

**VISOKA ŠKOLA STRUKOVNIH STUDIJA
ZA OBRAZOVANJE VASPITAČA - SUBOTICA**

NASTAVA I BOLONJSKI PROCES

**ZBORNİK RADOVA SA
2. MEĐUNARODNE INTERDISCIPLINARNE
STRUČNO-NAUČNE KONFERENCIJE
Subotica, decembar 2009.**



ZBORNİK RADOVA

Издавач / Published by
ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА -
СУБОТИЦА

Главни и одговорни уредник / *Editor-in-Chief*
др Славољуб Хилченко

Организациони одбор / *Conference Organizational Board*
проф. др сц. Јасминка Злоковић (Хрватска), др Матјаж Дух (Словенија),
проф. др Миленко Пикула (Р. Српска), проф. др Ђорђе Нићин (Р. Српска), Нада Лукић
(Србија), др Веселин Бунчић (Србија), др Славољуб Хилченко (Србија),
проф. др Јово Радош (Србија), проф. др Бранислав Грдинић (Србија)

Програмски одбор / *Conference Programme Board*
проф. др Раденко Круљ, проф. др Првослав Јанковић, проф. др Милован Пецељ,
др Сретко Дивљан, др Веселин Бунчић

Рецензенти / *Reviewers*
проф. др Метод Чернетич (Марибор, Словенија)
проф. др сц. Јасминка Злоковић (Ријека, Хрватска)
проф. др Јово Радош (Суботица, Србија)

Лектор и коректор / *Lecturer and Proof-reading*
доц. др Војо Ковачевић и Ева Вишњић, спец.

Графички дизајн / *Lay-out*
др Славољуб Хилченко и Славко Бабичков

Штампа / *Printed by*
"VISION" Суботица
Тираж: 500 примерака / Printed in 500 copies
500 примерака ЦД-а / Published in 500 copies of CDs

Штампање помогли / *Printing Supported by*
Министарство за науку Републике Србије
Покрајински секретаријат за науку АП Војводине

ЗБОРНИК РАДОВА СА МЕЂУНАРОДНЕ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ
НАУЧНО-СТРУЧНЕ КОНФЕРЕНЦИЈЕ: НАСТАВА И БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Biblioteka Matice srpske, Novi Sad
378.014.3 (497.11) (082)

НАСТАВА и Болоњски процес = The teachings based on the Bologna Process:
зборник радова са 2. Међународне интердисциплинарне стручно-научне
конференције, Суботица 15-16. мај 2009. год. / [главни и одговорни уредник
Славољуб Хилченко]. – Суботица : Висока школа струковних студија за
образовање васпитача, 2009 (Суботица : Vision). – 403 стр. : илустр. ; 22см

Тираж: 500. - Библиографија.

ISBN 978-86-87893-02-3

COBISS.SR-ID 240406791

РЕЧ ОРГАНИЗАТОРА

Потписивањем Болоњске декларације у септембру 2003. године и наша земља се укључила у процес промена на свим нивоима образовног система. У складу с тим, предузети су значајни реформски захвати чију примену од почетка прате, не само успони, већ и падови, застоји, разне недоумице и уочене контраверзе.

Суочавајући се са изазовима које нуди нови европски образовни модел, наша стручно-научна интелектуална јавност показује истинско интересовање и ангажман како би се пронашли примерени одговори на задата теоријска и практична питања.

Овим континуираним активностима придружује се и Висока школа струковних студија за образовање васпитача из Суботице кроз организовање Међународне интердисциплинарне стручно-научне конференције која се одржава 15. и 16. маја 2009. године. За учешће на конференцији пријавило се укупно 89 аутора из пет држава, а резимее тих радова објављујемо у овом зборнику.

У њима су угледни универзитетски професори, доктори и магистри наука, као и истраживачи и сарадници у настави, сходно својој професионалној оријентацији и истраживачкој профилисаности, понудили занимљиве идеје и релевантне резултате својих теоријских, експерименталних и других истраживања.

Верујемо да ћемо овим својеврсним обједињавањем индивидуалних и колективних енергија пружити ваљан допринос јачању интелектуалних, културних, научних и технолошких потенцијала нашега друштва и допринети његовом суочавању са перманентним изазовима новог времена.

Председник организационог одбора
др Веселин Бунчић



THE ORGANIZER`S WORD

Since signing the Bologna Declaration in September 2003, our country also took part in the everlasting process of changing on all levels of the educational system. According to that, significant reform actions were undertaken, and their application is being carefully watched since the very beginning, not only the successful ones, ups and downs, standstills and various confusions and spotted controversies.

Facing the challenges of the new European educational model, our experts and scientific intellectual public show real interest and engagement to find out appropriate answers onto the given theoretical and practical questions.

The Advanced Vocational School for Nursery Teachers in Subotica is joining these continual activities through organizing the International Interdisciplinary Scientific Conference on 15th and 16th of May 2009. Eighty-nine authors from five nearby countries signed up for the Conference and the summaries of their works are published in this *Anthology*.

Outstanding university professors, holders of a doctorate and Masters of Arts, researchers and associates, collaborators in teaching (according to their professional orientation and researching profiles) offered interesting ideas and relevant results of their theoretical, experimental and other explorations.

We strongly believe this special unity of individual and collective energies will give an important and valuable contribution for strenghtening intellectual, cultural, scientific and technological potentials of our society as well as for its facing permanent challeges of the New Age.

The President of the Organizing Committee
Veselin Bunčić, Ph.D.



ПРОГРАМ / PROGRAMME



НАСТАВА И БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС

Instruction and the Bologna Process

**2. међународна интердисциплинарна
стручно-научна конференција**

II International Interdisciplinary Professional Scientific Conference

15. и 16. мај, 2009. год.

СУБОТИЦА - ХОТЕЛ „ГАЛЕРИЈА“

Организатор / Organized by:

Висока школа струковних студија за образовање васпитача - Суботица
The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Subotica

**Свечано отварање конференције и почетак рада је у петак,
15. маја 2009. у 13:00 часова у хотелу ”Галерија”, Суботица.**

**Opening and beginning of the Conference on Friday 15th of May
at 1:00 p.m. at the hotel ”Galleria” in Subotica**

ПЕТАК / FRIDAY / 15. мај

ПЛЕНАРНИ ДЕО / PLENARY PART

- проф. др Раденко Круљ / *prof. Radenko Krulj, Ph.D.*
- проф. др Милован Пецелј / *prof. Milovan Pecelj, Ph.D.*
- др Матјаж Дух / *Matjaž Duh, Ph.D.*
- проф. др Првослав Јанковић / *prof. Prvoslav Janković, Ph. D.*

15:00 - 17:00

СЕКЦИЈА ЗА ВАСПИТАЧЕ / Васпитачка проблематика у пракси / *SECTION FOR KINDERGARTEN TEACHERS / Kindergarten problematics in practice*

Модератор / *Chairman*: Каролина Марфлак Живковић / *Karolina Marflak Živković*

СУБОТА / SATURDAY / 16. мај

9:00 - 13:00

Опште-образовни предмети у светлу болоњског процеса / *General Education Within the Scope of the Bologna Process*

Модератор / *Chairman*: проф. др Јово Радош / *prof. Jovo Radoš, Ph.D.*

9:00 - 11:00

Педагошко-психолошка група предмета и будућност наставе и образовања / *Pedagogy, Psychology and the Future of Teaching and Education*

Модератор / *Chairman*: проф. др Првослав Јанковић / *prof. Prvoslav Janković, Ph.D.*

9:00 - 11:00

Болоњски процес и смернице у будућем методском приступу настави / *The Bologna Process and the Future Methodological Approaches and Procedures*

Модератор / *Chairman*: мр Марица Станкић / *Marica Stankić, M.A.*

14:00

ЗАКЉУЧАК НАУЧНОГ СКУПА / *Conclusion of the Scientific Conference*

Секција за васпитаче / Section for Kindergarten Teachers

Васпитачка проблематика у пракси /
Kindergarten Problematics in Practice



A GYPSY CHILD IN KINDERGARTEN

Snežana Grujić, kindergarten teacher, Dujo Runje, pedagogue,
Biljana Mamužić, kindergarten teacher,
Preschool Institution „Naša Radost“ in Subotica

Summary: The aim and purpose of this work is to present an individual research and the improvements of own practice as well as presenting the experience of Pre-school Institution „Naša radost“ („Our Joy“), in Subotica, to other kindergartens and nursery teachers aiming to overcome difficulties easier and they are evidently present in working with Gypsy children. With great pleasure we can emphasize an important fact: our pre-school institution is a pioneer in introducing children of Gypsy origin into kindergartens, to be more specific to pre-school classes all in order to prepare them for school as well as possible. We engaged the best facilities and kindergarten teachers, for the work in such groups. The way of working is radically changed by this implementation. This work includes all those engaged in the process of adaptation of Gypsy children to our educational system in kindergartens. The presented experience of pre-school institutions, children and collaborators, that is: schools, public-health nursing, the Educational Center for Gypsy Children etc. The experience gained in this way is very useful and it also serves as an indicator of

successfulness in introducing and accepting Gypsy children into nursery schools. This review gives us valuable data for overcoming problems easier, and that is common in such situations. Also, the last but not the least, we have to share these facts with all whom this may concern. Normally, we have to stress that most children came from Kosovo, together with their families, they do not know the Serbian language very well and they are rather poor, so, in one word: they are children in need. The presentation has some activities done in kindergartens and they serve as a valuable material in presenting these children and recording their statements. The motiv for taking part in this project is the situation in which I found it difficult to manage without professional help. There was a need to change the methods of working and to adjust them to the new situation, mixed groups. Additional education and cooperation with institutions which have already been included in accepting and taking care of the Gypsy children from Kosovo. We do hope that this work will help kindergarten teachers to know more and understand this sensitive problem much better.

Key words: research, Gypsy child, adaptation, sharing experience.

РОМСКО ДЕТЕ У ВРТИЋУ

Снежана Грујић, васпитач; Дујо Руње, педагог;

Биљана Мамужић, васпитач

ПУ „НАША РАДОСТ, Суботица

Резиме: Циљ и сврха овог рада је лично истраживање и унапређивање сопствене праксе као и представљање искуства ПУ „Наша Радост“ другим предшколским установама и васпитачима, у циљу лакшег превазилажења тешкоћа на које се наилази у раду са ромском децом. Са великим задовољством могу да истакнем да је ПУ „Наша Радост“ пионир у увођењу деце ромске националности у најстарије групе у којима се реализује припремни предшколски програм. Наша установа је укључила најбоље објекте, као и један број најбољих васпитача који раде у овим групама. Начин рада нашег вртића, од увођења деце ромске националности, мења у начелу свој карактер и до данас се гради и усавршава. Овај стручни рад обухвата све оне који су укључени у процес адаптације ромске деце у вртићу. Представљена су искуства предшколске установе, деце и спољних сарадника, односно, школе, патронажне службе, Едукативног центра Рома и др. Искуства свих су веома битни показатељи успешности увођења ромског детета у вртиће. Овакав преглед и осврт нам пружа драгоцене информације које нам помажу да лакше превазиђемо проблеме који се јављају и да своја искуства пренесемо и другима који се данас сусрећу са ромском децом у новој средини. Треба нагласити да су деца углавном са својим породицама дошла са Косова, језик средине веома слабо познају и материјално су у веома тешком положају. Презентација садржи поједине активности које у вртићу остварујемо са децом у групи. У тексту је дат опис приказаних активности. Представљено је и дружење деце

унутар вртића, као и дружење са другим вртићима. Веома драгоцено је и представљање и изјаве ромске деце. Мотив за израду овог пројекта је ситуација у којој сам се пре неколико година нашао. Појавила се потреба да мењам начин рада и прилагодим га новом саставу деце. Биле су потребне додатне едукације и сарадња са институцијама које су и саме укључене у прихватање ромске деце са Косова. Надам се да ће наш пример помоћи и олакшати рад и другим васпитачима.

Кључне речи: деца ромске националности, унапређивање праксе, адаптација, активности.

Циљ и сврха овог рада је лично истраживање и унапређивање сопствене праксе као и представљање искуства ПУ „Наша Радост“ другим предшколским установама и васпитачима, у циљу лакшег превазилажења тешкоћа на које се наилази у раду са ромском децом.

Са великим задовољством могу да истакнем да је ПУ „Наша Радост“ пионир у увођењу деце ромске националности у најстарије групе у којима се реализује припремни предшколски програм. Наша установа је укључила најбоље објекте као и један број најбољих васпитача који раде у овим групама. Начин рада нашег вртића, од увођења деце ромске националности, мења у начелу свој карактер и до данас се гради и усавшава.

Овај стручни рад обухвата све оне који су укључени у процес адаптације ромске деце у вртићу. Представљена су искуства предшколске установе, деце и спољних сарадника са којима сарађујемо, односно, школе, патронажне службе, Едукативни центар Рома и др. Искуства свих су веома битни показатељи успешности увођења ромског детета у вртиће. Овакав преглед и осврт нам пружа драгоцене информације које нам помажу да лакше превазиђемо проблеме који се јављају и да своја искуства пренесемо и другима који се данас сусрећу са ромском децом у новој средини. Треба нагласити да су деца углавном са својим породицама дошла са Косова, језик средине веома слабо познају и материјално су у веома тешком положају.

Презентација садржи поједине активности које у вртићу остварујемо са децом у групи. У тексту је дат опис приказаних активности. Представљено је и дружење деце унутар вртића, као и дружење са другим вртићима. Веома драгоцено је и представљање и изјаве ромске деце.

Мотив за израду овог пројекта је ситуација у којој сам се пре неколико година нашао. Појавила се потреба да мењам начин рада и прилагодим га новом саставу деце. Биле су потребне додатне едукације и сарадња са институцијама које су и саме укључене у прихватање ромске деце са Косова. Надам се да ће наш пример помоћи и олакшати рад и другим васпитачима.

Циљеви:

- остваривање квалитетне промене у васпитно-образовној пракси
- боља сарадња са локалном заједницом (породица, објекат, ПУ, школа, ромска орг., дечији диспанзер, патронажна служба, месна заједница идр.)
- олакшати детету лакшу адаптацију у новој средини

- припремити родитеље да олакшају деци да боље прихвате децу која су различита
- остветити ромску популацију да прихвате важност образовања и да припремимо основу да дете настави школовање

Мотиви за започињање рада:

- указивање на потребе боље и лакше адаптације ромске деце у вртићу
- савладавање препрека са којима се свакодневно сусрећемо
- лакши приступ и рад са породицама ромске деце
- боља комуникација са околином (породица, предшколска установа, школа, месна заједница, локална самоуправа...)

Начин развијања теме (фазе кроз које се пролазило):

- нов начин рада у групи наметнуо је тему
- израда задатака и циљева у раду
- примена искуства са семинара који су одржани на ову тему
- прикупљање података и праћење промена
- контакти и размена искустава и информација
- детаљна анализа сакупљеног материјала
- прилог – снимак рада са децом и приказ напретка деце
- дефинисање добити за децу оваквим начином рада
- израда планова за будућност

Подаци који су полазиште истраживања:

Школска година	Уписана деца		Присутност у вртићу			Присутност у школи	
	Укупно деце	Ромска деца	Редовно долази	Повремено долази	Не долази	Редовно долази	Повремено долази
2006/7	18	8	4	2	2	4	2
2007/8	14	5	3	2	-	3	2
2008/9	14	8	6	1	1	*	*

Присутност ромске деце у вртићу и школи (*ова деца још нису у школи).

Наш вртић има ромске деце која се налазе у обданишном делу. Разликују се од ромске деце која су уписана у забавиште јер су као и њихови родитељи рођени у Суботици. То значи да су материјално у бољем положају и да говоре добро језик средине. Разлика се види и у погледу хигијенских навика, социјализације, комуникације са другом децом и понашањем. Деца са породицом живе у сопственој кући која има санитарни чвор и развијене хигијенске навике. Родитељи су запослени (углавном очеви) и већи број не зависи од социјалне помоћи. Пракса је показала да у нашем објекту, који прима око 80 деце, има сваке године око десеторо деце ромске националности. Не разликују се од остале деце у групи, сви једнако напредују, друже се и играју.

ПРОГРАМИ И ЕДУКАЦИЈЕ КОЈЕ СЕ ПРИМЕЊУЈУ У НАШЕМ ВРТИЋУ

Ни црно-ни бело – Центра за интерактивну педагогију

Кроз разне игре подстаћи децу да постану свесна својих осећања и да их искажу. Да покажу оно најбоље што имају у себи. Да се ослободе да једно другом дају гест прихватања и одобравања (пример игре се види на видео запису).

РЕФ пројекат „Укључивање Ромске деце у ППП“ – група МОСТ

Препреке које се јављају код укључивања ромске деце можемо груписати у четири велике групе (свака од ових група има детаљно разграничене подгрупе):

- посебности средине у којој дете живи
- прилагођавање детета на нову средину/предшколску установу
- неодговарајући поступци васпитача и других запослених према ромској деци, и
- негативни ставови и поступци друге деце и њихових родитеља према ромској деци.

Здрavo одрастање (програm за унапређење менталног здравља и превенцију болести зависности за децу од 5 до 10 год.) – Одбор за превенцију наркоманије и осталих болести зависности из Новог Сада

Радам са родитељима помажемо здравом менталном дечијем развоју. Радионице се обрађују кроз разговоре, дискусије и активно учествовање. Осим радионица за родитеље, програм садржи и игре за децу.

Програм се састоји од шест радионица. Васпитач кроз тематске родитељске састанке укључује родитеље у програм. Радионице су:

- Добра размена-успешна комуникација
- Осећања и шта са њима
- Појединац и група
- Сукоб и сарадња у односима
- Психолошка прва помоћ
- Интеграција

Тест речника и говора са ромском децом - Задатак је да дете одговори на постављено питање, што васпитач евидентира као добар одговор или не. Васпитач такође бележи и своја запажања као и напомене, коментаре деце и сл. (начин тестирања се види на видео запису).

Анкете за родитеље - оне нам дају информације да се приближимо проблему, упознамо са којим се предрасудама воде родитељи и да све лакше превазиђемо, јер су нам важни сви родитељи у групи. Анкета се саставља и мења по потреби сваке школске године.

Социограм - један од начина реализације социограма у групи је приказан на видео запису.

Дружење - Дружење деце са другим групама унутар објекта, али и са другим вртићима такође доприноси бржој и бољој адаптацији и прихватању деце међусобно (снимак дружења је приказан на видео запису).

Ликовни и хигијенски материјал - Предшколска установа са локалном самоуправом обезбеђује за свако ромско дете које је угрожено сав потребан ликовни и хигијенски материјал.

САРАДЊА СА СПОЉНИМ САРАДНИЦИМА

ПУ „Наша радост“

- ПУ „Наша Радост“ је схватила одавно питање значаја интеграције ромске деце у систем предшколског васпитања и образовања.
- Перманентно добра и плодна сарадња са Стеваном Николићем који је на челу Едукативног центра Рома.
- Увођење сарадника - Рома у васпитне групе.
- Систем перманентног образовања наставног особља као неминовност за даљи рад.
- Подршка у виду света, стручних мишљења од стране ЦИП-а за педагогију из Београда, Save the Children из Београда и РЕФ-а.

До данас у 9 васпитних група у 5 објеката Установе смештено је 70-так ромске деце, што је оптималан број за квалитетан васпитно-образовни рад.

Суботица као град увек има сензибилитет за различитости и толеранцију.

Едукативни центар Рома

Сарадњом предшколске установе и Едукативног центра Рома постигли смо велике добите у погледу адаптације ромске деце.

Дечији диспансер

Доктор редовним посетама нашем вртићу прати стање и има увид у евиденцију уписане деце.

Стоматолошка служба сваке године долази у вртић и организује едукације у вези правилног одржавања зуба и уста код деце.

Здравствени васпитач едукује децу о појединим системима органа, чему служе и како да их правилно чувамо.

Патронажна служба

Патронажна сестра посећује објекат једном месечно, а по позиву долази и чешће. Предност за дете је јер патронажну сестру познаје од рођења и виђа је у вртићу и свом дому.

ОШ „Матко Вуковић“

Наш вртића има дугогодишњу сарадњу са овом школом и одличан начин приближавања деци саме школе.

ДОБИТИ ЗА ДЕТЕ:

Оно што је пракса показала је да је за дете најбоље када у ППП учествује најмање две године. Ово је важно јер се деца прве године адаптирају, усвоје основне културне и хигијенске навике и науче језик средине. Важно је да број деце ромске националности у групи не прелези 1/3 од укупног броја (овај однос деце даје најбоље резултате). Не спутавамо ни напредак остале деце, а ромска деца имају више прилике за адаптацију.

Свакодневним активностима можемо пуно постићи у погледу зближавања деце у групи. То постижемо на једноставним примерима као што је седење деце за столом. Нећемо дозволити да деца седе заједно увек у истим групама, већ их на занимљив начин и кроз игру размештамо тако да имају прилике да за кратко време упознају сву децу. Такође је важно да се деца друже по својим интересовањима, а не зато што припадају одређеној групи по националном или верском опредељењу и сл. Васпитач је веома важан чинилац који води рачуна да нема сепарације између деце у групи.

ПЛАНОВИ ЗА БУДУЋНОСТ

- Наставити рад са добром праксом и могућношћу да се стално побољшава и унапређује
- Укључивати највише 1/3 ромске деце у најстарије припремне групе, због најбољих резултата које у овим условима постижемо у раду
- Стална едукација родитеља јер без њиховог учешћа и сарадње није могућ рад и напредак са децом
- Приблизити Роме међусобно јер постоје велике разлике унутар саме популације
- Радити на томе да деца у припремним одељењима буду две године
- Обезбедити адекватне просторе за рад са ромском децом у близини њихових кућа јер удаљени вртићи и школе представљају још једну препреку за редовно похађање
- Радити на томе да деца редовно долазе јер само на тај начин могу да добро напредују и стичу квалитетне радне навике и уче се одговорности.

COMPUTER AS A MEANS OF WORK OF KINDERGARTEN TEACHERS

Karolina Marflak Živković, Nebojša Markez,
Vera Jurišić, Radmila Petrović, P.I.
„Naša radost“, Subotica

Summary: Enabling kindergarten teachers to work on the computer, applying modern up-to-date informational technology in running data of nursery teachers` work, practical use of it while working with children, professional training of kindergarten teachers are all very important. Computers are used to record data about the development of children, presence, plans, etc. They make our work easier and help us make didactic toys, aids and other materials important for our work in kindergartens. The flow of information and interpersonal communication create better understanding within the institutions, as well as with other institutions, parents and local environment. The achieved level of work, easy access to audio-video forms, quicker connections among lots of different fields, better view, transparency and flow of information, in one word: everything leads to computing. Our attitude is that children need only the best, so they must be offered a simple use of computers, at the right time and carefully, not overdosing when it comes to: matter, way, time, frequency. First things come first, easy “know-how” lessons should be fun and interesting, attractive, systematically chosen. All that must create a useful project. The software must be adjusted to the children of pre-school age. Such softwares are hard to be found nowadays, but we should desperately seek for them.

Key words: computer literacy, good communication, flow of information, the quality of education, professional training.

КОМПЈУТЕР КАО СРЕДСТВО У РАДУ ВАСПИТАЧА

Каролина Марфлак Живковић, Небојша Маркез,
Вера Јуришић, Радмила Петровић
Суботица

Резиме: стручно и практично оспособљавање васпитача за рад на рачунару; примена савремене информационе технологије у изради радне документације васпитача; практична примена рачунара у непосредном раду са децом; стручно усавршавање васпитача. Компјутер као мултифункционалан уређај може да обухвати све сегменте и области у техничком и извршном делу рада васпитача (пример: вођење документације, евиденције о развоју детета, системско праћење свога рада као и годишњих и вишегодишњих планова, портфолио за децу и васпитаче, транспарентнији рад према родитељима и сарадницима). Поједностављује велики део процеса израде и употребе дидактичких средстава и материјала који се користе у раду са децом. Проток информација и међусобна комуникација поспешује добре односе у кругу установе, са другим

установама, ефикаснију комуникацију и бољу сарадњу са родитељима и локалном средином. Постигнути ниво рада у односу на дете у смислу саме примене и коришћења, лак приступ аудио и видео форматима, бржа могућност повезивања из области у област, боља прегледност, проток и приступ потребним информацијама, усмеравање детета на рад и могућност употребе компјутера.

СТАВ: да је деци предшколског узраста потребно само најбоље и треба им дати права почетна усмерења за коришћење рачунара и то дозирањем са правом мером када су у питању садржина, начин, време и учесталост рада са рачунаром, потребно је да стицање прве рачунарске писмености буде усмерено на прави начин. Неопходно је да се овој тематици приђе што конструктивније и систематичније, те стога активности деце на рачунару треба осмислити као пројекат. Зато је неопходно поседовати потребна знања из области информатике како би се ове активности реализовале што квалитетније. За сада је евидентна лична иницијатива и скромне материјалне могућности предшколских установа, како би се на овом пољу учинили некакви помаци. Софтвера прилагођеног за децу предшколског узраста готово да нема на нашем тржишту. Због свега овог што је речено сматрамо да је неодољно да се васпитачи укључе у процес едукације пошто је васпитање главни фактор покретања свих иновација у раду са предшколском децом.

Кључне речи: информатичка писменост, добра комуникација, проток информација, квалитет образовања, стручно усавршавање.

Компјутер као средство у раду васпитача

Често се васпитачи и родитељи питају какав је значај рачунара и рачунарских игара? Резултати истраживања који су публиковани у бројним часописима и на вебу истичу да дозирањем и прикладно коришћењем, рачунари могу побољшати дечје когнитивне и социјалне вештине, нпр. креативну игру, учење вештина овладавања, решавање проблема, конверзацију. Већ за децу у узрасту од 3 или 4 године постоје прикладни рачунарски програми. Деца воле сарађивати док раде једна с другом, док раде на рачунару и при том комуницирају. Рачунар као медиј омогућује искуствено учење, истраживачко и отворено, а може бити и користан алат за разне намене. Може побољшати способности планирања и решавања проблема. Може помоћи деци у мотивацији за постизањем васпитних циљева, као и у развоју креативности.

Од дечјих вртића данас се очекује заиста много. Небројени су захтеви у погледу шта би све деца требала да раде у вртићу: треба да се играју, буду креативна, уче... Треба да свирају, цртају, међусобно се друже и да остану, при том, здрава и сретна. У свему томе сада долазе и информатичари (информатичари педагози) који желе да деца буду припремљена и за рачунаре, да буду, како се то данас каже, "рачунарски компетентна". Желе ли и могу ли васпитачи уопште спровести сва та очекивања? Није једноставно дати одговор на ово питање. Иако је дечји свет данас умногоме обележен електронским медијима, код деце предшколског узраста, ипак не би требало говорити о "детињству у свету рачунара". Из дугогодишње праксе васпитача знамо да се

код њих јавља потреба за упознавањем околине и природе, дружењем с другом децом, а родитељи, браћа и сестре, те васпитач представљају у њиховом животу најважније особе.

Упркос свим тим запажањима и реалности, медијско васпитање мора постати саставни део рада у вртићу. Данас већ деца у узрасту од три до шест година живе с радио и телевизјским пријемником, касетофонима, видеом, а нека већ имају и искуства у коршћењу рачунара. Њихови доживљаји и сазнања о рачунару саставни су део свакодневнице и у вртићу се о томе често разговара. Наш став се мора заснивати на чињеници да ће у будућности дечји свет бити још више обележен рачунарима, па је због тога нужан педагошки задатак, припремити их за то време. Ако желимо да деца науче смислено и одговорно да користе рачунар, тада морамо развити не само одговарајуће дидактичке моделе, него им ваља понудити бројне начине како би рачунар практично упознали и тако стекли практична искуства. Основа је свега, међутим, како у вртићу користити рачунар, а да би то деци користило за њихов развој, за проширење њихових способности, како би виђено и доживљено могла прерадити за своје животне потребе.

Битно је поставити и једно практично питање: како су вртићи данас опремљени и које уопште могућности постоје да би се рачунари могли упознати, првенствено кроз игру? На жалост, нема довољно конкретних података о опреми коју поседују предшколске установе у Републици Србији, али зато постоје подаци о броју рачунара које поседује становништво.

Релативно новији појам рачунарске компетенције садржи схватање способности и спремности појединца да може самостално и компетентно користити рачунар. Важно је упознати још у предшколском узрасту њихову забавну и корисну страну, али истовремено и мане и границе како би их касније могли процењивати на другачији начин, ослобођени извесне мистификације рачунара. Рачунари су и велика подршка деци с посебним потребама. Интегрисано васпитање пружа хендикепираној и нехендикепираној деци могућност заједничких искустава у учењу. Деца са потребом посебног педагошког подстицања могу се интегративно подучавати уз примену рачунара. У вртићу можемо да реализујемо садржаје који нам помажу да се припремамо да рачунар употребљавамо као помоћ у учењу, развијању логичког начина размишљања, ликовном и музичком изражавању, да се упознамо са интернетом и делом његових могућности.

Европски контекст развоја образовања просветних радника и дефиниција компетенције

Имајући у виду перспективу европске интеграције наше земље потребно је осврнути се на европске политике и искуства у постављању и усаглашавању компетенција наставника. Кључни референтни документ су "Заједнички европски принципи за компетенције и квалификације наставника" (Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications) у којем се наводи да наставникова способност рефлексије о процесима учења и подучавања треба да укључује предметно знање, садржај програма, педагошке

иновације, истраживање и културне и друштвене димензије просвете (European Commission, 2005). Наравно, политике и програми припреме просветних радника које укључују овакве опште одредбе веома се разликују од земље до земље, уосталом, као што су различити и системи образовања у Европи. У неким земљама пракса образовања наставника је у потпуности или у највећој мери заснована на пракси, док се у другим инсистира на теоретским основама. Ипак, основано је очекивати даље приближавање и већу упоредивост програма када Европа реализује заједнички Европски простор високог образовања (ЕНЕА – European Higher Education Area).

Проучавајући доступну литературу и истраживања која се баве питањима о образовању и професионалним развојем наставника, корисно је било прочитати публикацију која се бави истраживањем компетенција. Публикација се може преузети на адреси (www.cer.edu.rs) под називом:

Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама Западног Балкана, коју је у сарадњи са УНЕСЦО-ом (катедра за развој образовања: истраживање и развој институција) објавио Центар за образовне политике из Београда.

У публикацији су објављени резултати истраживања спроведених на узорку од 2354 просветна радника и студената наставничких факултета из земаља Западног Балкана. Истраживачки узорак је обликован према земљама које су у истраживању учествовале. То су биле: Босна и Херцеговина, Црна Гора, Хрватска, Македонија и Србија. Од укупно посланих поштом 3770 упитника, враћено их је 2354, односно 62,44%. Ово је релативно повољан одзив испитаника. Он је у Македонији и у Црној Гори чак био стопроцентан, а у већини у Босни и Херцеговини (око 86%). Затим је у Хрватској био значајан (око 67%), док је у Србији био најслабији одзив испитаника (око 37%). У дистрибуцији структуре испитаника према занимањима у највећој мери су заступљени просветни радници из основног школства (око 40%). Затим следи око 2 десетине средњошколских наставника, па **1 десетина васпитача са предшколског нивоа** и слично толико високошколских професора. Студената је испитано око 16% у укупном узорку. Истраживање је осмишљено с циљем да пружи информације о компетенцијама које су наставницима потребне у пракси и које би могле послужити као основа за развој програма и курсева за образовање наставника.

Истраживање компетенција просветних радника на простору Западног Балкана користи методологију пројекта под називом Усклађивање образовних структура у Европи (Tuning educational structures in Europe). Пројект је настао као иницијатива европских универзитета, чији је циљ био изградити општи приступ примени Болоњског процеса у високом образовању у различитим академским подручјима. Тунинг се рекламира као „универзитетски“ допринос Болоњском процесу. Може се погледати веб страна пројекта на: www.tuning.unideusto.org/tuningeu и/или www.rug.nl/let/tuningeu. Аутори ове студије су у истраживању исходе учења дефинисали као „очекивања онога шта треба усвојити онај који учи, односно шта треба знати, разумети и бити у стању учинити након стечених искустава током процеса учења у одређеном подручју. Наиме, резултати учења се постижу у форми компетенција које

особа постиже током процеса учења. Компетенције представљају динамичку комбинацију когнитивних и мета-когнитивних вештина, знања и разумевања, међуљудских и интелектуалних вештина те етичких вредности. Подстицање развоја тих компетенција у низу расправа на ове теме, истичу се као пожељан циљ сваког образовног програма у системима високог образовања. Оне се, заправо, развијају у свим деловима програма, а проверавају се на одређеним програмским степенима. Неке су компетенције повезане са самим предметом студија (подручне компетенције) док су неке опште, генеричке (заједничке свим програмима)...“ (Према публикацији, Рецензија 2. стр. 26.)

У публикацији се наглашава да "једна значајна лекција која се може научити од других земаља које су прошле кроз процес увођења стандарда и компетенција за наставнике јесте да су се ове реформе показале успешнијим тамо где су наставници били суштински укључени у постављање стандарда на националном нивоу" (Storøy, 2006). Суштинско укључивање запослених у образовању идентификовано је као главни фактор од значаја за смислено дефинисање стандарда који су онда утицали на развој програма образовања наставника заснованог на стандардима. Пројекат је осмишљен да помогне утврђивању неусклађености између захтева праксе и постојећих програма образовања наставника: јасно дефинисане перцепције практичара о компетенцијама, и јасно дефинисан простор за побољшање образовања наставника на основу прегледа постојећих програма. Листа компетенција је послата практичарима с молбом да оцене важност сваке од компетенција и додају нове. Резултат је консолидована листа компетенција које се односе на четири области стручности: Самокритичност и професионални развој; Познавање предмета, педагогија и наставни програм; Разумевање система образовања и допринос његовом развоју; Вредности и васпитање деце. У комбинацији отвореног-затвореног питања тражена је процена испитаника о мери у којој је њихово иницијално образовање помогло њиховом властитом развоју компетенција потребних у пракси. То је омогућено коментарисањем испитаника и образлагањем њихових властитих ставова, мишљења. Интегрални део упитника чинила је скала од 39 компетенција просветних радника чију је важност испитаник морао проценити у распону оцена од 1 (уопште није важно) до 5 (изузетно важно). **Уз класичне захтеве, идентифицирано је пет подручја нових компетенција (Euridice, 2003), а то су: подучавање уз употребу савремене информацијске технологије (ИЦТ), интеграција деце с посебним потребама, рад у групи с различитом децом, па и у мулти-културално мешовитим групама, менаџмент школе и различити административни послови, решавање конфликта.** Ове компоненте се сматрају изузетно важним у данашњем професионалном развоју. На основу резултата истраживања може се закључити да испитаници истичу и предности и недостатке иницијалног образовања просветних радника. Уосталом, потреба целоживотног образовања и нарочито – самообразовања очито су већини императиви, о којима свесно и отворено треба говорити као о потенцијалним могућностима.

Образовање, стручно усавршавање и оспособљавање васпитача

Циљ овог рада је да се скрене пажња на чињеницу да је предшколско васпитање и образовање део целокупног система образовања у Републици Србији, да образовање и професионални развој оних који раде у овој области треба да буде брига целокупног друштва и институција које се баве образовањем. Друштво засновано на знању је и „друштво перманентног учења“ зато је образовање потребно посматрати у ширем контексту.

Веома је сложено питање иницијалног образовања и професионалног развоја васпитача, учитеља, наставника. Тешко је одговорати на питања као што су: Како образовање запослених у образовању организовати као оптималан контекст у којем сваки појединац развија своје потенцијале за професију, како га оспособити да употребљава своје знање у комплексном контексту својих улога, да врши сврсисходну селекцију према образовној ситуацији? Како га научити да учи током целе своје професионалне каријере, унапређујући своје знање, вештине, градећи своје вредности, етику... Како га учинити компетентним да рукује оним што је научио и отвореним за нова учења кроз прилагођавање захтевима брзих промена у окружењу. Једна од могућности је била да се приступи доношењу нових планова и програма на високошколским установама које образују васпитаче. Увођења нових предмета из области информатике и рачунарства који нису изучавани у току основних студија на Педагошким академијама а делимично и на Вишим школама за образовање васпитача (пример предмета Примена рачунара у вртићу, који је уведен и за студенте на дошколовању) само је делимично решење које се односи на будуће васпитаче. Поставља се питање шта се може учинити за оне који раде у предшколском образовању а школовани су у различитим системима и на различитим нивоима образовања. Решење је једино могуће у професионалном оспособљавању и усавршавању васпитача у области примене рачунара у вртићу и стицање нових компетенција за ново доба.

Примена технологије у васпитно-образовном процесу и очекивања од васпитача

Информационе и комуникационе технологије-ИЦТ (енгл. Information and Communication Technologies) обухватају све технологије које омогућавају руковање информацијама. У образовању ИЦТ подразумева примену информационе технологије у свим подручјима подучавања и учења, наглашавајући комуникациону компоненту информационе технологије. Рачунар као креатор нове образовне средине значајно утиче на целокупни ток активности у васпитно-образовном процесу. У остваривању промена везаних уз примену и употребу ИЦТ-а и рачунара у предшколским установама те остваривању пратећих циљева и задатака, први је корак увести рачунаре у предшколску установу те их користити на најприхватљивији начин, осмишљено и сврсисходно. Рачунар се у вртићу/школи појављује као наставни алат (енгл. teaching tool), али и као васпитачев/учитељев алат (енгл. teacher tool). При томе је информатичка писменост (енгл. computer literacy)

васпитача/учитеља на одређени начин подразумевана, иако још увек постоји низ препрека да се она у целости оствари. Многи су васпитачи/учитељи самостално похајали низ информатичких курсева или су се самостално едуковали за рад на рачунару. О организованом едукацији васпитача/учитеља за рад на рачунару неможемо говорити у смислу едукације за стицање ЕЦДЛ дипломе које је организовало ресорно Министарства. Број васпитача који у појединој предшколској установи могу суделовати у тој едукацији лимитиран би пре свега био финансијским средствима оснивача или самих предшколских установа. Такво „описмењавање“ васпитача има прескромне циљеве у условима брзих технолошких промена јер стечене вештине врло брзо застаревају и често не могу директно послужити за стицање нових вештина. Постоје разлике у степену и нивоу обучености васпитача. Међутим, да би се рачунар користио у васпитно-образовном раду са предшколском децом потребно је стручно усавршавање које подразумева подучавање примене рачунара у образовно-васпитном раду. Васпитачи не знају када, колико, како и на који начин применити рачунар у свом васпитно-образовном раду. Нико до сада није васпитаче подучио томе, стога се и подразумева њихово неповерење и суздржаност. Употребити и применити рачунар у својем раду од сваког васпитача захтева додатни рад, не само у смислу материјално-техничке припреме.

У бројним истраживањима у свету наглашава се да информациона технологија интегрисана у групу и свакидашњицу пружа низ могућности које могу променити учење те унапредити могућности подучавања. Нова образовна средина као таква мења све аспекте васпитно-образовног рада за чије извођење, у новим условима, васпитачи требају бити адекватно припремљени и оспособљени. Данас се у већини земаља ЕУ од васпитача очекује да буду ФИТ персонс (енгл. *Fluent with Information Technology*), особе спретне у опхођењу с информатичком технологијом у смислу примене рачунара као алата. Нови је то технолошки термин који означава виши ниво компетентности у раду с рачунарима јер осим есенцијалног знања рада на рачунару укључује и технологију коју треба конструктивно користити као алате. Васпитачи првенствено требају поседовати елементарна знања за рад на рачунару, требају бити информатички писмени. Истовремено се појављује потреба за едукацијом васпитача за примену рачунара у раду, што представља виши ниво употребе рачунара. Информатичка писменост у смислу примене рачунара значи употребити рачунар у васпитно-образовном раду као алат, као ствар која васпитачима олакшава васпитно-образовна постигнућа.

Применити рачунар у раду, значи користити рачунар као алат којим остварујемо одређене циљеве васпитања и образовања. Назвати рачунар алатом оправдано је обзиром на појам: рачунар је ствар, предмет направљен у сврху обављања одређеног посла јер доступна нам наставна средства и помагала нису направљена у сврху употребе и примене у настави и стога се не смеју називати алатом. Као такав, рачунар има примат у односу на друге медије који се користе или се могу користити у вртићу, школи и настави јер осигурава оптималне услове и резултате у образовном процесу у односу на

техничке, педагошко-психолошке и дидактичке процене. Рачунар у новом (мулти)медийском окружењу пружа нове могућности за образовање и учење у односу на време када су једини и главни медији били васпитачи, учитељи и текст у облику књиге. Само онај учитељ који је "фамилијаран" с рачунаром и његовој употреби, може га користити као алат у групи, разреду и може бити ефикасан у његовом кориштењу. Користити рачунар као алат васпитача/учитеља значи: израђивати недељне, месечне и годишње планове и програме; стварати и израђивати припреме за поједине васпитно-образовне активности; стварати образовне материјале, радне листове, стварати попис с именима деце, база података; израђивати новине; чувати појединачне или групне задатке; комуницирати с другим колегама и стручњацима е-маилом; израђивати образце, билтене, календаре, извештаје, сертификате, графичке организаторе и друго), прикупљање података, као и администрацијске послове (обавештења, опомене и др. Могућности употребе и примене рачунара као алата васпитача/учитеља ограничене су само знањем. У свим другим случајевима рачунар ће васпитачима/учитељима пружити низ нових могућности и изазова у раду. Ако васпитач/учитељ види предности технологије за себе, велика је вероватноћа да ће је видети и за децу. За претпоставити је да ће тај васпитач предузети напоре и прибавити рачунар за своју групу јер ће на тај начин креирати нову образовну средину - учионицу с једним рачунаром.

Закључак

Савремено друштво у којем живимо намеће потреб и за савременим предшколским васпитањем и образовањем и таквим васпитачима. Утицај информатике на човека и друштво постаје доминантан у многим подручјима људског деловања стварајући нове друштвене односе и условљавајући понашање појединаца. Информациона и комуникациона технологија ће сасвим сигурно снажно обележити период следећих неколико декада. Да би образовни систем могао оспособљавати децу и младе за живот у друштву знања мора се претходно бавити онима који у том систему раде, подизањем њихових компетенција потребних за европске интеграције којима тежимо. Друштво мора обезбедити адекватне програме стручног усавршавања и образовања васпитача у области примене савремене информационо-комуникационе технологије како би васпитачи који раде са предшколском децом били компетентни за живот у друштву знања. Велики приоритет развоја образовања као једног од основних предуслова у успостављању система развоја људских ресурса јесте усклађивање тог процеса са приоритетима развоја образовања у Европи за 2010. годину. Надаље, образовни се систем мора суочити с чињеницом да младе мора припремити за целоживотно учење које се намеће као нужан предуслов успешног деловања у будућем друштву знања. Посебну пажњу треба посветити образовним програмима који развијају и стимулишу инвентивност од најмлађег узраста.

Литература:

1. Др Цвета Раздевџек-Пучко, Каквог учитеља/наставника треба (очекује) школа данас (и сутра) Педагошки факултет Свеучилишта у Љубљани доступно на http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/kompetence-uciteljjev-slo-hrv-t07.pdf
2. Центар за образовне политике, Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама Западног Балкана www.cer.edu.rs
3. Усклађивање образовних структура у Еуроци (Tuning educational structures in Europe) <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu> и/или www.rug.nl/let/tuningeu
4. Визек-Видовић, В. (2005). Цјеложивотно образовање учитеља и наставника: вишеструке перспективе. Загреб: Институт за друштвена истраживања
5. Zgaga, П. (2003б). Teachers' Education and the Bologna Process, A survey on trends in learning structures at institutions of teachers' education http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/teachers-edu-trends-oth-enl-t02.pdf
6. Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама западног Балкана / приредила Наташа Пантић (2008): Центар за образовне политике, Београд
7. http://aen.edu.yu/files/Usaglasavanje_programa_obrazovanja_nastavnika.pdf

I AM GROWING WHILE I AM RUNNING, JUMPING AND CLIMBING

Dijana Brusin - nursery teacher, Dragan Miloradović - nursery teacher,
The Pre-school Institution „Pava Sudarski“ - Novi Bečej

Summary: A pre-school child spends most of his days moving about because it is essential and very important for his development. It is advisable to supply enough and plenty of physical activities in kindergartens day in day out. Walking, running, skipping, moving to music etc. are a real must in everyday activities of children in kindergartens and they must be the leading activities which will guide our daily routine. Working with pre-school children deals with encouraging them in all sorts of physical activities and exploring their abilities, supporting them at the same time. The movements needed in everyday activities are the main field of interest, later they develop into skills. Generally, process, diversity and transfer are stressed in taking care of pre-school children. Experimenting with own abilities, movements, orientation, finding balance etc. includes, also, making mistakes and correcting them.

Key words: child, health, nature, moving.

РАСТЕМ ДОК ТРЧИМ, СКАЧЕМ И ПЕЊЕМ СЕ

Дијана Брусин, предшколски васпитач,
Драган Милорадовић, предшколски васпитач
ПУ „Пава Сударски“, Нови Бечеј

Резиме: Дете предшколског доба се највећи део дана креће, што му је неопходно за раст и развој. Важно је правремено омогућити деци у вртићу свакодневне физичке активности. Природну потребу за кретањем треба задовољити, али и руководити њоме. Рад са предшколском децом се бави подстицањем кретања као процеса. Инсистира се на покретима који су потребни у свакодневном животу и раду, а тек касније се развијају вештине. Акцент се ставља на општост, на процес, на разноврсност и трансфер, на испробавање својих могућности, на експериментисање покретом које подразумева и грешке.

Кључне речи: дете, здравље, природа, кретање.

Према дефиницији Светске здравствене организације здравље није само одсуство болести, него и стање потпуног психичког, физичког и социјалног благостања.

Брига за здравље деце и правилан раст и развој најважнији је задатак у предшколском добу.

Дете предшколског доба се највећи део дана креће. Редовна физичка активност која је усклађена са дететовим потребама, интересима и навикама, неопходна је ради очувања и унапређења здравља. То је доба када се развија коштан – везивни и нервно мишићни састав организма. У тим годинама дете научи да хода, трчи, скаче, пење се, баца, вуче, гура, носи, провлачи се, преврће, гађа, диже и када га тим активностима нико не учи. Информације о тим кретањима забележене су у генетском коду у мозгу и само се „чека“ време



„сензибилитета“ да та кретања почну да се испољавају. Ако родитељ или васпитач учи дете тим природним облицима кретања, оно ће их вероватно раније савладати него дете које тим кретањима нико не учи.

Игра у дворишту вртића.

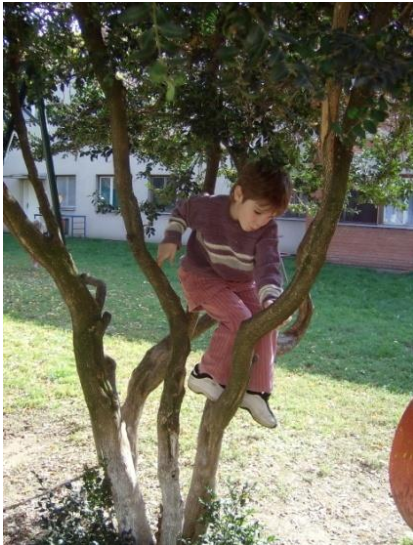
На који ће начин дете испољити своје „природне облике кретања“, а и укупну моторику, зависи у доброј мери од ситуација у којима су се јавили основни облици кретања. Због тога деца у предшколским установама која су обухваћена организованим телесним вежбањем по правилу имају бољу моторику од деце која немају предшколско васпитање и образовање.

Кретање утиче на појачан рад органа за дисање – дете дубље дише. Побољшава се апетит и дететов организам боље вари храну. Кретање подстиче и развој средишњег нервног система.

Утицај физичке активности се не своди само на физички развој детета. О вези између телесних активности, умног и моралног васпитања говорили су многи умни мислиоци попут Аристотела, Русоа, Овена... Роберт Овен тврди да се физичким активностима развија воља и формира карактер.

Природну потребу за кретањем треба задовољити, али и руководити њоме. Често се дешава да деца која нису имала задовољене потребе за физичком активношћу у предшколском добу касније у животу имају психичких кочења.

Рани моторички развој код нормалне дечије популације у великој мери



зависи и од тога колико је и како његова моторика негована, па је пожељно изграђивати услове за омогућавање испољавања обиља кретања која су „природна“ и која се јављају у појединим фазама „сензибилитета“. Деци, међутим, треба понудити и нова кретања, уз, свакако, проблемско решавање моторичких задатака. Деца која у свом, првенствено моторичком, развоју немају довољно стимуланса за његов развој и сама ће тражити могућности да своју велику исконску потребу за кретањем задовоље кроз игру. Због тога је веома важно да се систематски утицај на развој моторике организује давањем нових и разноврсних задатака.

Колерација спретности и логичког решавања проблема.

Физичке активности у предшколском добу се реализују према узрасту деце:

- млађа група (деца од 3 до 4 године)
- средња група (деца од 4 до 5 година)
- старија група (деца од 5 до 6 година)
- најстарија група (деца од 6 до 7 година)

Циљеви физичког васпитања:

- повољно утицање на општи развој организма
- нормално стање апарата за кретање
- правилно држање тела
- развијање и учвршћивање хигијенских навика
- развијање моторике
- развијање функција чулних органа
- развијање интелектуалних способности
- развијање позитивних карактерних особина
- психосометско здравље

Методе и средства физичког васпитања

У предшколском узрасту основна метода усвајања покрета је учење по моделу, имитацијом (најчешће се јавља у току игре улога). Имитација је успешнија ако је посматрачка способност и визуелно – моторна координација развијена код детета. На почетку, значајно место заузима очигледно показивање покрета, али временом га замењује вербално упућивање, те су развијенији облици учења повезани са развојем говора. Постепено се прелази с непосредних радњи на радње посредоване искуством детета које му се преноси уз помоћ речи.



Пример играонице која се организује у радној соби вртића – превентивне вежбе за развој стопала и спретности шакe.

Услови и подстицаји који су неопходни да би се дечији организам правилно развијао су: вежбе, природни фактори, хигијенски услови, справе и реквизити, мотивација за физичку активност, помоћ васпитача и родитеља и вежбање.

За физичко васпитање у вртићу карактеристичне су покретне игре које се изводе у групи.

Рад са предшколском децом се бави подстицањем кретања као процеса, а мање специфичним продукцима кретања. Инсистира се на покретима који су потребни у свакодневном животу и раду, а тек касније се развијају вештине. Ако се овај редослед промени, постоји ризик да се формирају специјализоване навике које искључују разноврсне облике кретања, те да се дете неправилно развија.

Акцент се ставља на општост, а не на специфичност; на процес, а не на резултате; на разноврсност и трансвер, а не на усмереност на једно подручје; на испробавању својих могућности; на експериментисање покретом које подразумева и грешке, а не на тежњу за савршенством.

Неизоставно је напоменути да се физичким активностима развијају и чула, негује здравље, стварају хигијенске навике, дете стиче слику о својој телесној шеми и телесним могућностима, развија се фина моторика, остварује се превентивно - здравствена заштита.

Савремени начин живота изискује свакодневно физичко вежбање деце. Вежбе се могу спроводити у виду:

- јутарњег телесног вежбања
- корективног вежбања
- покретне игре
- полигона
- рекреативне паузе
- плеса

Почетно окупљање

Деца заједно са васпитачем седе у кругу на поду (турски сед). Васпитач води разговор о живим бићима (деца их набрајају, говоре њихове карактеристике). Закључујемо да су и деца жива бића. Набрајамо делове тела. Набрајање нас асоцира на покретну игру „Глава, рамена...“ Уз музику покретом пратимо именоване делове тела. Разговор тече даље: шта је све потребно да би се деца развијала? Заједно закључујемо да је важно вежбати. Васпитач позива децу да вежбају стопалима и прстићима. Објашњава деци понуђене играонице и деца се деле у групе.

Организација простора

Деца уче кроз интеракцију са материјалима индивидуално или у малим групама.

1. Сензорни центар

Циљ: Развијати спретност у ходању, прецизност манипулативних покрета, отклањање евентуалних деформитета стопала.

Уређење центра: тепих спретности.

Задатак: Дете треба да хода по кукурузовини, каменчићима, канапу и да цветиће премести прстима стопала по задатој шеми.

Улога васпитача: Даје упутства деци и прати кретање по тепиху. С времена на време обилази центар да провери тачност обављања задатка.

2. Уметнички центар

Умазати се бојом је саставни део ликовног сазревања.

Циљ: развијати осећај за колорит боја мешањем основних боја и добијања изведених нијанси. Јачање мишића шаке цеђењем темпере. Извршити процену евентуалних деформитета стопала Томсеновом методом. Одржавање равнотеже по клизавој површини.

Уређење играонице: обезбедити под од прљања најлоном. Припремити папире, темпере и пластичне тацне на којима ће се мешати боја и отискивати стопала, лавор с топлом водом и папирне убрусе.

Задатак: дете истискује из тубе боју и меша је на тацни. Стопало умаче у боју, водећи рачуна да не оклизне, отискује их на припремљеном папиру.

Улога васпитача: васпитач је најпотребнији у овом центру због безбедности деце.

3. Манипулативни центар

Циљ: Развијати логичко мишљење, перцепцију и спретност шаке. Усвајање знања везивања пертли. Одржавање равнотеже при ходању у обући која није „по мери“ детета.

Уређење центра: припремити распарене ципеле (различитих величина: мушке, женске, дечије) које су спаковане у кутијама и пртле.

Задатак: дете треба да свакој ципали пронађе пара (леву и десну) и ушнира их. Да одабере ципеле, обује их, веже пертле и прошета у њима.

Крајње окупљање

Свака група деце прича шта је радила у свом центру у којем се играла. Ликовњаци су направили изложбу отисака стопала, деца која су се играла ципелама показују како шетају у одабраним ципелама, а деца која су се играла на тепиху спретности причају шта им је пријало, а шта не док су ходали по различитим подлогама.

Сарадња са породицом и друштвеном средином

Успоставити контакт са ортопедом који ће прегледати дечије отиске стопала. Написати коментаре лекара крај сваког отиска. Позвати родитеље и саопштити им исход реализоване активности.

Ово је пример концепта који васпитач саставља пре реализације активности где размишља о циљевима, организацији простора, задацима и својој улози у васпитно – образовном процесу. Корелација свих методика је важна у планирању активности.

Деца у предшколској установи су нам поверена да их развијамо као позитивне личности. Дужност нам је да им развијамо свест и одговорност о неопходности физичке активности као важног чиниоца менталног и физичког здравља.



Најбољи učinak физичких активности на раст и развој деце се постиже тимским радом. Тим чине деца, васпитач и сви запослени у вртићу. Поред њих важна је и подршка родитеља којима смо дали директну улогу у васпитању деце, те могућност да сами креирају и организују са васпитачем низ активности за своју децу. Породица и предшколска установа ће ефекте тимског рада осетити кроз децу и уместо наметнутог свакодневног физичког вежбања, формираће се свест и навика за физичким активностима које су неопходне за формирање здравог дечијег организма. Облици понашања и навике које се стварају у детињству, развијају се током живота и тешко се мењају.



Другари који су наш тим за безбрижно одрастање.

Литература:

1. Ђ. Нићин: Антропомоторика; Нови Сад 2000
2. Проф. др Мирољуб Ивановић: Јутарња гимнастика; Ваљево 2007
3. Небојша Цветковић: Вежбе обликовања за децу; Младеновац 1996
4. Проф. др Мирче Берар: Моторичке активности предшколског детета
5. др Даница Улић: Основе кинезитерапије 1997
6. Правилник о општим основама предшколског програма 2006

VIRTUE VERSUS VIOLENCE

Mira Nedić and Slavica Tomić

A Joint Project of Pre-school Institutions „Boško Buha“ in Vrbas
and „Boško Buha“ in Belgrade

Summary: According to the latest researches in our country and in the whole world, there is an evident rise in violent behaviour among the pre-school and school children. Although educational and other institutions conduct a number of projects and programmes which deal with this theme, there is no unified and overall action which would coordinate and monitor all the actions to prevent violent behaviour

among children. The main, basic aim of the programme *Virtue Versus Violence* is prevention of violence, so the suggested ways of dealing are proposed. Parenthood is a developing process in which parents take an active part in educating their children and changing their own attitudes towards children, slowly becoming better communicators and listeners. This family support programme is an on-growing process which must be well planned, monitored and evaluated together with parents. **Key words:** prevention, violence, parents, partnership, children, support, programme, virtues.

ВРЛИНОМ ПРОТИВ НАСИЉА

Мира Недић и Славица Томић

Заједнички пројекат ПУ Бошко Буха, Врбас и ПУ Бошко Буха, Београд

Резиме: На основу многих истраживања код нас и у свету, евидентно је да је појава насиља међу децом у порасту. Иако васпитно-образовне и друге институције, установе и организације спроводе бројне пројекте и програме који се баве овом темом, у нашој земљи не постоји координисаност надлежних институција и служби које би се систематски бавиле овом темом и радиле на превенцији насиља међу децом. Основни циљ програма Врлином против насиља је, управо, превенција насиља и у оквиру ње дати су могући нивоу сарадње са породицом. Родитељство је развојни процес у коме родитељи имају динамичну улогу, како у васпитању свог детета, тако и у личном прилагођавању и мењању. Програм подршке породици је процес који се планира, прати и процењује заједно са родитељима.

Кључне речи: превенција, насиље, родитељи, сарадња, деца, подршка, програм, врлине.

Резултати бројних истраживања психолога, педагога или социолога уверавају нас да се у првих седам година утврђује темељ за остатак живота, односно да ће одрасли на путу свог живота само проширивати и продубљивати оно што су сабрали у души у првих седам година живота.

Истраживања поремећаја у понашању утврдила су да током одрастања на децу утичу две врсте фактора: фактор ризика и фактор заштите. Од њиховог односа ће зависити степен отпорности детета да се одупре негативним утицајима или да се са њима конструктивно суочи.

ФАКТОРИ РИЗИКА

Једна од студија која се бави откривањем фактора ризика у предшколском узрасту рађена у Канади 2004. на узорку од 1970-оро деце и њихових родитеља прецизно прави разлику између хиперактивности и агресије код деце. Истраживачи су навели неколико кључних фактора које предвиђају ризик од физичког агресивног понашања деце. То су грубе методе родитеља, као што је

прекомерно кажњавање неодговарајућег понашања детета и низак социоекономски положај.

Занемаривање и злостављање деце је феномен који се све више препознаје и о коме се све више говори. То се може дефинисати као једна врста пасивног насиља, када не чинимо за децу оно што би требало. Занемаривање може бити намерно, али и ненамерно. Емоционално занемаривање и злостављање је она суптилна, тешко ухватљива категорија родитељског понашања и зато се често превиди или не види, али су последице касније у животу веома видљиве. Родитељи могу адекватно бринути о физичким потребама детета али, живећи у кући *пored*, а не *са* дететом; ретко га грлећи, не обраћајући му се, не препознајући његова осећања и потребе, не бодрети га и не подржавајући га. Код емоционалног занемаривања и злостављања је битно да дете не добија позитивну подршку и стимулацију.

Вршњачко насиље је све већи и очигледнији друштвени проблем за чију појаву се још увек најодговорнијима сматрају породица и васпитно-образовне установе. Као највећи проблем у борби против насиља над децом истиче се неусклађен рад институција које би требало да поступају у случајевима када дође до насиља.

До сличног закључка се дошло и на скупу мреже омбудсмана за децу у југоисточној Европи (Грчке, Албаније, Словеније, Хрватске, Босне и Херцеговине, Федерације Босне и Херцеговине, Републике Српске, Црне Горе, Македоније и Србије). Закључено је да ни у једној од држава учесница не постоје јединствени подаци о случајевима насиља над децом и међу децом. Насиље над децом се не прати систематски, не постоји оперативна дефиниција вршњачког насиља на основу које би се могла разрадити методологија регистрације случајева, њихове обраде и анализе на основу које би се предузели неки конкретни кораци ка дугорочном решавању проблема.

И деца предшколског узраста имају мишљење о насиљу:

"Насиље је кад неко некога бије или се са неким свађа" – Милош

"Кад се другари туку" – Николина

"Насиље је кад неко неком нешто отима на силу" – Ернад

"Ја сам видео два друга кога је један друг хтео да га ухвати и да га убоду на шиљак" – Мики

"Насиље је кад неко неком лупа шамаре." – Ана

"Ја сам од мог друга Николе сто пута доживео насиље, као да сам га ја гурнуо, па ме онда шутнуо." – Милош М.

ФАКТОРИ ЗАШТИТЕ

МРЕЖА ПОДРШКЕ

Република Србија је урадила *Национални план акције за децу* (Савет за права детета Владе Републике Србије, Београд, 2004). НПА је стратешки документ Владе Републике Србије у коме се дефинише општа политика земље према деци за период до 2015. године. Документ је израђен поштујући четири основна принципа: недискриминацију, најбољи интерес детета, право на

живот, опстанак и развој, партиципацију деце. Основни међународни документи на којима се заснива НПА наше земље су:

1. *Конвенција о правима детета УН*
2. *Здравље за све у 21. веку*
3. *Свет по мери деце*

На основу циљева у заштити права детета дефинисаних поменутиим међународним документима дефинисани су приоритети који одређују структуру НПА, а један од приоритета је заштита деце од злостављања, занемаривања, искористићавања и насиља.

У оквиру програма *Врлином против насиља* у две различите средине (Београду и Врбасу) смо радиле лонгитудинално истраживање о дечијем искуству и сазнањима о насиљу током претходних неколико година. Дошле смо до спознаје да је у васпитању предшколског детета потребно поставити добар темељ моралних вредности као превенцију насиља. Искуство је показало да дете предшколског узраста моралне вредности и правила понашања схвата само уколико се они примењују у његовом окружењу зато је неопходно едуковати родитеље. Осмислиле смо и потврдиле у пракси програм подршке породици.

Родитељство је развојни процес у коме родитељи имају динамичну улогу како у васпитању свог детета тако и у личном прилагођавању и мењању. Програм подршке породици је процес који се планира, прати, и процењује заједно са родитељима и заснива се на:

- узајамном информисању и уважавању,
- међусобном усклађивању потреба и очекивања,
- развијању толеранције и личне иницијативе,
- међусобном договарању и доношењу одлука,
- подели улога и преузимању одговорности.

Могући нивои сарадње са породицом:

1. **Информативни** - упознавање и узајамно информисање васпитача и родитеља о свему што је од значаја за развој и васпитање детета. Неки од начина су:

- панони или огласне табле
- свакодневна усмена размена између васпитача и родитеља
- тзв. *отворена врата*
- родитељски састанци
- боравак родитеља у вртићу и групи
- информатори за родитеље
- кутак за родитеље

2. **Едукативни** - намењен развијању вештина и стицању нових знања о васпитању, развијање узајамних очекивања родитеља и васпитача.

- **Тематске дискусије**

Назив теме:

- Родитељство се може учити
- Одлагање задовољења потреба
- Жеље
- Одређивање граница
- Комуникација
- Емоције
- Љубав надокнађује све, али ништа не може да надокнади љубав.

- **Јавне трибине**

- Негативан утицај медија на децу
- Утицај окружења на дете

Већина родитеља не жели да преузме одговорност за неко негативно деље понашање или особину. Уобичајени одговори родитеља су да је у питању утицај деце из краја или вртића или школе, лошег друштва или телевизије. Препоруке родитељима како да усмере утицај медија и окружења на своје дете:

- Никада не критикујте друго дете већ утицај који оно има на ваше дете.
- Не поредите Ваше дете ни са ким, оно је личност за себе.
- Пратите како ваше дете проводи време.
- Ограничите време које дете проводи на овакав начин. Дозирајте га. Понудите неке друге садржаје.

- **Родитељски састанци**

- **Лично искуство као лекција.** Личите ли на своје родитеље? Верујете ли да *Ивер не пада далеко од кладе?* Или *Какав отац-такав син?* Или да *свако у својој деци има огледало себе самог?* Какви родитељи ви не желите да будете својој деци? И понашање потпуно супротно родитељском може бити научено копирањем родитељског.
- **Научити децу да цене оно што имају.** Присећање на лепо што се десило у току дана им можете, рецимо, увести као обичај пред спавање. Окупи се цела породица и свако изређа шта је све лепо било тог дана. Што се са тим раније почне и што се редовније спроводи, већа је вероватноћа да ће деца, и када порасту, задржати навику да не пропусти да примете лепо чак и у неким непријатним ситуацијама да ће умети да из околности извуку најбоље, и да ће, укупно узев, бити знатно срећнији од оних који то не умеју. Исто тако разговор се може усмерити и на неодговарајуће понашање, одн. поступке које су урадили тог дана. Разговор о грешкама значи освестити грешке како их не бисмо понављали.

- **Лични пример као најснажније васпитно средство.** *Лакше бисмо васпитавали децу када би она имала само уши, а не и очи.* Душан Радовић

Учење копирањем. Деца у предшколском узрасту највише уче копирајући понашање својих родитеља јер: 1. то су највећи ауторитети које они познају, 2. то су особе које воле највише и којима највише верују,

3. осећају се малима зато што не знају оно што знају њихове маме и тате. То је и разлог што када причате на један, а понашате се на други начин – деца копирају ваше понашање, а не ваше речи. *Немој да радиш оно што ја радим, него оно што ја кажем*, код деце нема ефекта. Речи које нису подржане вашим поступцима, неће меморисати као лични модел понашања.

- **Предавање са видео презентацијом**

- **Квалитетан однос родитељ–дете.** У савременим истраживањима се наглашава важност односа *један-на-један* између родитеља и детета у коме дете има неподељену пажњу родитеља. Изузетно је важно време које родитељ проводи са својим дететом поклањајући му неподељену пажњу и то је време испуњено активностима које дете жели. Оно бира, организује игру, води разговор или говори шта жели. Улога родитеља је да прати дете и да активно учествује у свему.

Постоје јасни показатељи на који начин деца исказују да им недостаје време један на-један са родитељима:

- Дете је често непослушно. То можда указује да се осећа игнорисаним и тако се понаша да би било *видљиво* у породици.
- Дете је често плачљиво или је јако лепљиво за родитеље.
- Дете често удара, вришти и показује друге знакове беса.
- Дете се теже сналази у новим ситуацијама (полазак у вртић/школу).

Процес одрастања је некад заиста тежак и помоћ родитеља да дете стекне потребно самопоуздање је неопходна. Зато родитељи треба да свакодневно обезбеде време које ће бити само њихово.

- **Радионице са родитељима**

- **Правила понашања у породици - Смислимо своја правила**
Истраживања су показала да најбољи и најдугорочнији учинак по дете има демократски стил васпитања што подразумева договарање правила и последице које су јасне и образложене и родитељу и детету. То би значило да родитељ са дететом при договарању правила следи:
 1. Дефинисање породичних правила
 2. Дефинисање последица за поштовање и непоштовање правила

Доследно извршавање правила

Важно је попричати и разменити мишљења. Битно је да деца осете последицу за сопствено понашање и да сами снесу одговорност. Доследност даје сигурност детету.

➤ **Принципи добре комуникације**

- Покажите љубав и позитивна осећања према своме детету.
- Похвалите дете сваки пут када учини нешто добро.
- Помозите детету да усмери пажњу на околину.
- Помозите детету да научи вештину само контроле.

3. Непосредно укључивање родитеља у васпитни процес:

- Природне, животне ситуације у вртићу
- Испланиране ситуације усмерене на постизање одређених васпитних и образовних ефеката (разни видови радионица)

Улоге родитеља су различите у зависности од њиховог интересовања, занимања, хобија и способности за игру. Улоге могу бити следеће: родитељ као волонтер, родитељ као извор нових знања из живота деце, родитељ као иноватор, родитељ као посматрач, родитељ као координатор. У овој генези родитеља и установе последњи и квалитативно најзначајнији ниво коме треба да се тежи је родитељ васпитач, родитељ као носилац и преносилац моралних вредности.

4. Ниво партиципације, тј. родитељ као партиципатор у установи

Оваквом улогом и местом, родитељ постаје стваран ученик, он креира контекст.

Са измењеним значењем заједно са васпитачима и другим професионалцима, родитељ је уважен свестан проблема, истражује, тражи решење. Самим тим родитељ постаје компетентнији у својој улози. У циљу успешније сарадње ми ћемо наставити са идејом да наше акције иду ка томе да се кроз међусобну комуникацију појача осетљивост родитеља и васпитача за оне односе и појаве који су основ за правилан развој дечије личности и стварање повољне социо-емоционалне климе за здраво функционисање породице.

Суштина овог програма за који се залажемо је превенција насиља над децом, заштита најбољег интереса детета, те креирање климе у вртићу у којој се:

- учи, негује и култура понашања и уважавања личности
- не толерише насиље
- не ћути у вези са насиљем
- развија одговорност свих.

Опште-образовни предмети у светлу болоњског процеса / *General Education Within the Scope of the Bologna Process*



BOLOGNA, NOT EVEN YOU ARE ALMIGHTY!

Ph.D. Slavoljub Hilčenko and Slavko Babičkov,
The Advanced Vocational School for Education of Nursery Teachers -
Subotica

Summary: Research figures say that in Serbia 40,8% of households do have a computer, despite this fact our country is at the very bottom if we consider ITC literacy in Europe (details given by the ECDL foundation). According to some European statistic figures, Serbia is six times behind Slovenia what the ITC literacy counts, not to mention even 30 to 90 times behind some countries of the European Union. While members of the European Union have for a long been doing projects or have been trying to realize technical early education at nursery and kindergarden level Serbia has implemented ITC as an optional subject at lower or higher levels of primary school curriculums. On the other hand, there are no details about ITC equipped classrooms in our schools and universities. The prerequisite of ITC literacy of a nation, and therefore of the progress of a whole country, not imaginable without educational development, is not in the elemental and individual training being received at our homes, but on the contrary, the key solution lies in institutional, organized and systematical education and their evaluation and assessment at all levels of the educational system. A recently carried out survey, among the students of the Advanced Vocational School for Education of Nursery Teachers, showed that a negligible number of students do not possess a PC. Therefore, they are very poorly educated in computing and their skills mostly

elementary because they have never received any certificates in this area. We have to conclude with such a state and its inefficient educational system have failed, so that the solutions of this problem will not be solved with the Bologna Process. The only way out of this problem lies in our pre-school institutions...

Key words: institutional, systematical, ITC education and evaluation at all levels of the educational system.

БОЛОЊО, НИСИ НИ ТИ СВЕМОГУЋА!

Др Славољуб Хилченко и Славко Бабичков
ВШССОВ, Суботица

Резиме: Иако истраживања говоре да у Србији 40,8% домаћинстава поседује рачунар, наша земља се налази на репу по информатичкој писмености у Европи (подаци ЕЦДЛ Фондације). Према европским статистичким показатељима Србија у информатичкој писмености касни за Словенијом шест пута, а чак 30 до 90 пута за земљама Европске уније. И док чланице ЕУ већ поодавно раде на томе и увелико реализују и техничко ранообразовање у предшколским установама, у Србији је Информатика тек изборни предмет у нижим, или факултативни предмет у вишим разредима основне школе. Са друге стране, подаци о информатичкој опремљености наших школа и факултета не постоје. Предуслов информатичке писмености нације, а тиме и свеукупног напретка земље којег нема без развоја образовања, не лежи у стихијској и индивидуалној обуци појединаца код куће, већ искључиво у институционалној, организованој и систематској едукацији и провери на свим нивоима образовног система. Анкета спроведена на узорку студената школе за васпитаче утврдила је да занемарљив проценат студената не поседује рачунар, да су (пред)знања са којима долазе на студије површна и у највећој мери стихијска, те да не поседују било какав валидан сертификат из ове области. Закључак који се намеће је да је овде заказала држава и њен неефикасан образовни систем, а да се почетак разрешења овог проблема не налази у Болоњи, већ у нашим предшколским установама...

Кључне речи: институционална, систематска, информатичка едукација и верификација на свим нивоима образовног система.

СРБИЈА НА STAND BY

"Има само једна гора ствар од тога да школујете људе па да Вам оду... а то је, да их не школујете и да Вам остану!"

Зиг Заглар

Податак да 40,8% домаћинстава у Србији поседује рачунар још увек није поуздан показатељ стварног броја информатички писменог становништва Србије, који су прошли адекватну и систематску информатичку обуку и

верификацију. Наиме, према подацима **ЕЦДЛ** (ECDL) Фондације Србија има свега 0,14% или 10.500 информатички писмених грађана што је у поређењу са другим земљама ЕУ поражавајуће. Ево неких поређења:

Ирска	10,21%
Малта	8,94%
Шведска	4,81%
Данска	4,63%
Словенија	0,60%
Хрватска	0,60%
Србија	0,14%

На основу ових статистичких показатеља Србија у информатичкој писмености заостаје за Словенијом шест пута, а за земљама Европске уније чак 30 до 90 пута.

Са друге стране у децембру 2008. год. у свету је било укупно 1.007.730.000 корисника интернета. До овог податка је у свом истраживању дошла компанија "ComScore". У кориснике интернета су убрајане особе старије од 15 год. које се са интернетом повезују од куће или са радног места, односно факултета. Највећи број корисника налази се у Кини (179.1000.000), или 17,8% од укупног броја корисника у свету. Следе САД са 163 милиона корисника (16,2%), Јапан са 60 милиона корисника, Немачка (37 милиона), Велика Британија (36,6 милиона), Француска (34 милиона), Индија (32 милиона), Русија (29 милиона) итд. Највећи удео припада пацифичком региону Азије чији корисници у укупном збиру учествују са 41%, а следе их Европа (28%), Северна Америка (18%), Јужна Америка (7%) и Блиски исток и Африка (5%).

Готово четвртина светске популације или 1,5 милијарди људи, користиће редовно интернет у 2009. год. Половина њих ће куповати *online*. Ове године приступ интернету преко мобилног телефона имаће 600 милиона људи, што је двоструко више него 2006.

БРОЈ СТАНОВНИКА У СРБИЈИ 2002. год.		
Пописне јединице	Стара Методологија	Нова методологија
Централна Србија	5,794,346	5,466,009
Војводина	2,098,779	2,031,992
УКУПНО	7,893,125	7,031,992

Србија је по броју корисника интернета у односу на број становника једна од последњих држава у Европи (Тачније на трећем месту отпозади. Према подацима из децембра 2007. год., интернет се мање него у Србији користи једино у Ватикану и Украјини. Међутим, у Украјини се повећава број корисника интернета по стопи од 2.500 одсто, а код нас 250 до 300 одсто годишње. То значи да ћемо се наћи на претпоследњем месту у Европи по броју становника који користе интернет. Србију су још 2006. год. прстигле Босна и Херцеговина и Албанија.). У Србији, без Косова и Метохије, 24,2% особа старијих од 15 год. користи интернет, што је према подацима са последњег пописа становништва Србије из 2002. год, нешто више од 1,5 милиона становника (Према истраживању ЦеПИТ-а 2006. год. у Србији је било 24% корисника интернета, на национално репрезентативном узорку. Техника истраживања: face-to-face интервју.). Извештаји за 2009. год. говоре да у Србији постоји 1.218.000 прикључака на широкопојасни интернет. Процењено је да је преко 2.000.000 људи у земљи има приступ интернету. Број корисника интернета према начину технологије повезивања изгледа овако:

- **Dajl-ap** - 397.202 корисника
- **ADSL** - 267.876 корисника
- **Кабловски интернет** - 138.850 корисника
- **Бежични интернет** - 47.753 корисника
- **Мобилни широкопојасни интернет** - 25.489 корисника
- **Мобилни интернет**, број корисника интернета путем 3G мреже и мобилног телефона - 738.401 корисника

И док чланице ЕУ већ поодавно раде на томе или увелико реализују техничко ранообразовање и у предшколским установама, у Србији је Информатика тек изборни предмет у нижим, или факултативни предмет у вишим разредима основне школе.

Наведимо само пример транснационалног и кооперативног пројекта **"Technische Früherziehung"** (Техничко ранообразовање) који се реализује у четири земље (Немачка, Шпанија, Португалија и Холандија), а подстакнут је програмом-EU SOKRATES, Comenius 2.1 и финансиран од стране Бироа за техничку подршку SOKRATES, LEONARDO и YOUTH са седиштем у Бриселу. Основна идеја овог пројекта дефинише да је: "Рано техничко образовање намењено деци која показују склоноси и интересовања за науку и техничке феномене. Он ствара могућности за развој и подршку интересовања деце у разумевању основних принципа науке и технологије у промоцији њиховог искуства и даљега усавршавања. Он је осмишљен за узраст деце у доби од 3 до 10 година оба пола детета, који треба да заузме место у контексту социјалног, културног и емоционалног света детета. Он обухвата варијације концепата учења, процеса, материјала и метода."

Са друге стране, подаци о информатичкој опремљености наших школа и факултета не постоје, тиме ни систем објективне обуке, верификације и поуздан број обучених ученика/студената, при чему не мислимо на класичан испит или проверу знања, уобичајених у школама или на факултетима.

Због великог успеха који је **ЕЦДЛ** (ECDL - интернационални програм за обуку и тестирање знања о информатичким технологијама) постигао у Европи, програм је проширен на цео свет под називом, **International Computer Driving Licence** (ICDL - ИЦДЛ). **Европска рачунарска возачка дозвола** је међународна призната потврда информатичке писмености, која гарантује власнику познавање рада на рачунару према **ЕЦДЛ** норми. **ЕЦДЛ/ИЦДЛ** потврђује да је онај ко добије диплому потпуно компетентан за коришћење рачунара и општих компјутерских апликација и да познаје суштинске концепте **ИТ** (**ИТ** - информационе технологије).

ЕЦДЛ покрива седам области и обухвата следеће модуле:

1. Основе информационаих технологија
2. Коришћење рачунара и управљање датотекама
3. Обрада текста
4. Табеларне калкулације
5. Базе података
6. Презентације
7. Информације и комуникације

Сваки модул се тестира одвојено. Седам испита се могу полагати било којим редоследом. Након успешно положеног **ЕЦДЛ** испита кандидат добија:

- **ECDL START** сертификат за положена 4 **ЕЦДЛ** модула по избору кандидата.
- **ECDL STANDARD** сертификат за положених свих 7 **ЕЦДЛ** модула.

Предности **ЕЦДЛ** за кандидата:

- Пораст нивоа вештина у основној употреби компјутера
- Међународно призната квалификација
- Побољшање пословног изгледа и пословне покретљивости
- Пасош за виши ниво **ИЦТ** (ICT) образовања
- Јачање самопоуздања

Предности **ЕЦДЛ** за послодавца:

- Повећана продуктивност
- Смањење трошкова
- Пораст квалитета производње
- Редукција губљења времена
- Боља употреба **ИЦТ** ресурса
- Боља зарада у **ИЦТ** инвестицијама
- Установљење објективног мерила компјутерских корисничких вештина

Европским планом требало би да 100.000 грађана Србије годишње положи **ЕЦДЛ** испите, како би се постигао пројектовани европски просек. Очекује се

да **ЕЦДЛ** у Србији постане обавезна допунска квалификација за многе запослене у управи, образовању, привреди итд.

Међутим, овако оптимистичка очекивања су за Србију нереална, па чак и онда би било потребно 70 година да се обучи целокупно становништво (!!) Могуће решење би било да се **ЕЦДЛ** имплементира као обавезан вид обуке у све нивое образовног система од предшколског до факултета, преко облика дошколовања, преквалификације и система целоживотног учења. Ту ни Болоња не може много помоћи... **јер систем обуке ЕЦДЛ заговара масовност, а Болоња максималну индивидуализацију** (која подразумева реорганизацију наставног процеса, континуиране провере итд., која је остварива само уз оно чега Србија нема, а то су новац, учioniце и наставни кадар. Тако да се расправа о високом образовању у Србији неумитно своди на дискусију о тзв. Болоњи, односно "увођењу болоњског процеса", а што се у ствари односи на имплементацију Болоњске декларације, која је само декларативни документ усвојен 1999. године на нивоу ЕУ којим се дају неки циљеви за развој европског високог образовања.).

СТАТИСТИКА У ПРАКСИ

Анкетом којом смо обухватили 200 наших студената смо потврдили неке од изнетих статистичких података.

Најупечатљивије је да је:

- Информатику као општи предмет током досадашњег школовања слушало 94% испитаника,
- да је 83% испитаника своја знања из информатике стицало самостално и стихијски, дакле, ван институција (школа, семинара, курсева и сл.),
- да 92% испитаних студената поседује властити рачунар,
- да се 84% испитаника самостално служи Windows-ом и интернетом,
- да свега 2% зна да програмира,
- да властито познавање рада на рачунару као *одлично* процењује 2%, као *површно*, 42%, а *без искуства* 10% испитаних студената и
- да свега 2% испитаних студената поседује неки облик признања о свом познавању рада на рачунару (сертификат, диплому и сл.)

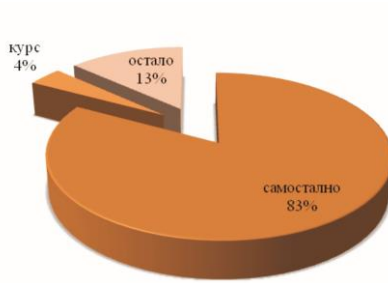
Општи је закључак да се студенти током свог претходног школовања нису сусрели са довољно ефикасним системом обуке и верификације знања из области **ИТ**, што им ни систем болоњског начина студирања не може надокнадити и донекле поправити ионако лошу општу слику о информатички (не)писменој нацији.

Ево и графичког приказа спроведене анкете.

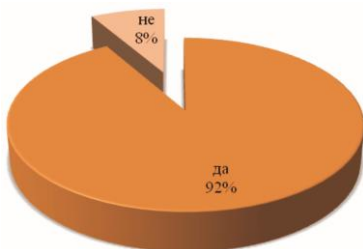
1. Информатику сте у школи слушали као:



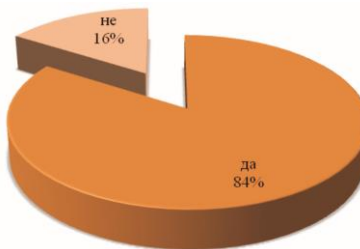
2. Знање из Информатике сте стицали и на друге начине:



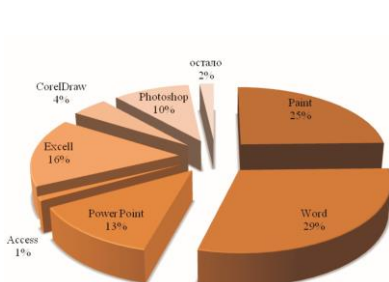
3. Да ли поседујете властити рачунар? Windows и



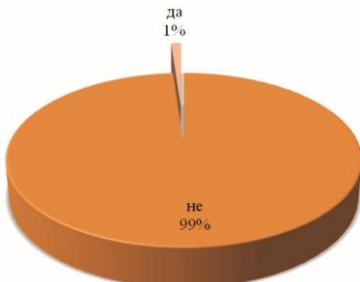
4. Да ли самостално користите интернет?



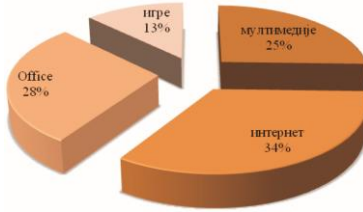
5. У свом раду користите се самостално следећим програмима:



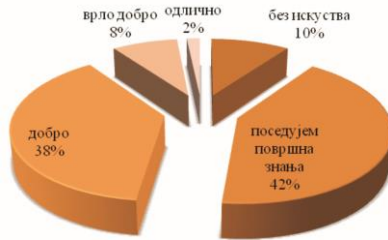
6. Да ли се бавите програмирањем?



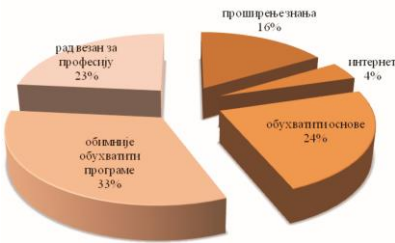
7. Наведите активности у којима користите рачунар:



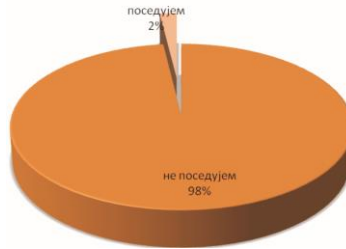
8. Ваше познавање и рад на рачунару процењујете као:



9. Наведите шта сматрате битним, није обухваћено упитником, а односи се на Вас и предмет који ћете слушати:



10. Наведите (уколико их поседујете) награде, признања и др. остварене резултат на подручју рачунарства:



RECOVERY = ОПОРАВАК?

Усвајањем Стратегије развоја информационог друштва наша земља је учинила значајан корак на свом путу ка интеграцији у ЕУ. Влада Републике Србије усвојила је поменути стратегију још 5. 10. 2006. године (!?). Укључивањем информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у развојне стратегије наше земље обезбеђен је (*само!*) основни предуслов за изградњу савремене националне привреде и модерног друштва у складу са европским стандардима.

У оквиру Стратегије развоја информационог друштва Републике Србије, као део њеног акционог плана, конкретно су дефинисани (*само!*) стратешки приоритети, иницијативе, циљеви, надлежности и рокови који укључују и Е-образовање. Иницијатива се односи на образовање грађана за основне ИКТ вештине, у складу са националним стандардима компјутерске писмености који су компатибилни са ЕЦДЛ (*European Computer Driving Licence*). Циљ ове иницијативе је описменити грађане да користе компјутере у својим

свакодневним активностима и омогућити им да, кроз стално усавршавање својих знања и способности, остану конкурентни у условима стално променљивог информационог друштва.

ЕУ, а потом и **УНЕСКО** (UNESCO) прихватили су **ЕЦДЛ** стандард наведен у Стратегији развоја информационог друштва републике Србије као основни стандард информатичке писмености. Носилац националне **ЕЦДЛ** лиценце за Србију је **ЈИСА** - Јединствени информатички Савез Србије. Дефинисање **ЕЦДЛ** стандарда као основе будућег информационо-комуникационог знања у Србији представља једну од стратешких прекретница за брже укључивање нашег друштва у савремене светске токове.

А где су резултати?

Предуслов информатичке писмености нације, а тиме и свеукупног напретка земље којег нема без развоја образовања, не лежи у стихијској и индивидуалној обуци појединаца код куће, већ искључиво у (*стварној а не виртуелној*) институционалној, организованој и систематској едукацији и провери на свим нивоима образовног система. Анкета спроведена на узорку студената школе за васпитаче утврдила је да занемарљив проценат студената не поседује рачунар, да су (пред)знања са којима долазе на студије површна и у највећој мери стихијска, а не квалитетно систематски и организовано стицана, те да не поседују било какав валидан сертификат из ове области. Закључак који се намеће је да је овде заказала држава и њен неефикасан образовни систем, а да се почетак разрешења овог проблема не налази у Болоњи, већ у нашим предшколским установама...

Литература:

1. www.infostud.com
2. www.internodium.org
3. www.bos.org.yu/cepit/materijali/grafikoni.xls
4. www.poslovnih.hr
5. www.wickpedia.com
6. www.http://en.wikipedia.org
7. www.poslednjavest.com
8. www.emportal.co.yu/vesti/srbija
9. www.ecdlcentar.com

MONITORING AND QUALITY EVALUATION OF HIGHER PROFESSIONAL STUDIES

Doc. Ph.D. Bisera Jevtić,
The University of Niš, Department of Pedagogy - Trstenik

Summary: One of the most important appearance in the area of higher education at the end of 20th century, is multitude of efforts aimed to mark and evaluate quality of a certain higher educational institution. Everyone who seeks to understand the current state in higher education, will see almost everywhere the struggle for development of new paradigms for institutional quality, paradigms requiring quality redefinition, paradigms requesting creation of evaluating mechanism that will be absolutely separated from former experiences and paradigms whose goals will be responsibility and progress. Cumulative experiences underline numerous principles related to the development of new quality paradigm - quality forms in an institution, fortification of inner evaluating system, improvement of institutional and program quality. In order to make the system of monitoring and quality evaluation be up to purpose and efficient, it is necessary to fulfill preconditions such as educational standards, their operationalization and reaching of standard consensus. Should they be defined results where the ways of coming to results are left to institution or that should be a kind of revision where searching for quality is focused on the quality whether the institution has some effective mechanisms which guarantee quality, or not? The answer, or perhaps attempts, to get the answers to these questions, will be found in our paper.

Key words: model of autonomy, paradigm of quality, quality improvement, mechanism of evaluation.

ПРАЋЕЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ КВАЛИТЕТА ВИСОКЕ ШКОЛЕ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА

Доц. др Бисера Јевтић
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет,
Департман за педагогију Трстеник

Резиме: Једна од најзначајнијих појава везаних за високо образовање на крају 20. века представља мноштво напора усмерених ка оцењивању и процени квалитета неке високо образовне институције. Свако ко настоји да схвати тренутно стање ствари у високом образовању, готово свуда ће видети борбу за развој нових парадигми за институционални квалитет, парадигми које траже да се квалитет редифинише, парадигми које захтевају стварање механизма вредновања који ће бити у потпуности изван ранијих искустава, и парадигми које ће за циљ имати одговорност и напредак. Кумулативна искуства истичу бројна начела која се односе на развијање нових парадигми, квалитета-квалитет настаје унутар установе, јачање система унутрашњег вредновања,

побољшање институционалног и програмског квалитета. Да би систем за праћење и вредновање квалитета био сврсисходан и ефикасан, неопходно је да се задовоље предуслови попут стандарда образовања, операционализација истих и успостављање консензуса у вези стандарда. Да ли то треба да буду дефинисани резултати, при чему би се начини на који су резултати постигнути препустили институцијама, или то треба да буде нека врсте ревизије где се трагање за квалитетом усредсређује на питање: да ли институције поседују делотворне механизме којима се гарантује квалитет, или не? Одговоре или, можда, покушаје да се операционализују одговори на ова питања, сазнаћемо у нашем раду.

Кључне речи: модел аутономије, парадигме квалитета, квалитативни помак, механизми вредновања.

ПРАЋЕЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ КВАЛИТЕТА ВИСОКЕ ШКОЛЕ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА

Развој европског друштва превазишао је традиционални концепт универзитетског образовања. Ново позиционирање у европском простору знања потпуно изједначава позиције Високих струковних школа, без обзира на профил, карактер и место. Високе струковне школе настоје да ускладе своје активности и своју образовну мисију са захтевима за трансфером најсавременијих знања и вештина будућих и садашњих стручњака на којима почива управљање и креирање друштвених промена. Зато се говори о новом позиционирању струковних школа и настојањима да се хармонизује европски систем високог образовања.

Једна од најзначајнијих појава везаних за високо образовање на крају 20. века, представља мнштво напора усмерених ка оцењивању и процени квалитета неке високо образовне институције. Свако ко настоји да схвати тренутно стање ствари у високом образовању, готово свуда ће видети борбу за развој нових парадигми за институционални квалитет, парадигми које траже да се квалитет редефинише, парадигми које захтевају стварање механизма вредновања који ће бити у потпуности изван ранијих искустава и парадигми које ће за циљ имати одговорност и напредак. Доминантне парадигме за обезбеђивање квалитета – "мандатни модел" и "модел аутономије", иако фундаметално различити, ови приступи су коегзистирали у истом Националном систему високог образовања. У "мандатном моделу", вредновање је било екстерно, при чему се на квалитет гледало као на предмет који природно и непосредно регулише држава. "Модел аутономије" даје умногоме историјску дефиницију високог образовања која је суштинско обележје самосталног стремљења ка личним циљевима. Оба модела у данашњем времену опстају, али свакако, пролазимо кроз квалитативни помак јер је квалитет у високом образовању постао индустрија у експанзији. (Levis, R. 1998.)

Кумулативна искуства истичу бројна начела која се односе на развијање нових парадигми квалитета-квалитет настаје унутар установе, јачање сиситема унутрашњег вредновања, побољшање институционалног и програмског

квалитета. Да ли то треба да буду дефинисани резултати при чему би се начини на које су резултати постигнути препустили институцијама или то треба бити нека врсте ревизије где се трагање за квалитетом усредсређује на питање, да ли институције поседују делотворне механизме којима се гарантује квалитет, или не?

Квалитативни помак није само везан за циљеве, већ и за пут којим се ти циљеви могу реализовати, тј. како треба променити парадигму од оне где је квалитет неке поверен или где је високообразовним институцијама потпуно препуштено да сами дефинишу квалитет. Како потенцијална стваралачка енергија високих струковних школа може бити ослобођена, али у правом смеру? Како доћи до тога да струковне школе буду више у складу са друштвеним потребама и како то усклађивање може бити интернационализовано у некој институцији тако да се она перманентно прилагођава потребама или захтевима који се непрекидно мењају? Уколико није могуће постићи помак, и уколико се струковне школе могу променити само површински, како се могу барем покренути у овом новом правцу?

Много је одговора или можда покушаја да се операционализују одговори на та питања.

Квалитет се не може успешно прописати споља, он се мора стварати изнутра. Спољашње снаге у новом уједначавању квалитета су важне, у ствари, од суштинске су важности, али чини се да помак у квалитету подразумева да уколико треба да се реализује жељена креативна енергија, продуктивна инвентивност, онда самој институцији мора бити дозвољен висок степен слободе да ту енергију створи и одржава.

Треба указати на потребу да се пронађе начин да се институционални приоритети помере тако да се институционални потенцијали искористе у сврху постизања спољашњих циљева. Уз то је нераскидиво везан губитак потпуне слободе, али надокнада је у теорији, већа друштвена подршка. Ова операционализација иновативних начина размишљања о квалитету такође укључује нове и јаче системе унутрашњег оцењивања, а често се појединцима додељује одговорности које су повезане са квалитетом, што је иновација за институције попут високих школа струковних студија.

Циљ ових активности је развој оријентације која се укључује у стално самовредновање, и која покушава да створи културу доказивања усмерених ка напретку. Транспарентност у постизању жељених резултата значајна је као агенс промене и подстицаја на промене.

Једно од начела нове парадигме квалитета је то да темељни циљ активности везаних за квалитет треба да буде институционално и програмско побољшање и гаранција квалитета. Ово уверење одражава закључак да квалитет не може директно да се пропише, да се извори институционалних одлика налазе у самим институцијама. Квалитативни помак се бори са тим, како да подстакне напредак у моделима вредновања. Релативна равнотежа између побољшања и гарантовања квалитета, онага што се може звати помоћ и процењивање, варира од струковне до струковне школе. Желимо да подсетимо да они зрелији системи квалитета, и они делотворнији, проналазе начине да дају побољшању квалитета исти или већи значај него гарантовању квалитета.

То помаже културу критичке и непристрасне интроспекције која има за циљ институционални квалитет.

Највећи изазов у примењивању начела није стварање механизма процењивања, већ стварање смислених детаљних дефиниција квалитета, дефиниција које премашују генерализације о усклађивању са друштвеним потребама и о задовољавању истих, дефиниција које могу бити функционално примењене у локалним ситуацијама на програме и институције, дефиниција која ће се разумети посебно изван струковних школа, дефиниција које су оштре, очигледне, транспарентне и недвосмислене, али такође и дефиниција које подстичу креативност и које се могу употребити као циљеви којима могу тежити високе школе струковних студија. Желимо да укажемо на то, да квалитативни помак није у овом случају много успешан, уколико се узме у обзир тежина задатка.

Формирање и развој стваралачких способности како студената тако и научно-истраживачког кадра, могуће је остварити на квалитетан начин, тј. ако су струковне школе добро организоване и оспособљене као центри научно-истраживачког рада. Остваривање научно-истраживачког рада у циљу побољшања квалитета има двојаку функцију:

- истраживања која су у функцији фундаменталног развоја наставе и оспособљавања студената и научно-наставног кадра за научни рад,
- истраживања која су у функцији развоја и примене. (Colin, J. 2004.)

Високе струковне школе, како у садашњости, тако и у будућности, морају више посветити пажњу организацији и начину реализовања образовног и наставног процеса, сазнањима педагогије, андрагогије и психологије, без чије практичне примене нема квалитетног учења. У томе је од посебне важности стварање услова да истраживачки рад постане основа за наставни рад. То подразумева промене и иновације у облицима рада, методама, средствима, промене у положају и односу студената и наставника у процесу учења. Акцент се све више ставља на оне облике и методе рада које траже мисаоне активности, самосталност у раду, који обезбеђују динамизам и флексибилност образовног процеса и интеракцијски однос на релацији студент-наставник... Струковне школе будућности претпостављају стварање нове, мање ауторитарне педагогије, која обједињава слободан дух, широки хоризонт хуманистичке културе и врхунска професионална знања.

Образовање за развој темељи се на седам "И" којима подразумева следеће појмове: "Интернационализација, Интеграција, Информатизација, Интелектуализација, Индивидуализација, Иновација, Интеракција." (Ратковић, М. 2001. 19.) Према наведеним појмовима, могу се издвојити основни принципи, који према нашем мишљењу изражавају суштину и смисао квалитета високих школа струковних студија-перманентно образовање, повезаност образовних ступњева, интегративност образовања, јединство теорије и праксе, ефикасност образовања, рационалност образовања, покретљивост образовања, флексибилност образовања и савременост образовања на високим школама струковних студија. Без поузданог и трајног праћења и вредновања, немогуће је утврдити ни иницијално стање струковне

школе-индикаторе промена, а ни пројектовање било какве промене. Побољшање квалитета институције је неоствариво, ако немамо уграђене ажурне и поуздане механизме праћења и вредновања процеса, како бисмо негативне појаве отклањали а позитивне стимулисали. праћење и вредновање квалитета је неоствариво без уграђене функционалне повратне спреге (feed back).

Често је систем праћења и вредновања редукован само на тзв. "објективније оцењивање ученика" и "праведније награђивање наставника". Оцењивати треба правилно и одговорно, јер заказивањем људске савести долази до деградације многих високих струковних школа. Али, то је само један аспект праћења и вредновања. Редослед треба окренути у смеру систематског решавања које има задатак да најпре обезбеди механизам корекције за уклањање негативних а подстицање позитивних процеса у школама из чега се као природна последица изводе оцене и награде и утврђује квалитет школе. Многи процеси и резултати су тешко мерљиви или чак и немерљиви, али то не значи да се позитивни и негативни процеси и резултати не могу сагледавати и на специфичне начине оцењивања. Зато евалуација, као услов провођења промена добила је приоритетно место ради "праћења и вредновања ефеката реформе, ради унапређивања васпитно-образовног рада у школама, ради правилне алокације у квалитетно образовање, ради објективног оцењивања студената и наставника, ради веће партиципације студената у оцењивању и развоју модела самооцењивања". (Ibid, 2001. 88.)

Савремена аутономија високих школа струковних студија није никаква апстракција већ веома конкретна активност која подразумева:

- слободу васпитања, образовања и истраживања;
- политичку и идеолошку независност научноистраживачког рада;
- програмску аутономију (креирање програма за које су заинтересовани привреда, култура, здравство, држава, политика и друга јавност, као и студенти);
- персоналну аутономију (вођену искључиво научним критеријумима, ослобођену свих идеолошких и политичких притисака);
- организациону аутономију која подразумева креирање властите организационе структуре и њене хијерархије;
- финансијску аутономију која значи слободу одлучивања о финансијским средствима без обзира да ли потичу од државе, привреде, самофинансирања или страних коопераната. (Hodgetts-Kreok, 1992. 96.)

Основни принципи који одређују карактер и позицију система за праћење и вредновање квалитета образовања:

- Програмска аутономност у односу на просветне ауторитете (Министарство просвете и спорта, Национални просветни савет за високо образовање)
- Интегрисаност и кохерентност у праћењу и вредновању у образовању
- Реаговања на актуелне потребе образовног система за евалуацијом

- Усклађеност са стручним капацитетима образовања у планирању активности

Да би систем за праћење и вредновање квалитета био сврсисходан и ефикасан, неопходно је да се задовоље предуслови попут постојања стандарда образовања, операционализованост стандарда као и успостављање консензуса стандарда. Развијеност и заступљеност евалуационих активности је пропорционална развијености и сложености образовног система.

Следи самовредновање више школе при поступку акредитовања у високу школу струковних студија:

Стандард 1: Квалитет студијског програма

Квалитет студијског програма обезбеђује се кроз праћење и проверу његових циљева, структуре, радног оптерећења студената, као и кроз осавремењивање садржаја и стално прикупљање информација о квалитету програма од одговарајућих организација из окружења.

<i>Предности</i>	<i>Слабости</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Јасно дефинисани циљеви студијског програма и њихова усклађеност са циљевима институције • Редовно прикупљање повратних информација из окружења • Подстицање студената на креативно размишљање • Висок степен применљивости знања вештина у пракси • Јасно дефинисани и јавности доступни услови и поступци који се тичу уписа, студирања, дипломирања... • Висок степен стручности студената и оспособљеност за обављање задатака на радном месту. 	<ul style="list-style-type: none"> • Недовољна контрола и изостанак поступака за одобравање, праћење и контролу студијског програма • Недостатак студентске евалуације • Застарели курикулум • Изостанак мерења радног оптерећења студената
<i>Шансе</i>	<i>Претње</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Спремност на трансформацију у складу са захтевима закона о високом образовању • Иновација и осавремењавање студијског програма • Периодично побољшање курикулума у складу са потребама друштвене заједнице • Остваривање комплементарности наставног градива у оквиру курикулума 	<ul style="list-style-type: none"> • Дезинтеграција функционалних и ефикасних елемената досадашњег студијског програма

Стандард 2: Квалитет наставног процеса

Квалитет наставног процеса обезбеђује се кроз интерактивност наставе, укључивање примера у наставу, професионални рад наставника и сарадника, доношење и поштовање планова рада по предметима као и праћење квалитета наставе и предузимање потребних мера у случају када се утврди да квалитет наставе није на одговарајућем нивоу.

<p><i>Предности</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Облици извођења практичне наставе 	<p><i>Слабости</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Неусклађеност наставног процеса са потребама и могућностима студената • Одсуство савремених метода интерактивне наставе • Неадекватан мониторинг и евалуација наставног процеса • Непостојање корективних мера за побољшање наставе
<p><i>Шансе</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Професионализација рада наставног особља • Увођење нових наставних метода и облика наставе 	<p><i>Претње</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Отпор појединих професора увођењу новијих метода наставе • Недостатак наставних средстава • Потенцијална исуфицијенција наставног кадра за поједине предмете

Стандард 3: Квалитет наставника и сарадника

<p><i>Предности</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Искуство наставног кадра • Млађи наставници који имају статус докторанта 	<p><i>Слабости</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Одсуство провере квалитета рада наставника и сарадника • Одсуство перманентне едукације и усавршавање кадрова
<p><i>Шансе</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Додатно усавршавање наставног кадра • Запошљавање нових наставника • Уобличавање и формализација јасних критеријума за стимулисање рада и усавршавање наставника и сарадника 	<p><i>Претње</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Могући одлив кадрова

Стандард 4: Квалитет студената

Квалитет студената се обезбеђује селекцијом студената на унапред прописан и јаван начин, оцењивањем студената током рада у настави, перманентним праћењем и проверавањем резултата оцењивања и пролазности студената и предузимањем одговарајућих мера у случају пропуста.

<p><i>Предности</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Задовољавајући успех из средње школе • Велика мотивација за будући позив – студената и наставног особља • Искуство професионалног кадра 	<p><i>Слабости</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Неадекватно стечено предзнање за позив • Недостатак вежбаоница у оквиру простора школе • Пасивност студената
<p><i>Шансе</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Реформа средњег образовања • Укључивање студената у наставни процес и веће вредновање предиспитних обавеза 	<p><i>Претње</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Недостатак материјалних средстава за набавку литературе и наставних средстава

Стандард 9: Систематско праћење и периодична провера квалитета

Висока школа струковних студија континуирано и систематски прикупља потребне информације о обезбеђењу квалитета и врши периодичне провере у свим областима обезбеђења квалитета.

<p style="text-align: center;"><i>Предности</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Урађена правна регулатива • Формирана КОК (Комисија за обезбеђивање квалитета) • Урађени инструменти за систематско праћење и периодичну проверу квалитета 	<p style="text-align: center;"><i>Слабости</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Недовољна едукативност кадра за све наведено под предностима
<p style="text-align: center;"><i>Шансе</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Организовање семинара у циљу едуковања запослених за праћење и проверу квалитета установе и програма 	<p style="text-align: center;"><i>Претње</i></p> <p style="text-align: center;">-</p>

Унутрашња реструктуриација високошколске установе представља сложен дугорочни процес. Људска разноврсност је полазни захтев за напуштање кругог традиционалног система наставе. Људско понашање је различито па је нужно уважавати комплексност сваке личности и чињеницу да се оне квалитетно међусобно разликују, да је свака личност јединствена и неповољива. Реструктуриација наставе према захтевима људске разноврсности подразумева и измену система праћења и оцењивања. Проблеми наставних планова и програма нису само у предимензионираности наставних садржаја, већ и у квалитету избора наставне грађе, посебно њене концентрације и корелације. Фрагментарност наставних планова, њихова расцепканост и дифузија научних и наставних дисциплина, намеће се као сложено питање не само епистемиологије, већ и наставне праксе. Високошколске установе дужне су да програмирају и остварују истовремено и образовање и истраживање. Интеракцијски однос студент – наставник, њихова обострана одговорност огледа се у начину њихове међусобне комуникације. То подразумева мењање антрополошке структуре личности и наставника и студента развијајући способности да подносе и успех и терет у демократској процедури.

Реструктуриација се не односи само на образовни систем и његове институционалне облике, већ првенствено на међусобне односе свих актера који учествују у васпитно – образовном процесу високошколске институције. Питања кооперативности, толеранције, комуникативности, умешности у односима међу људима, постало је прворазредно и веома сложено педагошко питање. Реструктуриација као перманентан процес високе школе струковних студија је истовремено и избор и класификација проблема која очекују решења, као и утврђивање њихових приоритета.

Ослонци на којима почива стратегија контроле квалитета високе школе струковних студија су: савремене концепције и методе у вези са праћењем и вредновањем квалитета образовања, досадашња домаћа и страна евалуативна

истраживања нашег образовног система, стратешки циљеви postavљени у документу МПС о развојној политици у образовању као и искуства других земаља у погледу евалуације. Школска самоевалуација је финални продукт и коначни циљ сваког процеса развијања и подржавања културе евалуације. Евалуативне активности би требало да постану обавезни део општеобразовних и стручно апликативних предмета као и носећи облик за евалуирање у циљу праћења и обезбеђивања квалитета високе школе струковних студија.

Литература:

1. Lewis, R.G. (1998): Тотални квалитет у Високом образовању, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Ратковић, М. (2001): Стратегије реформи образовања, Учитељски факултет, Београд: Будућност, Нови Сад.
3. Hodgetts-Kreok (1992): Personnel and Human Resource Management, Horeust Brace Jonanoviцh, Montreal: College publisxers.
4. Colin, J. (2004): Curriculum, Zagreb: Eduka.

PLACE OF NATURE SCIENCES IN THE TRAINING OF TEACHERS

Geza Cekuš, Ph.D. and Rita Horak,
The Teachers` Training College in Hungarian Language - Subotica

Summary: The reform of the high educating by the Bologna Process has uk da few new elements in the system, method and content of the education. Teachers` Training Faculty has worked out a new study plan and program according to the changes of the educational system. There are significant changes and new elements in the field of scientific themes. By the old program students learnt only the content of physics and biology. There were two independent programs. The new program changes the situation substantially. All of the nature sciences are represented, while on the significance of the protection of the psychical and social environment, students are qualified for education of these contents, both theoretically and practically.

Key words: the Bologna Declaration, nature sciences.

ПОЛОЖАЈ ПРИРОДНИХ НАУКА У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА

Проф. др Геза Цекуш, Рита Хорак

Учитељски факултет на мађарском наставном језику, Суботица

Резиме: Реформа високошколства по Болоњској декларацији увела је више новина у систем, начин и садржаје образовања. Преласком на нови систем студирања и Учитељски факултет је израдио нови студијски план и програм. Дошло је и до великих измена и новина на пољу стручних предмета. По старом програму студенти су изучавали само садржаје физике и биологије. То су била два самостална програма. Нови програм темељито мења ситуацију. Свака природна наука је заступљена, а с обзиром на то колики је значај заштите животне средине, студенти су и теоријски и практично оспособљени за наставу ових садржаја.

Кључне речи: Болоњска декларација, природне науке.

УВОД

Образовање учитеља у Суботици врши се од 1778. године. За протекло време систем образовања се мењао, почев од курсне наставе, преко средњошколског, високошколског образовања све до факултетског, односно мастер студија. Реформа високошколства по Болоњској декларацији увела је више новина у систем, начин и садржаје образовања. Преласком на нов систем студирања и Учитељски факултет је израдио нов студијски план и програм. Дошло је и до великих измена и новина на пољу стручних предмета. На предлог Министарства просвете и спорта процентуални удео уметничко-стручних предмета је 35%, а стручних-апликативних око 30%.

По старом програму студенти су изучавали само садржаје физике и биологије. То су била два самостална програма. Нов програм темељито мења ситуацију. Сада су и остале природне науке заступљене, а с обзиром на значај заштите животне средине, студенти су и теоријски и практично оспособљени за наставу ових садржаја. Студенти студирају по новом програму од школске године 2006/07. Према томе искуства су доста скромна, али су очекивања према позитивности наставних програма велика.

СТРУКТУРА СТУДИЈСКОГ ПРОГРАМА

План прве године углавном предвиђа академско-основне предмете, друге године поред основних предмета предвиђају и теоријско-методолошке и уметничко стручне. На трећој години доминирају методике, али поред њих су присутни још и уметничко-стручни предмети.

Структуру програма чини, око 13% академско-општеобразовни, 21% теоријско-методолошки, око 32% научно односно уметничко-стручни и око 33% стручно-апликативни курсеви/предмети од укупних бодова студијског

програма. Испуњена је препорука да изборни предмети чине минимум 20% (27,9%) ЕСП бодова.

Табела 1. Природне науке у студијском програму учитеља

Наставни предмет	Година студија	Број часова (предавања+вежбе)	Број ЕСП-бодова
Увод у природне науке	2.	2+0	3
Физика	2.	1+1	2
Хемија	2.	1+1	2
Географија	2.	1+1	2
Заштита животне средине	2.	2+0	2
Биологија	3.	3+1	4
Биолошки практикум	3.	0+2	2
Полно васпитање	3.	2+0	2
Здравствено васпитање	3.	1+1	2
Екологија	4.	2+0	2
Заштита животне средине у свакодневном животу	4.	2+0	2
Зоопедагогија	4.	1+1	2

У оквиру стручних предмета Биологија је присутна у највећем броју часова (сходно садржајима наставног предмета у основној школи, *Свет око нас* и *Природа и друштво*). Она је обавезан предмет, као и *Увод у природне науке*.

У реализацији наставних програма предвиђа се висок степен активности студената, не само на часовима вежби и теренским радовима, већ и на предавањима.

ТЕМЕЉИ ПРИРОДНИХ НАУКА

Као уводни курс служи *Увод у природне науке*. У оквиру овог предмета студенти се упознају са појмом и поделом природних наука, са образовањем Сунчевог система, планета, са неживим деловима Земље. Посебно поглавље се бави постанком живота на Земљи, са основном систематиком живих бића.

У основним цртама се говори и о физици, хемији и географији. Нагласак је на елементима, са којима се учитељи сусрећу у свакодневном васпитно-образовном раду.

На крају курса даје се синтеза свих поменутих природних наука.

Овај предмет има посебан значај у образовању учитеља, јер се бави и са областима која су у наставку студирања само изборни предмети (физика, хемија, географија), и на овај начин сваки студент стиче основе из ових предмета.

НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ БИОЛОГИЈА, ЧИЈИ СУ САДРЖАЈИ У НАЈВЕЋЕМ ОБИМУ ПРИСУТНИ У НАСТАВИ СВЕТ ОКО НАС И ПРОРОДА И ДРУШТВО

Анализом програма и садржаја наставног предмета *Свет око нас и Природа и друштво* установљено је да су биолошки садржаји далеко у највећем обиму присутни на овим часовима. Сходно томе, и теоретско и практично образовање и васпитање студената је на завидном месту. Циљ предмета је двојак: стицање опште биолошке културе и схватање живота као организованог збивања у виду најсавршенијег кретања материје. Савладавањем предмета Биологија студенти стичу савремено поимање одлика живота, појма метаболизма, фотосинтезе, дисања. Међу циљевима је и увођење студената у биологију развића - ембриологију, као и схватање појма биолошког наслеђа и променљивости (основи генетике), а такође и упознати живи свет путем стицања знања о систематици животињског света.

Шта се очекује од студената? Исход предмета је правилно тумачење животних процеса живих бића, значај и повезаност анаболитичких и катаболитичких процеса. Оспособити студенте за проналажење, сакупљање и детерминацију биљака на подручју завичаја и Србије. Припремљеност студената за организацију рада у живом кутку. Оспособљеност студената за самосталан теренски (практичан) рад и рад са децом на терену.

Садржај предмета се обрађује путем предавања (теоријска настава): Појам природе. Појам живе и неживе материје. Биологија ћелије. Биохемија ћелије. Биологија развића. Биолошко наслеђе и променљивост. Морфологија биљака. Фитофизиологија. Фитогеографија. Појам систематике. Систематика биљног света. Анатомија, и систематика бескичмењака и кичмењака. Основне анатомске и физиолошке карактеристике људског тела. На часовима вежби студенти савладавају руковање микроскопом, морфологију и систематику биљака. Огледи и посматрања везана за морфологију и физиологију људског тела такође су предвиђени. Теренски рад - сакупљање хербаријског материјала и израда хербара и других збирки чини комплетним овај курс.

На наставни предмет Биологија се надовезује *Биолошки практикум*, чији је циљ упознавање могућности и технике израде различитих биолошких експоната као и експериментисање.

Студенти треба да савладају технике простијих теренских вежби, израде различитих биолошких збирки, модела и других очигледних средстава.

Практичног су значаја организација самосталног теренског рада, проналажење, сакупљање и детерминација биљака на подручју завичаја, детерминација хербаријског материјала - гајене биљке и самоникле биљке, израда различитих збирки (плодова, семена, коре, перја, јаја, крљушти, итд.), припремљеност студената за организацију рада у живом кутку, уређење живог кутка, оспособљеност за микроскопирање, извођење огледа везаних за биологију.

ОСТАЛИ НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ ПРИРОДНИХ НАУКА

Остале наставне предмете студенти бирају као изборни предмет. У односу на претходну праксу, то је велики напредак, јер - макар они студенти, који се одределе за ове предмете - стичу основу за непосредан педагошки рад у нижим разредима. Међутим, поставља се питање, шта је са осталим студентима? Горући проблем је нпр. стицање географске писмености ученика. Како ће реализовати предвиђене задатке учитељ, кад ни он није образован на овом пољу. Исто се констатује и у вези физике и хемије. Студијским програмом се тежи, недостатке пребродити на тај начин, да се ови елементи обрађују у оквиру дате методике.

Екологија, Заштита животне средине и Зоопедагогија нису природне науке у ужем смислу речи, али савладавањем њиховог програма проширује се опште знање. Сва три предмета имају велики васпитни значај, у првом реду у формирању и подизању еколошке свести студената да би после успешно васпитали њихове ученике.

Од теренских радова, предвиђају се обиласци места значајних за формирање еколошке свести и за васпитање на заштиту животне средине. Тако, између осталих посећују се заштићена природна добра (паркови, дрвореди, солитери у Суботици, Палић и околина Палића, Лудашко језеро са едукативном стазом, Селевењска пустара), градски пречистач, градска Топлана, итд.

ДИСКУСИЈА

Природне науке треба да буду заступљене у обавезним наставним предметима кроз целокупно основно образовање. Оне имају јасно постављене циљеве и задатке и остварен постепен прелаз са интегралног посматрања појава у природи на изучавање тих појава у вишим разредима кроз наставне предмете физику, хемију и биологију. Сходно изложеном, неминовна је промена наставе природних наука (и на факултетском нивоу) и начина њиховог остваривања, што подразумева усклађивање са концепцијама европских држава али у складу са нашим националним циљевима и интересима.

Цекуш (2005) упозорава на значај опремљености учионица и стручних лабораторија (кабинета) у настави/савладавању природних наука. Такође, истиче значај вежби ученика и студената.

Да су основе природних наука веома важне указује тандем Малешевић и Стевановић (2005, 2006), указујући на структуру садржаја наставног предмета *Природе и друштва*. Они истичу да у оквиру овог наставног предмета доминирају садржаји везани за биологију, географију, физику и у мањем обиму хемију.

Поставља се питање, да ли су учитељи у довољној мери професионално компетентни? У свом научном раду Јанковић (2006) детаљно и дубоко анализира одговор на ово питање. Његова констатација је, да професионалну

компетенцију будућих учитеља треба проширити и придати већ постојећим компетенцијама нове, међу њима и дубљу стручну припремљеност за рад са децом.

Значај свестраног образовања студената истиче и Грдинић (2005). Наглашава да је поред методичке припремљености неопходна и стручна припремљеност (подразумева и солидно савладавање природних наука).

Центар за професионални развој запослених у образовању РС на првом месту истиче познавање наставног садржаја и његове повезаности са циљевима образовања.

У основи, Болоњска декларација предвиђа велики број новости, могућности факултетима и студентима да се што лакше, што ефикасније, савладају изабрани студијски програми и стечено знање, и умеће што успешније примене у свом свакодневном раду.

Међутим, постоји низ питања, на која факултети, тако и Учитељски факултет на мађарском наставном језику тражи решење. То су углавном пропусти и недостаци Болоњског система и система образовања

↓ Укупан недељни фонд часова је од стране Универзитета одређен;

↓ Сви предмети су једносеместрални. У настави биологије значајну улогу игра и термин (месец реализације) - тешко је прилагођавање;

↓ Скоро је немогућа селекција наставних садржаја - скраћивање иде на штету друге области;

↓ Изабрани предмети чине предвиђене исходе нереалним, јер сваки студент губи по нешто (садржаје, које није изабрао);

↓ На обраду изборних предмета (у 1-4. разреду основне школе) - осим грађанског васпитања - факултет не припрема студенте, будуће учитеље;

↓ Уместо да факултет има корак предности у односу на програме и наставу основне школе, он је далеко иза ње: у школе се уводи нов предмет уз припрему од 2-3 месеца. Факултету, да би оспособио свој кадар за наставу новог програма, потребно је најмање 4 година!

↓ И наведени проблем би се могло превазићи, да се основношколски програми не мењају тако често.

↓ Неке активности студената се свде на чист мануални рад - прекопирање садржаја са Интернета за израду семинарских радова.

↓ Снабдевеност уџеницима је доста оскудно, али - с обзиром на то, да је нов систем образовања студената тек недавно уведен, убеђени смо, да ће се овај проблем ускоро превазићи.

ЗАКЉУЧАК

Нова времена захтевају наставно особље са новим, измењеним и употпуњеним компетенцијама. Један од веома битних захтева према учитељу јесте добро познавање наставног садржаја и његове повезаности са циљевима образовања.

Из горе наведеног разлога у образовању учитеља неопходна је стручна припремљеност. Део те припремљености чине природне науке, области са

којима се учитељ сусреће из дана у дан. Поред познавања садржаја веома је важан његов став према природи. Интеграцијом природних наука долазимо до закључка, да је човек само део ове планете, није свемоћан, да су енергетски и материјални ресурси исцрпљиви. Сматрамо, да је највећи значај образовања природних наука на учитељском факултету стицање и усавршавање погледа на свет.

Литература:

1. Цекуш Г. (2005): Опремање просветних установа савременим наставним средствима као услов успешности реформе система васпитања и образовања. Ин: Каменов, Е. (едит.): Реформа школског система у условима транзиције. Резултати компаративних и праксеолошких проучавања. Филозофски и ПМФ у Новом Саду и Учитељски факултет у Сомбору. 83-94.
2. Грдинић, Б., Бранковић, Н. (2005): Методика познавања природе и света око нас у наставној пракси. Култура, Бачки Петровац.
3. Јанковић, П., Илић, В. (2006): Да ли су наши учитељи професионално компетентни у довољној мери? Ин: Каменов, Е. (едит.): Развој система васпитања и образовања у условима транзиције. Филозофски и ПМФ у Новом Саду и Учитељски факултет у Сомбору. 59-72.
4. Малешевић, Ј., Стевановић, Ј. (2005): Структура садржаја из природних наука у настави природе и друштва у И, ИИ и ИИИ разреду и познавања природе у ИВ разреду. Ин: Каменов, Е. (едит.): Реформа школског система у условима транзиције. Резултати компаративних и праксеолошких проучавања. Филозофски и ПМФ у Новом Саду и Учитељски факултет у Сомбору. 125-141.
5. Малешевић, Ј. (2006): Евалуација програмских садржаја наставног предмета „Свет око нас” у реформисаним школама. Ин: Каменов, Е. (едит.): Реформа система васпитања и образовања у Р. Србији.
6. Филозофски и ПМФ у Новом Саду и Учитељски факултет у Сомбору. 175-188
7. Република Србија, Центар за професионални развој запослених у образовању (2004): Наставничке компетенције (куцан материјал).
8. Желько, П., Богут, И., Борић, Е. (2008): Bologna Process and Nature and Science Subjects on the Faculty of Teachers Education in Osijek, Ин: Каицх К., Цзекус Г. (едс): Будућност образовања учитеља - међународна научна конференција, 17-19. 09. 2008. Суботица - зборник радова - у штампи.

EDUCATION OF ECOLOGICAL AWARENESS AT THE WOULD-BE KINDERGARTEN TEACHERS AND TEACHERS

Rita Horak, prof. Branislav Grdinić, Ph.D. Geza Cekuš, Ph.D.
Teachers` Training Faculty, The Advanced Vocational School for
Kindergarten Teachers - Subotica

Summary: By the introduction of studying by the Bologna Declaration, beside the changes in the whole system of the higher education, there are also changes in the study plans. One of the most important changes is that of strengthening of the ecological awareness has been emphasized more according to the old study programs of kindergarten teachers and teachers. There are in detail, exhibiting new elements and changes in this field of work.

Key words: ecological awareness, higher education, protection of the psychical and social environment.

ОБРАЗОВАЊЕ ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ КОД БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА

Рита Хорак, проф. др Бранислав Грдинић, проф. др Геза Цекуш
Учитељски факултет на мађарском наставном језику;
Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Суботица

Резиме: Увођењем студирања по Болоњској декларацији, поред низа промена у читавом систему високошколског образовања, дошло је и до измена у студијским програмима. Једна од битних промена је и то да је подизање еколошке свести добило много већи нагласак него што је имало у старим програмима студија васпитача и учитеља. У раду су детаљно изложене новине и измене на овом пољу.

Кључне речи: еколошка свест, високо образовање, заштита животне средине.

УВОД

У васпитно-образовним установама, почев од предшколских све до факултета образовање и васпитање тече по важећим наставним плановима и програмима. Њих доноси Министарство просвете и јединствени су за целу Републику Србије. Планови за предшколске установе важе од 1998/99., а за школе су новијег датума (2004., 2005. или 2006.). На Високој струковној школи за образовање васпитача (у Суботици) програми су усвојени 2006. године, док на Учитељском факултету (у Суботици) 2008. године.

Увођењем студирања по Болоњској декларацији поред низа промена, у читавом систему високошколског образовања, дошло је и до измена у студијским програмима. Једна од битних промена је и то, да је подизање

еколошке свести добило много већи нагласак него какав је имала у старим програмима студија васпитача и учитеља.

У програму Високе струковне школе за образовање васпитача постоји једносеместрални изборни предмет Екологија са два часа (1+1) недељно. Предвиђене су и вежбе.

И на Учитељском факултету је стављен нагласак на еколошку свест. Уведени су нови наставни предмети, програми, који нису карактеристични за учитељске и педагошке факултете. Изборни курсеви су Екологија, Заштита природе 1. и 2., Биолошки практикум и Зоопедагогија. Покушава се приступити на сасвим специфичан начин: образовати и васпитати будуће учитеље и васпитаче (програм је заједнички) у духу очувања и унапређења животне средине и очувања природних вредности.

РАЗВИЈАЊЕ ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ - ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА - ВИСОКА СТРУКОВНА ШКОЛА

У оквиру наставног предмета Екологија (Грдинић, 2008) поред општих, еколошких појмова и процеса, пружа се могућност и за васпитање на заштиту животне средине. Треба истаћи, да ова васпитна област је на високим школама и на факултетима које похађају будући васпитачи и учитељи веома запостављена. Анализом програма, међу васпитним областима, васпитање на заштиту животне средине чак се ни не спомиње!

Циљ предмета је упознати студенте да је људски род данас на размеђи и антагонизму између атавистичког односа према природи и модерног научног схватања значаја природе за егзистенцију живота на нашој планети. Вишедеценијско погрешно и уврежено антропоцентричко понашање, технолошка цивилизација у својој себичности и похлепи за богатјим животом, ремети природну равнотежу на глобалним размерама и уништава биљни и животињски свет. Незнање и привредни егоизам угрожава опстанак, и живота као феномена, и саму људску цивилизацију. Еколошки образован васпитач својим научним приступом учиниће немерљив допринос развоју еколошке културе понашања код деце предшколског узраста.

Реализацијом студијског програма Екологија будући васпитачи ће бити образовани и васпитани да развијају код деце екоцентричан и научан поглед на природу. Да не угрожавају, већ поштивају природу и њене законитости. Да негују, чувају и воле биљни и животињски свет. У том смислу васпитачи ће организовати мале еколошке радионице, живи кутак, зооботанички вртић, акваријум, еколошке патроле за праћење загађености ваздуха, воде, земљишта и сл. Развијаће културу живљења и понашања у дому, гостима, према друговима и старијима, вртићу, улици, парку и на излету. Студенти ће бити оспособљени и за организовање и извођење малих еколошких експеримената и пројеката.

Зато, и наставник и студенти настоје да се настава, а нарочито практична настава, иновира, прилагоди, учини креативнијом, демократичнијом, партнерском, интерактивном и кооперативном што су интенције савремене организације наставе.

Из садржаја истичемо следеће наслове: Заштита и унапређење животне средине; Проблеми отпадака, рециклажа; Радиоактивно зрачење и последице; Загађење буком; Животна средина и здравље; Ментална екологија; Појам и класификација еколошког мониторинга; Васпитање за заштиту животне средине.

У оквиру практичне наставе студенти учествују у мониторингу животне средине. Остваривање малих еколошких експеримената и пројеката зависи од креативности студента - будућег васпитача. Вежбе се одвијају у групама, уз темељну анализу писаних припрема, изналажење нових идеја и неговање активне критичке дискусије уз евалуације целокупне активности и наставника и студената.

РАЗВИЈАЊЕ ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ - ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА - ОСНОВНЕ АКАДЕМСКЕ СТУДИЈЕ

Друга је ситуација у случају Учитељског факултета у чијем програму има више простора за развијање еколошке свести. Тако, већ на другој години студија постоји изборни наставни предмет Заштита животне средине I., на трећој Биолошки практикум - део наставе и вежбе се односи на заштиту животне средине, а на четвртој години такође изборни предмети су Екологија, Заштита животне средине II и Зоопедагогија.

Блок наведених наставних предмета одлично допуњује Методику наставе природе и друштва, тако да студенти стечено знање, умеће и навике (везане и за развијање еколошке свести и заштиту животне средине) трансформишу и ефикасно васпитају ученике - предшколце.

У оквиру Здравственог васпитања такође се говори и о еколошким проблемима.

Наставни предмети Заштита животне средине 1. и 2. имају првенствени циљ да се студенти упознају са неопходним мерама које се користе у заштити животне средине како би васпитали своје будуће ученике - предшколце да размишљају глобално, а делују локално. Циљ је, такође, и стицање теоретских еколошких и практичних сазнања везаних за непосредну наставу - васпитање на заштиту животне средине.

Ови курсеви резултирају да студенти стичу позитиван став према својој околини, имају развијену еколошку свест: оче глобалне/локалне проблеме у заштити животне средине, своје ставове и мишљење, првенствено у виду васпитања, преносе на своје ученике - предшколце и коректно процењују проблеме и налазе адекватно решење за санацију проблема. Студенти треба да успешно васпитају на одрживи развој и на развијање еколошке свести. Резултат њиховог рада треба да је практична примена „размишљај глобално а делуј локално“ код њихових ученика. Треба да схвате појам одрживог развоја. Постиге се такође и оспособљеност студената за практичну примену стеченог знања.

Исход ових наставних предмета у великој мери зависе од њиховог садржаја. Зато ваља истаћи следеће елементе теоријске и практичне наставе:

Појам и историјат заштите животне средине. Теорије везане за заштиту животне средине. Утицаји, који су довели до биолошке неравнотеже. Физички утицаји околине. Најзначајнији загађивачи околине. Киселе кише, пестициди, вештачко ђубриво, повређен озонски омотач атмосфере. Значај воде. Карактеристике земљишта. Отпади. Храна и загађивање хране. Зрачења, њихова последица. Екологија насеља. Зелене површине и њихов значај. Хумана екологија и образовање/васпитање. Васпитање на заштиту животне средине (у учioniци, у ванучионичким активностима, преко различитих наставних предмета). Психолошки и педагошки фактори у заштити животне средине. „Озелењавање“ наставних програма. Могућности у васпитању на заштиту животне средине у високом образовању. Технологија образовања у васпитању на заштиту животне средине. Уочавање локалних проблема. Обилазак околине: градски пречистач, водозахватне станице, депоније смећа. Селективно прикупљање отпадних материја. Проблеми у локланом саобраћају.

Као што је већ поменуто, Биолошки практикум такође (делимично) доприноси подизању еколошке свести студената. Истичемо неке елементе исхода овог предмета: савладавање технике израде различитих биолошких збирки, модела и друга очигледна средства. Савладавање простијих теренских вежби. Оспособљавање студената за самосталан теренски (практичан) рад, проналажење, сакупљање и детерминацију биљака на подручју завичаја. Израда збирки. Припремљеност студената за организацију рада у живом кутку.

Зоопедагогија је релативно млада грана педагогије и биологије и односи се на педагошки (биолошки, еколошки) рад у зоо-врту. Да је овај наставни предмет од практичног значаја потврђују и садржаји предмета: методика зоопедагошког рада; значај и организација ванучионичке активности; на примерима створити нови споразум између модерног човека и његовог субића животиња и биљака и формирати васпитање које води ка „миру са природом“ ослањајући се на етичка размишљања; развијање потребе за рад у зоо-врту; израда наставних листића; живи свет врта; планирање и реализација активности у зоо-врту; анализа и евалуација активности.

Исход је резултат ових активности: оспособљеност студената за откривање међусобних односа који настају у природи; познавање животиња зоо-вртова и њихова заштита треба да доводи до формирања једне позитивне одговорне личности, која ће бити у стању да доноси одговарајуће одлуке; упознавање биљака и животиња врта да би знали заштитити.

ДИСКУСИЈА

Васпитање на заштиту животне средине, развијање еколошке свести треба да су део свакидашњице. Убеђени смо, да од загађења животне средине увелико зависи и будућност - судбина наше планете.

Препознајући важност ове проблематике стручњаци Р. Мађарске су израдили националну стратегију васпитања на заштиту животне средине (Vásárhelvi, 1998). Садржај овог документа се састоји од 27 поглавља. Једно поглавље се бави са развијањем еколошке свести студената. Аутори упозоравају на потребу континуираног дошколавања постојећег кадра.

Према Клеменовићу (2006) припремање и стручно усавршавање просветних радника за рад у области еколошког образовања представља приоритетни задатак свих актуелних међународних програма у области образовања за животну средину и одрживи развој. То потврђују и радови Ђукића (2003), Ранчића (1998), Тркуље (2003) и Узелца (2002) као и радови из САД (2000) и Министарства просвете и спорта РС (2002). Паралелно са реформским корацима дошло је и до акредитације еколошких програма који већ садрже и тежњу за развијање еколошке свести студената што потврђују и примери горе поменуте високе школе и факултета.

Безброј стручњака се бави данас са овом проблематиком. Тако је дошло до читавог спектра приступа према овој проблематици.

Хилченко (2008) истиче, да методичко коректно припремљени мултимедијални материјал има велики значај на сваком пољу образовања и васпитања.

Томић (2008) сматра се да солидни резултати могу очекивати увођењем пројект методе у наставу.

Из приказа студијског програма Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду (Нишевић - Цолић, 2008) не може се закључити да је образовање еколошке свести међу битнијим елементима образовања будућих васпитача. По једној анализи исхода образовања учитеља у Р. Мађарској, по Болоњској декларацији, подизање еколошке свести се не помиње (Raicsné Horváth, 2008).

Стручњаци сматрају (Андевски, 2006) да је еколошка свест и одрживи развој међу осталом и етичка категорија. За будуће наставнике је одговоран садашњи систем високог образовања.

Цекуш (2008а) међу компетенцијама васпитача новог доба наводи и екопедагошку компетенцију. Међу новим улогама васпитача треба истаћи и еколошко васпитање, васпитање на заштиту животне средине и на одрживи развој. Да би поменуту функцију васпитања знао ефикасно обавити, треба да има екопедагошку компетенцију, што подразумева сасвим другачији однос појединца према својој животној средини (превазићи антропоцентризам). Прво непосредно искуство деце са природом је породично окружење. У развијеним земљама Европе, све је већи број еколошких активности оријентисани управо према породици и родитељима, пошто услови живота у којима се осећају последице еколошке кризе терају савремену породицу у преиспитивање потреба и функција које може да задовољи. Треба признати, да образованост/васпитаност родитеља из области заштите животне средине је на прилично ниском степену. Због тога треба обратити максималну пажњу на ову грану васпитања не само деце, већ и педагога и руководећег кадра. Данас раде у вртићима и васпитачи без претходног еколошког образовања. Они реализују и такве програме, у којима је само остављена могућност, да сходно интересовањима и условима, реализују активности везане за заштиту животне средине.

Исти аутор (Цзекус, 2008) сматра да ванучионичке активности пружају прилику за подизање еколошке свести васпитача, учитеља и деце.

Беуерле (2008) истиче, да компетенцију учитеља образованог по Болоњској декларацији треба мењати, усавршити и проширити.

Хавас (2000) сматра да процес одрживог развоја представља изазов, и то и педагошки изазов на који треба реаговати на сваком нивоу друштва - тако и у образовању.

Ádám (2000) скреће пажњу на образовање потрошачких навика деце од 3-10 година. Сви смо ми потрошачи, само није свеједно, какви смо. Школа (у нашем случају факултет) има огромну улогу у правилном формирању овог обичаја.

Желимо додати и то, да осим службене литературе постоји низ таквих издања, која су мање или више везана за заштиту животне средине и за образовање (подизање) еколошке свести, мада треба напоменути и то, да је библиографија универзитетских уџбеника веома оскудна.

Подизање еколошке свести данас је од општедруштвеног значаја. Неке општине, као Суботица, Кикинда израдиле су Локални еколошки акциони план (ЛЕАП, 2003; ЛЕАП, 2005). Он - између осталог - садржи и поглавље о еколошком информисању и образовању које је израдила радна група.

ЗАКЉУЧАК

Брига о нашој околини постаје све потребнија. Након неколико деценија антропоцентричног мишљења човек је морао признати, да ни он није изнад природних процеса и ресурса. Чак што више, његово биће/постојање зависи од "савладане" природе. Однос према животној средини добија све већи значај у образовању младих, тако и у образовању и васпитању будућих васпитача и учитеља.

Аутори овог рада указују, у првом реду на позитивне измене у образовном процесу по Болоњској декларацији. Наиме, и на високој струковној школи и на учитељском факултету студенти се много више познају са глобалним и локалним еколошким проблемима и са могућностима санације тих проблема. Уз успешно савладавање програма курсева студенти ће са развијенијим еколошким свешћу васпитати малишане.

Литература:

1. Ádám F.-né, Kuti I. (2000): A fogyasztói szokásalaktások a 3-10 éves gyermekeknél. In: Nanszákne Cserfalvi I. (edit.): A fenntarthatóság pedagógiája, Kölcsei Ferenc Református Tanítóképző, Debrecen.
2. Андевски, М. (2006): Одговорност за будућност - промишљање етичких димензија бриге за околину у нашим реформским садржајима, у: Каменов, Е. (едит.): Реформа система васпитања и образовања у Републици Србији. Филозофски факултет, Нови Сад, 234-254.
3. Best Practices for Environmental Education (2000), A project of Ohio EE 2000: A strategic Plan for Environmental Education in Ohio, Akron: Environmental Education Council in Ohio.

4. Bayerle Alajos: Changes of Curriculum Concerning the Practice of Hungarian Teacher Training, in: Káich K., - Czékus G. (eds): Будућност образовања учитеља - међународна научна конференција, 17-19. 09. 2008. Суботица - зборник радова - у штампи.
5. Цекуш, Г. (2008а): Компетенције васпитача новог доба. Ин: Милашиновић, Д., Бунчић, В. (едс): Зборник радова са међународне стручно-научне конференције “Образовно-васпитни процеси у предшколству”. Грађевински факултет Суботица, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Суботица, 46-56.
6. Czékus G. (2008b): A School Outside the School, in: Káich K.,- Czékus G. (eds): Будућност образовања учитеља - међународна научна конференција, 17-19. 09. 2008. Суботица - зборник радова - у штампи.
7. Грдинић, Б. (2008): Програм наставног предмета Екологија. Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Суботица.
8. Ђукић, П. (2003): Екологија и одрживи развој у универзитетској настави у Србији. Зборник са националног саветовања: образовање о животној средини у реформисаној школи и друштву. 55-64. Београд: Ецолибри.
9. Navas P. (2000): A fenntarthatóság pedagógiájáról. In: Nanszákne Cserfalvi I. (edit.): A fenntarthatóság pedagógiája, Kölcsei Ferenc Református Tanítóképző, Debrecen.
10. Хилченко, С. (2008): Образовни софтвер као интерактивно манипулативно и моторичко подстицајно средство у разредној настави, Педагошка стварност, бр. 1-2, 69-78.
11. Клеменовић, Ј. (2006): Еколошко образовање просветних радника у реформисаном систему васпитања и образовања Републике Србије. Ин: Каменов, Е. (едит.): Развој система васпитања и образовања у условима транзиције. Филозофски факултет Нови Сад, 130-144.
12. Локални еколошки акциони план (ЛЕАП) општине Суботица. Општина Суботица, 2003.
13. Нишевић, С., - Цолић, В. (2008): Какве васпитаче желимо - приказ студијског програма Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду. Ин: Милашиновић, Д., - Бунчић В. (едс): Зборник радова са међународне стручно-научне конференције “Образовно-васпитни процеси у предшколству”. Грађевински факултет Суботица, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Суботица, 115-124.
14. образовање и професионални развој наставника (2002): Квалитетно образовање за све - пут ка развијеном друштву. Министарство просвете и спорта РС.
15. Raicsné Horváth A.: Changes of training and output requirements of teacher training in Hungary in the Bologna Process. In: Káich K., - Czékus G. (eds): Будућност образовања учитеља - међународна научна конференција, 17-19. 09. 2008. Суботица - зборник радова - у штампи.
16. Ранчић, А. - Ђорђевић, В. (1998): Високошколско образовање стручњака за еколошко васпитање и образовање деце, омладине и одраслих. Педагогија. Бр. 3., 46-61.

17. Тркуља, М. (2003): Професионални развој наставника и стручно усавршавање. Зборник са националног саветовања: образовање о животној средини у реформисаној школи и друштву 39-43. Београд: Ецолибри.
18. Узелац, В. (2002): Стање и визија образовања студената учитељских школа/наставничких факултета за околиш. Загреб: Хрватски педагошко-књижевни збор.
19. Vásárhelyi T., - Victor A. (1998): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia - alapvetés. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

PHILOSOPHICAL-AXIOLOGICAL PERCEPTION OF MODERN EDUCATION

prof. Jovo Radoš, Ph.D.

The Advanced Vocational School for Kindergarten Teachers - Subotica

Summary: The fact that pedagogical sciences have no valuable answers to crucial questions of everchanging educational processes (although they try to produce them) is noticeable. The interaction of education with scientific and technological development and ideological-political tendencies connected to current overall globalization and building up “The New World Social Order” brought about the establishment and domination of the new pedagogical model. Through its usage (especially in the West) it led to significant deviations compared to some universal standards formed through the course of the history of human society. The point is, in addition to everything else, in visible affirmation of anti-intellectual genre (treating knowledge as the enemy of spontaneity or even reduction of knowledge into skills), making the facts and evidence relative while the informatics and medium technology become absolute through modeling youngsters in various “play schools”, that is harmful to discipline etc. In this paper it is aimed to give an insight onto the philosophical-axiological matters in this field in order to view critically ontological and valuable structures of modern education.

Key words: philosophy, education, modern model, critical (censorious) evaluation.

ФИЛОЗОФСКО-АКСИОЛОШКА ПЕРЦЕПЦИЈА САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА

Проф. др Јово Радош
ВШССОВ, Суботица

Резиме: Приметна је чињеница да педагошка наука нема ваљане одговоре (мада се труди да их да) на кључна питања промена у васпитно-образовном процесу. Интеракција образовања и васпитања са научно-технолошким развојем и идеолошко-политичким тенденцијама везаним за текућу глобализацију и грађење новог светског поретка, условила је успостављање и доминацију једног новог педагошког модела. Он је у пракси (посебно на Западу) довео до значајних одступања у односу на неке универзалне стандарде који су оформљени кроз историју људског друштва. Реч је, поред осталог, о уочљивој афирмацији антиинтелектуалног жанра (третирање знања као непријатеља спонтаности, или пак, свођење знања на вештину), релативизирање чињеница или доказа, апсолутизација информативно-медијске технологије, педагошко моделовање најмлађих кроз „школигрице“ на уштрб радне дисциплине, итд. У раду се тежи успоставити филозофско-аксиолошки увид у дату проблематику, како би се критички сагледала онтолошка и вредносна структура савременог образовања.

Кључне речи: филозофија, образовање, савремени модел, критичко вредновање.

УВОДНЕ НАЗНАКЕ

Промовисање европског система образовања („Болоње“) у нашој земљи требало би, поред осталог, да буде и под сталном присмотром и критичком лупом теоријског и практичног ума (тј. филозофије). Посебно, ако се зна да већ постоје различити ставови о вредностима новог европског педагошког модела, јер он своје превасходно изходиште има у општој идеолошкој концепцији (чије је родно место у САД и Европској унији), а која има за циљ да се свуда успоставе исти (униформни) стандарди живота у складу са текућом глобализацијом и грађењем „новог светског поретка“. Другим речима, овај модел је одраз и продукт онога што се дешава у планетарним размерама кроз спој технологије и идеологије (као искључивих чинилаца глобалне перспективе), којима се на пресудан начин одређује целокупна човекова егзистенција, његова осећања и његов мисаони живот. Према овој аксиолошкој парадигми важна је једино идеологија раста научног сазнања и технолошке моћи човека.

За филозофију као трајну и неспутану радозналост ума, која има сталну потребу да ствари доводи у питање и да онтолошки и вредносно преиспитује целокупну стварност, овде се отварају многа важна питања. У конкретном случају њена перцепција и аналитика имају пред собом појаву успостављања глобалног геополитичког, економског и културног простора, заснованог на

доминацији технолошког ума и неслућеним моћима компјутеризације и информатике, која је донела са собом и захтев да се „стари“ образовни систем мора реформисати и изграђивати на другачијим основама (пре свега, као програмерски концепт). Већ сам идеолошки дискурс на коме се темељи ова идеја (глорификација и мистификација постојеће друштвено-економске и културне стварности, где се посебни интереси приказују као интереси свих, уз производњу принудног заједништва и вештачке једнообразности), захтева један истински и слободан филозофски увид у дату проблематику, како би се потражили релевантни одговори и елеминисале постојеће недоумице и нејасноће.

Истовремено, треба подсетити да педагошка наука не може сама да да ваљане одговоре (мада се то од ње очекује, и мада такав труд постоји) на кључна питања промена у васпитно-образовном процесу. Она, пре свега, није у могућности (по свом гносеолошком потенцијалу) то да учини, а и због тога што већ увелико губи свој предмет снажно се везујући за научну психологију и попримајући идеолошка својства. Њено приметно свођење на улогу да буде „практична поука“ и да утиче на педагошку праксу у складу са утврђеним идеолошким интенцијама, битно је удаљава од филозофије, од које, дакако, зависи у својим најважнијим одредбама. Јер, сложеност едукативних чинилаца и ситуација не може се обухватити само једним методом, без ослонца на општи филозофски метод и његове рефлексивне могућности. Филозофија ствари захвата у тоталитету и трага за истином целине, надилазећи парцијална знања и идеолошку свест као апологију постојећег.

ТЕРМИНОЛОШКО-САДРЖИНСКИ ОКВИР РЕФОРМЕ

Европска реформа образовања, која се код нас углавном преузима и прихвата а priori и без ваљане аргументације (зато што је европска), доводи до значајних одступања у односу на донедавно важеће традиционалне стандарде и вредности, инсистирајући на сасвим новим моделима мишљења и битисања. У том претумбавању вредносних система, човек постаје и ментално и морално збуњен. Забуну најпре уноси нова терминологија¹ (са мноштвом „језичких позајмљеница“), којом се покушавају дати оквирне детерминанте предвиђених образовних иновација. То су: **курикулум**, којим се замењује „наставни план и програм“, а у чије основне компоненте се убрајају циљеви, карактеристике ученика, начини оцењивања, наставна садржина и методологија и наставна средства; **глобална перспектива**, са хуманистичким приступом настави, еколошком оријентацијом, покретом људских права и сл.; **мултикултурална едукација** (појавила се најпре у САД), са захтевима да се ученици усмеравају ка становиштима да постоје другачији начини виђења владајуће парадигме знања, затим инсистирање на искорењивању предрасуда итд.; **аутономија ученика** (схваћена као способност самосталног расуђивања и делања, односно неговања критичког размишљања); **евалуација**, која се дефинише као

¹ Петрић Бојана, Речник реформе образовања, Платонеум, Мисао, Педагошки завод Војводине, Нови Сад, 2006, стр. 13-69.

систематско прикупљање података и њихова анализа, да би се проценила вредност наставног програма и утврдили ставови учесника у оквиру одређене институције.

Наведеним термилошким и садржинским уједначавањем педагошких задатака и циљева требала би да се обезбеди успешност, ефикасност, резултантност и прагматичност целокупног образовног процеса, који се налази у интеракцији са научно-технолошким развојем. Укратко, теорија образовања се овим жели довести у пуну синхронизацију са образовном праксом, односно у непосредну и коезистирајућу везу са науком, идеологијом и информатиком. Настава тако постаје курс одређеног стицања знања и вештина (најчешће својење знања на вештину), тј. најрационалнији пут ка професионалном оспособљавању и специјализацији (уз коришћење и перфекционизам компјутерских језика). Наравно, све се то настоји егзактно пратити и мерити (помоћу многоврних средстава и начина мерења), пошто у тзв. „квантитативној цивилизацији“, у којој живимо, ништа није поуздано и уверљиво ако није изражено у цифрама и бројкама. Дакле, из постојеће техничке организације живота проистекао је и захтев за технички организованим образовним процесом на свим нивоима. У складу са тиме, реформаторска машинерија нуди наизглед јасне формуле и решења, којима се промовише принцип „квалитета и транспарентности“ и гарантује „развој друштва заснованог на знању“.

ФИЛОЗОФСКО-КРИТИЧКА ПЕРЦЕПЦИЈА РЕФОРМЕ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА

Свака друштвена реформа, по природи ствари, (без обзира на њене добре намере и ваљана вредносна утемељења) доводи до одређених контроверзи и недоумица, нарочито ако су промене нагле и радикалне. (Узгред речено, постоји и историјска свест о томе да су многе реформе доживеле свој крах). Такође, нарочита осетљивост се јавља ако понуђене „новотарије“ имају значајно одступање у односу на оне универзалне (традиционалне) вредности, које су имале своју дуготрајну историјску проверу. Уз то, ако у њиховом промовисању постоји некритичност и брзоплетост, онда се човекова самосвест с разлогом опире свему ономе што се натура, доживљавајући га као страном тело, или га прихвата само по нужди наметања и прокламованој „неминовности“. Тако се и код постојеће реформе образовног система (поред афирмативних) јављају и одређени критички тонови, који се упућују заступницима нове логике мишљења и њене „имплементације“ (примене) у образовној пракси. Те примедбе нису само формалне већ и суштинске природе. Навешћемо неке од њих:

По основној интенцији мултикултуралне едукације ученици треба да се навикну да постоје другачији начини виђења владајуће парадигме знања (релативизација истине). Она је проистекла из гесла да је потребно (у сваком смислу) супротстављати се нетолерантном и догматском апсолутизму, из чега се доспело до опште релативизације вредносних норми (објективног) моралног

и педагошког дискурса. Ова појава је, по Алену Блуму,² толико инфичирала америчке универзитете, да се добрим делом може сматрати узрочником моралног и образовног пропадања. Наиме, скоро сваки студент који креће на универзитет, каже он, верује да је истина релативна. А цена тога јесте наша неспособност да формулишемо, артикулишемо и одбранимо стандарде за које мислимо да су исправни.

Исто тако, на Западу су школе познате и по безграничном подстицају ученика да се укључују у дискусије и дебате, а да се, при том, од њих не тражи да претходно савладају „чињенице“ којима би свој став поткрепили. Тако се у овом „антиинтелектуалном жару“, вели Сузан Џакоби у својој књизи *Време америчког неразума*,³ већ толико отишло у крајност, да се знање проглашава за непријатеља своје спонтаности. Сувишна ученост је опасна. Ово је спојено са убеђењем да чињенице и докази уопште не постоје и да је све ствар слободног става.

Поред тога, инсистирање на искорењивању предрасуда, кроз форсирање нове еманципаторске улоге школе, где се тежиште ставља на ослобађању деце од страха од ауторитета и разних ограничења, путем „школигрица“ и „едукативних радионица“, представља опасно урушавање традиционалне етике живота, која се неговала и у породичном и у школском окружењу. Педагошко (реформско) моделовање најмлађих усмерава се против „стега прошлости“, а у име сексуалне и сваке друге еманципације, и то све под маском залагања за „права деце“. Учионице се претварају у „играонице“, па се занемарује традиционална улога школе као места прве озбиљне друштвене интеграције најмлађих. Следствено захтеву за аутономним деловањем ученика, одобрава се оно што је привлачније и популарније за децу, а не оно што изискује дисциплину, напор и истрајност. Све што се из угла детета сматра досадним одбацује се, уз образложење да стицање систематизованих школских знања угрожава спонтаност. А познато је, да у самој теорији и пракси филозофије васпитања, никада нико није одрицао потребу дисциплинованости у васпитно-образовном процесу. Напротив, увек се наглашавало да је дисциплина у васпитању неопходна: „Дете треба да се игра, треба да има сате за одмор, али мора научити и да ради“ (И. Кант).⁴ Наравно, дисциплину треба јасно разликовати од „механичке дресуре“. Међутим, ослобађање од „стега“ не би требало да одведе у „деконструкцију“ потврђених норми и правила.

Такође, једна од основних реформских поставки упућује на то да студенти треба да се брже образују. Тиме се у нашем „задиханом времену“ намеће још једна „екстремна журба“, коју Томас Ериксен назива „тиранијом тренутка“,⁵ а којом се, како каже, угрожава и прошлост и будућност. Брзина се у укупном реформском склопу везује за пролазност, која постаје основним мерилом успешности рада (а не знање). И конкуренција међу факултетима се гради на

² Bloom Alhen, *The Closing of the American Mind*, New York: Simon and Schuster, 1987, 25.

³ Jacoby Susan, *The Age of American Unreason*, Pantheon Books, New York, 2008.

⁴ Кант Имануел, *Васпитање деце*, Бата, Београд, 1991, стр.33-35.

⁵ Ериксен, Томас, Хилан, *Тиранија тренутка*, XX век, Београд, 2003. стр.5-11

овом принципу (студенти иду тамо где им је лакше), што води произвођењу фалш кадрова.

Пракса у спровођењу „Болоње“ показала је и многе друге слабе тачке: предиспитне активности се често вреднују у мери да готово сасвим замењују испите, мада се, примера ради, семинарски радови не пишу самостално, већ се скидају са интернета, или масовно позајмљују са сродних факултета; испити се обављају углавном писменим путем, што уз „пушкице“ и „бубице“ не може бити истински показатељ знања (друго је питање што се тако умногоме осиромашују говорне способности студената, и што се тиме успоставља својеврсни вид отуђења-реификације); апсолутизација интернета сасвим је потиснула књигу као извор знања, радости и поуке, а бујица информација не ствара боље обавештавање, већ може и да збуни и доведе до штетних последица итд.

На крају, свака реформа би требала да има у виду да је човеково биће бескрајно сложено и никад до краја сазнатљиво. У њему се прожима оно што је „рационално“ и „ирационално“, материја и дух, тело и душа, видљиво и невидљиво, створитељ и створено, бесмртно и смртно. Зато, човекова духовност и духовне аспирације не смеју бити стешњене рационалном и техничком организацијом живота. Човек не сме изгубити душу у општој владавини технолошког ума. Према томе, и реформа о којој је овде реч (без обзира колико била компјутерски постављена) не може претендовати на то да буде апсолутна истина и вредност, коју треба прихватити без поговора.

Литература:

1. Bloom, Alhen, *The Closing of the American Mind*, New York: Simon and Schuster, 1987.
2. Ериксен, Томас, Хилан, *Тиранија тренутка*, XX век, Београд, 2003.
3. Кант, Имануел, *Васпитање деце*, Бата, Београд, 1991.
4. Петрић, Бојана, *Речник реформе образовања*, Платонеум, Мисао, Педагошки завод Војводине, 2006.
5. Радош, Јово, *Филозофија са етиком*, Учитељски факултет, Сомбор, 2002.
6. Jacoby, Susan, *The Age of American unreason*, Pantheon Books, New York, 2008.

SAFETY AND SECURITY TECHNICIAN - THE COMPETENCE BASED EDUCATIONAL PROGRAMME

M.A. Mateja Petrovič, and Mira Jug Skledar,
The School of Traffic Sciences - Maribor

Summary: The Bologna process in Slovenia has started simultaneously with the secondary educational programmes reform. By reforming the old programmes and implementing the new secondary educational programmes we are trying to follow the European guidelines and introduce the competence based education. The educational programme Safety and Security Technician, which consists of theoretical professional subjects and general subjects, is based on the experiences of the countries participating in the international project *Vocational Training for Safety and Security Facilitators*. The programme, which is modular and competence based, enables not only professional and key competences development but also the development of the integrated key qualifications, such as the entrepreneurship, digital literacy, health and safety at work, environment awareness, social skills, learning to learn and planning the career. Social and business partners will help us define the open curriculum goals to enable our students to fully develop their skills and deepen their professional knowledge. Our programme is open, flexible and, above all, a European programme.

Key words: Bologna Process, professional and key competences, catalogue of knowledge standards, general subjects, implemented curriculum.

TEHNIK VAROVANJA - KOMPETENČNO OSNOVAN IZOBRAŽEVALNI PROGRAM

M.A. Mateja Petrovič; Mira Jug Skledar,
Prometna šola, Maribor

Rezime: Obnova srednjoškolskih obrazovnih programa teče istovremeno sa uvođenjem bolonjskog procesa, naime, bolonjske reforme. Sa obnovom starih i uvođenjem novih srednjoškolskih programa, pokušavamo pratiti evropske pravce i uvoditi kompetentno zasnovane srednjoškolske programe. Obrazovni program - Tehničar zaštite koji se temelji na iskustvima država sa kojima saradujemo u međunarodnom projektu Vocational Training for Safety and Security Facilitators je kompetentno i modularno zasnovan i omogućava razvijanje stručnih i opštih kompetencija i integrisanih ključnih kvalifikacija kao što su: poslovno preduzimanje, digitalna pismenost, zdravlje i zaštita na radu, vaspitanje za zaštitu okoline, socijalne spretnosti, učenje učenja, planiranje i vođenje karijere u stručnim i opšte-obrazovnim modulima. Kod stvaranja modula smo vodili računa o svim važnim elementima koji određuju područje lične zaštite. U otvorenom kurikulumu ćemo zajedno sa socijalnim partnerima i privrednim udruženjima definisati ciljeve kurikuluma i učenicima omogućiti da razvijaju praktične veštine i produbljuju

stručno znanje. Obrazovni program - Tehničar zaštite je evropski primenjiv, fleksibilan i otvoren program stručnog obrazovanja.

Ključne reči: bolonjski proces, stručne i ključne kompetencije, katalog standarda znanja, opšti predmeti i primenjeni kurikulum.

1 UVOD

Obrazovni program Tehničar zaštite je u Sloveniji nov obrazovni program, koji je nastao u vremenu našeg sudelovanja u međunarodnom projektu *Vocational training for Safety and Security Facilitators (VOSS)*. Cilj međunarodnog projekta VOSS, u kojem sudeluju četiri države partnerice, Holandija, Finska, Nemačka i Slovenija, će mentore i učitelje (ang. Facilitators) naučiti, kako razvijati kompetence kot đaka, a pored toga tražiti i razvijati kompetence kako za sebe a i kot svog učenja.

U stvari možemo tvrditi, da je obrazovni program sinergijski učinak projekta VOSS. Cilj projekta je oblikovanje obrazovnog programa za mentore i učitelje, koji temelji na holandskom kompetentnom modelu dvadesetpetih kompetenc. Imenovani kompetentni model uključuje ponašanje, spretnosti i zanatske kompetence. Prednost holandskog kompetentnog modela je u tome, da izvire iz pitanja *Šta đak treba?, Šta mora uraditi?, Kako se pripremiti za obavljanje zadatka?, Koje su mu kompetence potrebne?*

Kot oblikovanja kataloga znanja za različite module u programu Tehničar zaštite, smo našli izvor iz navedenih pitanja. Odlučili smo se, da budu moduli, kompetentno osnovani, i da ćemo uzeti u obzir spretnosti i znanja, razliku među đacima, učne stilove, učne metode, evaluaciju i samevaluaciju, i učnu okolinu. U cilju stručnih modula su zapisane spretnosti, znanja, veštine i zanatske kompetence, koje đaci postignu na kraju obrazovanja.

2 KOMPETENTNO ZASNOVANI MODULI

Kot oblikovanja obrazovnog programa Tehničar zaštite smo se potrudili odrediti fleksibilan, otoren i evropsko primerljiv program, koji će đacima omogućiti zanatsku mobilnost. Oblikovali smo program, koji je problemsko zasnovan i u kojem se povezuje praktično i stručno znanje. U stručne module smo integrirali ciljeve opštih kompetencija, koje su nužne za sve, a i prenosljive među različitim zanatima, i ciljeve zanatskih kompetencija, kako generičnih tako i zanatsko specifičnih.

U slovenskom obrazovnom prostoru poznajemo deset opštih kompetencija, ustvari osnovnih mogućnosti pojedinca, da efektivno upotrebljava svoje sposobnosti i znanja kot savlađivanja radne okoline. U programu Tehničar zaštite tako razvijamo sledeće kompetencije:

- sposobnost sporazumevanja u maternjem ili stranom jeziku,
- matematična sposobnost,
- učenje učenja,
- sposobnost živeti u višenacionalnoj zajednici,
- estetska sposobnost,
- društvenoslovna i prirodoslovna sposobnost,

- socialna sposobnost,
- informacijska pismenost,
- osiguranje zdravlja,
- poslovna preduzimljivost.

Opšte kompetencije razvijamo sa ključnim kvalifikacijama. Ključne kvalifikacije su znanje, spretnosti i sposobnosti koje upotrebljavamo u raznim radnim okolinama, na različitim zanatskim područjima i u različitim životnim okolnostima. U programu Tehničar zaštite poznamo sledeće ključne kvalifikacije, koje su ujedno samostojne programske jedinice:

- slovenski jezik,
- matematika,
- strani jezik,
- sportno vaspitanje,
- prirodoslovje,
- društvenoslovje,
- umetnost.

Ujedno unutar svih programskih jedinaca, ustvari modula, ravijamo, pratimo i vrednotimo sledeće ključne kvalifikacije:

- digitalna pismenost,
- učenje učenja,
- socialne sposobnosti,
- vaspitanje za zaštitu okoline,
- zdravlje i zaštita kot rada,
- poslovna preduzimljivost,
- planiranje i vođenje kariere.

Stručni moduli obuhvataju generične i zanatsko specifične kompetencije značajne za područje lične zaštite, koje proizilaze iz kompleksnih radnih zadataka. U okviru modula se povezuje praktično obrazovanje, stručna teorija i nacionalni standardi znanja u svetlu radnih i poslovnih procesa a i vođenju računa o potrebama klienta. Uračunati su svi elementi, koji određuju područje lične zaštite. Moduli uključuju sledeće ciljeve: planiranje, odluke, izvedbu i evalviranje.

3 SASTAV OBRAZOVNOG PROGRAMA TEHNIČAR ZAŠTITE

Obrazovni program Tehičar zaštite traje četiri godine. Program je ovrednoten sa 240 kreditnih bodova. Kandidatima omogućava pridobivanje sledećih nacionalnih zanatskih kvalifikacija: Zaštitnik nadzornik/Zaštitnica nadzornica, Operator/Operatorka nadzornog zaštitnog centra, Zaštitni tehničar/Zaštitna tehničarka.

U programu je 574 časova posvećenih otvorenom kurikulumu i ostvarivanju ciljeva na regionalnom i lokalnom nivou. Škola u saradnji sa socijalnim partnerima i privrednim udruženjima definiše ciljeve toga dela kurikula, u kojem đaci razvijaju

praktične veštine, produbljuje i šire znanje stručne teorije i razvijaju ključne kompetencije.

U tabeli 1 su navedeni opšteobrazovni predmeti i stručni moduli. Prikazan je također način izbora (obavezan/neobavezan), broj časova u okviru trajanja obrazovanja i predviđene kreditne bodove.

U delu A su navedeni moduli, ustvari opšteobrazovni predmeti, u delu B stručni moduli. Delovi C i Č su namenjeni praktičnom obrazovanju, u delu D su predviđene interesne aktivnosti, i u delu E je prikazan otvoreni kurikulum.

Tabela 1 - sastav obrazovnog programa Tehničar zaštite

Oznaka	Programske jedinice	Obavezno/izborno	Zajedno broj časova	Broj kreditnih bodova
A - Opšteobrazovani predmeti				
P1	Slovenski jezik	Obavezno	487	24
P2	Matematika	Obavezno	408	20
P3	Strani jezik I	Obavezno	417	20
P4	Strani jezik II	Obavezno	204	10
P5	Umetnost	Obavezno	70	3
P6	Istorija	Obavezno	102	5
P7	Geografija	Obavezno	70	3
P8	Psihologija	Obavezno	70	3
P9	Fizika	Obavezno	140	6
P10	Hemija	Obavezno	70	3
P11	Sportno vaspitanje	Obavezno	340	14
Zajedno A			2378	111
B - Stručni moduli				
M1	Zaštita imovine i osoba	Obavezno	300	15
M2	Tehnička zaštita	Obavezno	210	11
M3	Sigurnost i zdravlje kot rada	Obavezno	170	9
M4	Zaštita od požara	Obavezno	170	9
M5	Kontrola učinka zaštite	Izborno	204	9
M6	Operatorski rad u sigurnosnom i kontrolnom centru	Izborno	204	9
M7	Zaštitna tehnika	Izborno	204	9
M8	Kriminalistika i kriminologija	Izborno	136	6
M9	Javni skupovi	Izborno	136	6
M10	Prevoz novca i dragocenosti	Izborno	136	6
M11	Zaštita u logistici	Izborno	136	6
M12	Zaštita informacijskih sistemov	Izborno	136	6
M 13	Intervencije	Izborno	136	6
Zajedno B			1530	74
Od tega:				
C - Praktično obrazovanje u školi				
	Praktična nastava		568	23

Oznaka	Programske jedinice	Obavezno/izborna	Zajedno broj časova	Broj kreditnih bodova
Č - Praktično obrazovanje kot poslodavca				
	Praktično obuka sa radom		288	11
D - Interesne aktivnosti				
	Interesne aktivnosti		352	14
E - Odprti kurikulum				
	Odprti kurikulum		574	26
Zajedno nastave (A+B+E)			4482	211
Zajedno praktično obrazovanje (C+Č)			856	34
Zajedno obrazovanje u školi (A+B+D+E)			4834	225
Zajedno (A+B+Č+D+E)			5122	236
Poklicna matura (izdelek oziroma storitev in zagovor)				4
Zajedno kreditni bodovi				240
Broj nedelja obrazovanja u školi			132	
Broj nedelja praktičnog obrazovanja u preduzeću			8	
Broj nedelja interesnih aktivnosti			11	
Zajedno broj nedelja obrazovanja			151	

Iz tabele je vidljivo, da se u programu Tehničar zaštite đaci uče dva strana jezika, u prvoj vrsti engleski in nemački, što je novost u slovenskom srednješkolskom stručnom obrazovanju. Naš cilj je tehničarima zaštite omogućiti postići ciljeve na nivou B1 po Zajedničkom evropskom jezičnom okviru. Ujedno nam je jasno, da će tehničar zaštite tražiti posao po evropskim merilima, zato preporučujemo, da se u otvorenom kurikulumu izvodi modul engleskog jezika za potrebe struke (*ang. English for Specific purposes*).

4 CILJEVI OBRAZOVNOG PROGRAMA TEHNIČAR ZAŠTITE

Obrazovni program Tehničar zaštite je oblikovan tako, da đake usmeri i razvija. Potruditi ćemo se oblikovati strpljivu, odgovornu, humanu osobu sa samopouzdanim nastupom. Đacima ćemo pomagati kod razvijanja zanatskih kompetencija, preventivno preduzetih mera, organiziranje i izvođenje postupaka raznih oblika ličnog osiguranja. Osposobit ćemo jih, da budu sposobni oceniti i izabrati najefektivniji oblik zaštite, tj. zaštite sa upotrebom fizične sile. Pomagat ćemo im kot nadgradnji opšteg obrazovanja i razvijanju ključnih kompetencija za uspešno sudelovanje u društvu. Motivirat ćemo ih kot nadgradnje ličnog razvoja i daljnem obrazovanju u skladu sa nacionalnim zanatskim standardima ključnih kvalifikacija.

5 ZAKLJUČAK

Opšte i zanatske kompetencije, koje ostvarujemo sa izvođenjem programa Tehničar zaštite, će đacima omogućiti kvalitetno i stručno izvođenje ključnih radnih zadataka na području ličnog osiguranja.

Spomenuto je moguće zbog kompetentne zasnovanosti stručnih modula, gde učitelj kot učenja i poučavanju izvire iz pitanja: *Koji ključni zadatak će raditi moj đak?, Koje radne procese mora savladati?, Koje spretnosti i koja znanja su mu potrebna za izvođenje ključnih zadataka? Kakvo gradivo moram pripremiti?, Kako razvijam opšte i zanatske kompetencije?*

Literatura:

1. Izobraževalni program Tehnik varovanja. CPI. Ljubljana. 2008.
2. Načrt ocenjevanja znanja. CPI. Ljubljana. 2007.
3. Smernice za oblikovanje izvedbenega kurikula za srednje poklicne in strokovne šole. CPI. Ljubljana. 2006.

ALTERNATIVE AND TRADITIONAL EDUCATIONAL MEASURES BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Mateja Turk,
The School of Traffic Sciences - Maribor

Summary: Halls of residence are a part of secondary education in Slovenia, which has also been influenced by the Bologna Process. The contribution to achieving education goals in the halls of residence is specific and it is determined with living and working conditions as well as with educational programmes. The concept of new Rules on residence in halls of residence for secondary school students (Uradni list RS, n. 97, 2006) is mostly based on so far existing legal regulations, however, it brings improvements to the existing solutions given in the previous regulations. The novelty of the new regulations is creating a wider field of educational treatment with more efficient and more suitable educational methods which result in better educational measures (alternative educational measures). Alternative measure suggestions are taken from the current good practice of informal educational measures used in some public as well as private halls of residence in Slovenia and some other European countries. Human rights concept in contemporary society corresponds to the autonomy concept. The presentation focuses on the essential novelties in Rules on residence in halls of residence for secondary school students and their connection with students' rights presented in school legislation and international documents.

Key words: educational measures, educational programme, halls of residence, reform.

ALTERNATIVNO I TRADICIONALNO VASPITNO PREDUZETE MERE IZMEDJU TEORIJE I PRAKSE

Mateja Turk

Institucija: Prometna šola, Maribor

Rezime: Reforma visokog i višeg školstva (bolonjska obnova) se, takođe, dotakla sekundarnog obrazovanja. Đački domovi su deo srednjoškolskog obrazovnog sistema u Republici Sloveniji. Namera i temeljna ideja đačkih domova je specifično određena radnim i životnim odnosima kao i vaspitnim programom. Koncept novog Pravilnika o stanovanju u đačkim domovima (Uradni list RS št. 97/2006) se u pretežnoj meri oslanja na dosadašnji zakonski red, s tim što u tom smislu preuzima i poboljšava postojeća rešenja u (sada već nevažećem) pravilniku. Novost koju »donosi« novi Pravilnik o stanovanju u đačkim domovima je stvaranje šireg polja vaspitne rasprave koja nam omogućava primerenije, u stvari, produktivnije vaspitne zahvate sa kojima bi postigli bolje rezultate vaspitnog posredovanja (alternativno vaspitno preduzete mere). Predlozi alternativno preduzetih mera su uzeti iz dosadašnjih ustaljenih praktičnih primera neformalnih vaspitno preduzetih mera nekih, kako javnih, tako i privatnih đačkih domova kod nas i iz primenjivog uređenja nekih evropskih država. S priznanjem koncepta ljudskih prava u savremenom društvu se, takođe, priznao koncept autonomije. U članku ćemo obratiti pažnju na bitne novosti koje donosi Pravilnik o stanovanju učenika u đačkim domovima i povezati ga s pravima učenika i učenica u školskim zakonima i međunarodnim dokumentima.

Ključne reči: vaspitno preduzete mere, vaspitni program, đački domovi, obnova.

Reforma visokog školstva (bolonjska obnova) se je takođe dotaknula sekundarnog obrazovanja. Đački domovi su deo srednješkolskog obrazovnog sistema u Republici Sloveniji. Namera i temeljna ideja đačkih domova je specifično određena sa radnim i životnim odnosima kao i vaspitnim programom. Život u đačkom domu omogućava važno iskustvo svakodnevnog života u zajednici. Znači upoznavanje zajedničkih vrednota, značenja poštovanja različitosti i strpljenja do različitog, učenje efektivnog rešavanja svakodnevnih životnih problema. Ipak mora život u zajednici, da sprečimo kršenje prava pojedincu, da se odvija u određenim uslovima, koji pojedincu omogućava kvalitetan život, a ujedno onemogućuje kršenje prava ostalim stanovnicima đačkog doma. Vaspitno delovanje vaspitača izravnavava vaspitni program, kojega je stručni savet RS za opšte obrazovanje godine 1999 na svoji sednici prihvatio i potvrdio.

U skladu sa vaspitnim programom đačkih domova je osnovna namera đačkih domova garancija sredeđenih životnih i učnih uslova u đačkom domu i odgovara vaspitanju đaka, koji zbog školovanja privremeno borave izvan domaćeg kraja. Pravilnik o boravku u đačkim domovima celovito uređuje problematiku aktivnosti đačkih domova naročito zbog specifičnog poslanstva đačkih domova, koji se izražava u prvom redu, u njihovom vaspitnom pravcu i u 31. članu opredeljuje opšte zabrane, koje su u sledećim člancima tačnije definisane.

U domu je zabranjeno:

- nasilno (verbalno, psihično, fizično ili spolno) ponašanje,
- izvođenje nedozvoljenih načina uvođenja novih đaka u dom – »krščenje« i slično,
- donošenje, posedovanje, nuđenje, prodaja, uživanje alkohola ili drugih droga,
- pušenje,
- dolazak i biti prisutan pod uticajem alkohola ili droga,
- donošenje, posedovanje i upotreba predmeta i sredstava, koja mogu ugroziti sigurnost i zdravlje ljudi i imovine,
- ugrožavanje sigurnosti svojega i tuđega zdravlja,
- ugrožavanje životinja i biljaka,
- prljanje stvari, uništavanje žive i nežive prirode,
- bilo kakve druge radnje tj. napuštanje, koje bi mogle uzrokovati nematerialnu ili materialnu štetu sebi i drugima, tj. ugrožavati ljude, prirodu, okolinu, stvari i imovinu.

Koncept novog Pravilnika o stanovanju u đačkim domovima (ur.I.RS.št.97/2006) u pretežnoj se meri oslanja na dosadašnjem zakonskom uređenju, s tim da logično preuzima i poboljšava postojeća rešenja (u sada već nevažjećem) pravilniku. Novost, koju »donosi« novi Pravilnik o stanovanju u đačkim domovima, je stvaranje šireg polja vaspitnog delovanja, koji nam omogućava efektivnije vaspitne prijeme, sa kojima bi postigli bolje rezultate vaspitno preduzetim merama (alternativne vaspitno preduzete mere).

Pored formalnih vaspitno preduzetih mera (opomena, ukor), omogućuje Pravilnik takođe određivanje alternativno preduzete mere izvršenje društveno korisnog rada, popravka posledice nepravilnog postupka. Predlozi alternativno preduzetih mera su uzeti iz dosadašnje dobre prakse neformalno vaspitno preduzetih mera, nekih kako javnih, tako i privatnih đačkih domova kot nas, i iz nama sličnim uređenjem nekih evropskih država.

Sa uvažavanjem koncepta ljudskog prava u savremenim društvima se je potvrdio i koncept autonomije. U nastavku ćemo obratiti pažnju na bistvene novosti, koje donosi Pravilnik o stanovanju u đačkim domovima, kao i njegova povezanost sa pravima đaka u školskom zakoniku i međunarodnim dokumentima.

Namera empiričnog dela je identifikovati prisutnost alternativno preduzetih mera koje omogućava novi Pravilnik o stanovanju đaka u đačkim domovima u domsko vaspitnu sferu.

Zanimalo nas je, koliko alternativno preduzetih mera su vaspitači izrekli za disciplinsko kršenje domskog reda i kakav je, po mišljenju vaspitača i đaka, rezultat. Želeli smo ugotoviti, kako alternativno preduzete mere prihvaćaju đaci kao i vaspitači, i na kakav način se alternativno preduzete mere izriču i kako utiču na ponavljanje disciplinskih prekršaja.

Istraživanje je temeljilo na raspoloživom uzorku 43 vaspitačica i vaspitača đačkih domova u Mariboru i okolini. U istraživanje smo isto tako uključili dake, koji bivaju u đačkom domu. Anketirani su bili đaci koji borave u đačkim domovima

mariborske regije 2007/2008. i 2008/2009. Raspoloživi uzorak je brojčano obuhvatio 200 đaka.

Podatke smo sakupljali na dva načina:

1. sa postupkom anketiranja vaspitačica i vaspitača pomoću anketnog upitnika, koji obuhvata pitanja vezana na vaspitni postupak đaka u đачком domu,
2. sa postupkom anketiranja đaka, koji stanuju u đачком domu, pomoću anketnog upitnika koji tretira područje vaspitno preduzetih mera, domskog reda i vaspitnog tretmana pojedinca.

Podatke smo kompjutersko obradili sa programom za statističku obradu podataka SPSS. Podatke smo obradili na nivou deskriptivne i inferenčne statistike.

Vaspitači su na pitanje »Navedite četiri prekršaja sa kojima đaci po vašem mišljenju najčešće krše disciplinu u đачком domu,« odgovorili:

		Koliko vam smetaju prekršaji?			Zajedno
		Vrlo mi smetaju	Smetaju mi srednje	Ne smetaju mi	
Pijanost, nasilje, pušenje u prostorima	f	35	5	0	40
	f%	85,5	12,5	0	100,0
Izostanak od nastave	f	8	14	0	22
	f%	36,4	63,6	0	100,0
Uništavanje domskog inventara	f	13	2	0	15
	f%	86,7	13,3	0	100,0
Nemir u vreme nastave	f	6	5	0	11
	f%	54,5	45,5	0	100,0

Iz tabele možemo lako uočiti s kakvim postupcima đaci najčešće krše disciplinu u đачком domu, i kako remeteće se vaspitačima čini taj postupak. Najčešće đaci krše disciplinu sa pijanstvom, nasiljem i pušenjem u prostorijama doma, zatim sledi izostajanje od nastave, uništavanje domskog inventara, i nemir u času nastave.

Na pitanje: »Da li ste u ovoj školskoj godini već izrekli kakvu formalno vaspitno preduzetu meru iz Pravilnika o stanovanju đaka u đачком domu,« su vaspitači odgovorili:

	Frekvencija	Procenat	Važeći procenat	Kumulativan procenat
Da	9	20,9	21,4	21,4
Ne	33	76,7	78,6	100,0
Zajedno	42	97,7	100,0	
Falična vrednost	1	2,3		
Zajedno	43	100,0	100,0	

Iz tabele možemo lako uočiti, da 78,6% anketiranih vaspitača u toku školske godine još nije izreklo formalno vaspitno preduzetu meru, samo 20,9% je vaspitno preduzetu mero izreklo.

Na pitanje »Molimo vas, navedite koliko puta ste u toku školske godine u svojoj vaspitnoj grupi izrekli alternativno vaspitno preduzetu meru«, su vaspitači odgovarali:

	Frekvencija	Procenat	Važeći procenat	Kumulativan procenat
Do 3 puta	22	51,2	51,2	51,2
Do 5 puta	0	0	0	55,8
Do 8 puta	2	4,7	4,7	62,8
Već od 8 puta	3	7,0	7,0	100,0
Nisam izrekao/izrekla alternativno vaspitno preduzetu meru	16	37,2	37,2	
zajedno	43	100,0	100,0	

Iz tabele možemo lako da uočimo, koliko puta su vaspitači u tekućoj školskoj godini izrekli alternativno vaspitno preduzete mere. Malo više od polovine vaspitača je izreklo alternativno preuzetu meru do tri puta, a 37,2% anketiranih vaspitača ni nikada izrekla alternativno vaspitno preduzetu meru.

Postupak vaspitno preduzete mere počinje tako, da se prvo treba utvrditi, da je (neko) đak uradio nešto, što je po tom pravilniku opredeljeno kao prekršaj. U okviru tog postupka je potrebno dobiti izjavu đaka, tj. mu dati mogućnost, da svoj postupak objasni, obrazloži, opiše razloge, uzroke i druge važne uzroke, koji su uticali na događaj, tj. stanje, koje je predmet postupka.

O postupku vaspitno preduzetih mera se vodi dokumentacija, u kojoj se evidentiraju sve bistvene okolnosti vođenja postupka, đачke izjave i izjave tj. svedočenje drugih upletenih u događaj, tj. svedoka, stručnih radnika i službi kao i roditelja. Izjava u vezi sa tim da li se slaže ili ne sa predlogom alternativno vaspitnih mera mora biti objašnjena, naročito, ako se ne slaže sa njima.

ZAKLJUČAK

Iz napravljene analize možemo utvrditi, da se vaspitači služe alternativno vaspitno preduzetih mera u velikoj meri i da se im čine bolje u praksi nego formalno preduzete vaspitne mere. Jer se alternativno preduzete mere mogu primeniti samo pod uslovom, da je sa njima saglasan i đak, protiv tako vaspitno preduzetih mera nema se smisla žaliti, jer ta mogućnost postoji na kraju postupka vaspitno preduzetih mera, koji se mora zaključiti sa potvrđenom odlukom pristojnog organa. Ako đak smatra, da su mu u postupku kršena njegova prava ili stvarno stanje nije pravilno utvrđeno, može vaspitno preduzetu meru da odbije i to navede i utemelji tako, da može organ u nastavku postupka proveriti njegov prigovor. Kod korekcije grešaka u postupku tj. ponovnoj pravilnoj potvrdi stvarnog stanja, se đaku može ponovo predložiti alternativno preduzeta mera. Humanistični vrednosni sistem postavlja na prvo mesto i pokušava u međusobnim odnosima a takođe u vaspitnom procesu uveljaviti konkretne vrednosti, kao što su briga za čoveka, pojedinca, drugarstvo, prijateljstvo, solidarnost, međusobno poštovanje, ljubav i pravo, za ljudsko dostojanstvo i takođe verovanje u ljudske intelektualne sposobnosti, u njegovu kreativnost i snagu edukacije. (Skalar, v Iskanja, 21/04)

I pored toga da se u đачkom domu trudimo za stvaranje takvih odnosa za život i rad, koji su koliko je to moguće izjednačeni sa onima, koje đaci imaju kot kuće, pri čemu se negativni sastavi života pomoću domskog reda pokušavaju izključiti (alkohol, noćni život i druge oblike negativnog ponašanja), omogućava dotični pravilnik uspostavljanja okoline koja je za đake motivacijska i omogućava mu uspešan zaključak školovanja, što je osnovna namera đачkog bivanja u đачkom domu.

Literatura:

1. Batistič Z., M. (2006). Teorije v razvojni psihologiji. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
2. De Bouer - Buquicchio, M. (2007) Zakaj je telesno kaznovanje otrok neprimerno. V Kornhauser P. (ur.), Zagotovimo našim otrokom mladost brez telesnega kaznovanja, Ljubljana, Zveza prijateljev mladine, str. 14 - 18
3. Dečman-Dobrnjić, O. (1998). Vzroki konfliktov v dijaških domovih. Trbovlje, Dijaški dom.

4. Gossen Chelsom, D. (1993). Restitucija: preobrazba discipline v šolah. Radovljica, Regionalni izobraževalni center.
5. Kroflič, R. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo. (intervju s K.A. Strikeom). *Sodobna pedagogika*, 56 (4), 14 - 23.
6. Lewis, R. (1997). *The Discipline Dilemma: Control, Management, Influence*. Second Edition. Melbourne, Australian Council for Educational Research,
7. Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna Pedagogika*. 58 (124), 6 - 29.
8. Odih, P. (1999). "Discipline needs time": education for citizenship and the financially self disciplined subject. *The school field*, 10 (3 - 4), 127-152.
9. Pšunder, M. (2006). Načela disciplinskega pristopa: (izhodišča in stališča nekaterih avtorjev). *Sodobna pedagogika*, 57 (1), 130 - 145.
10. *Pravilnik o bivanju v dijaških domovih* (2006). Uradni list RS, št. 97.
11. Skalar, V. (2004). Domska pedagogika na Filozofski fakulteti v Ljubljani. *Iskanja* 20 (21), 34 - 46.
12. Strakl, D. (2004). Poklicne vloge vzgojiteljev dijaških domov. Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani.

MEANING OF PLAY IN TRAINING PROCESSES OF YOUNG SPORTSMEN

Ph.D. Milan Nešić,
Educons University - Sremska Kamenica

Summary: The play has a very important function in today`s world. It is a pseudo activity without any functional meaning, or a sort of “mental leisure” which is, sometimes, according to traditional pedagogy, inclination to play which can be discovered in almost all segments of man`s life as a way of creativity which restores the person`s equilibrium and his mechanisms for self-building and self-organizing. It originates from the biological instinct for moving, tightening (stretching) and relaxing muscles, but it gets its real human sense only when we recognize it in spiritual needs such as cognitive, esthetic, creative and competitive spirit. One of the main features of modern sport relates to its great possibility of making choice of some aspects to involve young and different sport branches and disciplines. It is especially evident in the fact that there are more and more “sport schools” opened to serve as places where the young gain elementary knowledge of sports, skills and virtues. The selective basis of such kind of sport gathering are schools, that is pupils of elementary schools. The developing path of young sportsmen nowadays starts much earlier than before. High expectations of lots of different contents are put in front of young sportsmen. They have to reach a certain intensity and scope of training. It is important to consider lots of factors which have an impact on effective and high-quality directing of processes in sport. Some of them have bigger while others have lesser influence. Play, as a relatively neglected factor in modern

tendencies which rule the sport of the young, must have a predominant place and role in the central part of sports system - training process.

Key words: play, sport, young, sport training.

ЗНАЧАЈ ИГРЕ У ТРЕНАЖНОМ ПРОЦЕСУ МЛАДИХ СПОРТИСТА

Др Милан Нешић

Универзитет Educons, Сремска Каменица

Резиме: Игра има значајну функцију у нашем времену. Она није псеудоактивност без икаквог функционалног значаја, или нека врста "менталне дангубе" каквом је, понекад, сматра традиционална педагогија. Склоност према игри се може открити у готово свим сегментима човековог живота као облик креативности који обнавља равнотежу субјекта и механизам самограђења и самоорганизовања. Она проистиче и из биолошког нагона за кретањем, напрезањем и опуштањем мишића, али она прави људски смисао добија тек када се у њој препознају и духовне потребе (сазнајне, естетске, стваралачке, такмичарске). Једна од карактеристика савременог спорта односи се на широке могућности избора појединих аспеката укључивања младих у различите спортске гране и дисциплине. Посебно је ово уочљиво у последње време кроз оснивање и рад многобројних "спортских школа" као места где се стичу основна спортска знања, умећа и вештине. Селективна база оваквог вида спортског окупљања су управо школе, односно, деца основношколског узраста. Развојни пут младих спортиста данас почиње веома рано, а пред њих се постављају високи захтеви различитих садржаја, интензитета и обима тренинга. Ради ефикасног и квалитетног усмеравања комплексних процеса у спорту морају се, у одређеној сразмери, разматрати бројни фактори који на њега имају (већи или мањи) утицај. Игра, као реалтивно запостављен фактор у савременим кретањима спорта младих, мора заузимати доминантније место, пре свега у централном делу спортског система - тренажном процесу.

Кључне речи: игра, спорт, млади, спортски тренинг.

1. УВОД

Игра спада у ред оних друштвених феномена чији корени сежу до далеке човекове прошлости. Готово цео развојни пут човека, од најранијих дана његовог постанка као бића (*homo sapiens*) па до данас, проткан је размишљањима о игри, њеној друштвеној суштини и природи. Посматрано у историјском контексту може се рећи да су се игром бавили сви слојеви друштва, тако да игре одраслих нису биле ништа мање "детињасте" од дечијих.

Кад је реч о елементарном значењу појма *игра*, постоје различите теорије и дефиниције, што је условљено управо богатством форми овог појма (и

појаве). Посебно се то односи на њену социјалну улогу. Већина аутора истиче одредницу да је игра спонтана, нагонска активност, која настаје као израз унутрашњих побуда и непосредне жеље за одређеном активношћу. Даље наводе да је она пријатна и забавна активност која изазива спонтано задовољство и радост, а по правилу не представља никакву корист или добит. Она је облик креативности који обнавља равнотежу субјекта, механизам самограђења и самоорганизовања и има иновативни карактер. Наглашавајући да игру треба дефинисати као слободну и добровољну активност, извор радости и разоноде, Кајао (1979) каже "обавезна или махом само препоручена она би изгубила једну од својих основних карактеристика - да јој се играч предаје од свег срца и сопственог задовољства, имајући сваки пут потпуну слободу да јој претпостави повлачење, ћутање, концентрацију, беспослену усамљеност или плодну активност". Према становишту Хуизинга (1970) игра је радња или добровољна активност која се врши у извесним одређеним границама времена и места, према слободно прихваћеном, али потпуно доминирајућем правилу; она је сама себи циљ и њу прати напетост, радост и свест о разликовању свакодневног живота. Игра представља битно човеково својство и једну особену и специфичну људску делатност. Она се, у изворном смислу, превасходно манифестује на пољу уметности (као естетска категорија) и на пољу физичких активности и спорта. У оба случаја њена фундаментална одредница је слобода (Радош, 2006).

Игра, као појава и активност, заузима посебно место у развојним процесима деце. Она представља битан покретач свих потенцијала младог бића, а такође може бити и својеврстан облик учења, нарочито у најранијим периодима живота. Због тога је потребно стално истицати да деца највећи део детињства треба да проводе у игри, која мора бити њихов свеукупни физички и психички покретач. Она има пресудну улогу у детињству, с обзиром да производи низ позитивних ефеката, пре свих развој и јачање целокупног организма детета. Осим тога, поспешује развој готово свих мишићних група, усавршава општу моторику, координацију покрета, итд. Упражњавајући игру дете ослобађа "вишак енергије", превазилази просторну ограниченост, ефикасније развија сва чула, као и способност одржавања пажње и запажања. Такође, дечија игра развија и обогаћује целокупну личност, поспешује развој маште, развија низ позитивних карактерних особина, јача морал и вољу. Из дечије игре свакодневно се развијају и све сложенији мотиви, потребе и интересовања. Све ово је од изузетног значаја, како за живот у целини, тако и за евентуалну каснију спортску каријеру.

2. ШКОЛА, ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ И СПОРТ

Школа као просветно-педагошка институција, осим примарне васпитно-образовне функције, веома је значајан фактор социјализације деце. После породице, школа је место где дете проводи највише времена током дана и где су утицаји, како наставника, тако и окружења, веома снажни. Како истиче Рот (1980), процес интелектуалног, емоционалног и нарочито социјалног развитка,

започет у породици, систематски и интензивно се продужава у школи, али у новим условима и са много строжим и тежим захтевима.

С обзиром да је у физичком васпитању постављен циљ који је неопходно остварити током осмогодишњег (па и каснијег) школовања, као уосталом и у свим институционализованим делатностима, исти се односи на задовољавање потребе ученика за кретањем, допринос повећању адаптивне и стваралачке способности у условима савременог живота и рада, развијање здравствене културе и стварање трајне навике да се физичко вежбање угради у свакодневни живот. Програм физичког васпитања у школама усмерен је на: развој физичких способности, основно спортско-техничко образовање и повезивање физичког и здравственог васпитања са животом и радом. Овако постављене теоријско-програмске активности представљају оквир за непосредну и практичну реализацију ради остваривања постављених циљева. Међутим, пракса је показала да се баш у том сегменту, реализацији и постизању циљева, појављују и највећи проблеми. Један од основних је и мали фонд часова за наставу физичког васпитања, као и све слабија материјална основа (опрема, реквизити, технички услови и сл.) за рад у процесу физичког васпитања. С друге стране и све незавиднија материјална ситуација педагошких институција код нас, а тиме и награђеност педагога за свој рад, довели су до опадања квалитета, па и квантитета у раду. Ово се нарочито очитује у делу тзв. "ваннаставних активности" и других облика вежбовних и такмичарских активности ученика (спортске секције, "спортске школе", и сл.), где би се требала знатно проширити лепеза садржаја које подразумева процес физичког вежбања.

Генерални проблем физичке неактивности деце, нарочито адолесцената, детектован је и у оквиру анализе стања спорта у Републици Србији. У националној стратегији развоја спорта у Србији констатовано је да ове тенденције негативно утичу на физички и духовни развој младих, те да таква ситуација угрожава јавно здравље у целини, а самим тим и здравље појединца. Такође, овај проблем дугорочно може у знатној мери утицати на смањење селективне базе врхунског спорта, с обзиром да се спорт деце и омладине налази у веома израженој кризи. Анализа стања спорта показује да је једини школски предмет који је усмерен на телесну активност, физички развој и здравље - физичко васпитање, тако да је његова даља афирмација и унапређење као базичног наставног предмета више него неопходна. Посебно са аспекта педагошке усмерености (обучавање-учење) којим се обезбеђује хармоничан и интегралан развој тела, духа и ума.

Физичко васпитање у школама би требало да изгради националне стандарде овладаности програмима физичког васпитања, а тиме и основа спорта у целини. Јер, када се говори о спорту деце и омладине, а тиме и значају школе у његовој егзистенцији, не могу се заобићи евидентни проблеми школског спорта. Они се огледају, како у недовољно осмишљеном и јасно системски дефинисаном оквиру његове реализације, тако још више, у присутном паралелизму када су у питању спортска такмичења школске популације. Школе се у процесу такмичења углавном ослањају на ученике спортисте који активно тренирају у спортским клубовима, не стварајући кроз систем перманентне школске спортске активности претпоставке за стварање

сопственог спортско-такмичарског потенцијала. На овај начин се не поштује основни васпитни принцип да су сва деца равноправна и да имају подједнака права да се такмиче са својим вршњацима. Може се рећи да је школски спорт реално оптерећен "спортским елитизмом", тако да, у суштини, "бригу" о школском спорту преузимају спортске организације, које због лоше инфраструктурне и материјалне ситуације српског спорта неизбежно егзистирају при школама кроз коришћење њихових спортских садржаја (сале, терени, игралишта...).

Имајући у виду овакво стање спорта у школама и чињеницу да је детектовани проблем објективно нерешив у кратком временском периоду, неопходно је истицати и инсистирати на задовољењу дечије потребе за игром, како кроз васпитно-образовни рад у школским активностима физичког васпитања, тако и у спортским клубовима. Кроз игру и/или уз коришћење игре би се требала реализовати свака "лекција", односно свака усмерена активност. Оваквим приступом избегло би се стварање осећаја "стега" и обавезе према учењу (увежбавању), кроз истовремено стицање знања код деце као добре подлоге за наставак властитог усавршавања, било у школи или одабраној спортској грани.

3. ТРЕНАЖНИ ПРОЦЕС МЛАДИХ СПОРТИСТА

Спортски тренинг се може дефинисати као специфичан трансформациони процес којим су обухваћене доминантне и релевантне антрополошке карактеристике, где се спортиста, као вишедимензионални (интегрални) систем, преводи из једног стања (иницијалног, транзитивног) у новоформирано стање (финално, жељено стање), применом специфичних средстава, метода и оптерећења. Мада се спортским тренингом, у првом реду, утиче на одговарајуће промене у организму спортисте (биохемијске, функционалне и структурне) које су у функцији реализације кретних структура значајних за постизање спортског резултата, његове функције су много комплексније. С тога је схватање тренинга као искључиво кинезиолошке категорије веома погрешно, с обзиром да се њиме утиче и на остале карактеристике и квалитете спортисте. Пре свега у подручју моралних, карактерних, интелектуалних, васпитних, емоционалних и других особина човека, без којих се, у суштини, не би могао у пуној мери испољити спортски резултат, као крајње исходниште ка коме се тежи. Због тога се спортски тренинг мора посматрати као сложен и свеобухватан процес, како из угла спортске науке, тако и комплементарних и граничних области (социологије, педагогије, психологије, економије, итд.).

Тренажни процес деце и омладине подразумева посебан приступ идеји и акцији, како саме припреме (планирања и програмирања), тако и његове конкретне реализације. Спортски тренинг младих треба да буде специфична фаза дугорочног процеса адаптације организма на нестандартне напоре. Тренажни процес младих мора да уважи специфичност (и законитост) интеракцијског односа биолошких и психолошких карактеристика младог организма са једне стране и логике технологије тренажних утицаја са друге

стране. Често се у пракси може срести став, да ће млади спортисти брзо достићи нивое значајних спортских резултата уколико технологија њихове спортске припреме буде слична припремама врхунских спортиста. Међутим, са становишта правилног и свеобухватног развоја, како самог детета, тако и његових спортских резултата у зрелом спортском добу (сениорском узрасту), то је велика грешка. Савремени концепти спортског тренинга деце и омладине јасно указује на потребу адекватног прилагођавања метода и средстава тренажног процеса психофизичким и развојним карактеристикама младих спортиста. Другим речима, тренажни процес деце и омладине не може представљати "мини-копију" технолошког процеса управљања спортским развојем одраслих спортиста. Посебно је ово питање наглашено ако се има у виду још увек изражена тежња у спортској пракси, за брзим постизањем високих резултата. То је у нашем спорту посебно мотивисано идејом "ране специјализације". Сувише рана примена средства и метода специјалног тренинга, карактеристичног у раду са одраслим спортистима, углавном доводи до тренутног пораста физичких и радних способности, а тиме и постизања добрих спортских резултата. Међутим, то темељно "уништава" могућност за њихов даљи развој у будућности, што би се спортским језиком могло назвати "губљење талената". Ова, још увек интензивно присутна појава у нашем спорту, резултат је нестрпљивости, али и генералне нестручности тренерског кадра, често подстакнуте од стране спортских функционера и јавног мњења, а све чешће и од самих родитеља.

Данас је присутна изражена тенденција формирања тзв. "спортских школа", као облика организованог спортског вежбања деце, где је преовлађујући облик усмерења активности дефинисан кроз спортску обуку (одређеног спорта или спортске дисциплине). Дакле, реч је и даље о свеprisутном проблему "ране специјализације" где су деца, у најранијим фазама "спортског живота", укључена у тренажни (трансформациони) процес, често без икакве претходне припреме тзв. "општег типа". Посебно је значајно истаћи да су "полазници" ових "школа", у највећем броју случајева (око 80%), обухваћени кроз узраст деце од 7 до 10 година. То је период када су, у физичком и биолошком смислу, развојне карактеристике, као и сензибилитет ка појединим моторичким способностима, веома осетљиве и специфичне. Тако, на пример, основне карактеристике биолошког развоја говоре да у узрасту до десете године нема разлика између потенцијала организма дечака и девојчица, а да до 13-те, због незавршеног развоја зглобнокоштаног система, постоји висок ризик од повреда. У односу на поједине моторичке способности овај период карактеришу следећи временски параметри сензибилитета: координација (9-14 године), издржљивост (до пубертета превагу има развој аеробних потенцијала), брзина (дечаци од 7-9, девојчице до 11 године), снага (код дечака се континуирано развија од 7-18, а код девојчица до 14 године), покретљивост (акценат од 10-13 године), итд. Стога треба интензивно истицати, посебно у друштвеној оперсваацији рада ових "школа", да вежбавни процеси не требају да одсликавају редуковану варијанту тренинга одраслих спортиста. Специфичност тренажног процеса младих произилази из специфичног реаговања младог организма на тренажне стимулусе. Зато се у

основи тренажног процеса младих, или боље речено физичког вежбања, мора налазити идеја о свестраном и екстензивном приступу који почетак интензивног специјалистичког тренинга помера ка постпубертетском периоду. У овом контексту игра мора заузимати своје одговарајуће место.

4. ИГРА У ТРЕНАЖНОМ ПРОЦЕСУ МЛАДИХ

Покушавајући да изврше предметно-вредносно разграничење игара, бројни аутори су настојали да их систематизују у одређене категорије или групе, које би објединиле игре са истим или сродним садржајима. Међутим, такви покушаји нису резултирали јединственим мерилима и критеријумима за разврставање. Разлог је, између осталог, био и у приступу посматрања основног изворишта и угла сагледавања игре. Тако су неки аутори као основни критеријум класификације узимали годишње доба, други узраст учесника, трећи пол учесника, четврти карактер активности или садржај игре, итд. Ово је условило појаву великог броја класификација.

Једна од њих (К. Viler, према: Берковић, 1979) основне категорије игара разврстава на основу појединих фаза у развоју дечије активности. На основу овог критеријума игре је могуће поделити у четири групе: 1) *Функцијске игре*, које се реализују у првој години живота и саткане су од различитих (махом неодређених) покрета руку, ногу и других делова тела; 2) *Фикцијске игре*, појављују се између 2. и 5. године живота, а основа им је изражена фантазија и машта (опонашање одраслих, персонификација предмета, и сл.); 3) *Конструктивне игре*, као почеци стваралачке активности детета јављају се између 6. и 13. године живота (помоћу фантазије и мишљења дете проучава околни свет); 4) *Озбиљне игре или спорт*, представљају међуступањ између игре и рада (настају када "наивна игра" прерасте у озбиљну активност чији је основни садржај борба и тежња за успехом).

Класификација игара Р. Кајое (1978) полази од основног импулса који наводи човека да делује, како у апстрактном свету игре, тако и у отвореном свету друштвеног живота. На основу тога он дели игре у четири категорије: 1) *Агон*, где је доминантна компонента такмичења, борбе, супарништва (овде одлучује знање и способност играча); 2) *Алеа*, игра на срећу – хазардна игра; 3) *Мимикри*, претварање или опонашање (код деце се оно огледа у имитирању одраслих); 4) *Илинкс*, игре заноса и трансa.

Дакле, посматрајући игре са различитих становишта може се уочити критеријумска детерминантност у погледу њихове класификације и поделе. Са аспекта тренажног процеса може се говорити о више класификација игара, у складу са њиховом критеријумском основном:

- према усмерености на развој појединих моторичких способности (игре брзине, спретности, снаге, прецизности, итд.),
- према месту реализације тренинга и/или часа физичког вежбања (игре у природи, у води, на плажи, на снегу, на игралишту, у дворани, итд.),
- према организационом облику (фронталне игре, игре у паровима, игре у групама, итд.),

- у односу на организациону сложеност (једноставне и сложене игре, са и без помагала, итд.),
- у односу на спорт у којем се примењују (игре за кошарку, одбојку, атлетику, борлачке спортове, и сл.),
- према узрасту (игре за предшколску децу, млађи и старији школски узраст...),
- према сложености садржаја (индивидуалне, штафетне, екипне)
- у односу на део тренажне јединице (игре за уводни, главни и завршни део)

Игра, као саставни део људског живота, представља неизоставно средство у раду са децом, посебно предшколског и школског узраста, које, поред осталог, обезбеђује стварање позитивних емоција (радости, среће, задовољства, смеха, и сл.). Посебно место у овом контексту заузимају *елементарне игре* које, у основи, карактерише мањи ниво сложености и најчешће су везане за активности у настави физичког васпитања, али и у оквиру тренинга спортиста. Њихова основна карактеристика је да немају устаљена и строго дефинисана правила, већ се могу прилагођавати тренутним условима и захтевима сваке наставне и/или тренажне јединице. Елементарне игре су садржајно конструисане кроз богатство и једноставност покрета, где преовлађују природни, као и научени облици кретања (трчање, скакање, бацање, пузање, пењање, гурање, ношење, хватање, гађање, одржавање равнотеже, и сл.). У настави физичког васпитања, као и у процесу спортског тренинга, примењују се код учења или, чешће, код увежбавања претходно научених моторичких елемената с циљем њиховог развијања и учвршћивања.

Рад са децом-младим спортистима требало би да представља највеће задовољство за сваког тренера, с обзиром да је он у овом процесу пре свега педагог. Тренер је сведок дететовог раста, развоја, усавршавања и успеха, кроз учење и овладавање спортским вештинама које се одвија под његовим надзором. Оно што издваја доброг од лошег спортског педагога-тренера јесте способност да се спортска техника (вештина) пренесе деци на лак и разумљив начин, усађујући истовремено деци љубав према изабраној спортској дисциплини, односно спорту у целини. Рад са младим спортистима не треба за њих да представља тортуру (дрил), већ рационалну и сврсиходно организовану забавно-едукативну активност.

Елементарне игре су подручје педагошког рада које су незамењив оператор трансформације у тренажном процесу младих, с обзиром да позитивно утичу на остварење биолошких и педагошких задатака, како у настави физичког васпитања, тако и у спортском тренингу младих. Такође, игра може бити и средство утврђивања психолошке структуре личности појединих спортиста, као и њихове социјалне улоге унутар спортске групе. Елементарне игре могу имати велику вредност кроз утицај на раст и развој младих спортиста (дече), како у простору моторичких способности, тако и кроз унапређење њихових психолошких и социолошких особина. Посебно се корисност елементарних игара може уочити у делу процеса спортског тренинга који се односи на кондициону припрему.

Мада комплексност проблема игре у спортском тренингу захтева много дубље и студиозније разматрање, елементарне игре се у контексту кондиционирања младих спортиста могу класификовати, те тако и третирати, према критеријуму утицаја на развој појединих моторичких способности на које се интензивно утиче током тренажног процеса. Тако се у спортској пракси могу и требају примењивати следеће врсте:

- Елементарне игре за развој брзине, где доминирају различити облици трчања (нпр. "Хватај свога пара", "Трка бројева", "Дан-ноћ", итд.);
- Елементарне игре за развој снаге, где као садржаји доминирају различите врсте брзог трчања, скокова, бацања (лопте, лопте "медицинке", и сл.), повлачења, гурања у различитим положајима, итд. ("Трка врста", "Чија је лопта бржа", "Трка крокодила", итд.);
- Елементарне игре за развој координације, чија је основна садржајна идеја у повећавању сложености било које елементарне игре, односно укључивање нових (ненаучених) или нестандартних облика кретања (трчања уназад, бочно, у чучњу, ходање "четвороншке" преко препрека, и сл.);
- Елементарне игре за развој прецизности, у основи садрже елементе гађања и/или нишањења неког покретног или непокретног предмета на одређеној удаљености (руком или ногом);
- Елементарне игре за развој равнотеже, у којима се инсистира на заузимању и задржавању одређених равнотежних положаја (стајање на једној ноzi затворених очију, на греди, са окретом, у положају "ваге", и сл.), односно на задржавању одређених положаја уз спољашње нарушавање равнотеже;
- Елементарне игре за развој гipкости (флексибилности), имају задатак постепеног и прогресивног развоја флексибилности зглобно-мишићног апарата, посебно у њиховим сензитивним периодима. Такозване "stretching" игре корисно је примењивати како у статичком, тако и у динамичком режиму рада;
- Елементарне игре за развој издржљивости, у суштини обухватају све игре које се могу применити у настави физичког васпитања или спортском тренингу, уз њихову модификацију примерену задатку развоја издржљивости (постиге се повећањем броја понављања или продужавањем временског трајања задатка).

Дакле, тренери као управљачи трансформационог процеса који је уобличен кроз спортски тренинг, треба да имају на уму да се игром постижу вишеструки педагошко-развојни ефекти. Због тога је могући одговор на питање - "зашто се играти на тренингу?", усмерен ка решавању проблема комплексних задатака које спортска активност поставља пред своје актере. Игром се, уз остале тренажне садржаје и операторе, ефикасније утиче и на:

- Успостављање емоционалних веза међу члановима групе (стицање самопоуздања кроз различите "емоционално обојене" ситуације у игри; учење о себи и својој социјалној средини; развијање осећаја припадности групи и одговорности у оквиру исте);

- Нова сазнања и открића (што је дете старије, његове радње постају осмишљеније, а игра сложенија; његова знатижеља и интереси постају све шири што утиче и на сложеност игре);
- Рационализација телесне активности (деца у свом развојном процесу поступно мењају спољашњу активност од неусмерених и неодређених покрета, ка организованим-прецизним мишићним покретима и реакцијама; у тренажној активности је игра од великог значаја као помоћ у ефикаснијој рационализацији покрета што је предуслов за правилно усавање спортске технике);
- Социјализација (посебно је у предшколском и млађешколском узрасту изражена потреба детета ка интензивнијим контакатима и интеракцији са вршњацима; дружење с децом, посебно у спортским групама, помаже при учењу важних социјалних вештина);
- Развој креативности (игра је савршен начин на који деца могу истраживати и развијати сопствену машту и креативност, а што је у спорту један од значајних фактора успешности);
- Развој интелектуалних способности (игра омогућава детету да брже развија памћење, опажање, продужава концентрацију и усмерење пажње, што је нарочито важно за сврходно праћење тренажних задатака; свака игра од детета захтева и одређени интелектуални напор).

5. ЗАКЉУЧАК

Бројна истраживања су показала да се адекватним моторичким развојем подстиче и квалитетнији емоционални, социјални и интелектуални развој. Недостатак игре, чак и код рано специјализованих моторичких активности, може некада успорити физички и ментални развој деце. Постоји став код једног броја педагога, а нарочито родитеља, да ће деца своје моторичке потенцијале развити "сама од себе", што је, наравно, велика заблуда. Стога је потребно осмислити и организовати адекватне програме физичког вежбања деце, а у раду постојећих "спортских школа", односно школских спортских активности, дати одговарајуће место игри.

Мада савремени спорт, у највећем броју својих грана и дисциплина има наглашену тенденцију ка строгој програмираности, математичкој прорачунатости и специјализацији, неопходно је сачувати и неговати изворне компоненте игре, како би спортисти, а посебно млади, остали "људи и личности", а не дириговане механичке направе, који себе претварају "у го успех" (Радош, 2009).

На крају неопходно је нагласити и педагошко-васпитни значај игре у спорту, јер је васпитање утемељено у биће игре (учење истрајности, дисциплини, здравој конкуренцији и престижу, поштовању норми и правила, правичности и солидарности). С обзиром да је игра својствена превасходно деци, ваља је код њих стално подстицати, као радо прихваћеног покретача учења и вежбања. О томе је говорио још Аристотел истичући потребу одржавања нагона за игром код деце, те у складу са својим учењем о врлини као средини између две крајности, истиче да игре не смеју бити ни напорне

нити распуштене. Дакле, не крајња разузданост у којој не би (од стране учитеља) било присутно благо усмеравање ка усвајању одређених норми и учење дисциплини. У том смислу и филозоф Кант (према: Радош, 2009) каже: дете треба да се игра, треба да има сате за одмор, али мора научити и да ради.

Литература:

1. Ахметовић, З.: Специфичности тренажног процеса младих. *Научно-стручни симпозијум "Наука и карате спорт"*; *Зборник радова 2006: 66-72; Нови Сад.*
2. Берковић, Л., Вуковић, Р. (1997): *Теорија физичке културе*. Нови Сад: ФФК.
3. Nuizing, J. (1970): *Ното Ludens*. Загреб: Матица Хрватска.
4. Кајоа, Р. (1978): *Игре и људи*. Београд: Нолит.
5. Коковић, Д. (2004): *Спорт и медији*. Нови Сад: Фабус.
6. Нешић, М.: Школа и карате спорт. *Међународна конференција "Менаџмент у спорту"*, *Универзитет "Браћа Карић"- Факултет за менаџмент у спорту*; *Зборник радова, 2006:410-419; Београд.*
7. Нешић, М. (2008): *Спорт и менаџмент*. Нови Сад: Фабус.
8. Радош, Ј. (2005): *Филозофија спорта*. Сомбор: Учитељски факултет.
9. Радош, Ј.: Филозофија слободног времена и физичка активност. 2. *Међународна конференција "Менаџмент у спорту"*, *Универзитет "Браћа Карић"*, *Факултет за менаџмент у спорту*; *Зборник радова 2006: 464-479; Београд.*
10. Радош, Ј.: Супстанцијални аспекти игре у карате спорту. *Научно-стручни симпозијум "Наука и карате спорт"*; *Зборник радова 2009:27-30; Нови Сад.*
11. Рот, Н. (1980): *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
12. Шимек, С., Чустоња, З.: Елементарне игре у кондицијској припреми спорташа. *Међународни знанствено-стручни скуп "Кондицијска припрема спорташа"*; *Зборник радова 2003:278-283; Загреб.*

THE NEW EDUCATIONAL PROGRAMME LOGISTICS TECHNICIAN AND THE ROLE OF THE GENERAL SUBJECTS

Mira Jug Skledar,
The School of Traffic Sciences, Maribor

Summary: The Bologna process needs a student who masters modern learning methods, which can be obtained during well designed and accomplished secondary vocational educational programmes. That is why the educational programme should be focused on professional and key competences to mould a qualified individual. The educational programme's goals are to enable greater internal interdisciplinary

connections as well as the knowledge integration and the professional and the key competences development. By achieving the programme's goals the individual will become a competent professional interested in lifelong learning and a valuable member of the society. The programme should, therefore, incorporate general, professional and practical knowledge, which should be evident from the general subjects' catalogues of knowledge standards and examination catalogues. The new educational programme Logistics technician is based on general, professional and practical knowledge integration. The programme goals' implementation has been observed at different levels; the general subjects have been given a new dimension regarding competences development.

Key words: Bologna process, professional and key competences, catalogue of knowledge standards, general subjects, implementing curriculum, common core curriculum, open curriculum, integrated key qualifications.

ULOGA OPŠTEOBRAZOVNIH PREDMETA KOD NOVIH I OBNOVLJENIH PROGRAMA

Mira Jug Skledar
Prometna škola, Maribor

Rezime: Bolonjski proces zahteva studenta koji savlađuje savremene metode učenja, zato je jedino mogući temelj dobrog studija - dobro srednjoškolsko obrazovanje. To je moguće ako je program pripremljen tako da razvija stručne i opšte kompetencije koje vode do potpune osposobljenosti pojedinca. Cilj programa je da dostigne veću unutrašnju sadržinsku povezanost i prepletenost znanja i razvitak stručnih i ključnih kompetencija koje vode do celovite osposobljenosti za struku, saradnju u društvu, lični razvoj i dalje obrazovanje. Zato program mora povezati opšta, stručna i praktična znanja i taj cilj moraju pratiti katalozi znanja i ispitni katalozi opšteobrazovnih predmeta. Na tim merilima je bio zasnovan program Logistični tehničar koji zamenjuje stari program, Saobraćajni tehničar. Operacionalizacija postavljenih ciljeva se u obrazovnom programu Logistični tehničar pokazuje na više nivoa. Opšte-obrazovni predmeti dobijaju u svetlu gornjih ciljeva novu dimenziju podrške razvoja kompetencija.

Ključne reči: bolonjski proces, stručne i osnovne kompetencije, opšti predmeti, uvođenje kurikuluma, srž kurikuluma, najosnovnije kvalifikacije.

Smo Saobraćajna škola, vodeća škola u obrazovanju na području saobraćaja i logistike u Sloveniji.

Sa obrazovanjem na području saobraćaja se bavimo već od 1958. godine. Godine 2006. i 2007. je puno naših učitelja sudelovalo kot obnove programa Saobraćajni tehničar. Nov, obnovljeni program se zove Logistički tehničar. Program je bio pripremljen na osnovi sledećih zanatskih standardov: Saobraćajac/Saobraćajka u saobraćaju, Špediter/Špediterka, Magacioner/Magacionerka u logistici, Voditelj dizalica/Voditeljica dizalica.

CILJEVI OBNOVE

Osnovni ciljevi kot priprema novih obrazovnih programa u skladu sa smernicama za pripremu obrazovnih programa nižeg i srednjeg zanatskog obrazovanja, kao i srednjeg stručnog obrazovanja su:

- povezivanje opšteg stručnog i praktičnog znanja u koherentnom i problemsko strukturiranom obrazovnom programu, katalozima znanja, ispitnih kataloga. Cilj je dosegnuti veću unutrašnju sadržajnu povezanost i prepletenost znanja kao i razvoj zanatskih i ključnih kompetencija koje vode do celokupne usposobljenosti za zanat, sudelovanje u društvu, lični razvoj i daljnje obrazovanje;
- uravnotežiti učnociljnu i problemsku kao i učnosadržajno planiranje kot pripreme katalogov znanja i izvedbi učnog procesa;
- pripremiti modulno izgrađen i fleksibilan obrazovni program;
- otvaranje kurikula i uticaj lokalnih partnera;
- dostići veću programsku fleksibilnost i autonomiju škola sa pripremom okvirnog obrazovnog programa na nacionalnom nivouju i sa prenosom dela odluke kot oblikovanja kurikula za školski nivo (predmetni učitelj sa razporedom časova, otvoreni kurikul, izrađeni modeli, plan provere i ocenjivanja znanja);
- motivirati škole, da razvijaju nova metodično didaktična rešenja, veću individualizaciju učenja i ojačaju timski rad svih uključenih učitelja.

OPERACIONALIZACIJA CILJEVA

Operacionalizacija gornjih ciljeva je vrlo značajna. Kot pripreme programa Logistički tehničar se je dosta vremena posvetilo ostvarivanju ciljeva. U obrazovni program so upletene ključne kvalifikacije za slovenski jezik, matematiko, strane jezike, istoriju, geografiju, hemiju, fiziku, umetnost, psihologiju, sporta kao samostojne programske jedinice. Oni predstavljaju predmete ključnih kvalifikacija. Škola sama mora povezati sa timskim planiranjem celog programskog učiteljskog zbora, ove sadržaje kao i sadržaje sa stručnim sadržinama.

U programu je dosta časova namenjenih praktičnom obrazovanju, koji se deli na dva dela; na praktično obrazovanje u školi i praktično obrazovanja kot poslodavca.

U tabeli 1 je prikazano broj časova opšteobrazovnih predmeta i broj časova stručnih modula. Tabela 1 (str. 2)

A - Splošnoizobraževalni predmeti / opšteobrazovni predmeti				
Oznaka	Programske enote/programske jedinice	Obvezno / izbirno Obvezno/izborno	Skupno št. ur/zajedno br. časova	Št. kreditnih točk/broj kreditnih bodova
P1	Slovenščina/slovenski jezik	Obvezno	487	24
P2	Matematika	Obvezno	408	20
P3	Tuji jezik I/strani jezik	Obvezno	417	20
P4	Tuji jezik II	Obvezno	204	10
P5	Umetnost	Obvezno	70	3
P6	Zgodovina/Istorija	Obvezno	102	5
P7	Geografija	Obvezno	70	3
P8	Sociologija	Izbirno	70	3
P9	Psihologija	Izbirno	70	3
P10	Fizika	Obvezno	140	6
P11	Kemija/Hemija	Obvezno	70	3
P12	Športna vzgoja/sportno vaspitanje	Obvezno	340	14
Skupaj A			2378	111
B - Strokovni moduli/stručni moduli				
M1	Tehnologija blagovnih tokov/tehnologija robnih tokova	Obvezno	204	11
M2	Tehnologija komuniciranja	Obvezno	204	11
M3	Podjetništvo in gospodarsko poslovanje/preduzimačke i privredno poslovanje	Obvezno	170	8
M4	Transportna sredstva	Obvezno	238	12
M5	Logistika tovornih tokov/logistika teretnih tokova	Obvezno	442	24
M6	Mednarodna blagovna menjava /medžunarodna robna razmena	Izbirno	204	10
M7	Logistika potniških tokov/logistika putničkih tokova	Izbirno	102	5
M8	Sredstva mehanizacije	Izbirno	102	5
M9	Avtomatizacija in robotizacija /avtomatizacija	Izbirno	102	5
Skupaj B			1462	76
Od tega:				
C - Praktično izobraževanje v šoli / praktično obrazovanje u školi				
Praktični pouk/praktična nastava			568	23
Č - Praktično izobraževanje pri delodajalcu / praktično obrazovanje kot poslodavca				
Praktično usposabljanje z delom/praktično osposobljavanje s radom			152	6
D - Interesne dejavnosti / intresne aktivnosti				

Interesne dejavnosti/aktivnosti		352	14
E - Odprti kurikulum / otvoreni kurikulum			
Odprti kurikulum		578	29
Skupaj pouka (A+B+E) zajedno nastave			
		4418	216
Skupaj praktičnega izobraževanja (C+Č) praktično obrazovanje		720	29
Skupaj izobraževanja v šoli (A+B+D+E) obrazovanje u školi		4770	230
Skupaj (A+B+Č+D+E)		4922	236

Poznajemo još i druge ključne kvalifikacije - integrirane ključne kvalifikacije, te su uključene kako u stručne module, ustvari u sadržajne sklopove, tako i u opšteobrazovne predmete. Može ih se rasporediti u okviru interesnih aktivnosti, otvorenog kurikula, ili se obistinijo kroz celi program-tokom svih četiri godina. Novi programi zahtevaju od škole pripremu izrađenog kurikula u školi. Kot pripreme izrađenog kurikula može škola rasporediti časove pojedinog predmeta po razredih, po potrebi. Međutim sa tim je veliki deo odgovornosti za detaljnu dobru izradu predmeta prenesen na školu. Takođe opšteobrazovni predmeti, čiji ciljevi su osposobiti dobrog stručnjaka na zanatskom području, se moraju aktivno uključiti u pripremu izrađenog kurikula.

U spodnoj tabeli 2 je prikazan deo izrađenog kurikula Saobraćajne škole Maribor, iz kojega se vidi raspored časova po razredih.

Tabela 2: Izređeni kurikulum: Logistički tehničar, Saobraćajne škole Maribor

	Programske enote/programske jedinice	Skupno št.ur, Zajedno broj časova	1. letnik 1. godina	2. letnik	3. letnik	4. letnik	Ostatak	Št. kreditnih točak Broj kreditnih bodova
Število tednov pouka/broj nedeljnih nastava			35	34	34	33		
P1	Slovenščina/slovenski jezik	487	3	3	4	4	12	24
P2	Matematika	408	3	3	3	3	0	20
P3	Tuji jezik I/strani jezik	417	3	3	3	3	9	20
P4	Tuji jezik II	204	2	2	2		-2	10
P5	Umetnost	70	2				0	3
P6	Zgodovina/Istorija	102	3				-3	5
P7	Geografija	70		2			2	3

P9	Psihologija	70				2	4	3
P10	Fizika	140	2	2			-2	6
P11	Kemija/Hemija	70	2				2	3
P12	Športna vzgoja/sportno vaspitanje	340	3	3	2	2	-1	14
Skupaj A		2378	23	18	14	14		
	Praktični pouk/praktična nastava	568						23
	Praktično usposabljanje z delom/praktično osposabljanje sa radom	152						6
	Interesne dejavnosti/interesne aktivnosti	352						14
	Odprti kurikulum/otvoreni kuriku	578						29
	Matematične metode v logistiki/matematičke metode u logistiki	34	1				0	
	Požarna varnost/požarna sigurnost	68		2				
	Fizika v logistiki	68			2			
	Etika v cestnem prometu/ etika u putnom prometu	34			1			
	Strokovna terminologija v logistiki	68				2		
	Priprava na maturo (slo)/priprema na maturo	34				1		
	Priprava na maturo (mat ali tuj jezik)	34				1		
	Priprava na maturo(M3,M4,M5)	34				1		
	Projektiranje cest /projektovanje puteva	34						
	Prometni koridorji/saobračajni koridori	34						
	Načrtovanje prevozne poti/planiranje prevoznih puteva							
	Tehnologija blaga/tehnologija robe	34	1					
	Nalaganje in zavarovanje tovora/utovar i osiguranje tereta	68						
	Skupaj pouka (A+B+E)	4418	32	33	28	29		

U drugom delu gornje tabele vidimo, da je 578 časova namenjenih otvorenom kurikulumu koji znači ostvarivanje ciljeva na regionalnom i lokalnom nivou. Takođe i u tom delu moguće je lako obistiniti sadržaje opšteobrazovnih predmeta, još aktivniju povezanost i isprepletenost sa sadržajima stručnih modula. Kao što vidite u otvorenoj kurikuli su uključeni sadržaji matematike, fizike i stranog jezika.

Najmanja programska jedinica za postizanje zanatskih kompetencija je sadržajni sklop. U okviru sadržajnih sklopova povezujemo teoretsko znanje sa stručnim sadržajnim i ključnim kvalifikacijama. Takođe i opšteobrazovni predmeti svoje sadržaje dele na sadržajne sklopove - zaokružene delove materije. Posebni značajni vidik kot planiranja izrađenog kurikula je povezanost opšteobrazovnih sadržaja sa stručnim sadržajem. Učitelji opšteobrazovnih predmeta se kot planiranja izrađenog kurikula intenzivno povezuju sa učiteljima stručnih modula i zajedno planiraju izvođenje nastave. Pojavljaju se kao pomoć za pridobivanje zanatskih i ključnih kompetencija.

ZAKLJUČAK

Veća unutrašnja sadržajna povezanost i isprepletenost znanja kao i razvijanje zanatskih i ključnih kompetencija, što je glavni cilj obnove programa, može se postići samo sa intenzivnim povezivanjem opšteobrazovnih predmeta sa stručnim modulima i sa praktičnim znanjem. Za uspešno ostvarivanje ciljeva povezivanja je vrlo značajno dobro planiranje timskog rada u izrađenom kurikulumu, kao i uzgredno usaglašavanje programskih učiteljskih zborova na timskim sastancima. Sa dobrim planiranjem imaju opšteobrazovni predmeti kao podrška za postizanje zanatskih i opštih kompetencija mogućnost ostvarenja svojih ciljeva isto u otvorenom delu kurikula. Takođe i potrošači - đaci primaju opšteobrazovne predmete u svetlu povezivanja, jer celo vreme obrazovanja prepoznavaju upotrebu i prepletenost opšteobrazovnih i stručnih sadržaja.

Literatura:

1. Izobraževalni program, Logistični tehnik, potrjen na Strokovnem svetu RS za poklicno in strokovno izobraževanje 9. 11. 2007;
2. Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser, več avtorjev, CPI, Center RS za poklicno izobraževanje, maj 2007;
3. Izvedbeni kurikulum za logistični tehnik Prometne šole Maribor, več avtorjev, avgust 2008;

INFORMATICS - MORE THAN JUST A GAME

Predrag Prtljaga,

The Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" - Vršac

Summary: The paper offers an outline of the first part of the research undertaken by the author in the current academic year containing a set of polls for students and an analysis of the curricula at high professional schools in the country and in the region, with a special emphasis on preschool teacher training colleges. Even if it caused many traditional courses to be shortened and summarized, the procedure of accreditation according to the Bologna demands has certainly contributed to the inclusion of informatics courses in all professional colleges. What is even more important is that these courses could be innovated in a satisfactory way taking into account the pace of changes in the field. Through the analysis of prior knowledge and expectations of students, their successive and final achievements, the author has made an attempt at establishing the effects of teaching within the course Informatics practicum with the second generation of students who attend the classes according to accredited syllabus for the course. The conclusion of the paper points to the shortcomings of the "continual" informational education in our educational system, through a prism of personal experience in teaching.

Key words: informatics, accreditation, informational education, students.

ИНФОРМАТИКА - ВИШЕ ОД ИГРЕ

Предраг Пртљага

ВШССОВ „Михаило Палов“, Вршац

Резиме: Рад представља први део истраживања којим се аутор бави у текућој школској години и садржи низ анкета са студентима и анализу планова и програма на високим струковним школама у земљи и окружењу, а посебно на високим струковним школама за образовање васпитача. Ако је и учинио да се многи традиционални предмети скрате и сажму, поступак акредитације по болоњским захтевима, свакако је допринео да се у све школе укључе, ако их дотада није било, информатички предмети. Много важнија чињеница је да су ови предмети могли и на задовољавајући начин да буду иновирани, узимајући у обзир брзину промена у овој области. Анализом студентских предзнања, очекивања, периодичних и крајњих достигнућа, аутор покушава да утврди ефекте извођења наставе и вежби из предмета Информатички практикум у другој генерацији студената који наставу похађају по акредитованом програму за овај предмет. У закључку се указује на недостатке „континуалног“ информатичког образовања у нашем образовном систему кроз призму сопственог искуства у настави.

Кључне речи: информатика, акредитација, информатичко образовање, студенти.

Искуство је вероватно једна од основних претпоставки сваког успешног истраживања. Посматрано у вези са наставом, искуство представља десетине година рада са ученицима или студентима и повремену, али не честу актуелизацију планова и програма по којима се настава одвија. Ценећи искуство, али у потрази за ефикаснијим образовањем, Болоњска декларација тежи ка стандардизацији високошколских курикулума у намери да се студентима пре свега омогући покретљивост (мобилност). Истовремено, као одговор „успаваном“ образовању, као један од основних циљева истиче се и потреба за много чешћом актуелизацијом знања и процеса наставе на овом нивоу образовања. Једноставно се закључује да су овакви захтеви потпуно у складу са друштвеним феноменом глобализације и настанком нових производних и пословних технологија. Када би наставили потрагу за правим узроцима ових промена, као и објашњењем за настанак „декларације“, неумитно би се сусрели са информатиком и комуникацијама, процесима који су својим несразмерно брзим развојем утицали и на убрзавање промена у свим осталим наукама, па самим тим и у друштву. На основу ових чињеница долазимо до занимљивог закључка, да је и појам „искуство“ претрпео измене. Наиме, искуство у информатици не може се посматрати са велике историјске дистанце. Иако као део осталих наука постоји већ дуже време, праву историју информатике можемо сместити тек у последњих двадесетак година. У складу са тим и искуство у настави информатике сеже практично тек десетак година уназад. Који су домети информатичког образовања као општеобразовног предмета, као и колико и какве информатике је потребно ученицима и студентима једна су од основних питања спроведеног истраживања.

КРАТАК ИСТОРИЈАТ НАСТАВЕ ИНФОРМАТИКЕ

Као почетак учења информатичких предмета може се узети тренутак када Математичка гимназија у Београду уводи програмерски смер на јесен 1969. године. Предмет *Програмирање и математичке машине* слушају те године, када код нас и у већини европских земаља, није било информатичких садржаја ни на редовним студијама, ученици *3а*, првог одељења програмерског смера и ученици четвртог разреда општег смера. Реформа средњег образовања која је уследила школске 1977/78. године (усмерено образовање) у оквиру математичко техничке струке, уводи усмерења: програмер, оператер на рачунару, математичко-технички сарадник и статистичар која имају велик број информатичких предмета. Међутим, информатика у наредних десет година почиње свој ход све крупнијим корацима. Од 1987. године у основне школе се, као изборни предмет у VII И VIII разреду, уводи предмет основе информатике и рачунарства.

Период који карактеришу ратови и читав низ крупних друштвених промена, ипак прати делимична имплементација информатичких предмета, тачније информатике - као део предмета техничко образовање у основним школама, док информатика постаје редован предмет у средњим школама.

Подаци којима располажемо указују на то да се почетком овога века, у складу са европским тенденцијама, чине покушаји да се информатика

имплементира и у наставу нижих разреда основних школа. Тако, реформа образовања након октобарских промена у Србији нуди за ученике првог циклуса образовања изборни предмет од играчке до рачунара, који након 2,5 године бива укинут уз једноставно објашњење новог министра “да компјутер зрачи и квари вид младој популацији”. Нова промена власти 2005. године овај предмет поново оживљава, али проблеми материјалне природе, недостатак адекватно опремљених учионица, али и кадра чине да учење информатике на млађем узрасту готово да не постоји. У седмом и осмом разреду информатика је присутна као изборни предмет, али у текућој школској години у В разреду предмет општетехничко образовање променио је назив у техничко и информатичко образовање и у односу на ранији програм наглашени су информатички садржаји, а очекивано је да ће се тај тренд наставити и у вишим разредима наредних година. Оно што свакако охрабрује је чињеница, да је информатика један од најчешће бираних изборних предмета од стране ученика и њихових родитеља.

Информатички предмети као стручни предмети на одговарајучим факултетима у нашој земљи присутни су врло дуго и осим дуге традиције одликују се и квалитетом знања која студенти стичу. Током деведесетих година ова чињеница била је погодност за све оне који су напуштали земљу из познатих економских и друштвених разлога. Као општеобразовни предмет на факултетима, а нама посебно интересантним вишим школама, информатика се јавља почетком и током деведесетих година. У високим школама информатика се често јавља тек у процесу акредитације, а чињеница је да је у неким школама још увек присутна само као изборни предмет. Конкретно, у Високој школи струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу, док је носила назив и статус Виша школа за образовање васпитача предмет „Информатика у образовању“ је имао статус колеквијума тј. семинарског рада и оцењиван је описно („положио-ла“, „није положио-ла“). Данас, у другом семестру студенти као обавезни предмет похађају „Информатички практикум“, а у шестом семестру као изборни предмет јавља се „Информатика у васпитно-образовном раду“ (семестар па тако и настава из овог предмета још нису реализовани).

ИСТРАЖИВАЊЕ

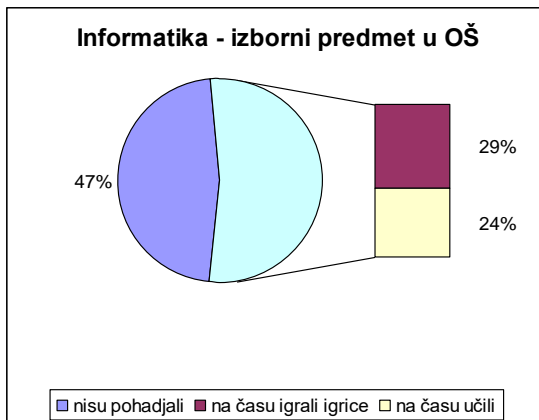
У првој години рада по акредитованом програму у наведеној Високој школи, студенти су користили фотокопирани скрипте, уџбенике са претходног нивоа школовања, уџбеник за предмет „Информатика у образовању“ такође именоване Више школе и радили вежбе на основу фотокопираних материјала. За студенте друге генерације био је припремљен уџбеник „Информатички практикум“ који је садржавао сва неопходна теоријска знања, и комплетан материјал за израду вежби по акредитованом силабусу за наведени предмет. Структуру предмета, као и уџбеника чине: једноставан поглед на историјат развоја информатике, структура рачунара, упознавање са појмовима оперативни систем и апликативни програм и вежбе из репрезентативних софтвера. У оквиру вежби студенти се оспособљавају да користе оперативни

систем Win XP, највећи број вежби је посвећен раду у апликативном програму MS Word, а по једна вежба је посвећена MS Excel-у и интернет комуникацији (укупан обим 10 вежби - предвиђено време за израду 10 пута по 90 мин.). Две ствари су врло очигледне. Површни поглед на силабусе сличних школа показује да су то најчешћи садржаји предмета који у свом називу садрже појам „информатика“, мада у неким случајевима постоје и огромне, чак некомпаративне разлике. Друга ствар је чињеница да ови садржаји неизмерно личе на садржај предмета „Информатика и рачунарство“ у првој и другој години средњих школа. Управо замерка на ову сличност, од стране колега који су укључени у средњешколско и основношколско образовање је била и делимични потицај за спровођење овог истраживања. Оправданост ове примедбе покушала је да реши већ прва анкета у оквиру истраживања, док су са друге стране наредне анкете имале за циљ да утврде која знања су студенти стекли током похађања наставе на високошколском нивоу и потврде или не оправданост конкретних силабуса високе струковне школе, а на основу претходних констатација практично и свих силабуса сличних школа и сличног садржаја.

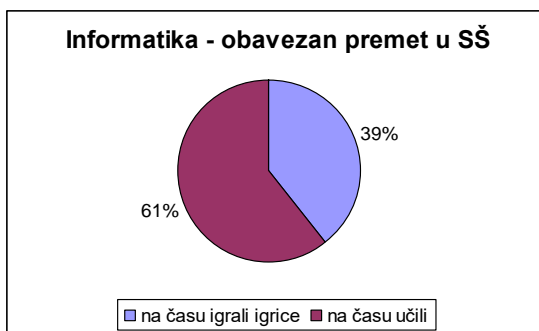
АНКЕТА 1.

Анкета је пре свега имала за циљ боље и успешније испуњавање обавеза студената из предмета „Информатички практикум“. Са циљем достизања адекватније припреме и организације вежби које су основни услов за излазак на испит постављена су питања: *„Помогло би ми када би пре сваке вежбе добила-о кратко објашњење шта и како треба радити вежбу: (да, не, можда само за неке вежбе)“*, *„Подела на групе, распоред рада и професорова излагања делују ми: (потпуно јасна, релативно јасна, збуњујућа)“* и сл. Извесна питања била су постављена са циљем да омогуће анализу претходних знања студената која би евентуално резултирала променом и побољшањем садржаја предмета у текућој као и у наредним школским годинама и ова питања и одговори биће образложени детаљно као резултат од ширег значаја ове анкете. Између осталих, а с тим у вези постављена су и питања: *„Научила-о сам да користим компјутер: (у школи, код куће, на курсу (обуци), нисам научио-ла)“* и питање које ће се уз незнатне измене поновити и у свим наредним анкетама *„МИСЛИМ да је градиво из овог предмета адекватно моме предзнању и добро одабрано за овај ниво школовања: (да, не)“*. „Мислим“, у другој анкети бива замањено речју „*сматрам*“ и у наредној „*тврдим*“.

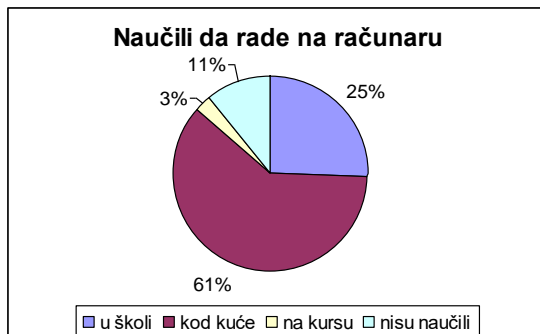
Поједини резултати, тачније одговори анкете ће пре свега бити графички приказани, а затим и коментарисани. Приликом првог анкетирања присуство је било 55 (уписано 110) студената од тога са завршеном средњом школом економског смера 13 (24), гимназијом и пољопривредном по 12 (23 и 16), школом техничког и машинског смера 9 (23), и из осталих школа 9 (24), што се може узети као сасвим репрезентативан узорак.



Више од половине анкетираних студената похађало је у основној школи изборни предмет информатичког садржаја, а време проведено на часу су проводили готово подједнако у игри и учењу. На овом нивоу образовања овакав однос је потпуно разумљив и адекватан ученичким интересовањима и чињеници да је предмет пре свега изборни.



Уз чињеницу да је у средњој школи предмет „Информатика и рачунарство“ обавезан јасно је и да су га сви студенти похађали, однос између времена проведеног у игри и учења благо је померен у корист стицања нових знања, тачније обраде градива. Чињеница је да је и просечна оцена по сопственом појединачном сећању ученика из овог предмета била четири.

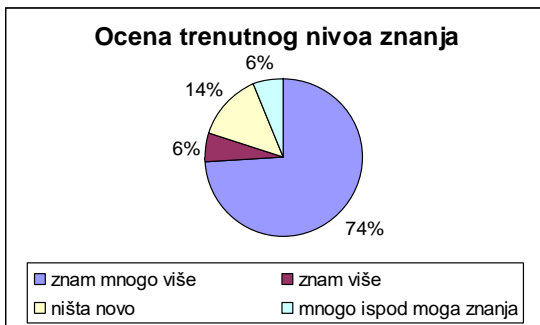


Податак који је вероватно највреднији јесте чињеница да је више од половине од анкетираних студената научило да користи рачунар код куће (уз напомену да то не подразумева, али и не искључује садржаје које обрађује предмет „Информатички практикум“). Занимљиво је и да само четвртина своје знање приписује наученом у школи, док је 11% студената јасно истакло да нису научили да раде и користе рачунар ни на основном нивоу! Навешћемо још и податак да око 90% студената сматра предвиђено градиво адекватним.

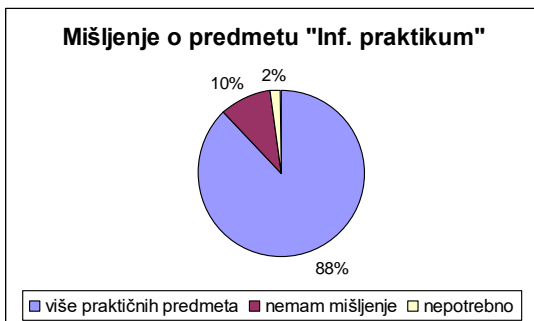
Добијени резултати већ у великој мери оправдавају концепт информатичког образовања у Високој школи и намећу потребу за обавезношћу овог предмета на основу свих познатих чињеница које овом приликом није неопходно образлагати.

АНКЕТА 2.

Друга анкета је спроведена у периоду када је велики број студената био на нивоу реализације прве половине градива (од 50 анкетираних студената 75% је испунило наведене захтеве, или је урадило и више од предвиђеног броја вежби). Питања су се у овој фази односила углавном на тешкоће и препреке у поступку израде и реализације вежби, а одговори су углавном били очекивани, тачније већих замерки није било. Начин одвијања и организација вежби оцењени су највишим оценама, уџбеник је такође оцењен као „адекватан“ и „одличан“, а наредна два одговора завређују већу пажњу.



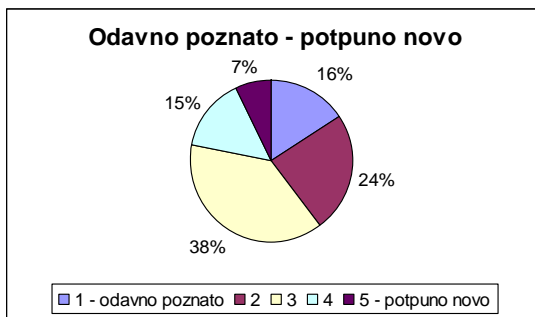
Kao najvredniji rezultat svakog učenja je osećaj da se više zna i ume, odgovor ovde naveden kao „znam mnogo više“ imao je u nastavku i tekst „...i to mi prija“, a tekst „znam više“ je nosio i odrednicu „...ali mi to ne znači ništa“. Očigledno je da je 80% studenata svesno novostecenog znaња, a tri četvrtine ukupnog broja anketiranih studenata doživljava ovu чињеницу kao pozitivnu промену што је постигнуће вредно пажње.



Na питање “*Volela-o бих: да је више оваквих (практичних предмета), немам мишљење (предмет као и сви остали), не видим сврху овог предмета“* у одређеном проценту (12%) не могу да потврде своје јасно мишљење о конкретном предмету, али у питању које је поменуто да ће се понављати са мањом изменом у свим анкетама мишљење је једногласно (100%); сви анкетирани студенти **сматрају** да је садржај предмета адекватан.

АНКЕТА 3.

Анкета која је спроведена по испуњењу студентских обавеза имала је за циљ да коначно оцени домете предмета и оправданост његовог постојања. Питања су једним делом била везана и за организациона и персонална питања као и практичну применљивост стечених знања а нису директо везани за овде обрађивану тему. Питање које се бави основном идејом овог истраживања односно садржајем предмета овај пут је постављено на мало другачији начин: „*Колико је оно што сте чули и научили за Вас ново?* (дате су оцене од 1 до 5 где је 1 - одавно познато, а 5 - потпуно ново)“ и ево резултата.



Овај графикон и добијени резултати коначно потврђују чињеницу да су се студенти као ђаци основне и средње школе свакако већ сусретали са овим садржајима, а сада тек много већу пажњу заслужују њихови претходни одговори у којима своје знање нису позитивно оцењивали. Из овога се дефинитивно може упутити и критика на рачун информатичког образовања на претходним нивоима, али и у потпуности оправдати садржај предмета „Информатички практикум“ и свих истородних предмета на високим струковним школама. Као потврда овој тврдњи су и оцене овог предмета од стране студената у последњој анкети; 10 од шездесет студената оцењује предмет оценом 4 од могућих 5, док су сви остали студенти дали управо највећу оцену, сличне оцене су добијене и на питање „*У којој мери су предавања и вежбе одржане у току семестра одговориле на Ваша очекивања*“, студенти такође позитивним оцењују и тврде да ће им „...*даље школовање бити олакшано захваљујући наученом*“, а садржај је и овом приликом био стопостотно оцењен као адекватан.

ЗАКЉУЧАК

На основу свих приказаних и разматраних резултата, закључак се пре свега своди на критику информатичког образовања на нижим нивоима

образовања. Чак и када се не захтева усклађивање наставних планова са променама у информатици и осавремењавање наставе информатике у средњим школама очигледно је да се морају поставити захтеви за променама у самом поступку и начинима извођења наставе. Ове промене би непосредно могле да утичу и на промене у садржајима информатичког образовања на високим струковним школама, односно обраду специјализованих програма и садржаја прикладних одговарајућој струци. Тек са овим променама информатички предмети би могли да напусте домен општеобразовних и прерасту у стручне предмете, а то време је очигледно још увек далеко од нас.

Литература:

1. Божић, Јб. и Мицић, Ж. (2006). *ИТ у образовном систему основних школа*. Book of Collecteed articles: TOS Conference, Чачак.
2. Бранковић, Д, Мандић, Д. (2003). *Методика информатичког образовања*. Филозофски факултет у Бањој Луци, Medaiagraf Београд, Бања Лука.
3. Ђуришић, М. (2006). *Настава информатике и рачунарства у нашим средњим школама*. An article retrieved September 2008 from the following site:
4. www.cet.co.yu/CETcitaliste/ClanakDetaljno.aspx?ClanakID=49
5. Клем, Н, Прашчевић, Н, Перин Н, Деветаковић-Радојевић, М. (2002). *Увод у примену рачунара*, Круг, Београд.
6. Lidstone, J. (2006). Theory and practice in teacher education. In С. Peklaj (Ed.), *Теорија и пракса у изражавању учитељев*. Ljubljana, Slovenija: Pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
7. Мандић, П, Мандић, Д. (1996). *Образовна информациона технологија*, Учитељски факултети у Београду, Јагодини и Ужицу.
8. Пртљага, Ј, Пртљага П. (2009). *Учење страних језика као претпоставка информатичког образовања*, Монографија међународни зnanствени скуп *Школа по мјери*, Свеучилиште Јурија Добриле, Пула.
9. Пртљага, П. (2009). *Информатички практикум*. Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“, Вршац.
10. Сотировић, В. (2000). *Методика информатике*. Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин.
11. Шуман, С, Глигора Марковић, М. и Погарчић, И. (2008). *Тко је Е-генерација*, рад презентован на конференцији Учинковито дјеловање - пут у вријеме знања, Вараждин.

INTERACTION IN TEACHING

Darko Lojaničić, the advanced university student,
Ph.D. Radojko Lojaničić, Ph.D. Milija Bogavac,
FABUS - Novi Sad, The International University - Novi Pazar,
FORKUP - Beograd

Summary: Starting with defining communication process, forms and types of interactions in teaching at universities that can lead to more qualitative communication, greater teachers' commitment and positive students' attitudes towards the university, have been dealt here.

Key words: interaction, communication, students, professors, team-work.

ИНТЕРАКЦИЈА У НАСТАВИ

Дарко Лојаничић, проф. др Радојко Лојаничић, др Милија Богавац
ФАБУС, Нови Сад; Интернационални универзитет, Нови Пазар;
ФОРКУП, Београд

Резиме: Полазећи од дефинисања комуникацијског процеса, у раду се разматрају облици и начини интеракције у настави у високо образовним установама које могу допринети квалитетнијој комуникацији, квалитетнијем ангажовању професора у реализацији образовних циљева наставе и позитивнијим ставовима студената према факултету.

Кључне речи: интеракција, комуникација, студенти, професори, тимски рад.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Комуникација представља процес у коме се информације, односно вербални и невербални симболи размењују између два или више лица. Суштину људског комуницирања - преноса налога и других порука од једног лица другом - чине ове информације или симболи.

Процес комуникације се састоји од ширења стимуланса и њихове перцепције, утицаја, коришћења и деловања у коме доминирају два фактора: фактор пошљаоца и фактор примаоца.

У литератури се наводе четири кључна постулата људске комуникације:

1. **Комуникација је процес.** Ова тврдња значи да је комуникација динамична (зато што укључује речи, покрете, гримасе, посебне аранжмане...) и континуална активност (нема одређено почетно и завршно време) која се најчешће наставља вербално и невербално.

2. **Комуникација је системска.** Компоненте комуникационог процеса су међузависне, што значи да се комуникација дешава кад компоненте унутар ње интерактују и утичу једне на другу. Елиминисање било које од базичних

компоненти - извора, поруке, канала, пријемника и повратне спреге - може спречити комуникацију или у најмању руку учинити је мање ефективном.

3. **Комуникација је интеракционална и трансакционална.** Прво својство значи измену порука међу људима укљученим у комуникациони процес. Друго, пак, да људи укључени у комуникациони процес учествују у креирању и декодирању (интерпретирању) порука.

4. **Комуникација може да буде намерна и ненамерна.** Комуникација може да се деси без обзира да ли је намеравана или није. У првом случају једно лице шаље поруку другом лицу које ту поруку жели да прими (на пример, кад једно лице тражи упуте а друго му их даје). За разлику од првог, у другом случају једно лице намерава да пошаље поруку другом лицу – примаоцу поруке, који на њу реагује несвесно или ненамерно (на пример, кад се говорник на састанку смеши другом лицу у намери да скрене његову пажњу на себе и у томе успева тако што то друго лице несвесно реагује на осмех и почне пажљиво да прати поруку говорника).

1. ВРСТЕ КОМУНИКАЦИЈЕ И МОДЕЛ МЕЂУЉУДСКИХ ИНТЕРАКЦИЈА

Комуникација између људи може се остварити на два начина, и то: преношењем порука путем коришћења речи и преношењем поруке без коришћења речи. Из ова два начина произилазе две врсте комуникације: **вербална и невербална.**

Вербална комуникација постоји онда када се размена информација, мисли и деја између људи остварује путем речи помоћу којих људи остварују своје емоционално изражавање и задовољавање личних и социјалних потреба. Истраживањем се дошло до податка да скоро 70% времена проведеног у будном стању људи комуницирају причањем, слушањем, писањем или читањем. Комуникација у оквиру организације или групе, често је у функцији мотивисања, емоционалног сазревања, информисања или контролисања понашања.

Вербална комуникација, као социјални феномен, најчешће се реализује кроз говорни модел. Говорни модел комуникације у форми исказа одређују две компоненте:

1. Прва компонента је намера говорника да путем исказа нешто саопшти, потврди, измени и сл.

2. Друга компонента је садржај говора, односно, врста, обим и структура информација које су у структури говора који као делови исказа представљају одраз стварности.

Људска комуникација користи, поред говорних или вербалних, и **невербалне поруке** које шаље пошљалац, а прима их прималац. Истраживања показују да учешће вербалних порука износи мање од 35% обима примљених значења поруке, док су невербални облици поруке заступљени у 65% обима социјалног значења у комуникацији.

Невербална комуникација је преношење поруке без речи, невербалним симболима као што су: осмеси, покрети тела, погледи, интонација говора, стил

одевања и др. По правилу, сензибилан, префињен учесник у комуникацији зна да користи, употреби, па и злоупотреби, феномен невербалне комуникације.

Невербална комуникација, односно, перманентно примање и смитовање знакова гестовима, мимиком или покретима тела, интонацијом говора када смо у контакту са другом особом представља примарни комуникацијски модел, али као и вербална, контролисана је одређеним системом кодова који су културно детерминисани.

Невербална комуникација указује на став према другим особама и помаже у грађењу и одржавању односа са другима.

Невербална комуникација се заснива на следећим елементима:

- Држање тела (усправно, погнуто, напето или опуштено)
- Мимика (чела, браде, образа, обрва, уста)
- Очни контакт (усмереност погледа, ширина зеница)
- Говорно понашање (брзина, јачина, ритам, боја гласа, јасноћа, смех)
- Гестикулације (покрети руку, велики и мали гестови)
- Додиривање (начин, места и покрети додиривања)
- Одевање (агресивно, затворено, боје, стил, кројеви)
- Просторно понашање (одстојање у односу на саговорнике)

Поред ових, искључиво "телесних", у невербално комуницирање убрајамо још и следеће аспекте комуникације:

- временско понашање (избор времена за поједине врсте комуницирања)
- спољни контекст (избор околине и услове комуницирања)

Комуникациони процес садржи шест кључних компоненти: *извор, поруку, канал, пријемник, буку и повратну спрегу*.

1. **Извор** је креатор (кодер) поруке, па тиме и њен пошиљалац, који започиње комуникацију.
2. **Порука** је продукт извора, односно креатора. Њу чини сваки вербални или невербални стимуланс који утиче на примаоца или пошиљаоца без обзира да ли је намеран или није.
3. **Канал** је трећа неопходна компонента комуникације, који представља везу између извора поруке и њеног примаоца. Различити су канали којима се порука шаље: телефони, писма, компјутери, телефакси итд.
4. **Пријемник** је декодер, односно интерпретатор поруке, чија чула примају поруку пошиљаоца.
5. **Бука** је сваки фактор који узнемирава, уноси забуну или на други начин омета комуникацију. Бука је све оно што прати и искривљују поруку.
6. **Повратна спрега**, као везивно ткиво у двосмерном комуникационом процесу, је одговор примаоца пошиљаоцу поруке и спаја пошиљаоца и примаоца поруке међусобно, тако да могу истински комуницирати.

2. ИНТЕРАКЦИЈА У НАСТАВИ

Када говоримо о интеракцији у настави, обично мислимо на карактеристике комуникације и квалитет интерперсоналних односа између студената и професора.

Школе и факултети се, као и друге организације, међусобно разликују у погледу квалитета интеракција. Факултете на којима постоји интерактиван однос учесника у комуникацији, студенти доживљавају као пријатељску средину у којој се осећају прихваћено и пожељно и према којој имају позитивне ставове. Уколико су интерперсонални односи лоши, студенти такву средину доживљавају као непријатељску, имају негативне ставове и отпор према факултету. Све ово негативно утиче на остваривање васпитно образовних циљева факултета.

Показатељи добре интеракције у високо образовним установама јесу узајамно поштовање ученика и наставника, коректни односи међу члановима колектива.

Једна од карактеристика добре интеракције јесте уважавање различитости, што се испољава кроз толерантан однос између професора и оних студената који се због неких специфичних карактеристика разликују од већине. Повољну комуникацију међу групом студената карактерише групна кохезивност и солидарност, што значи да нема изолованих и одбачених студената, студенти активно учествују у раду на часу, слободно изражавају своје мишљење и потребе, имају осећај припадности факултету. Стил понашања професора у вербалној комуникацији са студентима може бити недирективан, што значи да професор води рачуна о потребама студената, прихвата идеје и предлоге студената, похваљује их, подржава и подстиче. Истраживања су показала да овај стил доводи до позитивнијих ставова студената према факултету и факултетском раду уопште, доприноси на тај начин бољој комуникацији и стварању повољније атмосфере у групи. Насупрот овом стилу, директивним приступом, професор усмерава понашање и активности студената, даје објашњења и упутства, опомиње и критикује.

Позитивни ставови студената према факултету и професорима, који су последица добре интеракције, утичу на редовније похађање наставе и веће постигнуће. Добра комуникација доприноси развоју и испољавању социјалног понашања студената као што су: солидарност, брига и узајамно помагање.

Важан услов за добру интеракцију у настави јесте и начин на који се утврђују норме и правила понашања на факултетима, у погледу међусобног опхођења и понашања професора и студената на часу, да ли се правила образлажу или једноставно намећу, како се контролише њихово поштовање и како се кажњава њихово непоштовање. Један од важних фактора добре интеракције у високо образовним установама јесте начин управљања и руковођења факултетом, у чему личност декана (или власника, уколико је реч о приватном факултету) и његова компетентност за обављање управљачке функције има великог удела, као и начин доношења важних одлука, што зависи и од осталих чланова колектива...

За успешност комуникације у настави једнако је важна и личност професора у целини, његове личне карактеристике, као што су: стручност, предавачка способност, правичност, смисао за хумор и начин на који се професор опходи према студентима и колегама. Успешност интеракције у групи студената зависи и од начина руковођења групом. У демократском начину руковођења, професор подстиче студенте на сарадњу и активност, охрабрује их да изложе своје мишљење и да постављају питања, толерантан је према различитим мишљењима и идејама, док у аутократском начину руковођења све иницијативе потичу од професора, ученици су пасивни, устручавају се да изнесу своја мишљења и да постављају питања.

Анализа вербалне комуникације у настави показала је да професори који претежно користе недирективне облике комуницирања стварају повољнију атмосферу тако што чешће прихватају и користе идеје и предлоге студената у наставном раду, изричу похвале и охрабрују емоционално реаговање студената (знамо да је емотивна интелигенција кључ за снажање човека у животу и да емотивне блокаде и неразвијена емотивна интелигенција потпуно анулирају интелигенцију рација) док професори са претежно директивним стилем понашања имају више проблема са дисциплином у групи.

О улози професора у креирању повољне климе говори податак да је побољшање интеракције између студената и професора једна од најчешће навођених промена коју студенти желе на факултетима, како би се на њима осећали и учили боље. Резултати ових истраживања показују да би студенти желели да професори имају више разумевања за младе и њихове личне проблеме, да више поштују мишљења студената - што све указује на потребу за квалитетнијом комуникацијом између студената и професора.

Поред садржаја појединих наставних предмета и одговарајућих уџбеника, развоју добре интеракције на релацији студент - професор, могу да допринесу одређени облици и методе рада, личност професора, организација факултетског живота, као и општа атмосфера на факултету.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Основна комуниколошка формула успеха и четири златна правила комуникологије, а коју су и те како важна и за менаџмент комуникација, и за интеракцију у процесу наставе, су:

- **флексибилност**, могућност различитог реаговања на комуниколошке стимулансе, где ће онај елемент система који је најфлексибилнији вероватно и контролисати цео систем;
- **вештина**, где се истиче да је у данашње време уметност комуницирања вештина која се учи и коју је неопходно савладати;
- **поштовање**, првенствено себе, затим саговорника и на крају и ситуацију у којој се комуникациони процес одвија;
- **тимски рад**, са којим се наглашава да данас ефикасној радној групи не требају хероји, већ је будућност у системском мишљењу и заједничком раду, као и да се данас више цени међузависност од независности.

Интеракција међу учесницима васпитно - образовног процеса представља значајан чинилац успеха образовних циљева факултета. Истраживања показују да студенти имају извесне критичке примедбе на процес интеракције у односу професор - студент у високо образовним институцијама, што указује на потребу стварања повољнијих услова за рад, као и методичко усавршавање професора. Унапређивањем наставних метода и квалитетнијом интеракцијом између учесника у овом процесу створиће се повољнији услови за реализацију образовних циљева наставе и позитивнији однос студената према факултету као институцији.

Литература:

1. Андерсон, Е. Р., Ф. Ј. Јр. и Бусх, Ј. А.: *Професионални менаџмент*, Пословни систем „Грмеч“, Београд, 1998.
2. Бојановић, Р.: *Психологија међуљудских односа*, Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије, Београд, 1998.
3. Дунђеровић, Р.: *Основи психологије менаџмента*, Нови Сад, 2004.
4. Лојаничић, Р.: *Менаџмент људских ресурса*, Нови Пазар, 2008.
5. Лојаничић, Р.: *Улога вође у тимском раду - докторска дисертација*, ФАМ, Нови Сад, 2006.
6. *Зборник института за педагошка истраживања*, бр. 23, 33, Институт за педагошка истраживања, Београд.
7. www.poslovniforum.hr/management/upravljanje_ljudskim_potencijalima.asp
www.plark.net/literatura/mng016.php

CHANNELS OF ESTHETIC MOBILITY IN WORKING WITH KINDERGARTEN CHILDREN

Sava Halugin, M.A.

The Advanced Vocational School for Kindergarten Teachers - Subotica

Summary: In modern teaching of art it is necessary to seek for new and unexpected approaches and methods in creative work. In most cases it is assumed that original themes are prerequisites for specific and personal deeds. Themes which were not “used enough” ask for a different form of adventure, experience and its transposing into children`s minds. I suggest a few interesting themes just as an example: Transformation of used things into children`s toys, a screen, a mirror, a window, binoculars and a lock as a stimulus of children`s curiosity, a letter and a post stamp as artistic information, the human body as an artistic base, foundation in creative play.

Key words: creativity, professors, students, collective and team work.

КАНАЛИ ЕСТЕТСКЕ ПОКРЕТЉИВОСТИ У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Мр Сава Халугин
ВШССОВ, Суботица

Резиме: У савременој настави ликовног васпитања неопходно је тражити нове и неочекиване приступе и поступке у креативном раду. Претпоставка је да су у већини случајева оригиналне теме предуслов за специфична и особна дела. Недовољно „рабљене“ теме траже другачију форму доживљаја и транспонувања истог у свести детета. За пример предлажем неколико тема: Трансформација предмета у употреби у дечију играчку, екран, огледало, прозор, двоглед и кључаоница као подстицаји знатижеље код деце, писмо и поштанска марка као ликовна информација, људско тело као ликовна подлога у креативној игри.

Кључне речи: креативност, професори, студенти, колективни и тимски рад.

КАНАЛИ ЕСТЕТСКЕ ПОКРЕТЉИВОСТИ У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Деца се ликовно изражавају како би показала оно што их занима, забавља или окружује. На почетку њиховог ликовног трага нема свесне намере којом нешто казују, то је тек одраз њима блиског и узбуђујућег света. На путу од задовољства овладавања моториком до креативности, децу воде васпитачи и родитељи, нудећи им низ могућности да се изразе и покажу своја умећа. Способност ликовног изражавања врло брзо прераста у захтевајуће одлуке: желим нацртати "баш ово" или ову боју волим највише.

Дечја ликовна дела су искрена, једноставна, спонтана, без покушаја прикривања или намере да направе нешто за одрасле. Вредност и важност дечјег ликовног креирања није у томе да "зна" нацртати или насликати оно што ћемо ми препознати, него у ономе што само дете види, пронађе или открије у свету који га окружује.

Ликовно изражавање зависи од ступња душевног развоја детета. Као што дете пролази кроз низ разних развојних ступњева тако и у ликовном изражавању постоје на почетку једноставни а касније потпунији ступњеви. Дечији прежи се користе као једна од помочних техника при утврђивању ступња душевног развоја детета. Дете кроз цртеж може да се изрази на начин који му је онемогућен у стварном свету, може да изрази своје емоције, ослободи свој бес или тугу... Наравно да објашњење дечијег цртежа није што пошто објективно јер га тумаче одрасли из свог угла, па је потребно применити и друге методе које су провереније за утврђивање душевног развоја детета.

Психолози кроз дечији цртеж виде много више него ми, па кроз цртеж могу увидети дететов положај у породици или, пак, могуће малтретирање од

стране другог детета... С обзиром да је градска породица мања, дете ће то и представити на свој начин, док је сеоска породица најчешће бројнија и односи су емотивнији стога ће, понајпре, дете са села своју породицу тако и представити.

Детету од шест месеци до три године неопходно је дати некакав предмет за писање: оловку, руж или нешто слично, са чиме ће дете почети да се игра и случајним трљањем тог предмета о неку подлогу направити линије као први дечији ликовни израз. На овакав начин дете открива линију, дете правећи трагове оловком изражава се као активно, психомоторичко биће.

За дечију ликовну креативност од посебног је значаја доживљај простора и објеката у простору. Дете се од три до седам година полако прилагођава својој околини. Непосредну околину представља чак и најмања појединост којом је дете окружено, и од тога како ће околина да се односи према детету, умногоме зависи целокупна дечија животна судбина. Околина није једноставна. Несебично нуди природу и природне промене, разноврсне звукове, боје... Захваљујући околини дете упија шаренило околине, и развијајући своју машту, полако преноси своја гледишта света преко цртежа.

У првим фазама ликовног изражавања дете користи боју и оловку, тј. црта линије једном бојом, а више боја употребљава ради игре. Код деце дрво може бити и црвено, небо жуто, крава љубичаста и сл. Верује се да утицајем одраслих дете прихвата реалне боје. Родитељи и васпитачи могу утицати на развој дечијих стваралачких способности а да не повреду његову спонтаност и не угуше стваралаштво.

Родитељи и васпитачи треба да се брину да обезбеде неопходна средства за рад, просторне и материјалне услове за дечје креације. Све до поласка у школу не треба се одвајати игра од рада. Дечје стваралаштво није израз специјалне надарености, већ је то скуп разних начина који служе да деца изразе своја осећања, машту, креативност, спретност у раду са различитим средствима, и да изразе свој однос према спољашњем свету који их окружује.

ПРОЖИМАЊЕ ГРАДСКОГ И СЕОСКОГ ЖИВЉЕЊА

Што се тиче архитектонско-урбанистичког уређења град је плански уређен простор, док је село спонтано обликовано насеље. Демографски, град је густо насељено место са великим бројем становника, разних професија док таквих професија, као нпр. службеник, трговац, радник или неке друге, на селу уопште не налазимо. Села су свакако мања и ретко насељена места са изразитом већином пољопривредника и тек понеким занатлијом или представником, за те услове крајње нужне професије, као што су свештеник, агроном, учитељ...

Земљораднички радови подвргнути су природним ритмовима - дневним или сезонским - као што је уосталом органска производња у пољопривреди подређена природним условима, влага, топлота, плодност, али и ритму раста и сазревања биљака и животиња. Сељаци и њихова производња условљени су

природним појавама понајчешће кишом, ледом или градом, стога су резултати пољопривредног рада врло неизвесни. Сељачки радови се обављају у заједници са осталим члановима породице, а често и са суседима или са целим селом. То све утиче на целу породицу и битно доприноси стварању сеоског менталитета, тј. сеоског начина живота. Док се са друге стране индустријски рад одвија у плански изграђеној зони и подвргнут је техничкој, а не природној подели рада, дакле зависи од машина и технолошких процеса.

Деци у граду, нарочито она која иду у вртић, доступни су скоро сви материјали који се користе у ликовном образовању, како вештачки тако и природни материјали, и околина града деци даје безграничну слику коју дете може да пренесе на папир. Сеоска деца најчешће имају потешкоће са набавком материјала који су потребни за стварање цртежа, али зато им околина даје фантастичну природну слику.



Изложба радова од сламе

УРБАНИ ПРОСТОР И ПРЕДШКОЛСКА ДЕЦА

Град као место у коме дете одраста доноси са собом и добре и лоше новине, али је део детета и дете сазрева заједно са местом у коме живи извлачући максималан спектар информација. Када кажемо град, прва асоцијација је брзина живљења, бука, загађеност, гужва, али и мноштво игралишта, паркова, обданишта или позоришта.

Утицај околине на одрастање детета има веома битну улогу тако да деци треба, без обзира где живе, омогућити што јаснију слику онога што их окружује, јер ће на само такав начин стећи праву, а не искривљену слику света.

Град садржи неколико за њега карактеристичних особина која ће бити представљена у тезама као и утицај тих карактеристика на развој детета у ликовном изражавању.

Саобраћај

Саобраћај је неизоставан део урбане средине са којим се дете свакодневно сусреће, и то као превасходно као непосредан учесник. Веома је важно дете учити о мерама заштите и то уз помоћ родитеља и васпитача, јер је дете несвесно опасности које може да узрокује саобраћај. У васпитно-образовним установама са децом се учи о опасностима у саобраћају и то кроз игру, песму или цртеж, и на тај начин деца стичу знања која ће им помоћи када у будућности буду била самостална у саобраћају. Када са децом цртамо разне ситуације у саобраћају, она то врло радо прихватају, јер им свакодневни контакт са улицом даје мноштво идеја.

Телевизија

Свима је познато да предшколско дете упија информације невероватном брзином. Деца воле шарене ствари, интересантне слике... Тако да је и телевизија постала брзо и радо прихваћена од стране дечје публике.

Наше филмско васпитање треба да допринесе формирању образовне и културне, социолошки свесне и активне личности. Зато је од изузетног значаја оно што ћемо деци дозволити да гледају и количини времена проведеног испред екрана. Има велики број филмова, емисија, "цртаћа" или музике која су намењена искључиво деци и гледање таквог програма деци обезбеђује образовање, развој пажње, памћење, мишљење.

Сам компјутер деци омогућује цртање без папира и оловке или украшавање и бојење задатих облика, тако деца а и родитељи са лакоћом уче различите боје, облике, величине...

Позориште и биоскоп

Велики удео у васпитању деце имају позоришта, биоскопи и друге разне културне делатности. Захваљујући позоришту деца, упијајући чари музике, глумачких гласова, визуелних ефеката уживо гледају неку причу. Одлазак у биоскоп је за децу веома важан догађај јер на великом платну могу да гледају своје омиљене јунаке. Такође посете музејима или изложбама деци дају прилику да се упознају са радовима познатих сликара или да у природној величини виде воштане фигуре историјских личности, скелете фосила, открића научника...

Све ово деци даје шире образовање и могућност да виђено на свој начин пренесу путем бојнице, фломастера или неког другог изражајног средства на папир. Посете оваквим местима деци дају праву слику и само узбуђење при посети погодује много јачем дечијем раду који ће бити пун емоција, маште и разумевања виђеног.

МАТЕРИЈАЛИ И ТЕХНИЧКА СРЕДСТВА

У вртићу је пракса да се средства распоређују према узрасту детета, индивидуалним склоностима, према педагошким захтевима и циљевима васпитно-образовног рада у вртићу.

Материјал и техничка средства су најважнија дидактичка средства у активностима ликовног васпитања у вртићу и имају посебно значење у васпитно-образовном раду ликовног васпитања.

Ликовно изражајна средства која се могу наћи у вртићима и у свакој књижари у граду су: креда, оловке, фломастери, темпере, водене боје, туш, пластелин, глина, колаж папир... Деца воле ликовно образовању и у каснијем узрасту и радо седају за сто правећи права ремек-дела. Наравно, поред индустријски понуђених реквизита и средстава, веома је важно укључити и материјале које се могу наћи у природи: глина, тесто, цвеће, кукуруз, камен, кромпир... и на овакав начин укључити део природе у радне собе.





УТИЦАЈ РУРАЛНОГ ПОДРУЧЈА У ЛИКОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Природа је сеоској деци много доступнија и ближа него градској деци, тако да је сеоском детету омогућено уживање у природи, дружење са домаћим животињама и доступни су им највише природни материјали. Сеоско дете гради себе као једну вредну, радну особу која је део природе и учи све што јој она може пружити.

Што се тиче дечијих радова насталих у оваквом окружењу можемо рећи да су ти радови и по изгледу и по мирису потпуна слика природног спокојства. Деца радо користе материјал пронађен у дворишту, камен, кукуруз, сламу... и граде, својом маштовитошћу, посебна дела. Сеоско дете ће само направити бојицу, узети креч или камен па ће са тим цртати по зиду, или ће само направити играчку, неки алат или нешто друго. На овакав начин дете показује своју креативност и тако постаје и остаје део природног света.



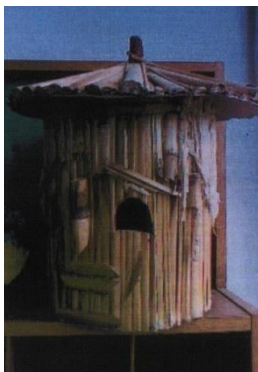
КАКО ГРАДСКОЈ ДЕЦИ ПРИБЛИЖИТИ ДУХ СЕЛА

Постоји неколико интересантних могућности којима се васпитачи користе да би деци приближили сеоски живот. Тако, на пример, разним фотографијама или цртежима васпитачи деци преносе разна знања и задовољавају делимично дечију знатижељу. Наводимо само делимичну, пошто слика даје само визуелан приказ онога о чему говори, док додир са реалношћу деци много дубље указује на сврху. Одлазак или посета селу, неком етнографском музеју или фарми, деци би боље омогућила да изграде слику онога што желимо да им дочарамо.

Веома је важно да деци на овакав начин појаснимо слику околине у којој живе, као и да приближимо живот грађана који егзистирају у сеоском окружењу. На овакав начин, директним приласком, деци дајемо правилну слику сеоског живота и она могу тако изградити потпуни осећај виђеног. Овим путем деца осим визуелног ефекта могу да осете мирис, да додирну животињу, јашу коња. Тиме се непосредније и дубље се оцртавају трагови доживљеног.

ПРИМЕРИ ОРГАНИЗОВАНИХ ИЗЛЕТА

Један од бројних манифестација које организује предшколска установа "Наша Радост" из Суботице била је одлазак на фарму која своје млеко прерађује у суботичкој млекарни. На фарму су ишле групе из обданишта «Шумице» чији су радови на тему млека били награђени. Ова посета била је организована поводом дана здравља. На овај начин деци је омогућен приступ фарми крава, шетња њивом, добијање млечних производа и деца су овом приликом могла видети како се крава музе, шта једе, како и где живи. Деца су на овај начин стекла лепо искуство и знање које су касније са васпитачима пренели на цртеж.



Деца су сама по себи комплексне личности, индивидуе које нас свакодневно нешто ново науче, да ли кроз говор, покрет или цртеж.

ЗАКЉУЧАК

Као професор уживам посматрајући дечји развој и њихово прилагођавање свету. Трудим се да разумем децу онаква каква су и њихово одрастање у одређеном окружењу. Деца су једноставно деца, док околина од њих ствара људе и веома је важно кава ће она на крају бити.

Разлике сеоске и градске деце су свакако изражене, некад више а некад мање, јер сва деца желе само мирно и безбрижно детињство. Градској деци околина даје више у смислу доступности материјала и живот је много бржи и компликованији, док су деца са села задовољна материјалима које нађу испред куће, јер им други материјал најчешће није познат.

Тако долази до стварања различитих дела тј. коришћења различитог изражајног средства. Што се тиче узраста, деца стварају било сеоска или градска истим темпом, тј. све у домену својих година. Једине су разлике у коришћењу материјала као и начин на који цртају. Са правом можемо констатовати да дечји цртеж пуно говори о аутору, свако дете свет око себе доживљава на само себи својствен начин. Дете кроз цртеж изражава своја скривена осећања било позитивна или негативна.

Литература:

1. др Карлаварис Богомил: Методика ликовног васпитања
2. др Митровић М., Петровић С.: Социологија, Београд 2001.

CULTURAL POLICY AND EDUCATION IN THE CONDITIONS OF MULTICULTURAL SOCIETY

Doc. Ph.D. Vesna Trifunović,
The Faculty of Pedagogy - Jagodina

Summary: The paper has indicated the necessity of interconnectedness of cultural policy and education in a multicultural society. A complex process of society reforms requires also transformation of all structures of the educational system. It is possible to follow this concept only under conditions of cooperation and complementarity of activities inside different segments of formal education. Providing knowledge about social structure, social power, rights, duties and responsibilities of people in the society and the educational system, than providing knowledge about culture, the school would prevail its traditional role and become a centre of culture. The consideration of the relation education-culture supposes theoretical agreement on the connection of school and culture, concordat with the key fact that educational process cannot be explained outside the real cultural environment, and understanding the role of education in spreading culture. School is not only a structure adjusted to social requests, but has available resources which

could offer students to make the right choice between cultural model values they are coming from and cultural model values that formal education offers.

Key words: cultural policy, education, multiculturalism.

КУЛТУРНА ПОЛИТИКА И ОБРАЗОВАЊЕ У УСЛОВИМА МУЛТИКУЛТУРНОГ ДРУШТВА

Доц. др Весна Трифуновић
Педагошки факултет, Јагодина

Резиме: У раду се указује на неопходност повезаности културне политике и образовања у условима мултикултурног друштва. Комплексан процес реформе друштва захтева и трансформацију свих структура образовног система, а она се успешно може одвијати само у условима сарадње и комплементарних активности различитих сегмената формалног образовања. Пружањем знања о друштвеној структури, о друштвеној моћи, о правима, обавезама и одговорностима појединаца у друштву, као и у оквиру школског система, затим, знања о култури, школа би превазишла своју традиционалну улогу и прерасла у средиште културе. Разматрање односа образовање-култура, претпоставља теоријску сагласност о повезаности културе и школе, усаглашеност са кључним ставом да се образовни процес не може објашњавати изван реалног културног окружења и разумевања улоге образовања у ширењу културе. Школа није само структура која се прилагођава друштвеним захтевима, већ има ресурсе који омогућавају учесницима образовног процеса да направе избор између вредности културног модела из кога долазе и вредности културног модела који нуди формално образовање.

Кључне речи: културна политика, образовање, мултикултурализам.

УВОД

Друштвена динамика у савремености захтева флексибилнију организацију образовања која ће ефикасно одговорити потребама друштвеног и културног развоја. Институционализовано образовање, у складу са новим друштвеним захтевима који произилазе из развојне стратегије уважавања различитости, добија задатак да промовише концепт културног плурализма, преиспитујући културне аспекте разноврсних наставних програма и уравнотежи лични, национални и мултикултурни идентитет. Конкретни начини организације образовања и функционална повезаност са другим структурама и чиниоцима друштвене средине доприносе усмеравању културног развоја. Тежак изазов, развој културе, формално образовање настоји да оствари у условима оштре конкуренције са другим чиниоцима развоја културе. Уколико институционализовано образовање жели да оствари и задржи значајну улогу у динамици развоја културе, оно мора да пронађе начин да тај комплексан проблем постане део будуће развојне стратегије, коју многи виде као кретање у

простору између иновација и традиције. Избором и контролом културних система које институције образовања представљају и трансмитирају учесницима образовног процеса, образовање показује могућност да развија или онемогућује дијалог и толеранцију међу културама унутар једне државе или између култура различитих држава. Обликовање културолошких садржаја у образовању зависи од културне политике државе: у мултикултурним државама се непрестано обнавља потреба за усклађивањем односа између културних заједница, што утиче на концептуализацију културне и образовне политике, које непрестано морају да трагају за новим одговорима како би се разрешиле напетости и сукоби због постојања различитих културних идентитета појединаца и група у једној држави.

Међузависност развоја организација културе и образовања, њихов дијалог и прожимање, постаје одговорност многих чинилаца у друштву и образовању. Уколико се образовање, данас, сматра главним носиоцем друштвених и културних промена, онда се указује потреба анализирања функција културе које се остварују на различитим нивоима институционалног образовања.

ОБРАЗОВАЊЕ И КУЛТУРА

Друштвени развој представља развој свих димензија друштвеног живота у оквиру друштвеног система као целине, дакле, и развој организације културе и организације образовања, као и квантитативне и квалитативне промене њихове међусобне повезаности. Сазнања о развојним перспективама међуодноса култура-образовање се заснивају на претходном поимању модела и развојних стратегија, који, пре свега, пројектују димензију *напредка у култури* и отварају питања међуодноса културе и слободе (стварања). Одгонетајући телеологију њиховог међуодноса В. Илић, закључује: "Теоријска разматрања појма културе у којима се замагљује и заобилази проблем *слободе* човека спадају у домен академских спекулација. У дијалектичкој традицији мишљења култура је могућа само као *пут ка слободи и ослобађању човека* од свих стега насталих у класној историји човечанства. Култура је увек нешто *више* него култура, па је стога култура и стварност - материјална колико и духовна, однос човека према стварним условима живота"⁶. Човекови животни услови одређују културу, а главни фактори који стварају те услове (рад, становање, средства комуницирања), истовремено снажно утичу на развој културе. Разматрајући проблем "разине културног развоја" и могућности њеног мерења помоћу индикатора, А.Жирар каже: "Термин је двоструко двозначан, јер су обе ријечи двозначне. Позитивну му боју даје комбинација индивидуалног и друштвеног развоја с линеарном, квантитативном прогресијом коју имплицира привредни и знанствени развој. А односи ли се "култура" на "вишу" културу, то ће рећи доминантну субкултуру, с њеним признатим естетским вриједностима, у којем случају "културни развој", који не може значити развој ове културе будући да се вриједности не могу "развијати", може једино значити проширивање приступа тим вриједностима. Или се, напротив, односи на разне субкултуре у

⁶ В. Илић /1995/: *Религија и култура*, Просвета, Ниш, стр. 235-6.

антрополошком смислу тога назива, што значи да се свака субкултура развија подижући разину уметничког стварања и проширући опсег индивидуалног судјеловања⁷. Али, да би ова концепција функционисала неопходно је успоставити равнотежу између културне акције и културног развоја. "Докле год постоји дихотомија културе и акције, култура ће бити склона езотерији и постојању због неколицине док ће акција бити крајње антикултурна и деструктивна према човјеку"⁸. Образовање, ако се посматрају земље у транзицији, укључујући и Републику Србију, преноси друштвено пожељне вредности и стоји пред важним задатком проширења значења културног идентитета - не развија свест само о националном идентитету већ укључује и европску димензију културног идентитета, мањински и персонални идентитет. Рационалним ангажовањем укупног друштва, обухватном културном акцијом, било би омогућено развијање новог концепта образовања који би био примерен културним специфичностима мултикултурне државе и изражавао културне разлике националних заједница.

Функције културе школе, нарочито основне, су релативно ново поље истраживања - проблем дефинисања основних појмова је још увек отворен, концепти и термини нису прецизно одређени. Ове функције имало би да обезбеде, на свим нивоима образовно-васпитног процеса, услове који су потребни за развитак не само сваког појединца/ученика већ и услове за разумевање култура и вредности различитих друштвених група и етничитета. Функције културе школе, речју, имало би да представљају основу на којој се може базирати савремени пројекат образовања, који уважава смернице и препоруке Међународне комисије образовања за XXI век: "Нас мора да води утопијски циљ усмеравања света ка већем међусобном разумевању, већем осећању одговорности и већој солидарности, помоћу прихватања наших духовних вредности и разлика у културама. Обезбеђивањем приступа знању за све, образовање добија тачно онај универзални задатак да помогне људима да схвате свет и да разумеју друге"⁹. Посматрано са тог аспекта, функције културе школе могле би се дефинисати као део васпитно-образовног програма који, прво, доприноси развијању могућности личног усавршавања, усавршавању свих способности и "капацитета" личности спремне да ствара нове културне вредности и, друго, доприноси културном развоју локалне социјалне заједнице, негујући специјализовано културно значење за конкретну средину. Подразумева се да је за остварење функција културе неопходно остварити квалитетну сарадњу школе и друштва. Потреба проучавања функција културе основне школе последица је друштвене потребе да институционални школски систем омогући појединцу упознавање са различитим културним обрасцима, њихово упоређивање са културним одговорима групе којој припада, као и развијање критичког односа према трансмитираним културним решењима на начин стварања аутентичног културног новума.

⁷ Аугустин, Жирар /1977/: *Културни развој*, Завод за културу хрватске, Загреб, стр. 198.

⁸ А. Жирар, Наведено дело, стр. 199.

⁹ Жак Делор, *Образовање скривена ризница*, Министарство просвете Републике Србије, Београд, 1996, стр. 43.

У друштву, независно од степена његове развијености, издваја се школа као институција од које се не могу оштро раздвојити функције културе. Напротив, школа није само образовна институција која својом делатношћу задовољава потребе за стицањем и преношењем знања (навика и вештина), већ и институција која остварује и функције културе: преносећи постојеће форме културе и стварајући нове. Резултати такве активности школе могу да доведу до друштвеног прогреса унутар социјалне заједнице. Ако функције културе школе у структури културе свакодневног живота учесника образовног процеса, као и припадника заједнице у којој школа ради, анимирају стваралачку енергију, која ће развити квалитативно нове моделе решавања многих животних важних проблема (социјално-економских, демографских, еколошких и других), потврдиће се улога школе као средишта културе у друштвеној средини.

МУЛТИКУЛТУРАЛИЗАМ И МУЛТИКУЛТУРНО ОБРАЗОВАЊЕ

Термин мултикултурализам¹⁰ се појавио у свом актуелном значењу почетком седамдесетих година XX века у Канади, а затим у Аустралији и данас представља један од кључних концептуалних дискурса, поред глобализације, у разумевању западних демократија. Употреба овог термина је контроверзна јер постоје различита одређења мултикултурализма: (а) мултикултурализам се одређује као супротан појмовима национализам и национална предрасуда; (б) као услов који омогућује етничким, верским и културним групама да коегзистирају унутар једног друштва, (в) означава признавање и промоцију културног плурализма као обележја многих друштава - он велича и тежи заштити културне разноликости, на пример, мањинских језика, као што и истиче неједнаки однос мањинских наспрам главних култура; (г) мултикултурализам се поима и као социјални покрет, који настоји да доведе у питање установљене друштвене норме (на глобалном и локалном нивоу) и повеже борбу за идентитет са реториком о различитости и отпору (Месић, 2006).

Феномени диверситета и групних разлика обележја су готово свих друштава, сем оних политички најизолованијих. Етнички и културно нехомогена друштва се сусрећу са конфликтним захтевима друштвених група, које имају формиране идентитете и културне праксе различите од већине у друштвима чији су део. Суочавање са мултикултурализмом, тј. са тежњама мањинских група за признавањем својих посебних културних идентитета, означава сусретање са проблемима за које не постоји јединствено решење, као што ни изабрана решења не гарантују да ће њима изазване последице бити

¹⁰ „Често се лансирање овог појма, барем у политичком смислу, веже уз промовирање нове канадске политике регулирања међуетничких односа у времену касних 1960-их и почетка 1970-их. Мање је познато да су мултикултурализам зазивали, ако не и измислили, канадски Славени на Првој конференцији канадских Славена 1965. године. Протестирајући против назива савезне Краљевске комисије о двојезичности, упозоравали су да је Канада дом више језика и култура, а не само енглеске и француске“ (Милан Месић /2006/: *Мултикултурализам друштвени и теоријски изазови*, Школска књига, Загреб, стр. 56).

једнозначне и позитивне. Признавање посебних културних идентитета и њихово прелажење из сфере анонимности у сферу јавности, са једне стране, може бити претпоставка социјалне правде (нпр. превладавање расне, верске, етничке дискриминације), а са друге, наставак дискриминације, али овог пута са новим нетолерантним актером на јавној сцени, уколико групе које врше притисак на главно друштво за својом рекогницијом, не признају жељу за рекогницијом другим заједницама. Посебан проблем представљају колективна права и заштита мањинских група које су по својим унутрашњим односима и у односу према другим групама недемократске и које развијају нетолерантне социјалне и културне праксе: захтевају изузеће од универзалних закона, а афирмацијом затворених идентитета урушавају модерне политичке заједнице.

Мултикултурализам има своје заговорнике, али и противнике: противници га оспоравају због поделе друштва дуж вертикалних, етничких линија (долази до тзв. цепања нације), а они, њему наклоњени, приказују га као концепт признавања постојања културног/етничког плурализма и права различитих друштвених група на очување и задржавање својих културних специфичности. Без обзира на присталице "за" и "против", може се закључити да мултикултурализам представља поглед на свет, који истиче чињеницу да су људска бића и културно одређена, тј. да културна припадност умногome одређује начин живота људи и њихове идејне слике света.

Мултикултуралистички приступ образовању и науци односи се, пре свега, на захтев да се "редефинирају методологије и програми, с основном намером да примереније представљају културна добра, историју, постигнућа и вредности других, не-западних култура, са свим питањима која се односе на епистемолошки статус научних пракси и канонизацију образовне литературе" (Месић, 2006: 63). Остаје отворено питање да ли ће мултикултуралистички елементи у институционализованом образовању значајно допринети стварању демократскијег критичког друштва. Културни плурализам захтева перманентно решавање проблема односа између култура, а образовна политика може допринети усклађивању њихових односа афирмативним односом према културном идентитету. „Рационална образовна политика мора обезбедити добре шансе за развој свих култура, уколико се жели избећи њихова политичка инструментализација. Други услов функционисања мултикултурног друштва је идеја о личности, појединцу који се добро осећа у вишенационалној држави... а то значи да се поштују његова основна права на срећу, социјални избор и пуно уважавање културног идентитета“ (Аврамовић, 2003: 145).

Питање како ће изгледати будућност увек отвара многобројне дилеме, зато се генерације које у садашњости имају намеру да граде заједничку будућност налазе пред неодложним избором смера развоја. Организовање заједничког живота није нимало једноставан задатак, чак ни у условима растуће потребе за узајамном повезаношћу различитих група и присутних глобализујућих процеса на светској сцени, јер су постојећа друштва обележена разликама, које наговештавају могућност конфликта. образовање, у друштву које се глобализује, добија задатак хомогенизације популације обухваћене институционализованим образовним процесом прихватањем одређених

стандарда, а у циљу превладавања присутних супротности¹¹, као предуслова за успостављање нове филозофије развоја, чије одреднице неће бити непремостиве разлике, уколико је данас, уопште могуће гајити такву наду. Образовање не може да буде изван најзначајнијих развојних стратегија овог века: његов задатак је пуно учешће у моделовању нових путева развоја, који су прихватљиви, једнако, на националном и глобалном нивоу.

Позицију различитих културних модела и идеологија унутар једног друштва одређиваће карактер њихових међусобних сукоба у процесу остваривања доминације, а формално образовање, уколико жели да буде плуралистичко, треба да објасни корене тих модела културе и идеологија, као и религија, које се боре за престиж у друштву и задобијање првенства међу младима.

Разумевање прошлости и садашњости, али и припремање учесника образовног процеса за активно учешће у креирању будућности, задаци су које институционализовано образовање треба да оствари уколико има намеру да буде повезано са самим животом. Школска популација може да се припреми за критичко преиспитивање утицаја доминантних чинилаца у друштву, упознавањем са свим чињеницама које обликују њихове ставове и поступке. Школа не треба само да преноси одређено знање, већ и да подстиче изграђивање критичког мишљења, као и сопственог система мишљења и вредности: "школа мора да омогући свакодневно увежбавање толеранције помажући својим ученицима да се сложе са ставовима других и подстичући расправе и моралне дилеме или случајеве који обухватају морални избор... На тај начин се адолесцентима помаже да изграде сопствени систем мишљења и вредности, слободно и уз потпуно познавање свих чињеница, без слепог подлегања доминантним утицајима и на тај начин стичу већу зрелост и широкоумност" (Делор, 1996: 51). Остаје отворено питање, и поред уважавања изнетих препорука, да ли процес образовања поседује унутрашњу снагу, која би младим људима омогућила да реинтерпретирају дешавања важна за њихову сопствену будућност и будућност друштва у целини, упркос настојањима тог друштва да, управо преко институционализованог образовања, спроведе контролисану индоктринацију?

У циљу предузимања одређене културне акције, која би допринела бољем упознавању присутних култура у Републици Србији, на Балкану и ширем, европском и светском простору, предлажем да се на учитељским (и педагошким) факултетима уведе обавезан предмет *Култура и савремено друштво*. Циљеви овог предмета би били: продубљивање знања о структури друштва, његовим економским, политичким и културним одликама; затим, продубљивање знања о култури, прогресу, традицији и цивилизацији, вредностима, културној динамици, диференцирању културе света, националним идентитетима и тежњама ка очувању различитости; развијање потребе код студената да се активно укључе у друштвени и културни живот и

¹¹Формално образовање активно учествује у процесу развоја личности и представља подршку постојећим стратегијама развоја друштва, те одатле проиходи његов задатак превладавања супротности између видљивих снажних процеса изазваних глобализацијом и мање уочљивих, али присутних, процеса одбране традицијског карактера.

обликују будућност друштва и културе. Садржај студијског предмета би чинила следећи модули: Модул 1. *Друштво* (друштвене групе; идентитети; владавина и друштвена моћ; глобално друштво); Модул 2. *Култура* (доминантна култура, подкултура и контракултура, прогрес; културне промене, културни контакти; традиција, вредности, хуманизам, слобода; масовна култура; култура младих); Модул 3. *Културна политика и култура мира* (Европа као ареал културе; језичка мапа и религијска мапа Европе; различити ареали културе у Европи; Балкан као ареал културе; језичка и религијска мапа Балкана; различити ареали културе на Балкану; Србија као ареал културе; језичка мапа и религијска мапа Србије; различити ареали културе у Србији; мултикултурализам; културни идентитет). Упознавањем значајних обележја припадника других социјалних и културних група, што је основна намера овог предмета, будући учитељи би се сусрели са „различитим причама“ о идентитету, чија је културолошка порука следећа: познавање и признавање изражавања културних разлика *других* не угрожава опстанак *властитог* културног идентитета.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Образовна пракса показује да се интеракција образовање-друштво-култура може пратити на неколико сукцесивних нивоа: (а) образовање је важан преносилац доминантне културе и то апологетски ангажован преносилац, јер се вредности доминантне културе не доводе у сумњу; (б) некритичност према владајућим друштвеним постулатима и вредностима задржава се на пракси декларисања и не закорачује у праксу стварања културе; (в) представљање критеријума избора вредности у процесу образовања прераста, једноставно, у сврховито вођење ка извесном идеалу, што онемогућује или битно осујећује слободу избора учесника образовног процеса; (г) друштвено утврђени систем вредности и начин његовог преношења кроз образовни процес омогућују формирање идентитета појединца и употребу тог идентитета.

Настојања да се прошире ефекти школске социјализације и ван подручја *преношења* вредности и норми доминантне културе, била би остварена ревитализацијом запостављених функција културе школе, која би омогућила афирмативан однос према културном идентитету у образовању. Питање културног идентитета је изузетно осетљиво питање: свака култура има своје обрасце значења и понашања, а културна припадност може бити основа за сарадњу или сукобе између припадника различитих културних заједница. Елементи институционализованог образовања учествују у процесу формирања идентитета и имају свој део одговорности у мултикултурним друштвима у развијању толеранције и отклањању могућих сукоба између припадника различитих културних заједница. Међутим, треба истаћи важност избора *начела* на којима се граде односи између културних идентитета: они треба да буду засновани на начелу *поштовања права*, а не на *једнакостима*. Само на тај начин избећи ће се негативна искуства мултикултурних друштава, означена као претварање права мањина у привилегије мањина.

Институционализовано образовање је одговорно за стварање културног идентитета: његов утицај је плански (обликује се у конкретном државном оквиру) и под непрестаном системском контролом. Образовањем преношени односи између култура (доминантне културе и различитих подкултура), утичу на формирање културног идентитета и културног понашања учесника образовног процеса. На тај начин, образовање постаје одговоран чинилац обликовања културолошких порука, које утичу на енкултурацију ученика и интериоризацију културних вредности, обликујући потенцијал младе генерације за сарадњу или сукоб са другачијим културним идентитетима у мултикултурној држави.

Литература:

1. Делор, Жак: *Образовање скривена ризница*, Министарство просвете Републике Србије, Београд, 1996.
2. Жирар, Августин: *Културни развој*, Завод за културу Хрватске, Загреб, 1977.
3. Зборник *Уважавање различитости и образовање*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2003.
4. Илић, Веселин: *Религија и култура*, Просвета, Ниш, 1995.
5. Месић, Милан: *Мултикултурализам друштвени и теоријски изазови*, Школска књига, Загреб, 2006.

INTRODUCTION INTO THE POETIC DISCOURSE

Doc Ph.D. Vojo Kovačević,

The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Subotica

Summary: The field of the literary art is a very wide and jagged one, and because of that there are several possible approaches to each single literary work. The art of teaching literature always asks for new demands in questioning and retesting of literary critics and methods of evaluation. The access to children`s literature means also a didactic method which is not the same to the one used in the literature for adults, although there is not a solid boundary between these two literatures. The child does not meet the literary work just through the immediate, direct sensory perception, but he creates the meeting in his fantasy. The intuitive feeling of premonition, that is distinction between the reality and its artistic superstructure mostly coincides with his recognition of everyday speech compared to the artistic, literary language. This work deals mainly with the way children accept the language of literature, suspect esthetic values and real phenomena. In this way, the mutual effect of emotions and logic contributes to widening and deepening of children`s cognitive possibilities and establishing their ethical and value measures.

Key words: children, literature, language, esthetics, ethic, knowledge.

УВОЂЕЊЕ У ПОЕТСКИ ДИСКУРС

Доц. др Војо Ковачевић
ВШССОВ, Суботица

Резиме: Простор књижевне уметности је врло широк и разубен, отуда су могући разноврсни приступи сваком књижевном делу. Извођење наставе књижевности стално захтева преиспитивања и проверавања књижевокритичких метода вредновања. Приступ литератури за децу подразумева и дидактички метод који није упутно примењивати у тумачењу књижевности за "одрасле", мада не постоји поуздана граница између ове две књижевне врсте. Сусрет детета са књижевним делом не одвија се само непосредним чулним утисцима, већ се уобличава и у машти. Интуитивно наслућивање разлике између стварности и њене уметничке надградње подудара се, добрим делом, са његовим разлучивањем свакидашњег и књижевног језика. У овом раду посебно ћемо истаћи начин на који деца усвајају језик књижевности, слуте естетске вредности и збиљске феномене. На тај начин се, узајамним дејством емоција и логике, доприноси проширењу и продубљењу дејчјих сазнајних могућности и успостављању етичких вредносних мерила.

Кључне речи: деца, књижевност, језик, естетика, етика, сазнање.

Више од века воде се расправе везане за питање односа књижевности за децу и, условно речено, одрасле. Засновани на утврђеним научним премисама или специфичним уметничким начелима, наведени диспути јасно оцртавају књижевнотеоријске и књижевокритичке ставове и стваралачка, ауторска мерила, пре свих, писаца за децу. Њихов дијапазон је широк и разубен, претпоставља врло опречна мишљења, пре свега у погледу "органске самооумеђености" књижевности за децу, при чему се оштро диференцирају опречни ставови. "Уметност за децу, никад неће бити истинска уметност, јер стваралац у овој области увек има на уму дечију публику, што у његово дело уноси нешто сувишно и несавршено." Насупрот таквим, у традицији укоренењим ставовима врло је подстицајно и, такође, аргументима подастрто, промишљање Љубомира Симовића наведено у есеју *Змајева поезија*. Поводом Змајеве стваралачке "лакоће и једноставности", Симовић упозорава како је "песма чудан организам, и њена једноставност може да буде варљива, чак и када је у питању једноставност најједноставнијих од свих песама, песме за децу."¹² Ознаку "песма за децу" Симовић схвата као својеврну налепницу која, у извесној мери, пречи у досезању пуног значења песничког дела. Отуда "ако са песме скинемо ту етикету, ако песму ослободимо те зависности од читаоца, све у њој почиње да се мења."¹³

Поред контроверзи које прате књижевност за децу, данас, ипак, превладава мишљење да је она део свеукупне књижевне уметности, једино

¹² Симовић, Љубомир, *Змајева поезија* Душло дно, 1983, стр. 59

¹³ Исто, стр. 60.

више зарођене у дечији свет и блиска деца, па ју је и поред те чињенице немогуће механички оделити од литературе за "одрасле". И поред, каткад, видне тенденциозности у погледу наменског стварања за одређени узраст, сасвим је очито да не постоји посебна теоријска, естетичка и вредносна мерила која се тичу литературе за децу. Проблеми пријемчivosti уметничког артефакта специфичним могућностима реципијента не сужавају вредносне аспекте књижевног текста као што су његова оригиналност, иновативност, музикалност и ритмичност нити структуралне и композиционе квалитете или, пак литерарне поступке и стил. Ипак, приступ литератури за децу подразумева и дидактички метод који није упутно примењивати у тумачењу књижевности за "одрасле", премда не постоји поуздана граница између ове две књижевне врсте.

Сусрет са светом књижевног дела не одвија се само преко наших непосредних чула, док гледамо или слушамо поједине појаве или их, можда, и непосредно додирујемо, већ и у нашој машти. Код деце је наглашено интуитивно наслућивање разлике између стварности и њене уметничке надградње и подудара се, једним делом, са њиховим разлучивањем свакидашњег језика и језика књижевности. Инспиративан је, па и крајње специфичан, начин на који деца усвајају језик књижевности, наслућују естетске вредности и збиљске феномене. Кад је реч о литератури за децу, стиче се утисак да писац и дете живо комуницирају, међусобно размењују "речи" што, узајамним дејством емоција и логике, доприноси проширењу и продубљењу дечјих сазнајних могућности и успостављању њихових естетских вредносних мерила. Имајући у виду чињеницу да се књижевноуметничко дело остварује у језику, који и изван дела образује сврсисходан и организован систем, неопходно је, дакле, регистровати и помно пратити прелазак језика из једне сфере у другу, од његове уобичајене, свакидашње употребе до уметничке трансформације. Свакако да се та "вјештина" стиче поступним учењем, премда, и без особитог знања и искуства, дете понајпре интуитивно слуги језичка померања из једне равни на другу. Дакле, неопходна претпоставка за право разумевање књижевности посебно у хоризонту структуралне лингвистике, јесте познавање специфичног језика књижевности. Нужно је његово студиозно учење у превладавању одвећ стереотипног проналажења естетских квалитета и трагања за уметничким доживљајима.

У литератури песници, у складу са својим уметничким замислима, слободно врше постојећих језичких елемената и организује их у нову, непоновљиву језичку структуру. Тад, у структури дела, вредност и квалитет језичког знака зависи, у првом реду, од његове стваралачке улоге. "Језик књижевности" при томе једноставно значи особит знаковни систем, одређен властитим јединицама значења и властитим правилима њихове употребе, који се служи искључиво у литератури. Такав језик постаје предмет интересовања свих оних који настоје да "комуницирају" преко књижевних дела. Будући да је реч о језику другачијем од природног језика, намећу се методе које користимо при учењу било којег страног језика, нпр. италијанског језика или језика математике. Као и код нематерњих језика поступно се усваја речник књижевности и граматика језика, упућује на рационална закључивања и слуге

естетски наговештаји. Објашњавају се значења појединих мотива или неких већих тематских јединица, а, такође, се упућује у посебна правила књижевне композиције. Врши се, дакле, анализа литерарног дела са могућим ослањањем и на историју књижевности као својеврсним упутством у разумевање "означеног" у погледу утицаја језика књижевности на степен културног развоја. Наравно, имајући у виду не само литерарни, већ свеукупни повесни развој народа. При анализи књижевних дела код млађег узраста ваља указати више на естетске садржаје, док код старијих на рационалне елементе.

Доводећи у везу поступност у савладавању језика књижевности са одговарајућим методама у учењу страних језика, неретко се подвлачи крајње непосредан начин у учењу страних језика, који одговара учењу матерњег језика. Потиру се разлике у учењу матерњег језика и страних језика. Приближити учење страног језика учењу матерњег језика, ипак не значи поистоветити учење страног језика са учењем матерњег језика. Увек остаје нека разлика, ако ни по чему другом а оно по лакоћи учења једног и другог језика. Та разлика намеће питање "морамо ли специфичан језик књижевности схватити као матерњи језик или као језик који попут страног језика ваља "изнова" учити од самог почетка, тј. од усвајања његових елементарних јединица и елементарних правила комбинације?"¹⁴ Становите потешкоће представља комплексност језичког медија који, подвлачи Едвард Сапир, садржи два слоја: латентни садржај језика, наше интуитивно регистровање искуства, и посебну суставност датог језика. У ствари онај нарочит начин на који смо регистровали то искуство.

Матерњи језик лакше учимо јер га учимо док смо још деца. Свежина меморије, расположиво време за вежбу и неспутана отвореност према бројним покушајима и погрешкама чине се тако битним условима лакоће којом смо матерњи језик учили и и којом смо га углавном лако научили. Ипак, постоји нека тајна којом се тако радо данас баве стручњаци психолингвистике у брзом и успешном овладавању језика. Матерњи језик сусрећемо у континуираној језичкој делатности, па нам се дискретне јединице значења не намећу као појединачна значења овога или онога већ се постепено издвајају унутар неких општих захвата сналажења у свету чији је језик интегрални део.

Слојевитост песничког израза нагласио је амерички песник Валас Стивенс у својим *Адајима*: "Свака песма је песма унутар песме: песма издеја унутар песме речи. Та унутрашња песма, та уметност организовања неких духовних структура, то је оно што се може у већој или мањој мери осамосталити у односу на свој језички медиј. А неки песници сведоче, како најпре осете извесни тон или музику, па тек потом творе песму.

О сложености песничког језика у погледу транспонована крајње "збиљских", и не тако, условно речено, поетичних тема, илустративне су песме где се тематизују слични садржаји, наравно, на посве различит начин. Као пример навешћемо неколике песме српског песника Рајка Петрова Нога и италијанског песника Умберта Сабе. Италијански песник у рефлексивној

¹⁴ Слолар, Миливој *Како учити језик књижевности*, Како предавати књижевност., прир. Александар Јовановић, Завод за уџбенике и наставна средтва, Београд, стр. 47.

песми *Коза*, послушкујући њено тужно вречање, свој глас удваја са њеним гласањем. Њихови братски здружени гласови, попут еха, разлажу бол и тугу прогнанника. Стапају се у гласу отпора против свих зала овог света. Већ на први поглед примећујемо да је реч о крајње сложеном пјесничком израза. Наизглед једноставне, "обичне" речи које препознајемо у уобичајеним говорним ситуацијама, у поезији уметнички инвентивно преуређене у стихове ванредне ритмичке организације, снажно богате семантичка поља. Постају сложена и замршена. Уколико бисмо у овој песми анализирали само стиховни ритам и описали његове конструктивне границе, њихову природу и улогу у песми, неопходно је проводити крајње координирано вишеаспектно сагледавање. "Једно од важних својстава пјесничког дела представља његов изоморфизам. Зато опис на било којој равни, рецимо опис ритма, ваља узајамно повезивати са другима, односно проширивати га на друге, више равни, све до композиције целовитог текста..."¹⁵ Наравно, тумачење и вредновање литературе подразумева и самеравања дела у односу на друга у оквиру пишчевог опуса као и целокупне књижевне традиције или књижевног развоја почев од националних оквира до светских. Стога је језик књижевности неопходно учити као сваки други непознат нам језик или мање познате научне дисциплине.

Коза

Говорио сам једној кози.
Беше сама на ливади, спутана.
Сита траве, купана
Кишом, врчала је.

То једнолико вречање се сложи
Братски с мојим болом. И одвратих, прво
У шали, потом јер бол вечно гложи,
Глас му увек исти, увек с њим у слози.
Чуо сам како тај глас
Тужи у једној усамљеној кози.

У једној кози семитског лика
Чуо сам јадиковку због свих зала
И жића свеколика.¹⁶

С друге стране, савремени српски песник Рајко Петров Ного, сличан мотив -тетка коза - уграђује у пјеснички свет преваходно везан за "децу". Могуће, да је главна матрица у погледу примарног звука, код ова два песника негде подударна. Јавкање ове благородне животиње почетни је импулс обојици аутора. Код Сабе, када је и сам у помахниталој Европи уочи Другог

¹⁵ Петковић, Новица, *Огледи о српским пјесницима*, Друштво за српски језик и књижевност, Београд, 2004, стр. 7

¹⁶ Саба, Умберто, "Коза", *Изабрane песме*, Нолит, Београд, 1987, стр. 12-13

светског рата горко тужио због свог јеврејског порекла па је своју тужбалицу сложио са древним гласом старозавјетних обредних жртви. Насупрот њему, Рајко Ного је у песми, могуће, посредством детета на особен начин загледао у родно тле, песникову хумнину, по којој су се разлигали препознатљиви козији гласови. Потакнут умилим брбљањем детета, заправо радосним зазивањем "срећног госта живота", преводи његове загонетне артикулацијама и звучне експресије на уметнички план. Вречање и пропињање коза по херцеговачкој голети у потрази за храном, наликује пузању детета у откривању језика-света, те сходно томе и живота.

Дечја инвентивност, маштовитост и неспутаност, као и способност изграђивања властитог, крајње оригиналног имагинативног света, који следствено његовим унутрашњим доживљајима вазда подразумева и непосредно укључивање у конкретну збиљу, понајчешће везану за свет флоре и фауне, дионизијски раздрагано пева:

Родила ме тетка - коза
Па мекећем као јаре
На папући шумског воза
Претвореног у магаре.¹⁷

Као што дечији јунак у *Баити сљезове боје*, у Петракове-дане, унук деда-Рада, помно слуша измишћене приче "подетињеле" старине, спремне да са дететом иде, чак, и у поход на месец, тако и код Рајка Нога, у збирци поезије за децу, дечији свет је преплављен најчудеснијим доживљајима звукова и боја. Малом Владимиру, јунаку тих дана, тада је све дозвољено. Његово тело и душа ничим нису спутани, срушени сву сви забрани, радост игре се шири у бескрај. Сваког петка када му долази тетка, он се "рађа" изнова:

Имам тетку сваког петка
С њом не морам бити питом
Јер ме рађа из почетка...

Укунућу друге дане
И увести само петке
Укунућу разне маме
И увести мама-тетке.

Пратећи раст *рићог дечака*, посебног попут све деце, у свему и по свему, који неће да личи на *цурицу*, *већ на свога тату*, стога и *бркове пушта из ината*, песник са њим учи "неки нови", дечји-песнички језик. Син ауторов српиче нове речи и "прослеђује" их писцу који их претаче у песме. То дете најнепосредније диктира поетске садржаје па и највећма креира песничко дело. Деца у својој непатвореној чистоти, кристалишу чисту поезију и

¹⁷ Ного, Петров, Рајско, "Укунућу разне маме", *Родила ме тетка коза*, ИП Нови глас, Б. Лука, 1997, стр. 18

интуитивно као да слуте различита поетичка начела. Велики песници то несумњиво знају.

Код деце су нераскидиво повезани експресија са импресијом, појавни свет и њихова унутрашња стања безмало су стопљени. С тим у вези, напомиње Бенедето Кроче, по среди је чиста интуиција: "Становиту и издалека приближну предодбу тога непатвореног стања може нам пружити дијете које тешко различује стварно од нестварног, повијест од приповијести, зато што је за њега све то једно те исто. Интуиција је недиференцирана јединица перцепције збиље и једноставне слике могућег."¹⁸

Како деца тог узраста још немају изгражену свест о стварном свету, немају, дакле, никакве могућности да прави разлику а немоли апстрахују стварно и нестварно. Поседују једино чисту интуицију. Можда, несвесно, слуте да: "Где је све реално, ништа није реално."¹⁹

У поезији "за децу" Рајка Нога процес усвајање језика истоветан је са процесом усвајања света-језик и збиља нису одвојени када човек учи говорити, па је оно са чиме се деца срећу нешто попут јединственог "језика-света". Када уче говорити истовремено и спознају стварни свет. Стога сазнања детета генеришу јединство "језика-света". "Не учимо никад посебно говорити и посебно живети, него учимо говорећи живети и живети говорећи."²⁰ Језик и свет су два пола истога:

Пролеће је брбљајући стигло
С љубичицом и каћуном плавим
Па је дреку наоколо дигло
С бумбарима у стидљивој трави

.....
Испод стреха извирују ласте
А у шуму тетреб ме позива
Ждребе доји стреса се па расте
Овца блеји срећна што је жива

Блејим и ја онда кукуричем
Свиђа ми се пролећна нервоза
Ржем тако нови језик сричем
Мекећући срећан као коза²¹

По Крочеву, речи се буде у нама са увек новом у машти створеном формом и изражавају скривену и замагљену материју наших осећања у створеном и компонованом језичком облику. Због тога, оног часа кад израз успе, кад интуиција нађе своју праву форму у језику, настаје песма, јер, свака успела експресија јесте поезија.

¹⁸ Croce, Benedetto, *Estetika kao znanost izraza i opća lingvistika: teorija i historija*, Globus, Zagreb, str. 25.

¹⁹ Исто, стр. 25.

²⁰ Солар, Миливој нав. дело, стр. 48.

²¹ Ного, П. Рајко, "Ржем тако нови језик сричем", нав. дело, стр. 23.

Неретко деца прибегавају властитим језичким бравурама и креацијама, са подсмехом и пркосом се односе према уобичајеном језичком изразу и у том погледу налице песницима. Сагласно својим импресијама, значењска поља попуњавају разноврсним звуковним и ритмичким модулацијама. Говоре, можда, најближе оном "заумном језику" и у том погледу налице песницима. Сартр је једном песнике назвао људима који одбијају да употребе језик. И песници заиста често не пристају да језик употребе на исти начин на који га ми свакодневно употребљавамо. Они, чак, понекад желе да створе неки свој, посебан језик, језик без шаблона, слободан и чист. А та тежња не карактерише само модерне песнике. Још пре више од четири хиљаде година староегипатски песник Хехепере-Суб, из времена XII династије, започео је своју *Тужаљку* изражавајући исту ту тежњу: "Хтео бих да говорим непознатим речима, да се изражавам новим језиком, који још није уцвао, и да се не понављам једно и исто, да не изражавам оно што је већ застарело, оно што су већ наши пређи казали." Речи оптерећене најразноврснијим значењским наносима и натопљена сваковрсним искуствима само у дечјој-песничкој артикулацији задржавају свежину и чистоту првотног језичког изворишта (кладенца).

Речи у књижевном делу другачије звуче, другим мерилима се одређује и схвата њихова семантика. Њихов значењски опсег зависи како од уобичајене употребе у свакодневном животу тако и од уметничких, научних творевина као и свих других тековина људског духовног и материјалног света. Зависи и од културних и општецивилизацијских наноса као и многих других сегмената који поспешују потпунији доживљај или анализу књижевноуметничког дела. У трагању за изгубљеном сематиком, скидајући лажне копрене са речи, Умберто Саба и Рајко Ного, збратимљени у језику, опомињу:

Речи,
огледало-изненађеног, голог-
срца човечјег, у почетку; кутак
иштем по свету, оазу повољну
да оперем вас у сузама својим
од лажи што вас ослепи.²²

Мада су реалности у њиховим песмама на речену тему зорно предочене, посебно код српског пјесника који садржај усалашава са перцепцијом детета, дате слике провокативно клизе у једну другу реалност. У песничком језику и дечијој уобразиљи питање истинитости уопште нема смисла: "манифестација овде ни у ком случају "не подразумева" ону реалност која чини њену актуелну тему, већ скуп свих реалности, универзум као целину или, тачније, читаво животно искуство аутора, или примаоца."²³ Оба пјесника, сваки на свој начин, оживљавају однос човека наспрам језика и језика према стварности. На

²² Саба, Умберто, "Речи", нав. дело, стр. 88.

²³ Мукаржовски, Јан, *Структура песничког језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1886, стр. 52.

посебан начин откривају унутрашњи сустав језичког знака и показује нове могућности његове употребе.

Литература:

1. Croce, Benedetto, Estetika kao znanost izraza i opća lingvistika: teorija i historija, Globus, Zagreb
2. Мукаржовски, Јан, Структура песничког језика, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1886
3. Ного, Петров, Рајко, *Родила ме тетка коза*,
4. Петковић, Новица, *Огледи о српским песницима*, Друштво за српски језик и књижевност, Београд, 2004
5. Саба, Умберто, *Песме*, Нолит, Београд,
6. Солар, Миливој *Како учити језик књижевности*, Како предавати књижевност, прир. Александар Јовановић, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
7. Симовић, Љубомир, *Змајева по*, Дупло дно, 1983.

INTERDISCIPLINARY CHALLENGE IN FAIRY TALE ANALYSIS

Vukosava Živković,

The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Aleksinac

Summary: A fairy tale is one of the ancient creations, significant not only to the literary field but to the field of human creativity altogether. For centuries it has not ceased to be the focus of interest of various scientific fields: literature, psychology, anthropology, ethnology, linguistics and others. This work presents an effort to point to the range and the means of influence of the analysis of a fairy tale and it also points to the improvements in contemporary interdisciplinary teaching approach within the Bologna Process.

Key words: fairy tale, creativity, genre, motif, interdisciplinarity, the Bologna Process.

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ИЗАЗОВИ У ТУМАЧЕЊУ БАЈКЕ

Вукосава Живковић
ВШССОВ, Алексинац

Резиме: Бајка је једна од најдревнијих творевина, не само књижевног, већ и свеколиког људског стваралаштва. Као таква, она вековима не престаје да бива предмет интересовања различитих научних области: науке о књижевности, психологије, антропологије, етнологије, лингвистике и бројних других. Рад покушава да осветли у коликој мери и на који начин тумачење бајке може да

пружи изазов и подстицај у савременом интердисциплинарном приступу настави у оквиру болоњског процеса.

Кључне речи: бајка, стваралаштво, жанр, мотив, интердисциплинарност, болоњски процес.

Бајка није ново штиво, али се о њој увек и изнова може нешто ново изрећи. Аргумент овој тврдњи је пре свега чињеница да је бајка постала предмет изучавања многих наука, а највећи број њих се појавио пре нешто више од једног века и касније. Шта је, дакле, ново у старом штиву? Зашто је чудесно као основа бајке толико занимљиво иначе рационалистички конципираној свеколикој оријентацији савременог човечанства? Како се дешава да толико много пута рашчлањивано ткиво бајке, самосвојно и специфично, бива истовремено погодно за прилагођавање у тумачењима различитих области, а опет успева да се одупре сваком коначном суду и евентуалној клишеизацији? Садржај ових питања је само наизглед противречан.

Разноликост, вишезначност, слојевитост структуре бајке чини је инспиративном као предмет интересовања великог броја наука. Са друге стране, управо њена широко формирана свеprisутност (медији, филмске обраде, често популаризовано представљани обрасци довођења у везу са психолошким профилима људског понашања, одрастања, карактера, чак и идејних и политичких творевина) иду у прилог томе да је бајка постала незаменљив сегмент свеколике примене и експериментисања.

Већ сам назив бајке упућује на њену древност, суштинско припадање различитим људским областима и творевинама. Име им потиче од глагола "бајати" што значи приповедати, причати, али и измишљати, мађијати. Упркос старини постојања, разноликости, популарности, важности бајка веома дуго није књижевнотеоријски била призната као високоестетска форма. Сматрана је продуктом субкултуре, штива за децу, чак забаву. Бајку је тек епоха романтизма уздигла на место нормативно признатог уметничког жанра.²⁴ Тада је она постала и узор како треба да се стварају нова уметничка дела. У корак са књижевноуметничким обрадама почиње и научно бављење бајком, њено сакупљање, систематизација, објашњавање, различити приступи тумачењу. Од половине XIX века до данас смењивали су се бројни начини интерпретације бајке, а често су биле стваране и читаве школе и теорије. Илустрације ради може се споменути тзв. финска школа и њен историјско-географски метод, чије је тезе први изнео Карл Крон на Међународном конгресу фолклора одржаном у Паризу 1889. године. Ова школа је важна јер је један од Кронових настављача Анти Арне саставио преглед типова бајки који је "постао незаобилазна литература за изучавање бајки са најразличитијих аспеката."²⁵ Шуштински посматрано, бајка је постала константни предмет проучавања многих научних области, а они који су постављали или померали

²⁴ Више о томе видети у књизи: Виктор Жмегач: *Књижевно стваралаштво и повијест друштва*, Либер, Загреб, 1976.

²⁵ Татјана Филиповић-Радулашки, *Формалистичко и структуралистичко тумачење бајке*, САНУ, Београд, '97, стр. 7

прагове сазнања о њој углавном су и сами били интердисциплинарно оријентисани. На тај начин је бајка често била изучавана у оквирима антрополошких, фолклорних, социолошких и других врста студија. Највише линија тумачења добила је када је постала једна од централних тачака анализе у формализму и структурализму. Ове научне методе и оријентације у својим основним и пост фазама развоја, које се протежу до најновијег доба, дали су велики број изучавалаца бајке. Једну од најпотпунијих анализа система бајке сведеног на 31 функцију, као и историјске корене њеног настанка дао је управо структуралиста Владимир Пропп, мирећи на овај начин дихотомију синхронije и дијахронije.

Скоро да поред бајке нема ниједног другог жанра који у толикој мери пружа спој рационалног (просуђивање о поступцима, превага добра, однос принципа помоћи и чињења штете) и фиктивног (нестварна бића, надрационална одређења категорија времена и простора). Управо је на овом плану кључна разлика између бајке и по неким карактеристикама сродних форми као што су легенда или предање. Док се у средишту легенде налази чудо и напор да се докаже његово постојање, а предање бива усмерено на однос човека са натприродним, "бајка, међутим, остаје загонетна управо зато што наизглед спонтано меша чудесно са природним, блиско са далеким, схватљиво са несхватљивим."²⁶ Бајка истовремено пружа и спрегу осећајног и маштовитог; преплитање коначних судова и недовршених промишљања. Ове одреднице нису само теоријски значајне, него и прагматично методички важан конституент савремене наставе у смислу саодноса анализираних, логичког, закљученог са једне стране, и чулног, сензибилног, импресионистичког, са друге. "Дете несвесно садржину уклапа у свесне фантазије, које му онда омогућавају да се том садржином бави. Ту бајке имају беспримерну вредност, јер машти детета нуде нове димензије које би њему самом било немогуће да открије. Још важније: форма и структура бајки наговештавају детету слике којима може да структурише своје сањарије (...) порука коју бајке у многоструким видовима преносе детету: да је борба против огромних тешкоћа у животу неизбежна, да чини суштински део људског постојања."²⁷

Овако широко представљен научни и општи савремени план присуства бајке и бајковитог, нуди већ сам по себи ослонац и прагматичан изглед за мултидисциплинарно обрађивање у изазовима високог образовања у склопу примене болоњског процеса. Пре свега, читави делови основних и изборних предмета могу као садржај поседовати изучавање бајке посматране из оних аспеката проблематике са којом се иначе ти предмети баве. Таква присутност истог штива, а образлаганог на разнолике начине, нуди конкретно остварење синхроног аспекта изучавања који је декларисан као један од основних принципа повезивања наставних садржаја у оквирима болоњског процеса. Истовремено, спроводи се посредно још једна намера, а то је остварење ерудитског плана изучавања наставне грађе. Као крајњи циљ поставља се

²⁶ Макс Лити, *Европска народна бајка*, превела Душица Милојковић, Орбис, Београд, 1994.

²⁷ Бруно Бетелхајм: *Значење бајки*, превео Бранко Вучићевић, Југославија, Београд, 1979, стр. 21-22

добијање свеколико образованог васпитача, а само такав може квалитетно даље преносити сопствена знања и умећа и бити заинтересован да их и непрестано усавршава, што је један од најопштијих коначних циљева целокупног система образовања. Бајка је по природи своје структуре и богатој, разноврсној линији постојећих изучавања један од најпогоднијих образаца управо за остварење овог настојања. Јер, бајка није ново штиво, али се о њој увек и изнова може нешто ново изрећи.

Литература:

1. Бетелхајм, Бруно, *Значење бајки*, превео Бранко Вучићевић, Југославија, Београд, 1979.
2. Филиповић-Радулашки, Татјана: *Формалистичко и структуралистичко тумачење бајке*, САНУ, Београд, 1997.
3. Лити, Макс, *Европска народна бајка*, превела Душица Милојковић, Орбис, Београд, 1994.
4. Жмегач, Виктор, *Књижевно стваралаштво и повијест друштва*, Либер, Загреб, 1976.

EVALUATION OF STUDENTS AT INFORMATION AND COMPUTING LESSONS ORGANIYED BY BOLOGNA PRINCIPES

M.A. Ljiljana Krneta,

The Advanced Vocational School for Education of Nursery Teachers -
Kikinda

Summary: Transformation of higher education for school teachers into vocational high schools, courses, organizations and realisations of teaching, is based on the principles of Bologna process. Evaluation of teaching and results of educational process includes evaluation of the degree of efficiency, interactivity, contemporary events, continual evaluation of knowledge, achievements of students in exams, etc. The results of the evaluation of students at information and computing lessons organized by Bologna principles are presented in this paper.

Key words: higher education, teaching of informatics and computing, evaluation of students.

СТУДЕНТСКА ЕВАЛУАЦИЈА НАСТАВЕ ИНФОРМАТИКЕ И РАЧУНАРСТВА ОРГАНИЗОВАНЕ ПО БОЛОЊСКИМ ПРИНЦИПИМА

Мр Љиљана Крнета

Висока струковна школа за образовање васпитача, Кикинда

Резиме: Прерастањем виших школа за образовање васпитача у трогодишње високо струковне школе, студијски програми, организација и реализација наставе, конципирана је на принципима болоњских процеса. Евалуација наставе и резултата образовног процеса обухвата вредновање: степена ефикасности, интерактивности, савремености, усмерености ка практичном, континуираност провере знања, савладивост испита, итд. У раду су представљени резултати студентске евалуације наставе информатике и рачунарства организоване и реализоване по болоњским принципима.

Кључне речи: високо образовање, настава информатике и рачунарства, студентска евалуација.

Uvod

У раду су представљени резултати истраживања, које је спроведено са студентима Високе струковне школе за васпитаче у Кикинди. Примарни циљ истраживања је: евалуација наставе и резултата образовног процеса из наставног предмета информатика и рачунарство, организоване по болоњским принципима, а са аспеката: степена ефикасности, интерактивности, савремености, усмерености ка практичном, континуираности провере знања и савладивости испита.

Наставни предмет информатика и рачунарство, изучава се у четвртном семестру, тј. на другој години студија, са недељним фондом часова 1+2 (један час теорије и 2 часа вежби). Вежбе су организоване по групама које се формирају анкетирањем студената на почетку семестра, а који се самоопредељују по критеријуму предзнања за ниво почетног и средњег курса вежби. У току семестра студенти могу прелазити са нижег на виши степен курса, ако савладају садржаје и задатке који им ту проходност омогућавају. За напредније кориснике организују се посебне активности у оквиру редовних вежби.

Теоријску наставу чине следећи садржаји: архитектура хардвера РС рачунара; архитектура оперативног система Microsoft Windows XP; основе компонентног развоја софтвера; увод у релационе базе података (SQL); основе мултимедије на рачунару; основе internet-а и Web-а; увод у HTML; основе криптографије; основе педагошких софтвера (приказ рачунарских игара за предшколску децу васпитно-педагошког карактера) и компјутерске игре; рачунарски вируси и заштита од рачунарских вируса.

Програмски садржај вежби: упознавање хардвера РС-а (десктоп и лаптоп варијанте); приказ BIOS-а; основе оперативног система Microsoft Windows XP;

обрада текста у Microsoft Word-у; табеларна прорачунавања у Microsoft Excel-у; креирање презентација у Microsoft PowerPoint-у; креирање модела базе података и форми за уношење података у Microsoft Access-у; мултимедија на рачунару (обрада слика, музика, филмови, итд.); претрага података помоћу Google-а, приказ комуникационог програма Skype, коришћење електронских књига подешавање рачунара за приступ internet-у, електронска писма и одговарајући алати, internet претраживач; креирање статичких HTML страница; креирање и публикавање персоналног Web сајта.

Задаци на вежбама осмишљени су према захтевима организације, реализације и евиденције васпитачке струке, те непосредне праксе у раду са децом, али и у циљу стручног усавршавања и самообразовања, те опште рачунарске писмености.

Начин оцењивања рада и резултата: интерактиван рад са студентима током извођења практичних вежби и испит (теорија и пракса). Обавезе студената: теорија и вежбе.

Оцена знања (максималан број поена 100): предиспитне обавезе: активности у току предавања (макс. 20 поена) и похађање наставе (макс. 20 поена). Испитне обавезе: усмени испит (макс. 30 поена) и практични испит (макс. 30 поена).

У току семестра организују се две провере знања из обрађених теоријских садржаја, а вежбе се оцењују континуирано после завршених целина. Студенти немају обавезу да приступе оваквом виду провере, већ могу да користе своје редовне испитне рокове за полагање испита у целисти.

О свему наведеном, литератури, испитним питањима, студенти су информисани путем сајта школе, од предметних наставника у уводном часу добијају штампани информативни материјал и усменим путем на редовним консултацијама у заказаном недељном термину кроз индивидуални разговор, решавају се евентуалне дилеме.

Кабинет са рачунарима доступан је у свим слободним терминима када се не одвија настава, али уз строго поштовање правила и евиденцију присутности.

Студенти су, такође, оцењивали наставу информатике и рачунарства у средњој школи коју су похађали, као и степен усвојености знаја из овог наставног предмета после завршене средње школе.

Структура и карактеристике узорка у истраживању

Истраживање је спроведено октобра 2008. године у Кикинди, на 175 студената Високе струковне школе за образовање васпитача. Испитаници су били студенти, друге и треће године, из градова (58%) и села (42%) са територије Војводине (Кикинде, Зрењанина, Бечеја, Чоке, Сенте, Новог Сада, Кањиже, Н. Кнежевца, и др.). Полну структуру узорка чине: 161 испитаник женског пола (92%) и 14 испитаника мушког пола (8%). Испитаници су завршили различите средње школе, тј. имају различито предзнање из информатике и рачунарства. Највећи број анкетираних студената је завршило:

- *гимназију* (41%), што значи да су имали наставу информатике и рачунарства у сва четири разреда средње школе без обзира на смер;
- *економску* стручну средњу школу (23%), што значи да су, зависно од града у којем су завршили ову средњу стручну школу и зависно од усмерења, имали овај наставни предмет све четири године, у првом и другом разреду, у првом и четвртном разреду и само у првом разреду;
- *грађевинско-хемијско-технолошку* средњу стручну школу (12%), што значи да су зависно од града у којем су завршили ову средњу стручну школу и смера, наставу из информатике и рачунарства имали само у првом разреду и првом и другом разреду;
- *пољоприведна* средња стручна школа (8%) - зависно од града у ком су завршили ову средњу школу и смера који су завршили: у првом, у првом и другом разреду, у трећем разреду;
- *машинско-електро-техничка* с.с. школа (7%) - зависно од града у коме су завршили и смерова, ученици су похађали поменуту наставу у сва четири разреда, само у првом разреду, у првом и другом разреду;
- *медицинска* с.с. школа (5%) само у првом разреду;
- *музичка* с.с. школу (4%), зависно од града у ком су завршили: у сва четири разреда средње школе, у првом и другом разреду музичке школе.

Анкетирани студенти су основној школи имали информатику и рачунарство као изборни предмет: њих 74-воро (42 %), а 100 студената није имало овај изборни предмет у основној школи (57%).

У основној школи испитаници су информатичко-рачунарске садржаје учили кроз наставу техничког образовања: 73 студента јесу (42%), а 101 студент - не (58%).

Из овог можемо закључити да ученици уписују средњу школу са неједнаким предзнањем из информатике и рачунарства, а да такође у средњим школама не добијају једнаке шансе за стицање информатичког образовања, односно да уписују факултет са различитим предзнањем или да су неједнако припремљени за тржиште рада што се тиче компјутерске писмености!

Ако се позовемо на један од основних приоритета Националне стратегије образовања за информационо друштво: *минимални степен компјутерске писмености мора да буде обезбеђен на нивоу основних и средњих школа*, наше истраживање показује да је 58% студената на нивоу основне школе било компјутерски неписмено.

Резултати истраживања студентске евалуације наставе информатике и рачунарства

Методе, технике и инструменти истраживања: анализа садржаја, метода дескрипције-дескриптивни статистички показатељи (проценти), интервју, анкете, упитници и скале процене.

Резултати истраживања степена:

- *ефикасности наставе*: 86% анкетираних студената сматра да је организација наставе и вежби добро осмишљена, али да је реализацију отежава неадекватан простор (мали кабинет, без природне светлости и вентилације, стална бука од суседног привредног објекта и сл.), мали број рачунара у кабинету, тј. немогућност да сваки студент у групи, има “свој” рачунар на вежбама.
- *интерактивност наставе*: 92% анкетираних студената сматра да је интерактивност између свих чиниоца наставног процеса на високом нивоу.
- *савремености наставе*: 94% анкетираних студената сматра да је настава у смислу избора програмских садржаја на високом нивоу савремености.
- *усмерености ка практичном*: 93% анкетираних студената сматра да су вежбе усмерене ка струци васпитача, али и да су поједини садржаји теорије и вежби непотребни за занимање за које се образују: базе података (SQL), креирање модела базе података и форми за уношење података у Microsoft Access-у, основе криптографије, итд.
- *континуираност провере знања*: 97% анкетираних студената сматра да је континуитет провере знања добро организован, али да је отежавајући фактор преобиман наставни план и програм у оквиру једног семестра.
- *савладивост испита*: 98% анкетираних студената сматра да би савладивост испита била боља да наставни план и програм није преобиман, тј. да га треба ревидирати и да њихово предзнање, без обзира на могућност одређења за различите нивое сложености вежби, није довољно, нарочито што се предмет не изучава одмах после средње школе, већ на другој години студија и тек у четвртном семестру, што значи губитак континуитета у учењу и раду на рачунару.

Закључак

Значај информатичке писмености истиче се у Националној стратегији развоја информационог друштва Републике Србије, а која се ослања на захтеве и стратегију Европске уније. Минимални степен компјутерске писмености мора да буде обезбеђен на нивоу основних и средњих школа, а информатичко образовање, односно рачунарска писменост, без обзира на стручне профиле, сматра се другом по важности, одмах после лингвистичке писмености. Представљено истраживање показало је, да студенти уписују факултете са неједнаким предзнањем из средње школе, те да без обзира на високе оцене квалитета наставе информатике и рачунарства организоване по болоњским принципима: степена ефикасности, интерактивности, савремености наставе, континуиране провере, остаје проблем савладивости испита, због неадекватног предзнања, што наравно не значи да не треба размотрити студентске захтеве о ревидирању наставног плана и програма: елиминисати поједине садржаје, смањити обим, организовати наставу у првој години студија и тако обезбедити континуитет информатичког образовања, побољшати техничко - ергономске

услове у кабинету формирањем више група са мањим бројем студената, тако да сваки студент у групи ради на једном рачунару, и друге погодности, које доводе до већег квалитета и ефикасности наставе и учења.

Литература и други извори:

1. Вилотијевић, М., (2000). *Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет.
2. Сотировић, В., (2000). *Методика информатике*. Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин“.
3. Wolfgang, K., W.,Šulc, Felix, V.C., Cristine, M.,Rajner, W., Herwig, B. (1994). *Дидактичке теорије*, Загреб: Educa.
4. Упутства и критеријуми за евалуацију и акредитацију високог образовања по Болоњској декларацији, Комисија за акредитацију високог образовања, Београд, 2004.
5. Болоњска декларација, 1999.
6. Лисабонска декларација, 1997.
7. Заједничка декларација Европских министара образовања, 1999.
8. Сорбонска декларација, 1988.
9. Закон о високом образовању Републике Србије
10. Национални просветни савет, утврђени стандарди у образовању и друга документа
11. UNESCO - образовање - <http://www.unesco.org/education>
12. Century Learning Initiative - <http://www.21learn.org>
13. Енциклопедија филозофије образовања - <http://www.educacao.pro.br/>
14. Национална стратегија развоја информационог друштва Републике Србије www.dis.org.yu/www1/nauka_strategija
15. Аlтернативна академска образовна мрежа- www.aaen.edu.sr

**Педагошко-психолошка група предмета и
будућност наставе и образовања /**
Pedagogy, Psychology and the Future of Teaching and Education



**PEDAGOGIC REQUESTS-BETWEEN WISHES
AND POSSIBILITIES**

Doc. Ph.D. Dragana Bojković,
The Faculty for Applied Psychology - Belgrade

Summary: In education of teachers, experts who will work with the children-who will live in time about which we can just speculate, we have to have serious approach and transcendently presume some things based on science, our own or of some other people's experience and move on into changing of reality. The subject of our work is the pedagogical group of subjects, precisely methodic in the light of changes in character and constitution of changes in practice. Here we will notice basic problems on which we will talk, starting with characteristics of the Bologna Process, which is already implemented and: "learn-know", "learn-learn", „know-how“. The integration of these components is a really complex problem which results with different context (teacher have to possess skills which are implemented in request that teacher have to be prepared to learn constantly (concept of lifelong learning), to improve himself or herself and search for new solutions. According to Edgar Morin: "Reform has to contain `reform of thoughts`and that represents the process of continuity".

Key words: education of teachers, methodic in function of practice change, the Bologna process, integrated components of education, learning.

ПЕДАГОШКИ ЗАХТЕВИ - ИЗМЕЉУ ЖЕЉА И МОГУЋНОСТИ

Доц. др Драгана Бојковић
Факултет за примењену психологију, Београд

Резиме: Образовању васпитача, стручњака који ће се бавити децом која ће живети у времену о коме можемо само да наслућујемо, морамо студиозно прићи, визионарски претпоставити неке ствари, и на основу науке, сопственог и туђег искуства, кренути у мењање стварности. Предмет нашег рада је педагошка група предмета, тачније, методике у светлу промена у карактеру и физиономији мењања праксе. Овде уочавамо основне проблеме о којима ће бити речи, полазећи од карактеристика болоњског процеса, који је већ заживео и: "учити знати"; "учити чинити" „знати како“. Интегрисање ових компоненти је веома комплексан проблем и резултира другачијим контекстом, васпитач мора поседовати вештине које су садржане, пре свега, у захтеву да васпитач мора бити спреман стално да учи, да се усавршава и тражи нова решења. По речима Едгара Морина реформа треба да садржи "реформу мишљења" која представља континуирани процес.

Кључне речи: образовање васпитача, методике у функцији мењања праксе, болоњски процес, интегрисане компоненте образовања, учење.

ПЕДАГОШКИ ЗАХТЕВИ – ИЗМЕЉУ ЖЕЉА И МОГУЋНОСТИ ОСВРТ НА ПРОШЛОСТ

Прве установе за збрињавање деце почеле су да се отварају крајем 18. и почетком 19. века у Европи. Требало је да прође доста времена да би се створили услови за отварањем сличних установа у Србији. Предшколско васпитање у Србији било је "једно необрађено васпитно поље" по речима педагога Јована Миодраговића. Статус забавишта први пут је утврђен Законом о народним школама 1898. године. Забавишта су имала задатак да "забавом васпитавају децу, мушку и женску у узрасту од навршене 5-7 године и да их припремају за учење у основној школи". Са децом у забавишту раде забавиље, које су завршиле девојачку школу и курс за забавиље. Њихов превасходни задатак био је да "малу децу у првом добу детињства сачува од уличне беспослице и школе и да их што правилније васпитава у погледу телесном, умном и моралном. Успех рада не цени се по количини и висини знања, коју деца добивају наставом, него по доброме реду, чистоти, здрављу, веселости умној бистрини и уљудности у деце." Тај рад на самом почетку требало је да се састоји од згодних игара кретања и певања, вежбања слуха, вида. "Јаким" посматрањем, било је могуће код деце развити појмове, навике, наклоности. Предвиђено је да се активности смењују. Препоручује се од ручних радова:

ређање дрваца, прављење разних облика истинских предмета, ређање шарених картона, ређање различитог зрнења и прављење слика, прављење играчака од иловаче, шивење и све оно што може дете да умори, строго се забрањује. Читање и писање се забрањује, али деца се могу показати слова због цртања. Морално васпитање се реализује кроз разговоре, песме, текстове. Појмове из рачуна и геометрије деца стичу бојењем, ређањем дрваца и других предмета. Дозвољено је бројање на рачунаљци, "активности", не смеју трајати дуже од 20 минута, и увек треба да буде праћене певањем и говором.

Занимљиво је подсетити се Првременог наставног плана од 1919. год. при Женској учитељској школи у Београду: у оквиру два разреда били су предвиђени следећи предмети: наука хришћанска, црквено певање, спски језики књижевност, основе психологије, основе педагогике, методика рада у забавишту и припремном разреду, практичан рад у забавишту, хигијена и нега деце, цртање, ручни рад, женски ручни рад, певање, гимнастика, и дечије игре. Највећи фонд часова био је предвиђен за практичан рад у забавишту.

Касије се усваја јединствени наставни план, а након тога доноси се и правилник о полагању испита за забавиље. Испит се полагао након две године стажа, непосредног рада са децом. Рад је морао бити позитивно оцењен да би се изашло на испит. Испит се састојао од писменог и практичног дела. Пред комисијом је писан рад, који се практично реализује у забавишту. Након тог дела следио је усмени испит који је обухватао: науку о васпитању са основама психологије раног детињства, науку о дечијим забавиштима, народни језик, народну историју са географијом, певање, гимнастику и цртање. Касније су се захтеви и прописи мењали.

РАЗВОЈ

Са протоком времена и променом друштвено-економског контекста мења се и карактер и садржај школовања васпитача. У Београду је од 1948-1973. године школовање васпитача организовано у трајању од пет година. Баџи су се одређивали за струку после навршене основне, осмогодишње школе. Већ од трећег разреда почиње контакт са децом и предшколском установом. Тај улазак младих био је постепен са малим бројем часова да би се са сваком школском годином повећавао. Продукција кадрова била је строго контролисана и пратила је потребе. Из школе су излазили кадрови који су врло брзо успевали да стекну вештине које су им обезбеђивале "учење чинити".

Године 1973-1993. оснивају се педагошке академије, које обезбеђују услове за високошколско образовање васпитача. У овом систему ученици, након завршене средње четворогодишње школе уписују двогодишњу вишу школу. Ученици су имали могућност избора, да заврше само средњу школу и да се одреде за неки други факултет или да наставе, школујући се за васпитача. Околности су утицале да се "подигне" ниво школовања васпитача. Професори се бирају по другачијим критеријумима, мења се наставни план и програм рада.

Са увођењем усмереног образовања ученици се уписују након заједничких основа настављајући школовање у складу са захтевима педагошке струке.

УСЛОВИ ЗА СТВАРНОСТ

Након свих промена и трансформација, данас, школовање васпитача траје три године као струковне студије и у једном центру академске студије у трајању од четири године. Вероватно ће време и квалитет бити пресудни за будућност школовања васпитача.

Ово кратко подсећање није имало за циљ да пружи све детаље, већ да пружи увид у кретање, промене које су биле неминовност, вероватно ће и садашњи тренутак једног дана бити предмет проучавања и тражења узрока и последица свих дешавања.

Кант је одредио неопходну тријаду као услов за бављење педагошким радом, то су: *разумски суд*, *морални суд* и *естетски суд*. Што се тиче *разумског суда*, педагошки радници непрестано морају пронаћи оптимална средства да би постигли циљ. У оквиру *моралног суда* неопходно је свакодневно преиспитивање и упоређивање са друштвеним и моралним нормама. У оквиру *естетског суда* опајати друге, њихове животне ситуације, неопходно је саосећати са другима. Неопходно је "студенте оспособљавати за рационално, морално и естетско расуђивање о стицању знања, о процесима хуманоонтотогенезе и савладавању образовног курикулума" (D. Lenzen, 2002, стр 23.). Неопходан је високи ниво професионализма који би омогућио младим људима да се баве, "децом-људима будућности". Школујући се за ново време, васпитач мора бити "отворен", иновирати своје погледе и своје знање и вештине чинити функционалним. Срха школовања није стицање знања, вештина, навика, ставова интереса, ради њих самих, ради успешнијег задовољавања егзистенцијалних потреба. (J. Милат, 2005. стр. 42, 43.).

По речима Жака Делора за учење будућности важно је:

- учити знати
- учити чинити
- учити живети заједно, учити живети са другима,
- и учити бити.

Најпре се полази од знања, као претпоставке за касније учење, овде се полази од општеобразовних знања која представљају темељ за друга искуства и процесе. Учење *чинити* претпоставља већ компетенције за обављање неког посла. Овај део ће нам послужити за каснију анализу, јер за овај сегмент важно је укључивање студената у практичан рад, непосредни рад са децом у предшколској установи. Прве две фазе треба да омогуће студентима свакодневни живот у заједници. Учење *бити* подразумева личну одговорност у остваривању заједничких циљева. "Ниједан од талената који лежи скривен попут закопаног блага у некој особи не сме остати неискоришћен. То су између осталих: памћење, моћ закључивања, машта, телесна способност, смисао за лепо, способност комуникације са другима и природна харизма

групних вођа-додатни доказ потребе за већим самознањем" (Ж. Делорс, 1998. стр. 24.)

СТВАРНОСТ

Полазећи од напред изречених ставова пошли бисмо од неопходних вештина васпитача:

- предвиђање решења и последица поступцима анализе и синтезе
- развој критичког и самокритичког приступа проблемима у васпитно-образовном раду,
- могућност примене теоријских знања у практичан рад,
- могућност сагледавања праксе и примена акционих истраживања,
- способност за рефлексiju, евалуацију сопствене праксе,
- развој комуникационих способности итд.

Који "предмети" могу развити те вештине које се очекују од васпитача, методике које су конципиране у наставним плановима на начин који смо имали донедавно? Да ли концепт и принципи Болоњског процеса могу да превазиђу досадашње пропусте? Колико смо се бавили искуством, праксом у мењању концепта? Шта недостаје васпитачу у непосредном раду?

Листајући неке од анкета реализованих у протеклом периоду на територији Београда васпитачи предлажу следеће теме:

- евалуација, самоевалуација,
- сарадња са родитељима,
- планирање, програмирање, вођење радне књиге васпитача,
- методе и вештине посматрања деце,
- развијање личне филозофије образовања,
- начин учења предшколске деце итд.

Колико се води рачуна о потребама и тешкоћама васпитача у конципирању курсева-предмета заслужује посебну анализу која није предмет овог рада.

КОРИСНИЦИ

Са једне стране имамо васпитача са формалним школовањем и имплицитним мишљењем, предшколску установу са свим својим специфичностима и свако појединачно предшколско дете које проводи више сати одвојено од родитеља са васпитачем и осталом децом. Овде је истакнуто *појединачно дете*, јер циљ боравка није упросечавање развоја деце, већ уважавање различитости. Деца долазе у установу са различитим искуством, различитим предзнањем, и другачијим темпом развоја. У овом приступу није значајан садржај него *приступ* садржају. Васпитач мора да прилагођава своје поступке нивоу групе и појединачне деце. Он мора да посматра стил учења деце. Резултати истраживања у предшколској установи показују да 40% деце која су нешто напреднија, добијају задатке који су испод њиховог развојног нивоа, док мање успешна деца, 44% деце, добијају задатке који су изнад

њиховог развојног нивоа. Који су могући ефекти овог несклада и непропорекности захтева: незадовољство, конфузија, жеља да се не иде у вртић. Истраживања показују да, што су деца, млађа те индивидуалне специфичности учења су више изражене. Често се васпитачи руководе само дечјим продуктима и њиховој процени, док о процесу учења не воде довољно рачуна. Они не примећују конфузију и незадовољство детета у самом процесу учења. Малагуци сматра де дете има своје властите теорије о разним аспектима проблема који га окружују и занимају, и дете те теорије поступно мења и надограђује. Пијаже разликује три главне категорије памћења, "памћење у биоошком смислу" које представља одржавање током живота, памћење повезано са самим понашањем, одржавање сензомоторних шема, и навике настале као резултат моторичког понављања, одржавање операционалих схема, "псиомоторичко памћење" и "психолошко памћење у строгом смислу" односи се на изричито позивање на прошлост, "интелектуално памћење". (Ж. Пијаже, 1979. стр. 159.). Са друге стране говори се о универзалној комуникацији будућности, "нове технологије увеле су људски род у доба универзалне комуникације: укидањем удаљености оне обликују друштва сутрашњице, због тих технологија, неће имати ништа заједничког с било каквим моделом из прошлости". (Делор, Ж., 1998. 43. стр.). Васпитачева успешност може се вредновати са аспекта: знања, вештина, и ставова. Васпитачи се ослањају на знање које су стекли кроз формално образовање, а и самосталном жељом да прате нова достигнућа из домена професије. Вештинама овладава у процесу оспособљавања, а и током искуства долазећи у разичите ситуације "усавршава" своју делатност. Своје ставове васпитач исказује и у односима према деци, родитељима, колегама. (Torington, K., Landers, C. 1999., стр. 40). Колбергова "праведна заједница" предлаже заједнички напор свих актера за мењање односа у колективу. Једино заједничким напором свих појединаца у колективу може се променити "клима" која даје тон и бољу и успешнију праксу. То је разлог који "одаје" сваку појединачну установу, тај тон је препознатљив на самом уласку у установу, он "лебди" и после врло кратког боравка се уочава.

Методичка група предмета изискује трансформацију и усаглашавање са најновијим сазнањима. Интегрисани приступ који би дете посматрао као "целовито" биће са свим својим особеностима. Браун (Brown) у учење укључује:

- стварање асоцијација
- размишљање
- решавање проблема
- обраду информација.

Аутор наглашава да се на учење може гледати као на скуп мисаоних операција. У овом процесу уводи се појам метакогниције као "спознаја о властитом уму", успешан човек постиже контролу над властитим умом како би остварио образовне циљеве.

ЗАКЉУЧАК

Осврћући се на прошлост и садашњост, обраћајући се корисницима у васпитно-образовном процесу, остаје оворено питање како осмислити школовање будућих васпитача укључујући "реформу мишљења", другачији приступ који би помогао васпитачу, професионалцу да користи "алате" који би му олакшали решавање проблема и у личном и професионалном животу. Конфуције је још пре 2.500 година рекао:

- Комбинујте најбоље од новог с најбољим од старог
- Учите чинећи
- Цео свет користите као учионицу
- За учење и подучавање користите музику и поезију
- Спајајте академско и телесно
- Научите како учити, а не само чињенице
- Прилагодите подучавање различитим стиливима учења
- Изградите праве вредности и понашања
- Свима осигурајте једнаке могућности.

Ове изреке могу бити смернице и путоказ онима који осмишљавају програме за будуће генерације. Осврнемо ли се у своју личну прошлост и период школовања, признаћемо себи да смо многе чињенице заборавили, чак и неке ликове наставника, али њихов дух, начин на који су уносили себе, енергију, мотиве, приступ, жељу да "мењају свет", контекст, атмосферу коју су уносили, заувек остаје у нама. То нас покреће, то покреће и васпитаче. Такав приступ представља уједно и прогрес, просперитет, поглед у будућност.

Литература:

1. Делорс, Ж., *Учење благо у нама*, Едуца, Загреб, 1998.
2. Десфоргес, Ц., *Успјешно учење и поучавање*, Едуца, Загреб, 2001.
3. Лензен, Д., *Водич за студиј знаности о одгоју*, Едуца, Загреб, 2002.
4. Милат, Ј., *Педагогија-теорија оспособљавања*, Школска књига, Загреб, 2005.
5. Слуњски, Е., *Интегрирани предшколски курикулум*, "Мали професор", Загреб, 2001.
6. Танеска, Љ., *Предшколско васпитање у Србији*, монографија *Пет деценија образовања васпитача у Србији*, Виша школа за образовање васпитача, Београд, 1989.

CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY

Ph.D. Erika Balog,

The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Subotica

Summary: There are numerous difficulties in trying to define the appropriate terms for a child suffering from developmental delay. A child as a complete human being as well as its definition according to the kind and level of developmental delay, necessarily leads to a negative definition, and that is to say, to all that is a child who is not able to do something or understand. The effort to avoid child stigmatization due to the above mentioned negative definition of his/her abilities, has been similarly stated in the Convention on children's rights. A child suffering from developmental delay is a child with special needs and a child with special needs is a child. In the first part of the above definition, it has been stated that it is absolutely necessary to make functional evaluation of the child's physical and mental status instead of the usual diagnosis. This approach enables us to establish both, saved and damaged child's functional abilities, family situation and wider background in which a child lives. By using the term that a child suffering from developmental delay is, at the same time, a child with special needs, the suggestion is given to all those who help the child to develop within its abilities and it is absolutely necessary to find special ways in order to satisfy his/her needs as a human being, who at the same time, due to different constitutional and social barriers, manages to satisfy those needs with much more difficulties. The third part is due to the state that a child with special needs is a child, that he/she has all the important characteristics of a human being and that developmental delay must not be the reason for any kind of discrimination. Being an adult, we must give chances to all of them to constantly develop and live within their reasonable abilities. In many countries, there are still special schools as well as the so called closed institutions or homes, but the indications of sending children to these kind of institutions are greatly limited and have been performed only when either experts or parents come to a conclusion that it will be in his/her best interest. In our country, it has been stated that a child, due to either constitutional or functional damaging effects, besides common needs, requests also rehabilitation or after-care needs. This can be successfully fulfilled only by good organization of special conditions and methods, by which developmental delay consequences will be lessened. The model must be in accordance with the social and cultural situation, national tradition and generally with either cultural or material state of the whole society.

Key words: modality - a method used in the treatment of a disorder, showing that a child imitates the wanted answer, handicap - developmental disorders, habitualisation - successive education.

ДЕЦА СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ

Др Ерика Балог
ВШССОВ, Суботица

Резиме: Постоје бројне тешкоће да се спознају примерени изрази за дете са тешкоћама у развоју. Дете као целовито људско биће и његово одређење према врсти и степену развојне тешкоће, нужно води негативном одређењу, тј. ономе шта дете не уме или не може. Напор да се избегне стигматизација детета преко негативног одређења дечјих могућности, исказан је на сличан начин у Конвенцији о правима детета. Дете са развојним тешкоћама је дете са посебним потребама, а дете са посебним потребама је дете. Првим делом ове одреднице указано је да је неопходно извршити функционалну процену телесног и менталног статуса детета, уместо уобичајене дијагнозе. Овим приступом се утврђују и очуване и оштећене функционалне способности детета, породична ситуација и шире окружење у коме дете живи. Одредницом да је дете са развојним тешкоћама - дете са посебним потребама, даје се сугестија онима који помажу детету да се развија у границама својих могућности, да је неопходно пронаћи посебне путеве да дете задовољи потребе које има као људско биће, а које теже задовољава због органских или социјалних баријера. Трећи део треба да укаже да дете са посебним потребама јесте дете са развојним тешкоћама и има сва битна обележја детета као људског бића, те да развојна тешкоћа не сме бити основ ни за који вид дискриминације. Касније, као одраслом људском бићу, особи са развојним тешкоћама треба дати шансу да се развија и живи у границама својих способности. Многе земље су задржале специјалне школе, па чак и институције затвореног типа, али су индикације за упућивање деце у издвојене установе битно ограничене и примењују се само онда када и стручњаци и родитељи процене да је то у најбољем интересу детета. Код нас се наводи да је то дете које, због оштећења неких органа или функција, осим заједничких потреба својствених деци, има и посебне васпитно-образовне (ре)хабилитацијске потребе које треба задовољити организовањем посебних услова и поступака како би се ублажиле последице развојне тешкоће. Модел мора бити примерен социјалним и културним приликама, националној традицији и укупном стању, културном и материјалном у коме се налази неко друштво.

Кључне речи: моделовање - показивање да дете имитира жељени одговор; хендикеп - сметње у развоју; хабитуација - поновно васпитање.

ДЕЦА СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ

Један од важних сегмената за стимулацију развоја представља пружање подршке детету са посебним потребама у васпитној групи/одељењу у виду припреме остале деце за његов долазак. Деца врло добро запазају даје неко

дете другачије. Да би га прихватили и сами пружили помоћ када је то неопходно, кључну улогу има васпитач/учитељ.

Уколико он адекватно припреми децу и указе на чињеницу да смо сви по неком основу различити, деца ће прихватити новог другара.

Важно је избегавати поруке типа: он је болестан, он не зна, не обрађајте пажњу на њега и слично.

1. Врсте помоћи могу бити следеће:

Вербална - давање упутстава детету ста треба да уради, изговарања првог гласа или речи када оно на пример покушава да именује предмете.

Моделовање - показивање како да дете имитира жељени одговор. Нарочито је значајно када дете не може да одговори на вербално упутство.

Визуелно - давање знакова који помажу детету да правилно одговори, на пример показивање тачног предмета, исписивање тачкица које ће помоћи у писању

Физички - физичко вођење детета кроз делове акција које су за њега исувише тешке.

2. Варирање материјала по сложености, величини и слично;

Код задатака за развој моторике - почети од великих предмета и постепено их смањивати - дебеле оловке, велике блокове, мале коцке итд.

3. Смањивање вероватноће случајног избора; Нпр, код учења величина;

понудити детету четири коцке и тражити да покаже било коју величину показати три велике јакне и једну малу коцкицу и тражити од детета да покаже велику коцку

Ко ће радити шта ће радити

Подшка за дете

родитељ ће организовати дружење а васпитац рад у малим групама.

Организовати дружење детета, васпитач задаје активности.

Карактеристике појединих стилова реаговања на промене

Њушкалице - воле да истражују ствари око себе, да прикупљају информације и трагају за њима. Предосецају промене и увек су спремни да се укључе у нове токове.

Брзалице - воле динамику и акцију коју носи све што је ново. За њих није толико важан циљ колико је важан сам процес, тј. пут који прелазе до циља. Чим заврше један посао крећу у други.

Чекалице - од свега највише цене сигурност. Не уживају у променама јер оне уносе неравнотежу. Сигурност траже у прошлим и постојећим стањима. Ново прихватају ако се осећају сигурно и заштићено и ако се промена дешава постепено.

Позадинци - на време схватају када треба да прилагоде, када увиде да промене воде нечем бољем. Често мењају своје окружење понесени лепотом промене и жељом да промена постаје видљива и доступна и другима.

По књизи "Које мазнуо мој сир" Спенсера Ђонсона.

Када се говори о деци са посебним потребама, мисли се на већи број различитих група деце: деца која су ометена у телесном, менталном и сензорном развоју, деца са поремећајем у понашању и деца са хроничним болестима, деца која су на дужем лечењу, деца са емоционалним сметњама, емоционално лишена децу и децу из сиромашних, заосталих или културолошко специфичних средина, децу без родитељског старања, затим зостављану децу, избеглу и расељену децу. Али, понекад термин "посебне потребе" означава и посебне, нарочито посебне Образовне потребе даровите деце.

Међутим, најчешће се мисли на децу ометену у развоју - физичком, менталном, чулно перцептивном или у подручју комуникација.

Деца која имају посебне потребе услед ометеног физичког развоја су деца која имају тешкоће услед постојања телесних недостатака или деформитета, сметњи кретања и сметњи коришћења руку и шаке.

Деца ометена у менталном развоју су деца која имају успорен развој интелектуалних способности и код које постоје тешкоће учења повезане са способностима и низом других неинтелектуалних фактора учења.

Деца која имају сметње у чулно-перцептивном развоју су она код којих постоје сметње вида, слабовидост и слепило, као и сметње слуха, наглувост и глувоца.

Деца која имају сметње комуникације, могу имати сметње у подручју вербалне и невербалне комуникације, или само у једном аспекту успостављања размене са средином.

Циљ - не представља само смањивање неспособности или хендикепа, нити адаптација особе са хендикепом у окружењу, већ је суштински циљ прилагођавање окружења Особи са хендикепом и активирање исте у њеној природној средини.

Хендикеп се не посматра као својство појединца, он не произилази нужно из оштећења и Неспособности, већ се одређује као ситуација која настаје у интеракцији појединца и средине.

Средина може да представља препреку за реализацију способности особе или може да омогући и подржи упразњавање животних навика и остварење животних улога појединца. У оквиру овог приступа, централно место добијају потребе, па када се ради о деци, на практичном нивоу, уместо одређивања врсте ометености и разврставања деце у категорије ометености, циљ процене, третмана и подршке, постају потребе детета у домену Здравља, физичког, психичког и социјалног развоја и образовања.

Због значаја образовања, издвојена су три главна приоритета у области образовања деце са Посебним потребама.

Увођење обавезног образовања за сву децу.

Као други приоритет је интеграција деце са сметњама у развоју у редовним школама

Обука наставника као предуслов за остваривање прва два приоритета.

Овај приступ и издвојени приоритети заснивају се на два основна уверења:

Уверења да сва деца могу да уче независно од врсте и степена изражености развојних проблема

Уверења да деца најбоље уче у групи вршњака јер природно окружење омогућује Оптимални развој деце са развојним сметњама и њиховим вршњацима.

Деца са посебним потребама, процес учења, укључивање у наставу

Да би процес учења био целовит, деца са посебним потребама треба пружити прилику и подршку за успостављање и одржавање контаката са одраслима и вршњацима у редовним условима.

- Редовни услови и отворена средина, сами по себи делују стимулативно, посебно на она подручја развоја у којима се деца не разликују од својих вршњака

Истовремено пружајући подршку, вршњаци и други учесници образовног процеса, обогаћују своје социјално искуство развијањем толеранције и прихватањем различитости.

За квалитетну обострану размену, потребна је и припрема средине, нарочито у погледу развоја партнерских и пријатељских односа.

Преузимајући партнерску и пријатељску улогу, васпитач и учитељ ће непосредно утицати на развијање и неговање таквог односа унутар Вршњачке групе.

- У оквиру активности које се реализују у наставном процесу, могуће је препознати оне у којима дете са посебним потребама може активно да учествује, делимично или потпуно остварујући своје потенцијале.

Такође је могуће препознати оне активности у којима учесник са Посебним потребама не може активно да учествује.

Наставник/васпитач може да одмери потенцијале деце са посебним Потребама које имају у свом одељењу. Све мора да буде у складу са Њиховим могућностима, мора да се направи избор активности у којима они Могу активно да учествују.

У овом случају, се различитост деце неће одразити на ток наставног процеса Нити на функционисање групе.

Да би дете са посебним потребама могло квалитетно да се укључи у Васпитно образовни процес, важно је имати на уму да када дете не чини или не постиже оно што другој деци успева, разлог је увек да дете то не уме или не може само, а не зато што нече.

Да бисмо разумели шта дете може и самим тим га подржали и задобили Његово поверење, потребно је да успоставимо заједнички развој пажње. То значи да уочимо, препознамо и прихватимо његово тренутно интересовање

или активност, да му дозволимо да доврши започето или му се придружимо у извођењу.

Детету увек треба да приђемо мирно и са одобравањем. Оно треба да осети Да нема прекора зато што не ради оно штоје тражено или пак ради оно што није Требало.

Уђите у његово опажајно поље и остварите физичку близину било погледа Очи у очи, било положајем раме уз раме, додиром, са што мање речи и тоном Који неће пореметити комуникацију.

Сачекајте да заврши активност коју је започео, а можете и ви да му се придружите. Након што остварите овакву комуникацију, у којој лагано следите Дете, по принципу наизменично, можете преузети вођство и поставити жељени Задатак са великим изгледима да ће дете то прихватити.

Забране и похвале доприносе осећању прихваћености као и остваривању Прихваћености и поверења детета према одраслом, а делује чак и када За то не постоји видљива потврда у непосредном понашању и Поступцима детета.

ЗАКЉУЧАК

Задатак треба да буде процена<циљева, инклузије ученика са тешкоћама у развоју, тј. процена у којој мери је иста успешно реализована и да ли су истовремено остварени сви кључни циљеви.

Развој и примена инклузивног модела образовања

Процена могућности подстицања развоја деце са тешкоћама у развоју - У образовном, емоционалном и социјалном смислу

Развој и примена индивидуалних образовних програма за децу са тешкоћама У развоју а који су засновани на процени очуваних потенцијала детета

Подстицање интеракције и комуникације деце са тешкоћама у развоју са њиховим Вршњацима и учитељима,

Развој и одржавање сарадње учитеља, стручних сарадника и родитеља у праћењу Постигнутих резултата у раду са децом са тешкоћама у развоју
Оспособљавање учитеља за рад са децом која имају поменуте тешкоће

На основу наведених циљева, неопходно је дефинисати показатеље на основу којих ће исти Моћи да се остваре. Изабрани показатељи успешности морају бити формулисани веома јасно, Прецизно и на што конкретнијем нивоу - нивоу понашања које се може посматрати, ставова или мишљења на које можемо добити конкретне одговоре, а исто тако и података које је могуће прикупити из документације и сл...

Број показатеља којима меримо оствареност неког циља, зависи од важности истог у контексту програма. Пожељно је укључити и субјективне процене саме деце. То су процене родитеља, васпитача/учитеља, о

напредовању детета. Објективни подаци - Школске оцене, подаци о броју изостанака и оправданости истих, документације при упису, итд, су од великог значаја за стварање целовите слике о успешности инклузивног програма.

Литература:

1. Daniels E., Rotschild J: Материјали и активности за рад у учионицама у којима дете има централну улогу, Педагошки центар Црне Горе, Подгорица, 2002.
2. Daniels E., Staford K: Укључивање дјече са посебним потребама у редовни васпитни образовни процес, Педагошки центар Црне Горе, Подгорица, 2002.
3. Hilton D: Саветовање родитеља хронично оболеле деце и деце ометене у развоју, Институт за ментално здравље, Београд, 2001.
4. Holt Ђ: Како дјеча доживљавају неуспех, Завод за уџбенике, Сарајево, 1979.
5. Хрњица С: Дете са развојним сметњама у основној школи; Учитељски факултет, Београд, 1997.

THE CULTURE AND PRE-SCHOOL EDUCATION IN RUSSIA TODAY

M.A. Jelena Vetro,

The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Subotica

Summary: The today`s world is characterized by economic, scientific and educational integrations. The boundaries are easier to be crossed, a unique and united monetary system is being installed, united criteria for judging and measuring quality of products is introduced and are brought into accord. The migration of population becomes bigger and more frequent. But, at the same time, international conflicts are becoming more and more tense, clashes of different traditions and views of the world are being intensified. The system of education must implement the roots for the future generations which will be educated to accept and respect other, different cultures and lead ample and productive dialogue. The culture creates and modifies the psyche (soul) of the man. That is the reason why it comes into the first place in the educational system. Each “subject, topic knowledge” must be connected and implemented into a wider and overall cultural context. The Ministry of Education in Russia today mainly deals with the problems of education and pre-school institutions. Most schools (elementary) have pre-school education organized under the same roof, that is: kindergartens are under the auspices of primary schools. The successive system of education is in use since the early, kindergarten education. Researches of cultural backgrounds important for developing the mind of children are being conducted during pre-school age, the children are being questioned along

with their parents and pedagogues. The analysis of the results clearly shows relevant data of the present situation in this very sensible field. New ways to implement improved methodologies and techniques are being found and used in the educational process with kindergarten children. New educational and scientific fields of work such as museum pedagogy, the pedagogy of the theatre art, or organizing the school environment are being installed as well as the others. The modern Russian school tends to become an open cultural centre. That means an even greater contact and collaboration with children's parents and experts of different profile in the field of culture, education and art, but especially with other educational institutions in the country and abroad.

Key words: culture, pre-school education, pedagogy, creating personality.

КУЛТУРА И ПРЕДШКОЛСКО ОБРАЗОВАЊЕ У ДАНАШЊОЈ РУСИЈИ

Мр Јелена Ветро
ВШССОВ, Суботица

Резиме: Савремени свет карактеришу економске, научне и образовне интеграције. Границе се све лакше прелазе, настаје јединствен монетарни систем, усаглашавају се јединствени критеријуми за оцењивање квалитета производа, ради се на јединственом образовном систему. Повећава се миграција становништва. И, у исто време, заостравају се међународни конфликти, сукоби на пољу различитих традиција и погледа на свет. Систем образовања треба да постави темеље будућих грађана који ће прихватити и поштовати друге културе, да са њима воде садржајан и продуктиван дијалог. Култура формира психу човека. То је разлог зашто она прелази у први план у систему образовања. Свако „предметно знање“ мора да је спојено у шири и целовитији културни контекст. Министарство образовања Русије се данас у многе бави проблемима културе и предшколског образовања. Већина школа има у свом склопу и предшколске групе. Примењује се сукцесиван систем образовања и васпитања од предшколског узраста. Врше се истраживања културног простора у којем се формира личност детета у предшколском периоду, анкетирају се деца, њихови родитеља и педагози. Анализом добијених резултата долази се до важних података о тренутном стању из ове области и изналазе начини да се они уграде у образовно-васпитни процес код предшколске деце. Развијају се нове научно-образовне области као што су: музејска педагогија, позоришна педагогија, педагогија уређења школске средине и др. Савремена руска школа тежи да постане отворени културни систем. То подразумева још већи контакт и рад са родитељима, са стручњацима из свих области културе и уметности и сарадњу са другим образовно-васпитним установама у земљи и свету.

Кључне речи: култура, предшколско образовање, педагогија, формирање личности.

Култура и предшколско образовање у данашњој Русији

Савремени свет карактеришу економске, научне и образовне интеграције. Границе се све лакше прелазе, настаје јединствен монетарни систем, усаглашавају се јединствени критеријуми за оцењивање квалитета производа, ради се на јединственом образовном систему. Повећава се миграција становништва, и, у исто време, заоштравају се међународни конфликти, сукоби на пољу различитих традиција и погледа на свет. Систем образовања треба да постави темеље будућих грађана који ће прихватити и поштовати друге културе, да са њима воде садржајан и продуктиван дијалог.

Култура формира психу човека. То је разлог зашто она треба да је у првом плану у систему образовања. У предшколском образовању се мора прећи са програма који су оријентисани само на индивидуални развој детета – формирања психичких функција, пажње, памћења, јачања воље, мишљења и усвајања основних облика делатности и припреме за школу - на програме који су оријентисани и на стварање што веће присности деце и одраслих. Управо ти контакти омогућују преношење културе са генерације на генерацију и неопходну комуникацију међу њима.

Крајем осамдесетих година прошлог века, познати руски психолог, академик Владимир Петрович Зинченко, истакао је, да је принцип „хуманитаризације“ битан у развоју система образовања. Сама хуманитаризација као проблем и правац преображаја, по речима академика Зинченка, је повезана са: културом, духовношћу, моралом, савешћу, хуманистичким циљевима и мотивима човека. Нажалост, она има и своје противнике, а то су: недостатак духовности, потрошачки однос према животу и свету, технократизам и еколошки авантуризам. Уколико се одмах не предузму значајне мере за хуманизацију у образовном систему, злослутна реч „касно“ може да поприми глобалне размере. Најопаснија перспектива је стварање покољења технократа, који су спремни, ради доказивања својих интелектуалних способности, да гурну човечанство у провалију. А то је потпуно могуће уколико се занемари култура. Свако „предметно“ знање мора да буде укључено у широк културни контекст. Деца треба да схвате, да је свако знање резултат рада и размишљања конкретних људи, резултат њиховог трагања, проналажења, као и њихових заблуда.

У својој најранијој младости деца су лишена културне фиксације. Малом детету ће подједнако бити интересантне и „завичајне“ бајке, односно бајке које припадају националној култури њихових родитеља, као и бајке других народа. Исти је случај са играчкама, песмама, плесом, играма. У свакој држави, па тако и у Русији, образовним програмима се одређује обим проучавања завичајне културе и културе других народа. У завичајној култури се може издвојити облик фолклора и облик професионалне, ауторске културе. Разни програми предлажу различите варијанте примене у васпитању деце, прилагођене конкретним условима.

Министарство образовања Русије се данас у многама бави проблемима културе у предшколским установама. Већина школа има у свом склопу и предшколске групе. Примењује се сукцесиван систем образовања и васпитања

од предшколског узраста. Врше се истраживања културног простора у којем се формира личност детета у предшколском периоду. Савремено образовање у Русији је оријентисано на васпитање деце у духу светске културе, одговорности за судбину човечанства.

Последњих година се у Русији почело са испитивањем културног простора у којем се формира личност детета у периоду предшколског детињства. Истраживања укључују и анкетирање деце од пет до седам година, њихових родитеља и њихових педагога. Министарство образовања града Москве је септембра месеца 2008. године у великом броју предшколских установа спровело следеће анкетирање:

Анкета за децу

- Ко је твој омиљени јунак из бајки?
- Наброј пет јунака из бајки А.С. Пушкина.
- Која ти је најомиљенија играчка?
- Да ли волиш да слушаш музику? Коју?
- Шта мислиш, која музика се зове класична музика? (Дати да саслушају фрагменте музичког аудио записа).
- Који музички инструмент чујеш? (Клавир, виолина, флаута, гитара, хармоника).
- Ко је приказан на овој слици? (Репродукција В. Васнецова „Богатири“).
- Шта је приказано на овој фотографији? (Московски Кремљ).
- Шта највише волиш да радиш у вртићу? Шта код куће?
- Да ли си јуче гледао(ла) телевизију? Какав програм?
- Шта значи реч „хоровод“?
- Какав је празник „Масљењница“?
- Која ти је омиљена песма?
- Шта је то позориште? Да ли си био(ла) у позоришту? Коју си представу гледао(ла)?
- Којег глумца волиш?
- Која је разлика између позоришта и биоскопа?
- Како се зове представа где глумци не говоре, него само плешу? Где само певају?
- Шта је то музеј? Да ли си био(ла) у музеју? У којем?
- Какав музеј би желео(ла) да направиш? Шта скупљаш или шта би волео(ла) да скупљаш?
- Која је твоја омиљена игра?
- Који је твој омиљени филм?
- Како треба телефонирати? (Шта треба рећи ако некога позивамо, шта ако је неко нас позвао).

Анкета за родитеље?

- Колико деце имате? Колико имају година? Којег су пола?
- Да ли идете са децом у позориште? У које? Које сте представе гледали? Које су ваше жеље у вези рада позоришта за децу?

- Да ли сте били са децом у музеју? У којем? Које су ваше жеље у вези рада музеја?
- Да ли сте били у некој галерији? У музеју ликовне уметности?
- Да ли сматрате да у музеј и позориште дете треба да иде са родитељем или са децом из вртића?
- Да ли сте Ви у детињству посећивали музеје? Позоришне представе? Концерте класичне музике?
- Да ли сте код куће гледали са децом албуме репродукција слика?
- Да ли имате код куће књиге из области уметности?
- Да ли идете са децом у биоскоп?
- Како најрадије проводите слободно време са децом?
- Да ли сматрате да дете треба да зна народно стваралаштво?
- Да ли волите да цртате, радите неки ручни рад, да певате, плешете, компоњујете, пишете стихове?
- Да ли сматрате да Ваше дете има стваралачке способности? А Ви? А Ваш супруг?
- Шта причињава радост Вашем детету?
- Која је омиљена играчка Вашег детета?
- Шта воли да се игра?
- Који је његов омиљени јунак из бајки?
- Која је омиљена песма?
- Да ли је Ваше дете јуче гледало телевизију? Какав програм?
- Која је Ваша омиљена бајка?
- Колико сте имали година када сте први пут били у музеју? Какви су били Ваши утисци?
- Коју књигу сада читате свом детету?

Анкета за педагоге

- Набројте које су омиљене играчке деце у Вашој групи?
- Да ли сматрате да су данашња деца културнија или не, него што сте то Ви били у њиховом узрасту?
- Која област културе је за Вас лично најинтересантнија у раду са децом?
- Да ли су данашња деца пажљива, по Вашем мишљењу?
- Да ли су данашња деца боља, по Вашем мишљењу, него што је то било Ваше покољење?
- Да ли деца у игри воле да користе садржаје бајки, филмова? Којих највише?
- Коју књигу сада читате деци?

Анализом резултата истраживања дошло се до следећих закључака: културна ситуација која формира естетски стил детета је веома различита. У том процесу главна улога припада телевизији, компјутерским играма, мобилном телефону. Управо они формирају укус и склоности, естетски видокруг савремене деце. Значајну улогу има реклама. Ретко које дете

предшколског периода иде са својим родитељима у музеје и на концерте. Најчешће се деца шетају са родитељима, одлазе у викендице, зоолошки врт или у забавне паркове. То је, вероватно, због презаузетости родитеља током радне недеље и њихове жеље да што више разговарају са децом, а то омогућавају шетње. С друге стране, већина данашњих родитеља сматра да културни програм деце треба да организују сарадници културних институција. Овакве стручне забавне програме за децу предшколског узраста нуде забавни центри у оквиру великих продавница и понеки музеји и галерије. Многи родитељи нису довољно информационо ни методички образовани за одлазак у музеј са својим дететом. Међутим, има родитеља ентузијаста, који се сами припремају за одласке у музеје, галерије и на концерте. На основу резултата истраживања рад у оквиру културе је усмерен на следеће:

- Развија се тешња сарадња између образовних установа и културних установа;
- Праве се специјални културни програми прилагођени деци предшколског узраста;
- Води се рачуна о интересовањима деце;
- Континуирано се едукују родитељи и васпитачи.

Последњих година у Русији се развијају нове научно-образовне области као што су: музејска педагогија, позоришна педагогија, педагогија уређења школске средине и др.

Музејска педагогија

Саставни део интелектуалног и духовног живота савременог, образованог човека је одлазак у музеј, исто као што је и читање. Са развијањем интересовања и потребе да се посећују музеји и да се одлази на изложбе треба почети управо у предшколском узрасту. Циљ је да се код деце створи представа о начину живота културног човека, који укључује жељу за одласке у музеје, упоредо са жељом за читање, одласцима у позориште, на концерте. Музејска педагогија је ново средство у реализацији образовног програма. Посета музеја је емоционална кулминација у овом учењу. Томе предстоји велики рад у групи. Многе школе у Русији данас имају своје сопствене мале музеје у чијем формирању и одржавању поред васпитача, родитеља и стручњака учествују и деца. Теме су различите:

- Некадашњи начин живота у крају у којем деца живе;
- Биљни и животињски свет завичаја;
- Историја тога краја у којем живе и сл.

Овакав рад у себи садржи три основне етапе:

- Експозиционалан (изложбени) – тражење, конзервација и основна рестаурација предмета;

- Демонстрација предмета на основу театрализације уз активно коришћење фолклора као једног од најбогатијих извора спознајног и моралног развоја деце;
- Истраживачка – прављење приручника за проучавање материјала и материја.

Музеј треба да се заснива на колекцији оригиналних предмета материјалне и духовне културе. Добро је ако музеј интегрише историјско-културолошке и природно научне елементе. Спој природно-научних и културолошких знања помаже формирању целовитог погледа на свет који нас окружује и на место човека у њему.

Народна култура

Битан део савремене културе сваког народа је фолклор. У животу савремене градске деце народна култура даје, пре свега, богату и упечатљиву естетску и емоционалну основу. Веселе ритмичке, народне песмице пуне живота, пошалице, поуке, пословице, игре, украсни предмети примењене уметности, стварају атмосферу тоpline и радости. За старију предшколску децу народна култура је објекат спознаје. Деца сазнају како су живели њихови претци, како су обележавали празнике, какве су животне мудрости преносили са покољења на покољење. На тај начин се може сачувати жива нит минулих времена. Осим културе народа коме припадају, децу треба упознавати и са културама других народа. Тако она постају духовно много богатија и толерантнија према деци припадника друге националности.

Позоришна педагогија

Позориште представља синтетички облик уметности у којем су музика, литература, сликарство, глума и плес у тесној вези. Позориште је окренуто према најбитнијој животној потреби детета предшколског узраста – потреби за садржајном игром преображавања.

Користећи различит књижевни материјал, педагог ствара могућност да васпитаници сазнају о вредностима светске културе, које су намењене њима. Различите улоге представљају различите карактере. Оне код њих развијају вештину да разумеју друге људе, који, могуће, уопште нису налик на њих. Извођење позоришних представа је сјајан догађај за друштвени живот групе, њихове родитеље и њихове васпитаче. Деца се уче да раде заједно. Она осећају одговорност за заједнички успех и осећају заједничку радост.

Већ у раном предшколском узрасту децу треба навикавати на одласке у позоришта, треба их припремати за то и научити основној култури понашања у позоришту.

Књига и језик

Формирање културе говора је услов за очување националне културе. Сваки рад, свакодневна комуникација педагога и деце усмерена је у правцу

решавања тог задатка. Велику улогу у томе игра садржајна и лепа децја књига. У већини руских школа (у њиховом склопу су и предшколска одељења) постоје добро опремљене библиотеке у којима се број нових књига стално повећава. Равноправно су представљене белетристика и савремена сазнајна литература. Поред књига, у библиотекама се налазе и периодичка издања намењена деци, видео и аудио материјали за учење и развијање интересовања за књижевност. Од најранијег узраста у предшколским установама децу упознају са најлепшим руским и светским бајкама, баснама, причама. Васпитачи им читају књиге, упознају са новим издањима и скрећу пажњу родитељима на важност читања.

Физичка култура

Навике за здрав начин живота и активно кретање почињу да се стварју у раном детињству. Радост кретања, занесеност спортским играма, лепота кореографских композиција формирају не само тело, него и душу детета.

У почетном периоду физичко васпитање код деце има задатак да им помогне да стекну такве спортске вештине и навике као што су: трчање, скакање, гађање, пливање, ходање на скијама, клизање, бацање и хватање лопте. Приликом састављања програма везаног за развој детета, има се у виду природна динамика развоја нервног система и његово психичко стање. У предшколском периоду долази до брзог раста и физичког развоја детета, развоја координације покрета, моторике. Покрети су из године у годину све прецизнији. Тај процес мора да се одвија природним путем. Код детета настаје осећање да користи своје тело као инструмент за међусобну везу са светом који га окружује. Дете се учи да верује свом телу, да врши самоконтролу покрета, да разликује своје емоције и разуме своје «ја». Игре временом постају све сложеније. Дете може да се суздржава у својим жељама, да се придржава правила, и да разликује елементарне појмове времена и простора. Она треба да схвате и неке појмове везане за спорт: Шта су то спортска такмичења? Шта су тренинзи? Ко је тренер? По чему се једна спортска дисциплина разликује од друге? Каква је улога судије у спорту? Код деце се постепено развија интересовање за спорт и ствара жеља да и оно учествује у разним спортским активностима.

У предшколским установама у Русији се посвећује велика пажња физичкој култури. Издвајају се значајна средства за изградњу физкултурних сала, терена, базена, клизалишта и опреме. Води се рачуна да са децом раде што бољи стручњаци, како би се омогућио њихов правилан психички и физички развој. Код специјалистичких студија за васпитаче предшколских установа уведен је предмет «Основи теорије и методика физичког васпитања деце предшколског узраста». У последње време су све више присутни атрактивни облици вежби: ритмичка гимнастика, елементи спортских игара, акробатика, клизање, пливање. Организују се масовне спортско-рекреативне акције, које афирмишу вредности физкултуре и здравог начина живота. Постоје такмичења деце у различитим спортским дисциплинама и спортски

празници, као што су на пример: «Весели старт», «Хармонија покрета», «Игре лоптом», «Умем да пливам», «Спремни за школу».

Екологија природе и културе

Еколошко образовање је у читавом свету постало једно од приоритетних праваца у образовању, због све сложенијих узајамних односа човека и природе. Еколошки исправно понашање се базира на емоционалном односу према окружењу, схватању узајамних веза у природи и зависности човека од средине у којој живи. Основе таквог понашања настају у раном детињству када је дете посебно блиско са природом. У том периоду се код њега већ почиње формирати однос према околина, као и систем вредности. Еколошко образовање је тесно повезано са развојем емоција, способношћу да се саосећа, чуди, преживљава, да се брине о живим бићима, да запажа лепоту света који га окружује.

Екологија се дели на: екологију природе и екологију културе. Незнање и непоштовање екологије природе може да уништи човека биолошки, а незнање и непоштовање екологије културе може да га духовно осакати.

Данас се у руском образовно-васпитном систему интензивно ради на формирању система вредности који су еколошки оријентисани, као и на стварању навика које су еколошки исправне. Деца се уче да се од ране младости пажљиво односе према природи и култури, да умеју да запазе све што је лепо. Важан значај се придаје моралном аспекту: позитивном емоционалном односу према природи и култури. Код деце се од најранијег детињства негује хуманост, способност да разумеју друге, да воле и чувају свет у којем живе.

ЗАКЉУЧАК

Оснивач руске опште психолошке културно-историјске теорије понашања и развоја психе људи, Лав Семјонович Виготскиј је истицао да у процесу свог развоја дете не усваја само садржаје културног искуства, него оно прихвата и формира културно понашање. Култура не ствара ништа ново изнад тога што даје природа, али она модификује природу у складу са циљевима човека.

Последњих година постоје многи експериментални полигони за унапређење предшколског образовања, чија се позитивна искуства уграђују у систем.

Култура не може сама себе да заштити. Свако појединачно треба да чува и штити сву лепоту, коју су створили људи за нас и нашу децу. Треба волети своју породицу, памтити детињство, своју кућу, своју школу, свој град, свој завичај, своју културу и језик, своју планету како би били духовно здрави.

Школа у Русији је отворена према култури, према друштву и отворена према будућности!

Литература:

1. Козлова С.А. и Куликова Т.А.: Дошкольна педагогика, Издательский центр „Академия“, Москва 2008 г.
2. Спорышева Е.Б. и Соловьева Е.В.: Культура и дошкольное образование, Департамент образовани города Москвы, Москва 2008 г.
3. Котова Т. А. и Арнаутова Е.П.: Московская семья – компетентные родители, Департамент образовани города Москвы, Москва 2008 г.
4. Васильева Е.В. и Смирнова Е.О.: Всё лучше – детям, Департамент образовани города Москвы, Москва 2008 г.
5. Воробьёва М.В. и Веракса Н.Е.: Маленькие гении, Департамент образовани города Москвы, Москва 2008 г.
6. Ахтырская И.И.: Детский сад для всех, Департамент образовани города Москвы, Москва 2008 г.
7. Люкшина О. и Рыжкова Н.: Департамент образовани города Москвы, Москва 2008 г.

**PRE-SCHOOL TEACHERS COMPETENCES AND WAYS
OF ACTIVE LEARNING IN PRE-SCHOOL AGE**

Spec. Mirjana Stanković-Đorđević,
The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Pirot

Summary: “Learning is mutual giving- the teacher takes, but he is not afraid to give...” J. Djui. The characteristics of the pedagogue for XXI century are: trained to work in a team, understanding and respecting of the values and differences of other cultures, presence of the sense for communication, openness for changes, trained to help in child development, presence of the professional autonomy, consciousness for continuous professional development during all working period, cultivation of partnership with children, parents and colleagues, openness for new information technology. Graduate students from the Professional School for Preschool Teachers should possess multiple competences, professional, interpersonal and personal. In pre-school period the child has to make a general (conception) idea about the nature, society, to differentiate physical nature from society, for the child is necessary to master “the world of word art, images...” “improve it to the science” operating in the zone of scientific work (ZSW). The role of the contemporary pre-school teacher is an active one: the pre-school teacher is an organizer who encourages the child for self-discovering of the truth, makes cognitive conflict situations and constructs the beginning means which can present useful problems for the child. The development of the child is not only influenced only by the educational program, but further more the way that the program will be accommodated to the child, i.e. it is not important what the child learns, but the way the child learns and who teaches him. We stress the importance of the methods of dialogue approach or directing teaching: the tasks where the children are engaged should be with the clear visible purpose (sense) -

finding the solution and its transformation into words is the base of dialogue approach. The aim is for the children to become “self-leading” in the intellectual development.

Key words: pre-school teacher, competence, educational work, (ZSW), dialogue approach, method.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА И НАЧИНИ АКТИВНОГ УЧЕЊА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Мирјана Станковић -Ђорђевић, спец.

Висока школа струковних студија за образовања васпитача, Пирот

Резиме: „Учење је узајамно давање - учитељ (васпитач) узима, али се не плаши да даје...“ (Dž. Džui). Карактеристике педагошког радника за 21. век подразумевају: оспособљеност да ради у тиму, разумевање и поштовање вредности и разлика других култура, поседовање смисла за комуникацију, отвореност за промене, стручну оспособљеност да помаже у развоју детета, поседовање професионалне аутономије, освешћеност за континуирани професионални развој током читавог радног века, неговање партнерских односа са децом, родитељима и колегама, отвореност за нове информационе технологије. Дипломирани студенти високих струковних школа за образовање васпитача треба да поседују вишеструке компетенције: стручне, интерперсоналне и персоналне. На предшколском узрасту дете треба да створи опште представе о свету природе, о друштву, да диференцира физичку природу од друштвене сфере, треба детету „отоворити свет уметности речи, слике“; “довести га до науке“ деловањем у зони научног рада /ЗНР/. Улога савременог васпитача је активна: васпитач је организатор који подстиче дете на самостално откривање истине, ствара когнитивно-конфликтне ситуације и конструише почетна средства која би представљала корисне проблеме за дете. На развој детета не утиче сам васпитно-образовни програм, већ далеко више начин на који ће се тај програм приближити детету, односно, није толико значајно шта дете учи, већ како и ко га учи. Истичемо значај метода дијалогског приступа или усмеравајућег поучавања: задаци на којима се деца ангажују треба да буду такви да им деца виде смисао - изнајлажење решења и њихово превођење у речи је суштина дијалогског приступа. Циљ је помоћи деци да постану „самовођена“ у свом интелектуалном развоју.

Кључне речи: компетенције васпитача, образовни и васпитни рад, ЗНР, метод дијалогског приступа.

„Учење је узајамно давање – учитељ (васпитач) узима,
али се не плаши да даје...“
(Ц. Дјуи)

У одређењу компетенција дипломираних студената високих струковних студија за васпитаче полазимо од карактеристика педагошког радника за XXI век:

- оспособљеност да ради у тиму,
- разумевање и поштовање вредности и разлика других култура,
- поседовање смисла за комуникацију,
- отвореност за промене,
- стручна оспособљеност да помаже у развоју детета,
- поседовање професионалне аутономије,
- освешћеност за континуиран професионални развој током читавог радног века,
- неговање партнерских односа са децом, родитељима и колегама,
- отвореност за нове информационе технологије.
- (УНЕСКО и Међународни биро за образовање, 1996)

Дипломирани студенти високих струковних студија за васпитаче треба да поседују вишеструке компетенције:

- стручне,
- интерперсоналне и
- персоналне.

Стручне компетенције:

- владање новим, савременим и међусобом повезаним програмским садржајима,
- оспособљеност за избор круцијалних информација, руковање и менаџмент у коришћењу информација,
- способност конвергентне и дивергентне продукције кроз когнитивно-конфликтне ситуације,
- евалуација ефикасности сопственог деловања.

Интерперсоналне компетенције:

- компетенције двосмерне комуникације – однос партнерства,
- емпатичност и узајамност,
- сензибилитет за развојне потребе других и подржавање сопствене, али и личности других,
- групни менаџмент – бити вођа и бити вођен, способност уверавања, организационе и тимске способности,
- уважавање различитости, толеранција и демократичност.

Персоналне компетенције:

- асертивност – препознавање и уважавање својих и туђих емоција и ставова,
- самопоуздање, самоконтрола и лични интегритет,
- адаптабилност, флексибилност у прихватању промена,

- отвореност за нове идеје, приступе и информације.

Васпитач треба да буде организатор активности, партнер у педагошкој комуникацији, али и стручњак за своју област. Васпитач треба да прати и посматра децу – шта их занима, шта им је проблем, шта су им потребе...

Поставља се питање каква је улога васпитача – да ли је он пасиван – његова улога је да детету дозволи да се развија сопственим темпом, васпитач „обезбеђује ситуације“ тако што само припрема и распоређује материјале којима ће деца манипулисати или је улога васпитача активнија: васпитач је организатор који подстиче дете на самостално откривање истине, ствара когнитивно-конфликтне ситуације и конструише почетна средства која би представљала корисне проблеме за дете“ (Микалачки-Бриски, 1989).

Дете је способно да се чуди, поставља питања, реагује на све што га окружује, способно да истражује и осмишљава свет. Пијаже сматра да су знања унутрашње конструкције, а не копија онога што дете добија споља – улога васпитача је да помогне детету да само конструише своје знање, нагласак треба да буде на мишљењу детета, а не на вербалном изражавању, конкретна искуства треба да претходе вербалном учењу; активна манипулација претходи апстрактном резонувању. Васпитач ствара прилике и подстиче, он води децу и селекционира корисне елементе; али у крајњем случају од детета зависи његов интелектуални развој.

Истичемо значај:

- питања као сазнајних задатака,
- правог времена за учење,
- понављања.

Васпитач мора да има у виду индивидуалне разлике, специфичности и интересовања деце, као и узрасне карактеристике како би омогућио сваком детету оптималне услове у којима би се његови потенцијали развили до максимума. Осим добро структурираног теоријског оквира за сваки развојни ниво, васпитач посматра и прати децу, чиме постиже да дете смести у за њега најповољнију ситуацију.

„На развој детета не утиче сам васпитно-образовни програм, већ далеко више начин на који ће се тај програм приближити детету, односно, није толико значајно шта дете учи, већ како и ко га учи“ (Микалачки-Бриски, 1989).

Активност детета не треба да буде сама себи циљ, она мора бити праћена будним, али ненаметљивим оком васпитача који ће пратити, усмеравати, систематизовати знања. Улога васпитача није првенствено „подука о“ у смислу преношења готових знања, али када дечја активност и радозналост посустану, васпитач индиректно и ненаметљиво подстиче процес сазнања. Улога васпитача је и да проширује дететове спонтане конструкције, учињене генерализације могу детету „уштедети време“, уколико је дете спремно да их прихвати.

Дилема да ли вртић треба да буде место где деца раде шта желе или у вртићу треба да постоји строго структурисани програм, сматрамо да је превазиђена, **слобода у вртићу је слобода унутар одређене структуре** –

васпитач нуди деци различите алтернативе (осмишљене и промишљене) подједнаке образовне вредности, а деца бирају своју активност.

Да ли је искуство вртића довољно добро за нашу децу?

Данас нико не спори да је боравак детета у предшколској установи користан, јер проширује његово искуство и развија комуникабилност, дете се среће са материјалима и учествује у активностима које му нису доступне у породици, такође, и непрофесионалци, какви су родитељи, увиђају значај предшколске установе у припреми за школу, али се поставља питање ефикасности предшколских установа.

Испитивања вредности популарних компензаторских програма у вртићима (на пр. Head Start program) из шездесетих година прошлог века нису дала позитивне резултате – на дуже стазе, бар што се тиче школског успеха, позитивни ефекти предшколске установе слабе. Такође, упоредна истраживања вербалне комуникације деце у породици и у вртићу, не дају предност предшколској установи (Тизар, 1985).

Можемо се запитати: како предшколске програме учинити успешнијим и квалитетнијим?

"Да ли је боље учити децу извесном броју „круцијалних“ и специфичних когнитивних вештина, као што је одговарање на питања или треба развијати читав низ когнитивних способности? Или је боље мотивисати децу да сама развијају ове способности?" (Медоуз, Кешдан, 2000). Ова дилема представља класичну дилему - **подучавање или активно учење**? Да ли овако оштра подела треба да постоји и који су користи и слабости оба модела учења?

Деца предшколског узраста уче различитим облицима учења:

Пасивно - учењем путем поучавања – дете два догађаја који се десе истовремено повезује асоцијативно и тако учи – успех учења зависи да ли се два догађаја дешавају истовремено, а не од напора онога ко учи да интерпретира и схвати занчење онога што учи. На пр. детету се покаже предмет одређене боје и боја дефинише – ствара се асоцијација између показаног предмета и назива боје. Овај облик учења иако презрен у савременој психологији, још увек егзистира као начин учења мале деце. Ипак, овај облик учења захтева велики напор онога ко учи – више понављања, ефекти овог учења нису трајни, а сама деца која овако уче покушавају да унапреде учење, настојећи да унесу неки смисао у учени материјал – мнемотехнике – осмишљавање.

Други значајан облик учења је на основу посматрања – деца имају пред собом модел – одраслу особу – мајку, васпитачицу, друго дете, које посматрају и од њих уче идентификацијом, имитацијом или учењем улога.

Дијалoшка метода

Виготски у својој културно-историјској теорији истиче значај друштвене средине – других људи – васпитача, од којих дете учи током интеракције са њима – развој је у великој мери продукт учења детета у друштву. Развој говора подстиче развој когниције – „говор, а посебно његово својство да преноси значења током социјалне интеракције, обезбеђује почетну структуру за когнитивну активност детета“; интернализацијом говор детета усмерава и унапређује његову мисао. Виготсково схватање је оптимистично – когнитивни развој се може подстакнути дијалозима и заједничком акцијом детета и одраслог – деловањем у Зони наведеног развоја деље способности се подижу на виши ниво. „Поучавање усмерено на оно што деца не могу да учине без помоћи, али могу да учине уз помагање, је најбољи начин да се унапреди развој“. Брунер помоћ одраслог дефинише као „подупирање“ – одрасли помаже детету да реши неки проблем, али се уклања чим се дете оспособи да само решава проблем. Интрагенерацијска комуникација такође покреће когнитивни развој – деца најбоље уче једна од других, ситуације које су тако аранжиране да дете увиђа „људски смисао“ знатно су ближе и разумљивије деци (Доналдсон, 1989).

Из овог теоријског приступа директно проистиче метода дијалoшког приступа или усмеравајућег поучавања: задаци на којима се деца ангажују треба да буду такви да им деца виде смисао - изналажење решења и њихово превођење у речи је суштина дијалoшког приступа. Циљ је помоћи деци да постану „самовођена“ у свом интелектуалном развоју.

Принципи дијалoшког приступа:

1. поучавати у складу са когнитивним захтевима постављеним на одговарајућем нивоу – познавање сваког детета и његових когнитивних компетенци, како би дете учило, схватало и откривало са задовољством,
2. изазивање одговарајућег одговора, који мотивише дете на даљу комуникацију и сазнавање,
3. развијање теме – ангажовање детета да изврши задатак који за њега има смисла,
4. бирање одговарајућих садржаја – који за дете имају „људски смисао“,
5. проверавање онога што дете зна,
6. одржавање деље активности,
7. одмеравање темпа активности – ни премало, ни превише,
8. организовање активности – позив на активност.

(Медоуз, Кешдан, 2000.)

Социјални аспект дијалoшког метода – кооперативно учење

Стратегије кооперативног учења у којима деца раде заједно, како би остварила одређени циљ и обавила постављене задатке су начини подстицања социјалне интеракције. Основне одлике кооперативног учења – позитивна међузависност чланова, индивидуална одговорност и учење сарадничких

вештина, подстичу интрагенерацијску комуникацију, развија осећање алтруизма и емпатије, самопоштовање, асертивност, социјална компетентност.

Услови за остварење партнерског односа деце су:

- избор партнера са сличним интересима,
- избор партнера који би имали обострани интерес,
- стварање реципрочних односа, у којима оба партнера уче један од другог,
- давати помоћ у смислу инструкција, а не готових решења,
- мењање партнера за различите активности.

(Grenot –Scheyer, 1996)

На предшколском узрасту је најважније неговати дечју природну жељу за сазнањем. Улога васпитача је да користећи све своје компетенције подстакне развој – дијалогска метода је начин да дете доживи васпитача као извор сазнања, али и неког ко је заинтересован да о њима прича на начин који за дете „има људски смисао“ и ко је заинтересован за њега као особу вредну поштовања. Кооперативно учење подстиче све аспекте социјални развоја и најбољи је начин стицања и гранања сазнања.

„Не морају сви у исто време радити и знати исто. Оно што је заиста потребно је поверење у сопствене могућности, развијање и неговање интересовања и проширивање видика у складу са властитом знатижељом и способностима“ (Тодоровић, 2005).

Литература:

1. Буразин С. (2003): Микросоцијални утицаји у квалитетном дечјем вртићу, часопис Педагогија, Београд, 1.
2. Братанић М.(2000): Заједничка потрага за субјектом, Школске новине, Загреб.
3. Виготски Л. Н.(1983): Мишљење и говор, Нолит, Београд.
4. Доналдсон М. (1989): Ум детета, ЗУОВ, Београд.
5. Ивић и. и сар. (1997): Активно учење - настава, Институт за психологију, Београд.
6. Медоуз С., Кешдан А. (2001): Како помоћи деци да уче, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
7. Микалачки – Бриски А. (1989): Педагошке импликације Пијажеове теорије, Савез друштава психолога Србије, Београд.
8. Миљак А. (1997): Хуманистички приступ теорији и пракси предшколског одгоја, Персона, Загреб.
9. Станковић - Ђорђевић М. (2005): Васпитни и образовни конструкти васпитача у предшколским установама, Зборник Наше стварање ВШОВ, Алексинац.
10. Станковић – Ђорђевић М. (2008): Теме из психологије, ВШССОВ Пирот.
11. Сузић Н. (2005): Педагогија за 21. вијек, ТТ Пресс, Бања Лука.
12. Тодоровић Ј. (2005): Улога породице и школе у социјализацији деце са специфичним развојним тешкоћама, Годишњак за психологију, ФФ Ниш, бр.3.

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL BASE FOR THE REFORM OF THE CONTENTS OF TEXT-BOOKS OF NATURE STUDIES

Ph.D. Miroslav Kuka,

The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Aleksinac

Summary: Knowledge is in such dimension that we can't learn it in all during the schooling and even whole life. From the inexhaustible treasure of knowledge, which is created among people's relations in the process of solving tasks, choosing of typical and useful facts which are needed for relaziation of the schooling aims and tasks, perform the aspiration and their didactic methods which have to be appropriated for the population of all ages. What is the collision in the articulation of the contest of teacting physics, this work is a shorter version of the project which reliziation was in 2006/2007, talks in exact-empirical way.

Key words: teaching of physics, the articulation of the textbooks with the plans of the context, analysis and critical review of the present textbooks, conclusion.

ПЕДАГОШКО-ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ ЗА РЕФОРМУ УНУТАР САДРЖИНСКЕ АРТИКУЛАЦИЈЕ УЏБЕНИКА ПРИРОДНИХ НАУКА

Др Мирослав Кука

Висока школа за васпитаче струковних студија, Алексинац

Резиме: Знање је по опсегу таквих димензија да се никада не може у потпуности савладати, не само у току школовања, него и у току живота једне генерације. Из неисцрпне ризнице знања која настају у међуљудским односима и процесу рада, одабир типичних и потребних за реализовање школских циљева и задатака, представља тежак и одговоран посао, исто колико и уџбеничка артикулација одабраних садржаја и њихова дидактичко-методичка и узрасно-интелектуална пријемчивост популацији којој је намењена. У каквој је то колизији, изражено посредством уџбеничке артикулације садржаја наставе физике, говори овај рад у интегрално скраћеној верзији шире постављеног истраживачког пројекта спроведеног школске 2006/2007. године на егзактно емпиријски начин.

Кључне речи: настава физике, уџбеничка артикулација програмом предвиђених садржаја, анализе и оцене квалитета постојећих уџбеника, закључак.

1. ДЕСКРИПЦИЈА НОВОГ АЛГОРИТМА САДРЖИНСКЕ АРТИКУЛАЦИЈЕ УЏБЕНИКА ФИЗИКЕ (ПРИРОДНИХ НАУКА)

Улога уџбеника у оквиру школске наставе и учења је полифункционална. Иако не једина, једна од основних функција уџбеника је да фиксира и омогући стабилизовање и постојаност у наставном програму садржане и у настави излагане образовне грађе.

Ова функција уџбеника, међутим, није проста конзерваторска функција, тј. само функција ретенције у циљу омогућавања прости репродукције у настави излагане грађе и стечених знања.

Сва су појединачна знања унутар једне области знања не само у одређеној непосредној, мање или више, кохерентној вези већ истовремено и у одређеном односу према ширем "пољу" знања, па и целокупном систему знања читавог "подручја" коме припадају, чији су саставни, интегрални део.

Процес учења се, стога, не исцрпљује просто актом стицања нових сазнања, већ укључује и процес њихове консолидације. Консолидовање знања, пак, значи, пре свега, "ситуирање" знања у одређено "поље", њихово уврштавање у један шири систем знања "смештање" сваког појединачног знања у пројекцију једне општије идеје.

Чиме се то у уџбенику може постићи?

Један облик који смо му применили у нашем концепту уџбеника физике превладава ову тешкоћу покушавајући да се у уџбенику после појединачног излагања већег броја тема "у разбијеном поретку" изврши сумирање и систематизовање грађе у облику лонгитудиналних или трансверзалних сажетих општија "прегледа" и "пресека" ширих делова грађе.

То се у нашој концепцији постиже примерима који сажимају садржаје већег броја тема, садржаних у посебним поглављима. На овај начин сумирање се не врши на основу сажете рекапитулације теоријски обрађених садржаја, већ посредством другог едукативног нивоа, теоријско-аналитички објашњених задатака (примера) зашта физика као егзактни научно-наставни предмет даје валидније могућности.

Општу рекапитулацију и конкретизацију квалитета уџбеника код нас даћемо на основу једне прегледне анализе, др Плут, сарадник института за психологију Филозофског факултета у Београду, која у концизној ретроспекцији својих вишегодишњих искустава износи:

"Сви су трајно незадовољни. И издавачи, и родитељи, и ученици, и предавачи, и новинари, али се не зна ко је крив или одговоран за то осећање. Ја још нисам успела да откријем у којим радоницама се те страхоте од уџбеника производе, знам само да, с малим изузецима, ништа не ваљају."

На питање како би требао да изгледа добар уџбеник др Плут у форми компаративног приказа износи:

"Читава архитектура књиге мора да буде добро разрађена, а уџбеник мора да буде образац жанра и модела интелектуалног рада. Да би се то

постигло, мора се створити конкуренција, па и паралелни уџбеници, наравно у оквиру задатог плана и програма Министарства просвете. Када сам пре доста година радила обимну паралелну анализу основношколских уџбеника код нас и у САД, разлике у садржају и нису биле тако велике. Највећа разлика је у начину на који су садржаји написани. Амерички уџбеници су сасвим примакнути ђачким потребама, наши немају разрађене мотивационе системе.

Њихови имају сјајне илустрације, наши не. Њихови су занимљиви, наши веома досадни. Језик којим се творци уџбеника обраћају америчким ђацима је једноставан и јасан, а наш затрпан гомилом оптерећујућих података) бесмислених задужења и задатака. Али, и ви, па и ја смо уморни од критиковања, и сада нешто треба радити. Треба користити страна искуства и следити добре примере. Дакле, добар уџбеник мора да буде добро илустрован јер илустрација привлачи и држи дечју пажњу а цртеж је паралелна прича с речима и подршка тексту. Добар уџбеник мора да има обиље "сликовитих података" фотографије, табеле, шеме, графиконе... Мора да има речник непознатих речи, индекс појмова, индекс аутора, уоквирене подсетнике, смислена питања за утврђивање градива... Уџбеник мора да буде креација, и онда је добар, и онда се чак може заволети. У овом тренутку тешко је рећи када ће се то десити."

Конкретизацију ових општих оцена поткрепљујемо стањем уџбеника у настави физике датом у обимном материјалу (из кога ћемо издвојити део) Одељења за план и развој основне школе сачињен после истраживања о квалитету уџбеника за основну школу, а у коме су уџбенике оцењивали предметни наставници (2003):

"Сви уџбеници физике за VI, VII и VIII разред захтевају бољу обраду наставних јединица, уклањање преоширих теоријских објашњења, повезивање са искуством ученика и природним појавама. Слаба је корелација са сродним предметима. Стиче се утисак да недовољно мотивишу ученика за самосталан рад."

Из ових елаборација, првенствено треба поћи од премисе, да се решавање оног што је постављено као проблем не састоји у чињеници сакупљања по личном убеђењу позитивних искустава других као одговора на решавање сопственог проблема, не узимајући особености, традицију и време у коме је наш проблем егзистирао.

Анализирајући поред америчких и руских, скоро све уџбенике физике из земаља Европске уније, и тежећи да у сопственој интерпретацији задржимо личну препознатљивост, артикулацију садржинске концепције уџбеника физике писане по плану и програму просветне заједнице Р. Србије поставили смо на начин чије су смернице дате у књизи **„Епистемологија савременог концепта уџбеника физике“**, аутор овога рада. Сам емпиријски приступ имао је два нивоа конкретизације. Прво је написана књига **"Збирка задатака из физике" (VI, VII и VIII разред) са теоријским основама и решењима**", коаутор Јован Лазић, јануара 2001. године. Нова теоријска сазнања, парцијално спроведена истраживања, условила су да средином 2003. године из штампе изађе књига **"Елементарна физика кроз теорију, примере, задатке и**

решења" која обједињује како теоријска тако и емпиријска истраживања и код нас (спроведена од стране аутора овог рада) али и у свету. Интегрални делови теоријских основа и емпиријских истраживања шире постављеног и спроведеног истраживачког пројекта публиковани су од стране аутора у више часописа: „Епистемолошко-емпиријске претпоставке за нову теорију уџбеника физике“, **ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ 1-2, Нови Сад 2004**, 118-127 стр., „Педагошко-психолошка аподиктика за једну нову теорију уџбеника физике“, **ОБРАЗОВНА ТЕХНОЛОГИЈА 3, Београд 2004**, 27-36 стр., „Иницијалне, епиграфске, развојне прегледне и лингвистичке технике обраде уџбеника физике, **ДИРЕКТОР ШКОЛЕ 3 - 4, Београд 2006**, 24 - 30 стр...

Разрађен концептуални принцип садржинског артикулисања уџбеника физике тј. његовог новог концепта, овде ћемо приказати у једној симплификовано таксативној форми:

► Уџбеник физике на нивоу основношколског узраста (VI, VII и VIII разред) треба да буде садржан у једној књизи али подељен у три основне целине: за VI, за VII и за VIII разред са градивом које је планско-програмски предвиђено за те године. Оваквим приступом је у појму реформе садржана њена рационализација и оно много значајније из чега претходно произилази, ученику је на једном месту концизно фузионирано све што му је потребно (битно) и на шта би се евентуално позивао усвајајући нове садржаје.

► □ Тако конципирана књига би обједињавала и задовољила како форму уџбеника тако и збирке задатака и приручника.

► То подразумева да се свака од физичких области које се обрађују, прво прикаже теоријски са одговарајућим законима, формулама, физичким јединицама, јасно приказаним цртежима и примерима који своју непосредност треба да имају из свакодневног живота, чинећи тако да обрађене области буду пријемчивије за ширу популацију ученика који се међу собом разликују по (склоностима, мотивацији, интересовањима, интелектуалним способностима...).

► Потом следе примери са детаљно објашњеним решењима. Та решења подразумевају текстуални део (објашњење) које прати физичку зависност на коју се позивамо као и ону која из ње проистиче а у „служби“ је решавања нашег примера. Никада у примерима не треба претпостављати да се нешто подразумева или да је ученику познато. Основна концепција примера треба да полази од премисе да се са датим тек упознајемо, дакле "ништа није познато".

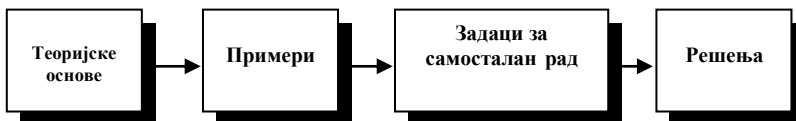
► После примера следе задаци за самосталан рад који садржински одговарају претходно датој теорији и примерима. У поставци задатака треба инсистирати на следећем: дати су одређени подаци, у задатку се тражи одређени параметар, значи треба применити одговарајуће формуле (све је дато у теоријском делу), претворити податке у одговарајуће јединице (дато је у примерима и теорији) и коначно доћи до решења.

► Иза постављених задатака следе решења сваког од постављених задатака са датим алгоритмом тока по коме би се требао решавати. Ипак у већини решења поред тога треба оставити нешто недоречено, тако да ће ученик увек по нешто имати да закључи сам. Овакав начин решавања задатака треба увек примењивати, јер се тако увелико смањује број кумулативних грешака при

решавању, што је на свим, а посебно на основношколском узрасту честа појава.

► Посебно треба издвојити податак да сваку од обрађених области треба употпунити сликама и биографијама научника по којима су законитости или физичке јединице добиле име. Овај део "разбија" монотоност интерпретирања датих садржаја иницирајући и развијајући интересовање ученика за тако конципиране садржаје.

Дакле алгоритам артикулације садржаја уџбеника физике требало би да изгледа:



Смисао и педагошка вредност овако конципираног уџбеника физике је двострука. С једне стране, захтевом и инсистирањем да се прецизно формулишу и изразе поједини значајни појмови, ученици се увежбавају и оспособљавају у њиховом јасном и разговетном дефинисању и исказивању. С друге стране, будући да се рад односи на нови концепт уџбеника физике и за ту сврху установљеног алгоритма и његовог значења у оквиру сваке конкретне области унутар једне књиге, ученик тиме добија неку врсту свог сопственог приручног лексикона основних и најважнијих појмова за сваку област понаособ и за науку у целини.

Ови уџбеници формиран и дакле и као "ученички лексикони" имају двоструку образовну вредност. С једне стране, сам ученички рад на њима представља вредан образовни рад тиме што представља релативно самосталан облик учења у ствари један облик перфекције учења. С друге стране, овакав уџбеник истовремено, и као резултат, тј. као "готов производ", садржи значајну образовну вредност, будући да ће се ученик њиме као и сваким другим лексиконом по потреби моћи служити при даљем учењу у школи, па чак и после школе. Због ове његове двоструке вредности за образовање увођење овог концепта по мишљењу његовог аутора али и не малог броја испитаних предметних наставника и ученика по Србији заслужује посебну пажњу.

Литература:

1. Ebler R.L, "Criterion - Referenced Measurments: Limitations", School Review, 1971, vol. 79, s. 282-288.
2. Извештај Скупштине европског савета од 12.XII 2004. год. о европској димензији образовања.

3. Кука М., Елементарна физика - кроз теорију, примере, задатке и решења, Ауторско издање, Београд, 2003.
4. Кука М., Епистемологија савременог концепта уџбеника физике, Ауторско издање, Београд, 2004.
5. Кука М., Лазих Ј., Збирка задатака из физике за основну школу (VI, VII, VIII разред) са теоријским основама и решењима, Ауторско издање, Београд, 2001.
6. Уџбеници физике за основношколски узраст издати у земљи у периоду 1960 - 2001.
7. Уџбеници физике за основношколски узраст из Америке, Русије, Немачке, Енглеске, Француске, Шпаније и Италије, издати у периоду 1974 - 2001.

THE INFLUENCE OF SCHOOL CONCEPTIONS ONTO STUDENTS' INTERESTS IN THE FUNCTION OF DEVELOPING THEIR INTELLECTUAL ABILITIES

Ph.D. Miroslav Kuka and M.A. Gordana Stojanoska,
The University of Saint Climent of Ohrid, The Faculty of Pedadogy, Bitola

Summary: This work is just an integral part of a wider outlined research project done during the academic school year 2005/2006, which was primarily based on the problem of initiating and developing students' interests for physics classes through new school conceptions. Under the term of new school conceptions we imply methodical-didactical changes within the teaching process itself (forms, methods, types of lecturing). The research was carried out by the method of didactical experiment on the sample of 516 pupils of elementary schools in Serbia (the seventh and eighth form), while the validity of the results were based on the comparative method of gained results. We compared the results of both, experimental and control group.

Key words: teaching physics, elementary school age, levels of intelligence.

УТИЦАЈ ШКОЛСКИХ КОНЦЕПЦИЈА НА ИНТЕРЕСОВАЊЕ УЧЕНИКА У ФУНКЦИЈИ ЊИХОВИХ ИНТЕЛЕКТУАЛНИХ СПОСОБНОСТИ

Др Мирослав Кука, мр Гордана Стојаноска
Универзитет „Свети Климент Охридски“ Педагошки факултет, Битола

Резиме: Овај рад представља интегрални део шире конципираног истраживачког пројекта спроведеног школске 2005/2006. године који се примарно базирао на проблематици иницирања и развоја интересовања ученика за наставу физике посредством нових школских концепција. Под појмом нове школске концепције подразумевали смо методичко-дидактичке измене унутар наставног процеса (облици, методе, типови наставе). Истраживање је спроведено методом дидактичког експеримента на узорку од 516 ученика основних школа у Србији (7. и 8. разред), а валидност добијених резултата заснивала се на компаративној методи добијених резултата у експерименталној и контролној групи.

Кључне речи: настава физике, основношколски узраст, нивои интелигенције.

1. ЕМПИРИЈСКИ ПОКАЗАТЕЉИ КОРЕЛАТИВНОСТИ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ И ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА

Судећи по резултатима истраживања (представљеним у табели 1), хипотеза о корелацији интересовања ученика за наставу физике и резултата са теста интелигенције не може се у целини прихватити. Дошао је до изражаја диференциран однос испитиваних варијабли, с обзиром на то да је само за један број интелектуалних категорија ученика утврђена статистички значајна повезаност с интересовањима за наставу физике. Резултат са теста интелигенције у различитом степену корелира са интересовањима за наставу физике: за популацију ученика изнадпросечне интелигенције он износи (**IT** $r = 0,30^{**}$), (**EO** $r = 0,37^{**}$) и (**KO** $r = 0,33^{**}$), док је статистички значајна, али практично занемарљива повезаност интересовања за наставу физике и популације ученика просечне интелигенције (**IT** $r = 0,08^*$), (**EO** $r = - 0,08^*$) и (**KO** $r = - 0,07$). За популацију ученика исподпросечне интелигенције и у експерименталним и у контролним групама степен корелације није статистички значајан (**EO** $r = 0,04$), (**KO** $r = - 0,06$).

Као што се може видети, резултати са теста интелигенције (популација изнадпросечне интелигенције), остварују највишу позитивну повезаност са интересовањем за наставу физике што указује на тенденцију да су ученици са вишим скором на тесту заинтересованији за овај предмет. Вероватно се то може објаснити претпоставком да општа способност логичког резонувања (коју мери употребљени тест: Равенове прогресивне матрице) најзначајније долази до изражаја када је предмет интересовања садржај из наставе физике.

Табела 1. Подаци корелационе и регресионе анализе интересовања ученика за наставу физике у функцији интелигенције и школских оцена

НАСТАВА ФИЗИКЕ	Иницијално тестирање				Експериментална група - крај		
	Исподпросечна интелигенција	Просечна интелигенција	Надпросечна интелигенција	Исподпросечна интелигенција	Просечна интелигенција	Надпросечна интелигенција	
r - интересовање - интелигенција	0.02	0.08*	0.30**	0.04	- 0.08*	0.37**	
R - оцене + интелигенција / интерес.	0.38**	0.58**	0.35**	0.54**	0.62**	0.65**	
R - интересовање + интелигенција / оцене	0.05	0.25**	0.49**	0.27**	0.29**	0.52**	
<i>Beta</i> - интелигенција	- 0.14**	0.2	- 0.08	- 0.09*	0.12**	0.03	
R^2 /интересовање	0.002	0.14**	0.17**	0.08**	0.26**	0.27**	
r - оцене - интелигенција	0.32*	0.47**	0.51**	0.38**	0.47*	0.53**	

R^2 - коефицијент мултипле корелације

R^2 - коефицијент вишеструке детерминације

Beta - парцијални регресиони коефицијент

* - вредности значајне на нивоу 0,05

** - вредности значајне на нивоу 0,01

Контролна група - крај		
Испитивана група	Просечна интелигенција	Надпросечна интелигенција
- 0.06	- 0.07*	0.33**
0.42**	0.48**	0.38**
0.15**	0.28**	0.37**
0.14**	- 0.11*	-0.04
0.03**	0.06*	0.17**
0.35**	0.45*	0.50**

У том контексту се може тражити објашњење за релативну независност интересовања за наставу физике од варијабле - резултат са теста опште интелигенције. Статистички значајан коефицијент корелације (на нивоу вероватноће 0,05) са негативним предзнаком, и са вредношћу која иако статистички значајна практично може бити занемарљива, утврђен је између резултата са теста интелигенције (популација просечне интелигенције у експерименталној и контролној групи) и интересовања за наставу физике, што указује на веома благу тенденцију да се ученици са вишим скором на тесту нешто слабије интересују за овај предмет.

На основу ових података произилази општа констатација да испитивана интересовања за наставу физике нису у корелацији са резултатима на тесту интелигенције тј. да уведени експериментални фактор није битно детерминисао наша очекивања изнета у постављеној хипотези. Утврђене корелације су знатно ниже у односу на забележене коефицијенте корелације интересовања и школских оцена али ипак показују тенденцију да се ученици са вишим скором на тесту интелигенције (експериментално одељење) више интересују за наставу физике. Такође је утврђено да код ученика са нижим скором на тесту интелигенције (експериментално одељење) уведени експериментални фактор није иницирао развој интересовања ученика за наставу физике што смо у постављеној хипотези очекивали.

2. ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКИХ ОЦЕНА И РЕЗУЛТАТА СА ТЕСТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ

Испитивање међусобне повезаности школских оцена и резултата са теста интелигенције, у овом раду, има углавном контролну функцију. Овај проблем нас интересује у мери која доприноси бољем разумевању самих интересовања која се, као и било која друга појава, не појављује у психолошком вакууму.

Очекивања позитивне повезаности оцена из наставе физике и резултата са теста интелигенције показало се сасвим исправним. Као што се може видети из табеле 1. сви коефицијенти корелације су позитивни и виши од 0,30.

Највиши степен повезаности резултата са теста интелигенције и у експерименталним и у контролним групама за ниво просечне и исподпросечне интелигенције остварен је са оценама (ЕО, *Iznad PI*, $r = 0,53^{**}$) (ИТ, *Iznad PI*, $r = 0,51^{**}$) (КО, *Iznad PI*, $r = 0,50^{**}$), а најнижи са оценама (ЕО, *Ispod PI*, $r = 0,38^{**}$), (Ко, *Ispod PI*, $r = 0,32^{**}$).

Судећи по овим подацима ученици са вишим скором на тесту интелигенције имаће боље оцене из наставе физике, с тим што та тенденција најслабије долази до изражаја када је у питању популација ученика исподпросечне интелигенције не зависно од чињенице да ли је уведен експериментални фактор или не. Овим се потврђује (већ много пута доказан у емпиријским истраживањима) фундаментални значај опште интелектуалне способности ученика у односу на ефекте васпитно - образовног рада изражене школским оценама. Можемо упоредити добијене резултате са резултатима истраживања Н. Хавелке (1991), на узорку ученика осмог разреда основне школе, о повезаности интелигенције (мерене невербалним и вербално - нумеричким тестом А. Буквића) и школских оцена из појединих наставних предмета (математике, физике, српског, хемије...).

Сви коефицијенти корелације су статистички значајни, са позитивним предзнаком, што је омогућило закључак да интелигентнији ученици у свим предметима постижу више оцене. Иако су употребљени различити тестови за испитивање интелигенције (Буквић - Равен) утврђени коефицијенти корелације су прилично подударни. Степен повезаности резултата са теста интелигенције са оценама из математике је 0,51, са оценом из физике 0,52, српског језика 0,51, ... са оценом из техничког образовања 0,39.

Узимајући у обзир просечну оцену из свих наставних предмета и резултате са теста интелигенције добијен је степен корелације $r = 0,55$ што говори о прилично високој повезаности опште интелигенције и школског успеха.

Р. Квашчев и В. Радовановић (1977) су користећи Бујасову "Б серију" (вербалну батерију за испитивање интелигенције) на подузорку ученика осмог разреда основне школе, дошли до коефицијента корелације са средњом оценом испитаника из свих предмета од 0,56 (што је сасвим у складу са истим податком из нашег истраживања).

Дакле, можемо закључити да постоји значајна повезаност резултата са теста интелигенције и школских оцена из наставе физике и да тај податак није битно детерминисан увођењем експерименталног фактора, тј. измене школских концепција.

Литература:

1. A Critical Dictionary of Educational Concepts, Harvester / Wheatsheat, New York etc. 1990.
2. Кука М., Општа педагогија и педагошка психологија, Београд, 2005.
3. Кука М., Дидактика, Београд 2006.
4. Кука М., Школа као чинилац развоја интересовања ученика за наставу физике, Београд, 2003.
5. Кука М., Утицај наставних метода на поједине категорије ученика у погледу њихове опште интелектуалне способности, Педагошка стварност 9-10, Нови Сад, 1999, 758-770 стр.
6. Кука., Корелација између интелигенције и успеха ученика у функцији наставних метода, Васпитање и образовање 3, Подгорица, 2000, 65 - 77 стр.
7. Otterstädt H., Schule von Morgen, Stuttgart, 1974

DESCRIPTION OF THE IMPORTANCE AND ROLE OF INTERESTINGNESS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND ITS FACTOR SATURATION

Prof. Bojo Kolondzovski, Ph.D.

The University of Saint Climent

The Faculty of Pedagogy in Bitola – Republic of Macedonia

Summary: The values which a person adopts during his socialization mainly determine his actual, current behaviour. Social changes, especially so dramatic as ours during the last few years, lead to essential changes of aims and values. All the values and interestingness appear during socialization which means that in their creation lots of factors take part: the particular society to which the person belongs, his culture, family, peers, school, means of mass communication, ... In this paper, through the general theoretical foundations, we shall present the correlativeness of interestingness and success in the educational process.

Key words: interestingness, cognitive, affective and connative components of interestingness, structure and correlate of interestingness, educational process.

ДЕСКРИПЦИЈА ЗНАЧАЈА И УЛОГЕ ИНТЕРЕСОВАЊА У ЕДУКАЦИОНОМ ПРОЦЕСУ И ЊЕГОВА ФАКТОРСКА ЗАСИЋЕНОСТ

Проф. др Бојо Колонцовски
Универзитет „Свети Климент Охридски“
Педагошки факултет - Битола, Р. Македонија

Резиме: Вредности које човек усваја током социјализације умногоме одређују његово актуелно понашање. Друштвене промене, нарочито овако драматичне какве су код нас задњих година, доводе до битних промена циљева и вредности. Све вредности, па и интересовања, настају током социјализације, што значи да у њиховом формирању учествују: друштво у коме појединац живи, култура којој припада, породица, вршњаци, школа, средства масовних комуникација... Овим радом, кроз опште теоријске основе, показаћемо корелативност интересовања и успеха у едукационом процесу.

Кључне речи: интересовање, когнитивна, афективна и конативна компонента интересовања, структура и корелати интересовања, едукациони процес.

1. КОГНИТИВНА, АФЕКТИВНА И КОНАТИВНА КОМПОНЕНТА ИНТЕРЕСОВАЊА

Ако већ не располажемо неком општеприхваћеном теоријом интересовања, што се може закључити на основу различитих тенденција у схватањима њихове сутшине, онда нам се најцелисходнијим чини питање - које су најчешће истичане одлике интересовања?

По нашем увиду, најчешће истичане одлике интересовања су:

- ▶ **ментална и/или практична усмереност на одређене садржаје, било да се то изражава у виду става, намере, усмерености пажње, мишљења и/или практичне усмерености;**
- ▶ **интересовања су углавном трајнијег карактера, што се или изричито наводи или се подразумева одређењем интересовања као особине или црте личности, као врсте вредности или на неки други начин који имплицира релативну трајност или стабилност;**
- ▶ **интересовања нас покрећу на активност, ангажовање, и онда су динамичког карактера;**
- ▶ **објект интересовања је вредан, важан или значајан за појединца;**
- ▶ **интересовања су праћена пријатним емоцијама;**
- ▶ **интересовања подразумевају релативну слободу избора, принцип селективности и принцип добровољности;**
- ▶ **интересовања су унутрашње мотивисане активности, она су “самонаграђујућа” или самопоткрепљујућа.**

У суштини, свака од претходно наведених тенденција у дефинисању интересовања укључује један или више од следећа три фактора:

- ▶ **фактор знања, мишљења, пажње;**
- ▶ **фактор осећања;**
- ▶ **фактор акционе тенденције или фактор саме активности.**

Тако, интересовање може бити посматрано као систем компонената: когнитивне, афективне и конативне. Свака компонента, по нашем мишљењу, нужен је услов за постојање интересовања.

Когнитивна или сазнајна компонента интересовања састоји се од пажње, представа, знања, мишљења. Један број аутора чак сматра да је ова компонента довољна за постојање интересовања, која се у том смислу најчешће дефинишу као обраћање пажње на извне објекте. Наше је мишљење да овакво одређење не може бити сасвим адекватно јер се поставља питање карактеристика пажње, условљених начином на који је изазвана. Из психологије перцепције знамо да обична пажња може бити изазвана било каквим физичким или социјалним дражима. Бука на улици, нагли покрети или нешто што је у контрасту са својом околином, могу да привуку нашу пажњу, али то не мора да значи да смо ми за њих заинтересовани. С друге стране, ми можемо да се концентришемо, да врло дисциплиновано обраћамо пажњу и усмеравамо мисли на известан садржај, а да све то не буде праћено пријатним осећањима. Дакле, ако изостане једна компонента нарушава се појава интересовања у целини. Когнитивна компонента се огледа и у чињеници да смо ми свесни својих интересовања. Наша интересовања су изабрана, наравно у контексту културно-интересних модела конкретне средине, она су опредељења која увек укључују како представе о циљу и средствима, тако и извесну антиципацију ефеката.

Емоционална компонента је неизоставна компонента интересовања. У суштини сваког интересовања су позитивна осећања различитог интензитета. Не постоје “хладна интересовања”, као што не постоје ни “негативна интересовања”, у смислу да су праћена непријатним осећањима. За те појаве обично користимо назив - индиферентност, и у другом случају - аверзија.

Интересовања могу бити оквалификована као негативна само од стране других људи, друштвених група или институција, и то у смислу “негативности” или “непожељности” објекта интересовања. Субјективно гледано сва интересовања су увек позитивна за носиоца интересне активности.

Интересовање је процес, оно се развија и по нашем мишљењу, о негативним емоцијама или незадовољству могуће је говорити само у контексту немогућности или сасвим отежаних околности реализације интересне активности, када она још није ни испољена у правом смислу. У току развоја интересовања, управо у савлађивању препрека и тешкоћа, које се свакако јављају, личност осећа највеће задовољство. Што су веће тешкоће (у мери у којој су изазов за активност, а не за избегавање) веће је и задовољство које не проистиче из неког крајњег “резултата”, већ из самог процеса. Дакле, не ради

се о било којој врсти задовољства, нарочито не накнадног, већ о оном које извире из саме активности.

Конативна компонента је по мишљењу неких аутора и најважнија, јер је она у стању да подстакне одвијање понашања. Када се говори о интересној активности, мишљења смо да у принципу не треба инсистирати на доста устаљеној диференцијацији менталне и практичне активности. Као што је познато, савремена психологија је превазишла овај ниво грубог раздвајања човекове активности на аспекте који су у суштини нераздвојиви. Међутим, понекад је целисходно указати на различит степен присуства или доминантности једног или другог аспекта који је понајчешће условљен карактером садржаја, а не квалитетом интересне активности.

Интересна активност је веома сложена, индивидуализована, али и културно елаборирана, те се прави критеријуми њеног квалитета могу тражити не у врстама активности (претежно ментална или практична), већ у степену ангажовања целокупне личности или, како би то рекли представници тзв. хуманистичке оријентације у психологији, у идентификацији нашег “ја” са интересном активношћу. Активност која произилази из интересовања има своје дистинктивне карактеристике. Она није било која активност, већ само она која се одвија са намером, не принудно или слободно, те на тај начин сама себе поткрепљује. Баш због тога што је за личност важна и слободно изабрана, ова активност траје и опстаје без икаквог спољашњег надзора.

Све три образложене компоненте су међусобно тесно повезане и зависне једна од друге, те интересовање може бити описано као складан систем или специфична организација трију поменутих елемената.

Једна целовитија дефиниција интересовања требало би да указује на све анализиране компоненте. У том случају ми бисмо закључили да је интересовање могуће одредити као **трајнију активну усмереност (диспозиционо засновану) на изабране садржаје којима личност придаје извесну вредност, праћену пријатним осећањима и задовољством које извире из ње саме.**

Израз “активна” усмереност у овој дефиницији подразумева и менталну и практичну усмереност. Интересна активност је ретко када искључиво интрапсихичка, као што је, с друге стране, неопходно да одређено “практично бављење” изабраним садржајем има свој унутрашњи еквивалент.

Ова усмереност је трајнија, тј. постоји дуже време, на основу чега се може и препознати. Диспозициона основа, као унутрашњи услов, подразумева извесну правилност у понашању и омогућава примену релационистичког (субјективно-објективног) приступа интересовањима.

2. СТРУКТУРА И КОРЕЛАТИ ИНТЕРЕСОВАЊА

Одавно је уочена појава да се интересовања јављају здружено, у карактеристичним комбинацијама, које по свој прилици нису случајне. Као да једна врста интересовања “привлачи”, асоцира другу врсту интересовања. Уобичајено је схватање да ће се уз интересовање за математику “везати”

интересовање за физику, док је интересовању за матерњи језик блиско интересовање за неки страни језик. Ређе ћемо везивати интересовање за математику са интересовањем за језик или књижевност.

Проблем односа између утврђених интересовања је заправо питање структуре, ако под том речју подразумевамо **скуп односа између извесних компонената**. Компоненте у овом случају су интересовања за поједине наставне предмете. Занима нас, дакле, да ли се конкретна интересовања појављују у изолованом виду, као засебна “острва”, или се повезују, ослањају једно на друго и на тај начин чине неке мање целине.

Колико је нама познато, у оквирима Р. Србије и Р. Македоније није обављено ни једно емпиријско истраживање структуре интересовања за наставне предмете. Вероватно да је то условљено општеприхваћеном претпоставком да су интересовања на нивоу основношколског узраста (па чак и крајем овог периода) променљива и недовољно издиференцирана. Но, ова хипотеза није била довољан аргумент на основу кога би се одустало од испитивања структуре интересовања деце основношколског узраста у контексту слободног времена или професионалне оријентације.

Тако је Л. Тајлер (Tyler, L., 1955) код десетогодишње деце у САД, проучавајући професионална интересовања, установила интересну структуру “**волети све**” која се може тумачити као генерални фактор интересовања и развојну тенденцију поступног стицања антипатија која доводи до развоја нових структура, од почетног повољног става деце према свему. Осим тога, Л. Тајлер је пронашла извесне разлике у структури интересовања с обзиром на пол. Групе интересовања дечака и девојчица почињу да се разликују под утицајем општих ставова које деца усвајају о свом полу, о раду и о томе шта одговара особама сваког пола. Тако, на пример, по мишљењу ове ауторке, дечаки више него девојчице развијају антипатије према свему што је “рад” и као резултат тога стичу антирадна и антиинтелектуална интересовања.

У истраживању Д. Пантића (1981) факторској анализи је подвргнуто тридесет врста интересовања и још три димензије личности за које се претпоставило да би могле бити значајне управо за структуру интересовања (екстравертност - интровертност, “прометејски активизам”, “општа култура”). На подзорку тринаестогодишњака идентификовано је шест фактора, а седми је, по речима самог аутора, хипотетичког карактера.

Први фактор који доминира на овом узрасту назван је “**волети све**”, и сличан је ономе што је код десетогодишњака нашла Л. Тајлер. Овим фактором у највећој мери су засићена следећа интересовања: вербално-лингвистичко, естрадно, књижевно, домаћинско, музичко, политичко, ликовна интересовања и нека друга, али знатно ниже.

Други фактор идентификован је као “**експлорација**” и највише га засићују: проналазачко, истраживачко, техничко, авантуристичко, биолошко, теоријско, војно, делатно-мануелно и спортско-рекреативно интересовање.

Трећи фактор назван је “**боемска оријентација**”. Фактор чине хипи интересовање, хедонистичко, интересовање за коцку, сексуално интересовање, а како сам аутор констатује, интерпретацију фактора отежава и значајно присуство религиозног интересовања.

Четврти фактор је због високог засићења агрикултурног интересовања назван “**рурална оријентација**”. Поред поменутог, фактором су засићена и следећа интересовања: утилитарно, делатно-мануелно, административно, домаћинско, родитељско и религиозно интересовање.

Пети фактор идентификован је као “**забава**” или “**склоност забави**” јер га највише одређују интересовање за хумор, сексуално, хедонистичко и спортско-рекреативно интересовање.

Шести фактор назван је “**знање**”, а високо га засићују само варијабле “општа култура” и “прометејски активизам”. Негативно, али ниже га засићују војно, административно и утилитарно интересовање. С обзиром на то да га доминантно засићују варијабле које заправо нису врсте интересовања, овај фактор се у строгом смислу не може назвати интересним фактором.

Седми, хипотетички фактор, такође није доминантно интересне природе, и састоји се практично од једне димензије: екстравертност - интровертност и у мањој мери од прометејског активизма и политичког интересовања.

Ако под **корелатима** подразумевамо појаве са којима су интересовања у неком смислу (функционалном, узрочном и др.) повезана онда се може рећи да је у питању заиста велики број варијабли различите природе.

Варијабле претежно персоналне природе као што су **способности** (општа интелигенција и одређене специјалне способности), **рте темперамента и карактера** (емоционална стабилност, иницијативност, независност, фрустрациона толеранција, анксиозност, неуротичност, контрола властитог понашања, спонтаност, екстравертност - интровертност и др.), **мотиви и мотивационе особине** (радозналост, мотив самоактуализације, мотив постигнућа, ниво аспирације, склоност истраживању и др.), **когнитивни стил личности** (перцептуални, имагинативни, аналитички, интуитивни, дивергентни, конвергентни и др.), **вредности, ставови** и многе друге особине и психички процеси се могу третирати као важни корелати интересовања.

С друге стране варијабле које претежно обележавају ситуациони, социјални контекст или појаве и својства детерминисане факторима различите природе као што су пол, регионална припадност, место живљења (град-село), ниво и карактер образовања, школски или било који други успех у активностима, социо-културни и економски статус породице и сл. такође се доводе у везу са интересовањима.

Литература:

1. A Critical Dictionary of Educational Concepts, Harvester / Wheatsheat, New York etc. 1990.
2. Decade, A., Of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union, Eurydice, Internet (Catalogue Number ISBN 2-87116-255-7)
3. Кука М., Школа као чинилац развоја интересовања ученика за наставу, Београд, 2003.
4. Кука М., Формирање и структура интересовања школске популације, Београд, 2005.
5. Колонцовски Б., Ученик у настави природе, Битола, 2001.
6. Колонцовски Б., Дете истраживач у природи, Битола, 2002.

THE RELATIONSHIP OF A CHILD TO HIS SOCIAL ENVIRONMENT AND CREATING A POSITIVE ATTITUDE TOWARD HIMSELF

M.A. Nadežda Rodić, and M.A. Jelena Zorić,
The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Subotica

Summary: A child gets to know his physical environment quite easily because the things around him are static and unchangeable. But, when it comes to the social environment, society, things become more complicated and a child learns it the hard way. Human behaviour is changeable. Social notions (ideas) can be taught only through social perceptions and contacts. It means that only according to external behaviour of people, words and gestures, children understand the emotional reactions and states of other members of their society. Creating ideas, pictures of himself and his “self-conception” is the result of the process of socialization with other members of his society. The development of his self-conception, the ability to achieve the tasks he sets for himself or as set for him by his parents, is crucial in making the picture of himself, and it is all the result of the process of socialisation. The way parents treat their child, what others tell and do with him, his status in the social group, are relevant factors which greatly influence the development of child’s self-consciousness. A positive picture of himself is the main condition for gaining the feeling of security, self-respect, pride and other positive emotions and good behaviour. The aim of this paper is to give some useful hints and ideas to kindergarten teachers on organising a great number of activities which contribute to making a positive view, opinion of child’s personality. A series of games, workshops such as: *Me and Myself (Little Me)*, *My Origin, My Feelings and Wishes*, *My Powers*, will help children develop self-respect.

Key words: social environment, self-conception, self-respect, pride, nursery teacher.

ОДНОС ДЕТЕТА ПРЕМА СОЦИЈАЛНОЈ ОКОЛИНИ И ФОРМИРАЊЕ ПОЗИТИВНЕ СЛИКЕ О СЕБИ

мр Надежда Родић, мр Јелена Зорић
ВШССОВ, Суботица

Резиме: Дете релативно лако упознаје физички свет који га окружује јер су ствари око њега статичне и непромењиве. Када је у питању социјална околина, дете је сазнаје теже. Људско понашање је промењиво. Социјални појмови се сазнају из социјалних перцепција, односно, да се на основу спољашњих знакова и понашања разумеју мисли и емоционалне реакције других људи. Формирање појмова о себи, о сопственом “ја”, резултат је процеса социјализације. Начин са који се поступа са дететом, шта други кажу о њему и који статус има у групи, су утицаји од којих зависи дететов појам о себи. Позитиван део слике о себи је услов за стицање осећања сигурности, самопоштовања, поноса и других позитивних особина. Свест о себи чини динамичку компоненту личности и утиче на њено мишљење, осећање и понашање. Циљ овог рада је да покажемо како васпитач може да организује велики број активности које доприносе развоју позитивне слике о себи. Серије игара, радионичког типа као што су: “Моје ја”, “Моје порекло”, “Моја осећања и жеље”, “Моје моћи”, помоћи ће деци у развијању самопоштовања.

Кључне речи: социјална околина, слика о себи, самопоштовање, понос, васпитач.

Увод

У свету новорођенчета влада збрка чулних утисака (светлости, мириса, звукова и др.). Новорођенче не схвата своју околину и оно што запажа око себе. Захваљујући зрењу и учењу, дете организује осете и опажаје (мисаоне целине), почиње да схвата оно што запажа око себе. Деца су заинтересована за то како су ствари направљене, како оне функционишу, како се могу употребљавати. Откривачке активности, посматрачке и перцептивне, практичне и радне активности које деца изводе уз помоћ природних материјала, дидактичких материјала и свега онога што их окружује, омогућују деци стицање физичког и логичког сазнања. Дете релативно лако упознаје физички свет који га окружује, јер су ствари око њега статичне и непромењиве. Када је у питању социјална околина, дете је сазнаје теже. Људско понашање је промењиво. Социјални појмови се сазнају из социјалних перцепција, односно способности да се на основу спољашњих знакова и понашања разумеју мисли и емоционалне реакције других људи. Када постају старија, деца уочавају разлике међу људима не само у њиховој спољашности, већ и у њиховим поступцима и на основу тога шта одрасли одобравају или осуђују. Кроз друштвене активности дете стиче своје социјално искуство, учи шта је добро, а шта није, формира основна знања о себи, људима, њиховој делатности, животу и основним животним односима.

Велики је број фактора околине који имају дејство на дете, а који у исто време утичу и на то какав ће бити однос детета према околини (породица, предшколска установа, школа, вршњаци, класа којој дете припада и сл.).

За време предшколских година долази до великих промена у социјалном свету детета, од малог света који је усредсређен на породицу, до света који се шири и усредсређен је на групу вршњака. Док је једногодишње и двогодишње дете потпуно зависно од одраслих, трогодишње дете почиње да пружа отпор против одраслих и жели да буде независно. Разлог овоме јесте јављање самосвести, односно појма о себи.

Однос детета према социјалној околини

Дете већ у току прве године живота показује потребу за истраживањем света који га окружује (предмете, људе). У почетку једнако реагује на ствари као и на људско биће. Касније се више радује особама него стварима – особе су разноврсније и интересантније за посматрање, пружају задовољство (храђење, нежност, играчке). Показује наклоност према особама које задовољавају његове физичке и психичке потребе. У позитивним интеракцијама са одраслима развија се код детета осећај сигурности и поверења, који је основа уравнотеженог развоја личности.

Период раног детињства (од 1. до 6. године) карактеришу изванредне могућности за целокупан развој. Велике промене у другој години живота, захваљујући развоју моторике (самосталног кретања) и говора, утичу на развој социјалних односа детета. Према особама које су узрок његовом осећању задовољства реагује осећањем симпатије, а не воли оне који му проузрокује незадовољство или страх. У тежњи за самосталношћу дете је осећајно погођено ако неко дира у његов углед и зато је осетљиво на разне казне. Пркошење у овом периоду је вањски израз потребе за самосталношћу. Веома је повољно за социјални развој детета ако оно има код куће добре узоре. У социјалним односима према вршњацима, дете се добро осећа у њиховом друштву. Трогодишње дете жели да се укључи у групу, а четворогодишње се жели и афирмисати, истиче своју физичку снагу и психичке способности (Група аутора, 1969).

У периоду средњег детињства (од 6. до 9. године) долази до промена у социјалном осећању детета, односно до промена у односима према људима у околини. Захваљујући психомоторном развоју, слаби његова пријашња приврженост родитељима. Жели друштво вршњака једнаког узраста јер може с њима у игри одмерити своје телесне и психичке могућности.

Период касног детињства (од 9. до 12. године) карактеристичан је по томе што, захваљујући развоју логичког мишљења, се јавља почетак критике властитих поступака као и критичко оцењивање поступака одраслих. У овом периоду још нису у потпуности изграђена мерила за просуђивање и зато је и даље дете везано за судове одраслих. У том раздобљу тражи узоре, идеале. Ако је у томе препуштено самом себи, може се десити да се одушеви узорима који утичу негативно на развој његове личности.

Појмовно одређење слике о себи (свест о себи, “ја осећање”, самосвест, селф-концепт)

За разлику од укупног идентитета који укључује свесни и несвесни део, потенцијале које особа има, а није их ни открила, слика о себи је свесни део идентитета. То је “представа коју појединац има о себи, својим способностима, својим карактеристикама, својој вредности и својим односима са светом који га окружује” (Херлок, Е., 1970, стр. 539-540).

Свест о себи је “субјективно доживљен ентитет, укупна свест о себи једне особе, процес који омогућује интеграцију опажања, осећања и мисли о властитој личности” (Креч и Крачфилда, 1969, стр. 216). Из дефиниције се види да је то:

- субјективно доживљен ентитет, што значи да је то оно што човек лично доживљава, а не објективна ситуација. Доживљај особе да је неко мрзи, она се и понаша као да је стварно мрзи, без обзира да ли је то тачно или не;
- опажање себе праћено је емоцијама, тј. задовољством или незадовољством онога што смо опазили, тј. осећањима и афектим особе о себи и свом социјалном окружењу;
- укључена је и когнитивна компонента која се односи на начине на које особа опажа, закључује, обухвата знања, оцене и предвиђања о себи и о социјалној средини.

Дакле, слика о себи је „како човек замишља себе да јесте. Ово није непосредно самопосмотрани објект већ је сложен појам: о сопственој личности, карактеру, статусу, телу и телесној појави, итд. Ова замишљена слика може да се знатно разликује од објективног чињеничког стања“ (Инглис, Х. и Инглис, А., 1972, стр. 501).

Свест о себи чини динамичку компоненту личности и утиче на њено осећање, мишљење и понашање.

Развој појма о себи

Извесна свесност самог себе јавља се код детета већ око шестог месеца живота, што се манифестује у виду бојажљивости у присуству непознатих особа. Већина аутора сматра да се појам о себи развија између петнаестог и осамнаестог месеца, где је садржај слике ограничен на „телесно ја“, осећање сопственог тела. Прве сензације су телесног порекла – дете реагује кад је гладно, мокро и сл. Први знакови опирања детета захтевима одраслих јављају се око осамнаестог месеца, што означава почетак развоја самосвести. Током друге године, услед развоја говора и моторике, долази до наглог развоја самосвести. Даљи развој самосвести одвија се уз помоћ поређења себе са другима, преко оцена које средина даје о детету.

Представа коју појединац има о себи садржи **физичку** представу о себи (појмови о својој физичкој појави и значају свих делова тела за његово понашање) и **психолошку** представу о себи (састављена од црта као што су независност, поштење, беспомоћност и сл.). Деца предшколског узраста

показују велико интересовање за сличности и разлике у физичким својствима (висина, тежина, начин одевања и сл.) које су споља видљиве, да би након тога постала свесна и разлика у одговарајућим полним улогама које се уче идентификујући се са одраслима и на основу васпитања (сматра се нормалним да се дечак вере по дрвећу, игра пиштољима, буде храбар, а девојчица треба да се игра луткама, да буде тиха и сл.). Пошто деца брзо уочавају сличности и разлике у спољашњим својствима, постоји вероватноћа да код деце са одређеним физичким дефектима (низак или превисок раст, предебела или мршава деца, дефекти чула, обогаћеност и сл.) њихово „ја“ буде пољуљано, може се развити комплекс мање вредности, што ће се негативно одразити на понашање и активност. Таква деца могу испољавати агресивност (физички нападају другу децу, уништавају ствари), или, повлаче се у себе, постају потиштена, пате и сл.

Развој појма о себи је унутрашњег порекла, али да би се стабилизовало захтева подршку околине. Можемо рећи да самосвест има хијерархијски карактер. Примарни појам о себи дете стиче у својој породици, где учењем по моделу и кроз односе са члановима породице индиректно изграђује свој лични идентитет. На тај примарни појам о себи гради се секундарни појам који се гради изван породице, у интеракцији са другим особама из окружења. Деца која се осећају прихваћена, коју друга деца радо прихватају у игри, воле их, стичу самопоуздање, развијају позитивну слику о себи, имају поверење у сопствене снаге и могућности, сигурнија су у контактима са другима. Секундарни појам о себи се посебно стабилизује поласком детета у школу. Разлог томе је што пре поласка у школу дете нема развијену реалну слику о себи, родитељи су попустљиви и не указују на недостатке, али вршњаци нису, они задирују, не улепшавају ствари. Позитивна слика коју дете стиче о себи треба да у што већој мери одговара реалним могућностима, способностима детета. Једино особа која има реалну слику о себи моћи ће да организује своју делатност и да у највећој мери испољи своје могућности. Због свог интересовања за самог себе као индивидуе, свако дете има неки идеал који би желио да оствари. Тај идеал је по правилу неки појам који је изграђен на основу дететовог контакта са људима, ТВ и др. Идеално „ја“ је највиши ниво у хијерархији човековог „ја“. Ако је „ја“ идеално“ тако формирано да личност себи поставља превелике захтеве, доћи ће до незадовољства собом јер се неће постићи постављени циљ. Ако постави прелагане захтеве у односу на своје могућности, нема подстицаја за развој и човек не постаје оно што би могао бити. Зато је позитивна или негативна слика коју ће дете стећи о себи условљена његовим нивоом аспирације. Позитивни део слике о себи је услов за стицање осећања **самопоштовања, сигурности, поноса** и других позитивних особина. Понос, самопоштовање, самоуважавање, утичу на стабилност појма о себи, јер особе са ниским самопоштовањем ћеће се осећају усамљеним, смањују властиту компетентност. Перцепција властите компетентности помаже развој позитивних емоција и представља окосницу self-концепта. Високо самопоштовање, које се манифестује још у предшколском периоду један је од најбољих индикатора стабилног менталног здравља у каснијим годинама. Самопоштовање се узима као индекс за

ментално здравље. Ниско самопоштовање је повезано са психопатолошким особинама као што су анксиозност, депресивност, агресивност, а високо самопоштовање са позитивним емоцијама као што су срећа, љубав, понос итд.

Самопоштовање је (Гера, И., Дотлић, Љ., 1996., стр. 17):

- „резултат оцењивања сопствене вредности, тј. исход евалуативне оријентације према своме ја.
- степен уверености у сопствене вредности, снага поверења у своје идеје и мисли, као и дубина вере у своје поступке.
- није урођено, нити наследно. Оно се успоставља и мења током целог живота.
- Самопоштовање је однос између постигнутог (реалног) и онога што је било у намерама (идеалног)“.

Улога породице и предшколске установе у развоју слике о себи

Као што видимо, формирање појма о себи, о сопственом “ја” резултат је процеса социјализације. Начин на који се поступа са дететом, шта други кажу о њему и који статус има у групи, су утицаји од којих зависи дететов појам о себи. Дете које има стабилан појам о себи мање се осећа инфериорно и има веће самопоштовање, осећа наклоност како према себи тако и према другима, у стању је да реалније процењује своје могућности и ограничења, слободније изражава осећање среће и задовољства.

Позитивно самопоштовање детета може се подстицати у оквиру породичних утицаја на дете, које карактерису топло-прихватајуће васпитање (родитељи окружују дете топлином и поверењем, награђују дете за исправно и пожељно понашање, често хвале и ретко кажњавају дете, негују независност и самосталност, родитељ се са дететом договара, захтеви које подставља пред дете су у примерени дететовим могућностима). Подстицаји исказани у виду: “Браво, баш си то добро урадио (ла)!”, “Без твоје помоћи не бих то тако добро урадио”, “Нисам ни сумњао у тебе” и сл.

Да не би дошло до непожељних облика понашања, да би деца развила позитивну слику о себи, велику улогу има васпитач. Посебно је важна улога васпитача код деце која имају неки хендикеп. Васпитач може помоћи да та деца компензују свој недостатак истицањем у некој активности, услед чега ће његова популарност у групи порастати па це на тај начин бити отклоњено осећање ниже вредности због физичког недостатка. Васпитач може да организује велики број активности које доприносе развоју позитивне слике о себи. Серије игара као што су “Моје ја”, “Моје порекло”, “Моја жеље”, “Моје моћи”, помоћи ће деци у развијању самопоштовања.

Серије игара које могу помоћи деци у развоју самопоштовања

Активности којима се доприноси развоју позитивне слике о себи можемо поделити на неколико серија игара у зависности од тога на које поље

стицања позитивне слике осеби се односе. (Гера, И., Дотлиц, Љ., 1996). Тако имамо следећу поделу:

1. Серија игара “Моје ја”
 - а) група игара “моје име”
 - б) група игара “моје тело”
 - ц) група игара “моја осећања”
2. Серија игара “Моје порекло”
 - а) група игара “моја породица”
 - б) група игара “моја биографија”
3. Серија игара “Моје жеље”
 - а) група игара “моје жеље”
 - б) група игара “моје моћи”

Постоји много примера који се могу изводити у вртићу, али овде ћемо навести само неколико.

Серија игара “Моје ја” односе се на моје име, презиме, надимак. Деца се могу представљати на различите начине (гласно, поносно, весело, мазно), зависно од сопственог опредељења. Наводимо неколико интересантних одговора (са одржаних студентских активности):” Ја се зovem Илија. Личим на свога деду, имам уста и очи као он и велике руке, али немам бркове, па ми је деда дао име као његово”. “Ја се зovem Саша, девојчица сам. Моја сестра у Београду се зове Јелена, а зову је Лела и сви је пуно воле. Ја највише волим своје име, али бих волела да ми је надимак Лела, па би и мене сви волели. “Моје тело” је игра у коју можемо укључити дететову породицу, где би сви исцртавали своје шаке, урттавали детаље, што су деца урадила у вртићу. Контуре се испуњавају карактеристичним детаљима, као што су: линије на длану, нокти, ожиљци, младежи. Такође, цртање портрета другара и аутопортрета (уз помоћ огледала) омогућавају деци да у контакту са својим телом истакну личне особености, као и својих другара, те на тај начин стварају реалнију слику о себи и другима. Интересантан је одговор дечака Дариа који каже: “Морам нацртати зелене очи, зато што су моје зелене. Нико нема такве. Воле, воле све да виде”. “Моја осећања” могу се извести пред децом на следећи начин: једно дете седи у центру круга а друго дете га милује перјем, гребуцка чешљем, ставља пену за бријање, сипа воду, слуша неугодне звукове и сл. Остала деца према изразу лица откривају како се оно осећа, а затим и само дете може то објаснити. “Уживам када ме мамине руке чешкају по леђима”, “Бесан сам када ме мама чупне за косу и овде код ува”. Овде се може причати о састанцима и растанцима; о детету као главном јунаку приче, када родитељи пишу причу о детету, његовим особинама. Прича може бити измишљена или описан неки стваран догађај. Деца се препознају у тим причама и осећају веома поносно. Затим, може се разговарати о бесу, страховима, превладавању истих; стиду, ружним речима. Интересантно је са децом осмислити игру да од ружних речи направе лепе речи; нпр. будала-лабуд, марш-шарм (Галић, Т., Дипломски рад, 1997, стр. 28).

Серија игара “Моје порекло” одвија се у сарадњи са родитељима када је потребно да са децом поделе што више пријатних и аутентичних разговора и осећања у вези са дететовим рођењем. Може се повести разговор о венчању

родитеља уз фотографије. После би деца доносила фотографије када су била бебе, цртала себе у том периоду на основу фотографије, причала о браћи и сестрама, говорила о својој кући, родбини. “Моје рођење променило је живот другима”, Нина 5,5 година; “Родили смо се на истом месту и у исто време, али смо ипак сасвим различити”, Сања 6 година; “Многи су се морали родити да би се ОВАКВО дете родило”, Драгиша 5,5 година. У оквиру серије игара “Моје порекло” могу се одиграти и следеће игре: породични грб, моја друга кућа, када сам био у мамином стомаку, наша кућа, ја као мала беба, моја аутобиографија у виду фотоалбума или стрипа, играмо се маме и тате, ко је на слици, на кога личим. Функција групе игара “Моје жеље” јесте подстицање фантазије, креативног мишљења, пројектовање скривених жеља, хтења и потреба, као и подстицање сазнања о себи као активном способном бићу у оставрењу својих замисли и жеља. Деца углавном истичу жеље за одређеним поклоном, али васпитач им може понудити реченицу коју сви треба да на свој начин заврше. Нпр. желим да поклоним... Осим материјалних ствари децу треба усмеравати да се може поклонити и лепа реч, загрљај, пољубац, послушност, толеранција, дружење и сл. Интересантан је одговор Стефана, 6,5 година који каже: “Никоме нећу дати своју жељу, ако ми Бинго поклони ауто шта онда да радим?”

“Моје моћи” су социјалне игре које омогућују детету да препознаје своје могућности и да на основу њих пројектује своју будућност. Циљ ове серије игара је унапређење дечијег самопоштовања развијањем појмова, стицањем знања, емоционалних доживљаја и жеља везаних за дечија права. Игре се могу развијати допуњавањем следећих реченица: - мислио сам да не смем, а после сам видео да смем... (да идем у продавницу, да пливам у мору, да кажем мами нећу, да сам спавам итд); - мислио сам да не знам, а после сам видео да знам... (да сам одем код баке, да нацртам брод и ајкулу, да радим скупове у радним листовима); мислио сам да нећу, а после сам се предомислио... (да идем на карате, да идем са мамом код ујке што виче, да примим боцу код лекара итд.)

Закључак

Представа коју појединац има о себи садржи физичку представу о себи (појмови о својој физичкој појави и значају свих делова тела за његово понашање) и психолошку представу о себи која је састављена од црта као што су независност, поштење, беспомоћност и сл. Формирање појмова о себи, о сопственом „ја“ резултат је процеса социјализације. Развој појма о себи је унутрашњег порекла, али да би се стабилизовало захтева подршку околине. Велики број фактора околине имају дејство на дете, а који у исто време утичу и на то какав ће бити однос детета према околини. Ту пре свега мислимо на породицу, предшколску установу, школу, вршњаке, класу којој дете припада и сл. Улога породице и прешколске установе у развоју позитивне слике је изузетно велика. Позитивно самопоштовање детета може се подстицати у оквиру породичних утицаја на дете, које карактеришу топло-прихватајуће васпитање (родитељи окружују дете топлином и поверењем, награђују дете за исправно и пожељно понашање, често хвале и ретко кажњавају дете, негују

независност и самосталност, родитељ се са дететом договара, а захтеве које поставља пред дете су примерени његовим могућностима). Активности које организује васпитач можемо поделити у следеће серије игара: „Моје ја“, „Моје порекло“ и „Моје жеље“.

У оквиру ових серија могу се организовати групе игара као што су “моје име”, “моје тело”, “моја осећања”, “моја породица”, “моја биографија”, “моје жеље”, “моје моћи”. Ова група игара пружа могућност изузетне сарадње и интеракције дете – васпитач – родитељ. Позитиван део слике о себи је услов за стицање осећања сигурности, самопоштовања, поноса и других позитивних особина. Ако је развијено самопоштовање код детета, дете ће поштовати и друге особе из своје околине.

Литература:

1. Галић, Т.: Значај формирања позитивне слике о себи, дипломски рад, Суботица, 2001.
2. Гера, И., Дотлић, Љ.: Приручник за подстицање дечјег самопоштовања, Матица српска, Нови Сад, 1996.
3. Група аутора: Педагогија 1, Матица хрватска, Загреб, 1969.
4. Херлок, Е.: Развој детета, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, Београд, 1970.
5. Инглиш, Х., Инглиш, А.: Обухватни речник психолошких и психоаналитичких појмова, Савремена администрација, Београд, 1972.
6. Иванковић, Б.: Методика упознавања околине, Сремска Митровица, 2004.
7. Креч, Д., Крачфилд, Р.: Елементи психологије, Научна књига, Београд, 1969.
8. Станић-Бојковић Д.: ”Методички приручник из упознавања околине”, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1990.

PEDAGOGY DOCUMENTATION IN KINDERGARTENS ON THE EXAMAMPLE OF BASIC PROGRAM - MODEL A

Ružica Vrhovac, pedagogue,
Beograd

Summary: A great intrest for research which deals with preschool children age comes out from awareness of how important this period of life is in the light of personality development. In connection to this, the question is how the two existing preschool educational models in Serbia - A model and B model - influence the mentioned development. Every teacher develops his own, specific, way of work with children, based on his own point of view. On such a way, this first-hand teacher's experience and attitude participate in development of a young organism. For many reasons, in this paper the stress is on the A model and monitoring children in context of “freedom from” and “freedom to”. It is also important to realise how big

responsibility is to raise children in such a specific educational and pedagogical system. The text that follows is an abstract from the bigger research I have performed in Belgrade kindergartens during May and June in 2008.

Key words: Model A, open system of pre-school education, documentation, mixed group according to the age (the same and mixed) in kindergartens.

ПЕДАГОШКА ДОКУМЕНТАЦИЈА У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ НА ПРИМЕРУ ОСНОВА ПРОГРАМА - МОДЕЛ А

Ружица Врховац, дипломирани педагог
Београд

Резиме: Велико интересовање за истраживања која се баве децом предшколског узраста произилази, пре свега, из сазнања колико је овај период живота важан за развој личности. У вези са тим, поставља се питање како два постојећа предшколска модела васпитања у Србији, модел А и модел Б, утичу на поменути развој? Сваки васпитач, из позиције своје имплицитне педагогије коју развија, има специфичан начин рада са децом. Тако васпитачи непосредно, користећи сопствене ставове и искуство, учествују у развоју једног младог организма. У овом раду акценат је, из више разлога, стављен на А модел и посматрање деце у контексту «слободе од» и «слободе за». Значајно је и то колику одговорност са собом носи одгајање деце у једном таквом, специфичном, васпитно-образовном систему. Текст који следи део је већег истраживања које сам радила у београдским вртићима током маја и јуна 2008. године.

Кључне речи: Модел А, отворени систем предшколског васпитања, документација, узрасно мешовите и узрасно једнаке групе у дејем вртићу.

ДОКУМЕНТАЦИЈА У МОДЕЛУ А

Модел А, по својој структури, требало би да омогући васпитачу да узме у сопствене руке планирање активности. Да би овај посао био ваљано обављен, васпитач почиње од детаљног посматрања деце и окружења у којем бораве, ради у складу са планом активности који је израдио и процењује његове ефекте. Ово има за циљ разумевање сваког детета у свакој ситуацији, укључујући и неке посебне услове који подразумевају уску сарадњу са другим стручњацима.

Да би овакву комплексну улогу коју има, васпитач успео да оствари, мора се служити документацијом на темељнији и разноврснији начин него што је то раније био случај. Почевши од планирања, које подразумева систематско праћење, васпитач посматра, слуша и снима различите ситуације, бележићи их или користећи неки од помажућих инструмената (фотоапарат, камера, диктафон и сл.). Планирање педагошког рада у вртићу одвија се у три равни: на нивоу васпитне групе, на нивоу мање групе деце и на нивоу сваког

појединачног детета. Ово подразумева бележење ученог и комплексну обраду добијених података. Овде документација добија нову димензију. Она је стални пратилац васпитача у свим сегментима његовог посла. Он је користи као помоћни извор идеја за реализацију неке активности и процењивање њеног ранијег успеха. С друге стране, документација омогућава увид у развој појединачног детета, будући да је евиденција (сваке врсте) једна од главних функција документације у вртићу. Пожељно је да се васпитач, поред радних књига, служи најразноврснијим средствима за прикупљање и обраду жељених података. Исто тако је потребно и поседовање досијеа или неке врсте портфолиа за свако појединачно дете. Фото/видео и аудио документација посебно добија на значају због своје ефикасности и могућности да се накнадно изучава. Све врсте анегдотских бележака, разговора са децом и родитељима, различите статистике и табеле које прате пораст одређене вештине, дечји цртежи и друге рукотворине, материјали са различитих активности; могу такође послужити као својеврсна документација и елементи за посматрање како појединачних личности, тако и група деце (нарочито ако је вртић организован по центрима интересовања).

Од васпитача се очекује да се повремено бави и мањим истраживачким радом који подразумева израде студија случаја за појединачно дете или групу деце. Ово је посебно пожељно када је реч о даровитој деци или деци са посебним потребама. Мисли се и на спремност васпитача да буде организатор и учесник малих пројеката у својој установи, као и да суделује у акционим истраживањима. Васпитач треба да познаје и технике прикупљања и обраде података, као и да уме да тумачи податке добијене из различитих извора. Овако виђен васпитач је у «Правилнику о општим основама предшколског програма» из 2006. године, назван «рефлексивним практичарем».

Поред основне функције да помогне васпитачу у његовом раду, документација у моделу А служи и да би се делила са осталима, пре свега родитељима и колегама. Зато је пожељно да она, барем једним делом (досијеи, албуми са сликама, видео/аудиотека), стоји на видном месту и на располагању свима који желе да се са њом упознају.

Документација има велики значај и у самоевалуацији практичара, чији је значај у програму модела А посебно наглашен.

Да би се модел А спровео у дело на најбољи могући начин, неопходно је омогућити испуњење одређених услова. Како је у «Основама програма предшколског васпитања и образовања деце од три до седам година», из 1996. године, наведено:

Основне претпоставке за тај процес су:

1. довољно времена,
2. обука васпитача у виду инструктивних семинара,
3. покретање и подршка акционим истраживањима на нивоу предшколских установа,
4. стална стручна помоћ,
5. даље развијање теоријских схватања о отвореном предшколском систему васпитања и образовања.

ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА (скраћена верзија)

Највећи број васпитача који су учествовали у истраживању види значај вођења документације у праћењу развоја појединачног детета или групе деце. Ово се нарочито односи на децу код које се јављају тешкоће у развоју.

По учесталости, затим, следе одговори да документација:

- омогућава васпитачима најбољи увид у то шта су и како од планираног остварили,
- помаже васпитачу да креира план рада по сопственом осећају и потребама деце,
- служи васпитачима да је на крају одређеног временског периода тумаче, а затим поново користе оно што је деци било најзанимљивије и најпровокативније од обрађених активности,
- служи васпитачу као нека врста теоријске подлоге за надградњу личног искуства,
- служи да се родитељима прецизно саопште сви подаци и битни догађаји везани за њихово дете,
- у вртићима где се редовно користи фото и видео документација она служи млађој деци да посматрају, нпр, снимљене пробе и извођења представа старијих генерација. Онда, у вези са посматраним, следе дискусије и даље разрађивање нових идеја.

Једно од постављених питања - «Шта се поред радних књига још користи за прикупљање података о деци у Вашем вртићу?» довело ме је до закључка да васпитачи веома често мешају појам документације са појмом бележака било које врсте, или сматрају да «место за прикупљање података» примера ради, може бити само медицински картон и општи подаци о детету и његовим родитељима који се наводе у досијеу (портфолију). Чак и овако, највећи део васпитача није помињао портфолије јер евиденцију о деци, у најширем смислу, воде искључиво у радним књигама, на чему се завршава свако бележење које бисмо подразумевали под документацијом. Затим би следило изненађење у виду наредног питања: «Да ли користите видео и аудио документацију?» које их је, скоро без изузетка, по први пут упутило на то да је и ово вид документовања података. Васпитачи су затим (у свим вртићима) потврђивали да њихова група поседује, пре свега, фотографије (које се привремено стављају на паное, ређе сортирају у албуме) а затим и видео, ретко аудио записе, који се праве искључиво за потребе свечаности неколико пута годишње. Овде се истичу вртићи са општине Вождовац који посебно ретко користе овакву врсту документације.

Сви испитаници су навели разговоре са родитељима и информације које им родитељи усмено дају у вези са текућим дешавањима код детета, као врсту документације за себе која се не бележи.

Тек као последње по учесталости коришћења, васпитачи су наводили фото/видео/аудио документацију која се користи само у пригодним активностима неколико пута годишње. Ипак, треба поменути да неки вртићи користе овај вид документовања далеко чешће од других.

Нико од испитаника не поседује свеску или фасциклу коју би константно користио за свако дете понаособ. Коју год врсту документације да праве, васпитачи то чине за групе са којима раде, а не за појединце. Појединачни случајеви се, наравно, наводе али у документацији која је намењена за целу групу.

Дошла сам до веома позитивних резултата, када је реч о самоевалуацији васпитача који су то, скоро без изузетка, имали и чиме да илуструју. Васпитачи се, поред обавезне самоевалуације, баве усавршавањем сопственог рада и тога да у свакој наредној години буду бољи, у чему се види да им је веома стало. Служе се помоћном документацијом коју сами праве и сакупљају, о којој је раније било речи.

Током истраживања сам се сусрела са тиме да већина васпитача има потребу да комбинује А и Б модел. Како су током разговора саопштавали, А модел је нешто што је деци и васпитачима донело много могућности избора, другачији начин рада, више учења кроз игру, већу сарадњу колектива - и то је оно што би сви који желе поменути комбинацију задржали из модела А. Оно због чега се модела Б не би одрекли до краја је то што је тако контрола деце једноставнија, лакше је праћење њиховог развоја, систем је многим од раније познат па се у њему боље сналазе и, треба рећи, од васпитача се мање очекује. Испоставља се, међутим, да васпитачи из вртића са старим системом рада, већином ни не познају детаље модела А или, ако су упознати с њим али га нису искусили, плаше се велике дечје слободе и мешовитих група. Ово додатно говори у прилог томе да не могу да тврде да им рад у њему не би одговарао. Ови васпитачи потенцијалне проблеме посматрају из угла свог положаја у евентуалној, новонасталој ситуацији, тј. како ће се они снаћи у свему томе, занемарујући како би се такав концепт одражава на децу.

Ипак, међу објектима које сам посетила постоје колективи у којима се потреба за поменутом комбинацијом не осећа, већ се наглашава задовољство радом по моделу А, јер «омогућава васпитачу да се до краја оствари у свом послу и да, кроз тај посао, игра више различитих улога». Конкретно ову изјаву, добила сам од једне васпитачице у вртићу «Вила», који је пример колектива који не жели прављење поменутих комбинација. Такви примери су још и вртићи «Јола», «Дунавско обданиште» и «Жикица Јовановић». Могло би се рећи да су то објекти код којих је са посебном пажњом формиран и већ устаљен начин рада по моделу А, који, како ствари стоје, тамошњи васпитачи ни на какав начин не би модификовали.

ЗАКЉУЧАК

Један од утисака који се намеће је да нема довољно мотивисаних стручних сарадника, и да успех и организованост вртића на једној општини веома зависи баш од овог кадра. Зато је необично важно да управо педагози и психолози у предшколским установама буду ти који су посебно конструктивни, способни и јако добро упућени у иновације у предшколском образовању. Када више оваквих појединаца организује рад на макро плану (на нивоу општине и шире), чини се да ће далеко више вртића спроводити бар део таквих идеја на микро

плану (у свом објекту). Под овим не сматрам да васпитачи треба да буду строго усмеравани од стране стручних сарадника, већ напротив, да им треба дати више слободе у оквиру досезања њиховог професионалног циља. Колико год то парадоксално звучало, сматрам да васпитач треба да буде усмераван у томе да буде слободнији и креативнији у свом раду са децом.

Када је реч о вођењу документације, којом сам се у истраживању посебно бавила, испоставило се да су радне књиге без комбиновања са још неком врстом бележака, и даље доминантан облик вођења документације (без обзира што су пре свега предвиђене за евиденцију и у том смислу недовољне као документациони материјал). У остале могућности васпитачи нису довољно упућени. Изгледа да недостаје још доста едукативног рада са васпитачима и практичног приказивања тога колико је ово поље разноврсно и колико документација заиста помаже у васпитачевом раду.

Овде опет дотичемо бескрајну комплексност васпитачког позива и васпитања уопште, на чији исход утиче толико различитих фактора. Колико год то било компликовано, управо у томе и лежи лепота и специфичност васпитања као друштвене појаве.

Литература:

1. Марјановић, А., *Противречна питања јавног васпитања предшколске деце*, Предшколско дете (1-4), Савез педагошких друштава Југославије, Београд, 1987.
2. Марјановић, А., *Тематско програмирање: Извори, концептуализација, педагошка разрада и примена, ефекти*, Предшколско дете (1-4), Савез педагошких друштава Југославије, Београд, 1987.
3. Министарство просвете и спорта Републике Србије, *Правилник о општим основама предшколског програма*, Просветни преглед, Београд, 2006.
4. Министарство просвете Републике Србије, *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година*, Просветни преглед, Београд, 1996.
5. OECD, *Startung Strong: Early Childhood Education And Care*, OECD, 2001.
6. Пешић, М., Бренеселовић, Д., Стокић, Ј., *Модели различитих облика предшколског васпитања*, Инстит за педагогију и андрагогију Филозофски факултет у Београду, Београд, 1989.
7. Просветни Савет СР Србије, *Правилник о основама програма васпитно-образовне делатности децејег вртића и васпитне групе предшколске деце при основној школи*, Просветни гласник бр. 5-6, Београд, 1975.

PRESCHOOL TEACHER'S BELIEFS OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL EDUCATION

Ph.D. Sanja Nišević, and Ph.D. Vesna Colić,
The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Novi Sad

Summary: The aims of this study were: to determine preschool teacher's beliefs of usefulness of acquired knowledge during educational process, as well as student's beliefs regarding their own competences in pedagogical and psychological areas. The sample consisted of preschool teachers who were in their third year of education, at the Preschool Teacher Training College in Novi Sad. The implications for further teaching, training and research are discussed. The questionnaire constructed for this purpose was used. The data were analyzed by Statistica 5.0. The results showed that there were significant differences among student's beliefs when considering working experience. The differences are related to knowledge usefulness, as well as beliefs regarding personal competences in the studied fields. The implications for further teaching, training and research are discussed.

Key words: beliefs, preschool teachers, education, pedagogy, psychology.

ВЕРОВАЊА ВАСПИТАЧА О ПЕДАГОШКО - ПСИХОЛОШКИМ ПРЕДМЕТИМА

Др Сања Нишевић, др Весна Цолић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Нови Сад

Резиме: Циљ овог рада био је да се утврде веровања васпитача о корисности стечених знања током школовања, као и веровања студената о сопственим компетенцијама у педагошко-психолошкој области. Узорак су чинили испитаници, васпитачи који су студенти треће године Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду. Истраживање је спроведено путем анкете, посебно конструисане за ову прилику. Добијени подаци обрађени су уз помоћ статистичког пакета Статистика 5.0. Резултати показују да постоје статистички значајне разлике у веровањима међу студентима када се узме у обзир радно искуство. Нађене разлике односе се на корисност стечених знања, као и на веровања о сопственим компетенцијама у испитиваним областима. У раду су наведене импликације за даље образовање, обуку и истраживања у овој области.

Кључне речи: веровања, васпитачи, образовање, педагогија, психологија.

Образовање се традиционално своди на педагошки однос између особе која подучава и онога који учи, а учитељ је био тај који је увек одлучивао ШТА ће бити учиено и КАКО ће знања и вештине бити преношени (Hase & Kenyon, 1999). Психолошки контекст подучавања, нарочито онај који се односи на мисаони процес особе која подучава, сматра се кључним у

разумевању планирања активности, подучавања и процена. Овај контекст укључује веровања особе која подучава о томе које методе подучавања у раном образовању су важне, а које не, и како те методе утичу на децу. Његова или њена уверења утичу на интеракцију са децом, као и на планирање активности (Wang, et al., 2008). За веровања је такође показано да су повезана са понашањем васпитача/учитеља у раду са децом, као и да утичу на дечије постигнуће.

Вилијамс и Бурден (Williams & Burden, према Рачковскис, 1999) наводе да су особе које подучавају друге под великим утицајем својих веровања. Ова веровања повезана су са њиховим вредностима, виђењем света и разумевањем свог места у свету. Поменути аутори такође сугеришу да веровања могу да се поделе у три групе: веровања о ученицима, веровања о учењу и веровања о њима самима. Један од првих покушаја мерења система веровања наставника имао је за је циљ да процени да ли су њихова веровања конкретна или апстрактна, а производ овог покушаја је Пијажеов упитник о веровањима наставника.

Чарлсворт, и сарадници (Charlecworth, et al., 1991) утврдили су на основу Упитника за учитеље²⁸ да су васпитачи и учитељи који су имали адекватнија веровања о дечијем развоју имали бољи осећај контроле у планирању и примени васпитно-образовног програма, као и да је постојао велики део васпитно-образовног рада који није био у складу са стандардима развојно прихватљиве праксе у Америци. МекМален и Алат (McMyllen & Alat, 2002) показали су да образовање васпитача утиче на њихова веровања и на начин како се суочавају са појединим ситуацијама. Они који су имали адекватнија знања о дечијем развоју, на пример, (1) дозвољавали су деца да сами бирају активности и истicali су важност активног истраживања у дечијем учењу; (2) поштовали су индивидуалне разлике у интересовањима као и развојни ниво када су планирали активности са децом, и (3) препознавали су важност вршњачке сарадње у игри и учењу и како ова сарадња диприноси дечијем социјалном развоју. Поменути аутори такође наводе и како постоји тенденција да се задрже она веровања код студената која су била присутна на почетку школовања о томе шта значи бити "васпитач" и како деца уче, као и да су ова веровања веома отпорна на промене.

Циљ овог рада био је да се утврде веровања васпитача о стеченим знањима током школовања, као и веровања студената о сопственим компетенцијама у педагошко-психолошкој области, узимајући у обзир радни стаж у занимању васпитача.

²⁸ Основни циљ поменутог истраживања био је да се развије упитник заснован на принципима Националног удружења за образовање мале деце на основу кога се могу прикупити информације о веровањима и раду васпитача.

МЕТОД

УЗОРАК

Узорак је чинило 108 испитаница, просечног узраста $AC = 27$ година, $SD = 7.14$; распон година кретао се од 20 до 54 године. Све испитанице биле се студенткиње треће године Високе школе струковних студија за образовање васпитача. Од укупног броја испитаница, 70 живи у градовима, 15 у мањим местима, а 22 на селу. У тренутку испитивања запослено је било 37 испитаница које су радиле као васпитачице, док су преосталих 71 или биле незапослене или су радиле неки друго посао, не васпитачки. Просечан број година радног стажа запослених васпитачица био је седам година, са распоном од једне до 29 година. Просечна старост испитаника који су радили као васпитачи била је $AC=32,45$ година, $SD=9,1$ година, док је просечна старост васпитача који нису радили у струци била $AC=24,18$ година, $SD=3,17$ година.

ИНСТРУМЕНТИ И ПРОЦЕДУРЕ

За потребе овог истраживања, ауторке истраживања конструисале су упитник за процену веровања васпитача о педагошко-психолошким предметима. Упитник се састоји од 15 тврдњи, а задатак испитаника био је да заокруже да ли се слажу са датом тврдњом или не. Процењивање коефицијента релијабилности ставки конструисаног упитника, на основу Кронбаховог обрасца, било је, Cronbach $\alpha=0.69$; док је поузданост испитивана методом дељења теста на два дела била $r=0.65$.

Испитивање је обављено током марта 2009. године. Субјекти су попуњавали упитнике током часова вежби. Испитивање је било доброволно и анонимно.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Прикупљени подаци обрађени су уз помоћ статистичког пакета “Statistica 5.1 for Windows” (StatSoft, Inc., 1997), коришћењем анализе варијансе (АНОВА).

Резултати АНОВА-е, указују на статистички значајну разлику између поређених група, на пет од испитиваних 15 ајтема, на нивоу $p < 0.05$.

У табели број 1. могу се видети подаци о резултатима АНОВА-е, који укључују податке о значајности разлика варијабли, као и вредности аритметичких средина појединачних варијабли.

Табела број 1. Резултати АНОВА-е са аритметичким срединама варијабли (ознаком * обележене су статистички значајне разлике између група).

ВАРИЈАБЛА	сред. квад. ефекта	Аритметичке средине појединачних варијабли		Ф(1,106)	п-ниво
		запослени	незапослени		
1.	.000056	1.684211	1.685714	.000253	.987329
2.	.1364091	1.578947	1.820513	7.284727	.007269*
3.	.023406	1.973684	1.942857	.522855	.471219
4.	.518644	1.473684	1.328571	2.206416	.140406
5.	.203857	1.894737	1.985714	4.733939	.019285*
6.	1.187190	1.394737	1.614286	4.903324	.030658*
7.	.021178	1.657895	1.628571	.090171	.764547
8.	.388318	1.631579	1.757143	1.895671	.171465
9.	.009412	1.894737	1.914286	.110067	.740723
10.	1.794500	1.315789	1.531646	7.549420	.034057*
11.	.257533	1.526316	1.628571	.981375	.324115
12.	.014258	1.552632	1.528571	.056314	.812878
13.	.004024	1.815789	1.828571	.027249	.869201
14.	.492119	1.184211	1.037975	6.078409	.007775*
15.	.258324	1.500000	1.602941	.967108	.327685

Запослени васпитачи сматрају да су знања из психологије занимљива, али мање верују у њихову корисност за практичан рад у вртићу ($p < 0.01$). Они такође, мање него незапослени, верују у неопходност да познају како се деца развијају да би могли да утичу на њихов социјални, емотивни и физички развој ($p < 0.02$). Ови васпитачи, за разлику од својих незапослених колега, верују да теорије о развоју човека немају много везе са свакодневним радом васпитача у вртићу ($p < 0.03$). Око 2/3 запослених васпитача сматрају да је познавање дечијих потреба за активношћу, негом или спавањем нешто што нису научили у школи, него у вртићу ($p < 0.03$). Незапослени васпитачи више него запослени верују да им је стручна пракса у вртићу током студија помогла да боље разумеју садржаје из педагошко-психолошке групе предмета ($p < 0.01$).

Добијени подаци у овом истраживању указују на, у суштини, афирмативна веровања о стеченим знањима, њиховој корисности и употребљивости у непосредном раду, као и стеченим компетенцијама. Разлике које постоје између запослених и незапослених васпитача, односе се на корисност знања из психологије за практичан рад, било да се она тичу садржаја о познавању дечијег развоја, познавања потреба деце или општег развоја човека, у виду теорија о развоју личности, као и на разлике у вези са корисношћу стручне праксе.

Поменути резултати донекле су контрадикторни. Наиме, у ајтемима у којима се помињу конкретна знања из психологије и педагогије (унапређење интеракције између деце и одраслих, организација физичке и социјалне средине, развијање позитивних осећања код деце, или утицај васпитача

ментора током праксе), не бележе се разлике између васпитача који не раде у струци и оних који раде. Слично се уочава у вези са ставком која се односи на компетенције - васпитачи из обе групе сматрају да их знања из психологије стечена током студирања чине довољно компетентним за рад са децом у вртићу.

Која су могућа објашњења добијених резултата? Оно што у разматрању треба имати у виду, јесте да су испитаници у обе групе били васпитачи који су основне студије завршили по Наставном плану и програму за образовање васпитача из 1994. године, или чак 1974. године, а анализа ових наставних програма показала је, управо, да знања која су нуђена нису била у довољној вези са праксом (Документација за акредитацију, 2005). Не мање битно је поменути и употребљивост предложене литературе као и методе учења. У највећем броју случајева, настава се, највероватније, сводила на предавања *ex cathedra*, уз минималну интеракцију између наставника и студената, као и између самих студената.

С друге стране, упитник који је кориштен, имао је за циљ да испита веровања студената. Нека истраживања показала су да постоји раскорак између онога у шта испитивани субјекти верују и како се понашају у раду са децом, у зависности од стручне спреме (Horn-Wingerd & Nyson, према McMullen & Alat, 2002). У поменутом раду наводи се да постоји сагласност истраживача о томе да би неко постао у потпуности квалификован васпитач, неопходно је да стекне специфична знања и вештине која се односе на рано учење код деце као и на њихов развој. Важна варијабла за коју можемо претпоставити да је вероватно утицала на добијене разлике, јесте разлика у животном добу испитаника. Тешко је тумачити добијене резултате, јер су у обе групе студенти који су се, независно од својих година живота, уписали на додатно школовање. За даља истраживања, можда би било корисно испитати мотивацију за дошколовање студената.

Добијени резултати имају, сматрамо, важне импликације за даљи рад. Они нам могу помоћи у унапређењу програма из области педагогије и психологије, у првом реду у пажљивом бирању садржаја, као и метода учења. Описани резултати такође указују, још једном, на важност повезивања садржаја који се уче са праксом. Ово је прилика да се пажљивије поставимо и запитамо како студентима презентовати чињенице из различитих области, а са друге стране не нарушити интегративност развојног процеса, без обзира на испитивану област дечијег развоја. Интердисциплинарни приступ може да буде једно од могућих решења. Јер у шуми података које студенти добијају не смемо заборавити на дрво. Неопходно је повезивати садржаје, не да бисмо само говорили о њиховој корелацији, већ да бисмо помогли студентима да сами праве синтезе и понашају се у складу са њима. Када радимо са дететом појединачно, или са групом деце, једино како можемо да их посматрамо јесте као целовита бића - да будемо у стању да разумемо у којој фази развоја се

налазе, који су им таленти, где је корисно да им помогнемо - и да тако унапређујемо и подстичемо њихов развој.

ЗАКЉУЧАК

Психолошки контекст подучавања укључује веровања особе која подучава о томе које методе подучавања у раном образовању су важне, а које не, а самим тим ова уверења утичу на интеракцију са децом, као и на планирање активности. Добијени резултати АНОВА-е, указују на статистички значајну разлику између васпитача који су запослени у струци и оних који не раде као васпитачи, на пет од испитиваних 15 ајтема, на нивоу $p < 0.05$. Разлике које постоје између запослених и незапослених васпитача, односе се на корисност знања из психологије за практичан рад, било да се она тичу садржаја о познавању дечијег развоја, познавања потреба деце или општег развоја човека, у виду теорија о развоју личности, као и на разлике у вези са корисношћу стручне праксе.

Литература:

1. Benson McMullen, M. & Alat, K. (2002). Education Matters in the Nurturing of the Beliefs of Preschool Caregivers and Teachers, *Early Childhood Research and Practice*, 4,
2. Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 17 - 35.
3. Документација за акредитацију (2005). Нови Сад: Виша школа за образовање васпитача.
4. Hase, S. & Kenyon, C. (2000). From Andragogy to Heutagogy. *Original ulTiBASE publication*. <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase1.pdf>
5. Račkovskis, (1999). Teachers' beliefs about language, language learning and teaching - a crytical analysis of Teachers' Beliefs Inventory. *Didaktika 1*, (60-64.)
6. StatSoft, Inc. (1997). *STATISTICA for Windows* [Computer program manual]. Tulsa, OK: StatSoft, Inc., 2325 East 13th Street, Tulsa, OK 74104, (918) 583-4149, fax: (918) 583-4376.
7. Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178, 227-49.

CONTINUITY OF BILINGUAL EDUCATION

M.A. Slavica Kostić,

The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Subotica

Summary: Bilinguality or multilinguality, as well as multiculturality, is reality in which we live, especially here in Vojvodina. Bilingual or multilingual education is a phenomenon that is changing and developing in the world and in our encirclement, too. The author of this work has been occupied with the subject matter - firstly in the field of pre-school education, then during early school age education of foreign languages. In this paper we aim to point out the positive results of bilingual education in theory and practical training and onto observed problems and dilemmas. In the broader sense of pre-school education there is plenty of positive experience while in primary schools new and better solutions are still to be found. Secondary and higher education also need to do a lot more to cover this sensitive area.

Key words: bilinguality, education (pre-school and elementary), continuity, curriculums, native and non-native language.

КОНТИНУИТЕТ ДВОЈЕЗИЧНОГ ОБРАЗОВАЊА

Мр Славица Костић
ВШССОВ, Суботица

Резиме: Двојезичност (или вишејезичност), као и вишекултурност (мултикултуралност) су реалност у којој живимо, посебно у Војводини. Двојезично (или вишејезично) образовање је феномен који се и у свету и код нас мења и развија. Ауторка овог рада се дужи низ година бави овом тематиком - најпре у области предшколског васпитања, а затим и у почетном основношколском образовању. У овом раду настојаћемо да укажемо на позитивне резултате у теорији и пракси двојезичног образовања, као и на запажене проблеме и дилеме. У том смислу у области предшколског васпитања има доста позитивних искустава, у основној школи се још увек траже нова и боља решења, а у средњем и високом образовању, такође, треба још доста тога да се учини.

Кључне речи: двојезичност, образовање (предшколско и основношколско), континуитет, наставни планови и програми, матерњи и нематерњи језик.

КОНТИНУИТЕТ ДВОЈЕЗИЧНОГ ОБРАЗОВАЊА

1. УСВАЈАЊЕ ЈЕЗИКА

Језик представља једну од особености људске врсте, која нас разликује од других живих бића на нашој планети. Истовремено језик може бити узрок

разлика и nerazumevaња među ljudima koji žive jедни поред других, а говоре различите језике. Познато је да на Земљи постоји негде око 200 држава у којима се користи око 6000 језика - у неким деловима света паралелно се користи чак 70 језика (Себић, 2006). И наша земља спада у ред оних чији становници говоре различите језике – поред српског који је језик већинског народа ту су још и мађарски, русински, словачки, румунски, хрватски, ромски, албански, турски и др. Неки од тих језика су и службени језици на одређеним територијама где су припадници неке националне мањине у високом проценту присутни у структури становништва. Тако је нпр. у Суботици (али и неким другим градовима у Војводини) службени језик поред српског и мађарски и хрватски. Као позитиван резултат вишевековног заједничког живота различитих народа на истом простору настали су двојезични вртићи, школе, ТВ и радио програми на два или више језика. Једна од тековина је и учење другог језика (језика средине), при чему припадници мањина уче српски језик као обавезан предмет, а припадници већинског народа (Срби) уче језик друштвене средине (нпр. мађарски) добровољно. Добро је познато да човек вреди онолико колико језика познаје, па је на неки начин и привилегија живети у оваквим срединама.

Дугогодишње бављење овом проблематиком довело нас је до сазнања (као и многе друге који су се тиме бавили) да у овој области има доста проблема и да би се са мало напора могло допринети квалитетнијем усвајању језика који се користе у нашем окружењу. Деца свој матерњи језик уче кроз спонтану комуникацију са околином: прво са мајком, оцем и другим члановима породице, а онда и свим другим особама у свом окружењу. Поласком у школу она солидно владају својим матерњим језиком, а кроз школовање се описмењавају, упознају правопис, литературу и подстичу на креативну примену свог матерњег језика (језичко стваралаштво). Други језик (или језик средине) по правилу упознају када већ солидно овладају својим матерњим језиком – поласком у вртић или школу. Изузетак су деца из мешовитих породица, која често од рођења паралелно уче два језика. Искуства показују да се сви језици најбоље уче по истим принципима и на исти начин као и матерњи језик – кроз комуникацију са другима. Нажалост, у нашим школама се други језик до сада углавном учио на класичан начин – учењем речи, правила и принципа, превођењем и сл. Комуникативни приступ у усвајању (а не учењу) језика је тренд који узима све више маха широм света, па и код нас. Овакав начин рада се већ извесно време примењује у предшколским установама у Војводини и има ваома добре резултате. Постоји тенденција да се оваква пракса пренесе и у школе, па је тако у припреми пројекат са двојезичном наставом у неким школама у Војводини у којима ће се комплетна настава одвијати на два језика.

Изучавањем језика се баве многе науке, па зато можемо рећи да су нека истраживања која се баве језиком (као и ово наше) интердисциплинарна или мултидисциплинарна. Конкретније феноменом језика баве се:

- лингвисти који се највише баве језиком и најбоље га познају;
- психолози који добро познају особености психофизичког развоја деце и у складу са тим могућности за усвајање језика (постоји чак и посебна научна дисциплина психолингвистика);
- педагози, који се баве усклађивањем програма са друштвеним потребама и васпитно-образовним циљевима;
- методичари, који имају задатак да осмисле начин обраде предвиђених садржаја у настави;
- васпитачи и учитељи-практичари који помажу да се свему томе да једна реална димензија за примену у практичном раду са децом.

Различити аутори имају и различите ставове везане за усвајање језика. Тако Пијаже (Piaget) сматра "...да језик јесте нужан за изражавање формалног мишљења, али да по себи није довољан услов за тај тип мишљења." (према: Костић, 2001, 30). Виготски овој проблематици даје једно од централних места у својим истраживанима, али за разлику од Пијажеа, који говору даје пратећу улогу у менталном развоју, он тврди да у извесном смислу говор стимулативно делује на ментални развој (Виготски, 1977).

Бавећи се питањем усвајања језика (пре свега његове биолошке заснованости) Ленеберг (Lenneberg, E.H.) између осталог даје занимљив преглед нормалног језичког развоја по узрастима (Ленеберг, 1981, 34-35):

Узраст	Нормални језички развој	
	Месеци:	
0-3		појава гукања
4-20		од брбљања до речи
21-36		усвајање језика
Године:		
3-10		Неке граматичке финесе Проширење речника
11-14		Јавља се страни акценат
Од адолесценције до старости		Усвајање другог језика постаје све теже

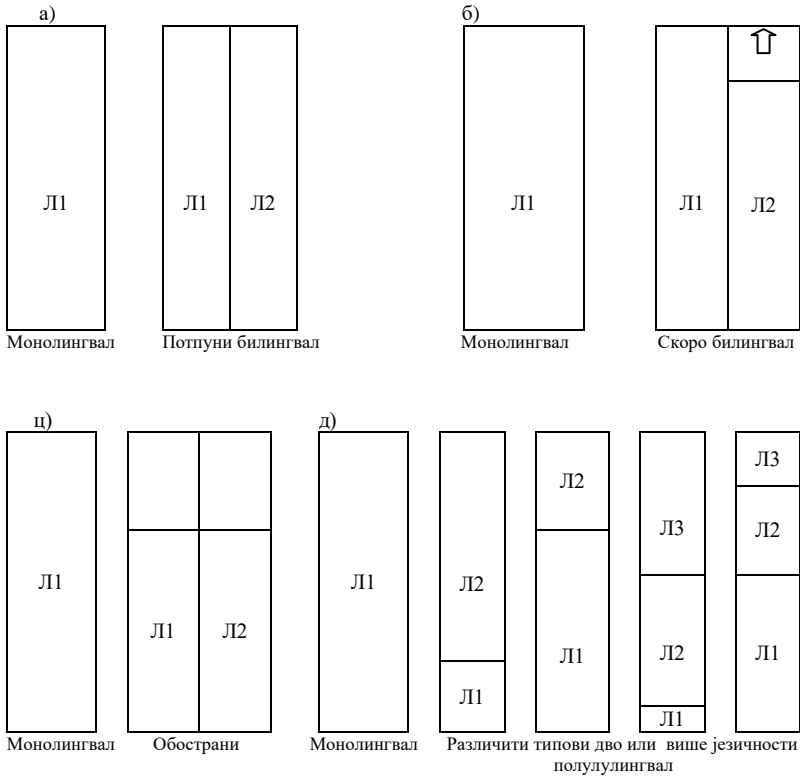
Из приказане табеле се може закључити да се најинтензивнији и најзначајнији део процеса усвајања језика одвија до треће године живота детета. Након тог периода од 3-10 године дете усваја граматичке финесе одређеног језика и проширује речник. Узраст од 11-14 године је „последња шанса“ за усвајање страног акцената, јер након тог периода усвајање другог језика постаје све теже. (Ленеберг, 1981, 34-35)

М. Микеш (2005, 9) тврди да је усвајање језика „подвиг мале деце“ у коме она не усвајају само речи него уче и веома сложена језичка правила.

Једно од питања које се чини занимљивим јесте: да ли је могуће имати два матерња језика?! Одговор на ово питање је потврдан у ситуацијама када родитељи детета говоре различите матерње језике или када дете један језик

користи код куће, а други ван ње (у вртићу, школи). При томе се не постиже увек идеал тј. подједнако владање са оба језика (балансирана двојезичност) већ обично један језик преовлађује (доминантна двојезичност). Постоји и трећа варијанта – семилингвалност (полујезичност), када особа ни једним језиком не влада у довољној мери, а која је свакако најмање пожељна. Иначе, потпуно владање језиком подразумева: разумевање језика, говорење, читање и писање.

Слика 1 : Скутнаб-Кангас , 47стр.



За разлику од ситуације када дете може имати два матерња језика, о чему је већ било речи, имамо и случајеве када је усвајање другог језика резултат живљења у билингвалној (двојезичној) средини. Једна од таквих средина је и суботичка у којој је обављено и истраживање у оквиру израде наше докторске дисертације. Када је реч о двојезичном образовању постоје разне типологије, а најзрађенија је она коју је дао Маки (1972), а полазећи од ње Скутнаб-Кангас (1991, 152) наводи следеће типове образовања зависно од језика који се користи:

- монолингвално образовање путем већинског језика чији је циљ монолингвалност за децу већинске групе, које постоји у већини земаља у којима је језик већине неки од светских језика (као што су Немачка, САД, Русија, Кина и Шпанија);
- програм „утапања у језик“ коме је циљ монолингвалност на језику већине за децу мањине (који доводи до асимилације на друштвено-политичком плану), овај модел се примењује у Данској, Норвешкој, Француској, В. Британији, Холандији и Шведској;
- монилингвално образовање на мањинском језику за мањину (сегрегациони или апартхејд модел) где се мањина не интегрише са већином (у Африци);
- једнојезично образовање чији је циљ двојезичност код деце из мањинске групе (прво се учи Л1, па Л2), а најбољи примери за то су у Финској, Шведској и Канади;
- једнојезично образовање чији је циљ двојезичност код деце из већинске групе („канадски специјалитет“);
- двојезично образовање чији је циљ једнојезичност код деце мањинске групе (типично за САД);
- двојезично образовање чији је циљ двојезичност (билингвизам) за све (идеал).

Стручни тим Педагошког завода Војводине се бавио овом проблематиком и један од основних закључака њихових истраживања је тај да се најбројнији проблеми јављају управо у одељењима у којима се настава одвија на мађарском матерњем језику, посебно у хомогеним срединама. Ови проблеми су и ближе дефинисани на следећи начин:

- српски језик се користи искључиво на часу српског језика;
- фонд часова не одговара нивоу знања деце у хомогеним срединама;
- програм није прилагођен различитим нивоима знања ученика;
- говорне вежбе на основу приручника је немогуће реализовати, јер није прилагођен нивоу познавања српског језика;
- ученици су незаинтересовани.

Имајући у виду напред наведене, али и неке друге проблеме везане за усвајање нематерњег језика, стручни тим Педагошког завода Војводине је израдио Предлог програма са методичким упутствима за примену комуникативно-искуственог метода. Наше истраживање је превасходно усмерено на примену овог метода у пракси, као и ефекте његове примене.

2. ИСКУСТВА У ОБЛАСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА

Предшколско васпитање је по својој природи (флексибилно) погодније од школског система за реализацију многих програма, па тако и оних у области усвајања језика. О томе сведоче многа искуства у свету и код нас. Дво(више)језичне средине су у том погледу нарочито погодне за реализацију оваквих програма. У дечјим вртићима деца кроз игру и спонтану комуникацију усвајају језик(е). На конференцији у Велс-у (Carmarthen, Wales, 1991) која се бавила проблематиком учења језика за припадност Европи био је присутан велики број представника европских земаља, међу којима су били и представници наше земље. На овој конференцији су представљена бројна искуства европских земаља везана за усвајање другог језика, као и искуства наше земље (Микеш, 1991).

Име Меланије Микеш у нашој средини се везује за многа истраживања у области усвајања језика и то у првом реду нематерњих језика. Највећи број тих истраживања реализован је у предшколским установама у Војводини, а нека од њих су још увек у току (акциона истраживања). Резултати тих истраживања показују да се у дечјим вртићима нематерњи језик учи веома успешно кроз примену комуникативног приступа. Предшколска деца кроз игру и спонтану комуникацију у реалним животним ситуацијама науче да најпре разумеју једни друге, а затим и да користе други (нематерњи) језик активно. Искуства о усвајању другог језика у основној школи нису ни приближно тако позитивна, па би ваљало потражити разлоге овој појави што је и један од задатака нашег истраживања.

3. НОВИ НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ

Педагошки завод Војводине који се најинтензивније бави проблематиком образовања на језицима мањина израдио је нове наставне планове и програме (за сада само за српски језик као нематерњи), који уважавају многе раније изнете ставове и искуства у вези са учењем другог језика. Овај предлог наставног програма у основи има два модела :

А: за средине у којима преовлађује језик националне мањине као средство комуникације;

Б: за средине у којима преовлађује српски језик као средство комуникације.

По моделу А циљ наставе српског као нематерњег језика јесте да оспособи ученика да на српском језику комуницира на основном нивоу у усменом и писменом облику о темама из његовог непосредног окружења, да оспособи ученика за наставак школовања на српском језику, да га упозна са елементима културе народа чији језик уче и да код ученика развије свест о другима у окружењу и свом месту и улози у том друштвеном миљеу.

Према моделу Б циљ наставе српског као нематерњег језика је да оспособи ученика за несметану усмену и писмену комуникацију на српском језику, да надогради и обогати постојеће знање српског језика, да ученика упозна са основним законитостима српског књижевног језика, да га упозна са књижевним и другим уметничким остварењима из српске културне баштине и да га оспособи за њихово разумевање и тумачење. И задаци наставе српског као нематерњег језика се разликују у ова два модела. Пошто због ограниченог простора нисмо у могућности да детаљније представимо овај програм више података о томе можете наћи на адреси: www.pzv.org.yu.

У намери да дођемо до података о томе каква је тренутна ситуација по питању двојезичности код нас обавили смо истраживање у три основне школе у Суботици (први разреди). У почетној фази смо испитали језичке компетенције ученика (анкета), а након тога је обављено систематско посматрање наставе.

Најважнији закључци који се могу извести на основу резултата истраживања су следећи:

- један од првих података, већ у фреквенционој анализи, указао је на то да испитаници у нашем узорку боље владају српским језиком;
- релативно је висок проценат породица у којима се комуницира само наједном језику (или српски или мађарски), при чему је матерњи језик оца доминантнији;
- комуникација детета у окружењу се у високом проценту одвија на оба језика, што је логично обзиром на билингвалну средину;
- за разлику од школе у којој се настава одвија само на једном језику у вртиће се нека деца укључују и у двојезичне групе, а интензивно се изучава и језик средине (мада родитељи у анкети то нису исказали);
- систематским посматрањем часова дошли смо до података који говоре да је настава српског и мађарског језика (матерњег и нематерњег) углавном класична, да у њој доминира фронтални облик рада, комуникација наставник-ученик и да се веома ретко користи комуникативни приступ, који је посебно ефикасан у усвајању нематерњег језика,
- у погледу комуникативних образаца у настави нематерњих језика (према Микеш, М.) доминирају обрасци 3, 4 и 5, а ретки су обрасци 1 и 2 (и то углавном код деце из мешовитих бракова) што значи да деца у првом разреду основне школе углавном комуницирају на свом матерњем језику.

Укрштањем добијених података дошли смо до следећих занимљивих закључака:

- постоји статистички значајна разлика у познавању мађарског језика у корист дечака;
- статистички је значајна разлика у корист деце образованијих мајки у познавању српског језика и на нивоу целог узорка, али и у мађарским

одељењима посебно; то наводи на закључак да у нашем узорку високо образоване мајке поклањају посебну пажњу усвајању српског језика, без обзира да ли је реч о матерњем или нематерњем језику;

- матерњи језик родитеља (и оца и мајке) одлучујућа је детерминанта у избору наставног језика, као и језика комуникације у породици;
- деца (и њихови родитељи) са српским матерњим језиком се статистички значајно више опредељују за континуитет у образовању на том језику, а више се опредељују и за учење страног језика.

У квалитативној анализи најбитнији су следећи закључци:

- настава матерњег језика (и српског и мађарског) је добро утемељена, стручно организована, са знатно већим фондом часова од наставе нематерњег језика (180 часова: 72 часа);
- српски језик као нематерњи је обавезан предмет у мађарским одељењима (као службени језик земље), док је мађарски језик као нематерњи изборни предмет;
- настава нематерњих језика (и српског и мађарског) је углавном класична, без примене комуникативног приступа и своди се на учење речи, чиме је и ефикасност ове наставе знатно смањена. Новину на том плану представља Предлог наставног плана и програма за српски језик као нематерњи који је сачинио Педагошки завод Војводине, али је то само први корак у правцу унапређивања рада у овој области.

Полазећи од свега раније наведеног могуће је дати одређене препоруке у циљу унапређивања даљег рада у настави, пре свега српског и мађарског као нематерњег језика:

- у циљу обезбеђивања што квалитетније наставе српског и мађарског језика, првенствено као нематерњег, неопходна је боља припрема наставника за активну наставу/учење, као и примену комуникативног приступа у тој настави;
- потребно је израдити одговарајуће уџбенике и методичке приручнике за остваривање програма нематерњих језика;
- шира друштвена заједница би морала да покаже више интересовања и да помогне у остваривању квалитетне наставе и матерњих и нематерњих језика, што у крајњој линији доприноси и квалитетнијем животу у нашем друштву.

Литература:

1. Андријевић, М. (2005.): Значај опажања инпута у настави страних језика, Иновације у настави, бр.2, стр. 5-13.
2. Васић, С. (1971): Компаративно проучавање наставних планова и програма матерњег језика; Педагошка стварност; бр. 2; стр. 83-90; Нови Сад.

3. Генц, Л. (1985): Учење језика друштвене средине и феномен двојезичности: педагошки аспекти ; Зборник Института за педагогију Филозофског факултета-свеска трећа, стр. 11-27.
4. Група аутора (1968): Компаративно проучавање наставних планова и програма матерњег језика; Институт за педагошка истраживања; Београд.
5. Група аутора (1997): Развој говора код детета; Завод за уџбенике и наставна средства; Београд.
6. Ердeљ, Л. (2007): Унапређивање двојезичности код деце у Војводини-јуче, данас, сутра; Мисао; број 37; Нови Сад.
7. Костић, С. (2001): Карактеристике и развој комуникације међу децом јасличког узраста у условима двојезичности; Филозофски факултет; Нови Сад
8. Ленеберг, Е. (1981): Развој карактеристика људског мозга и њихова улога у усвајању језика; Развој говора код детета; Завод за уџбенике и наставна средства; Београд; стр. 25-38.
9. Микеш, М. (2003): Мали језикословци, Футура публикација, Нови Сад.
10. Министарство просвете РС (1999): Образовање на језицима националних мањина, Београд.
11. Оријентациони распоред васпитно-образовног рада са дидактичко-методичким упутствима за I (1990), II (1991), III (1992) и IV (1993) разред основне школе; Београд.
12. План и програм основног васпитања и образовања I, II, III и IV (1991-4); Београд.
13. Скутнаб-Кангас, Т. (1991.): Билингвизам, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
14. Себић, М. (2006): Језик и моћ, «Мисао», Нови Сад.
15. Станкић, М. (2007): Говорна интерпретација књижевноуметничког текста; Чикош Груп; Суботица.
16. www.mps.sr.gov.yu
17. www.pzv.org.yu

THE POSITION OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY COURSES IN PRESCHOOL TEACHER'S TRAINING

Ph.D. Vesna Colić, Ph.D. Sanja Nišević,
The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Novi Sad

Summary: The purposes of preschool teachers' training in pedagogy and psychology courses are to enable them to recognize the nature of child's personality, its development, to understand specific educational processes, and also to allow them to apply acquired knowledge in their professional work. Psychology courses are chosen to notify students with basic psychological processes, then to establish information regarding life and developmental psychology, with the highlighting on preschool child's psychology. Courses in pedagogy contain basic professional terms,

details in young children education, knowledge in forms, methods and means in children's education, as well as contemporary tendencies in preschool education. Attending practical exercises in preschool institutions, students are able to get familiar with practical work and to gather matter-of-fact useful data regarding organization, means and teaching methods in educating preschool children. The results of curriculum evaluation showed positive sides of current conception, but also pointed towards the necessity of its further improvement.

Key words: preschool teachers, education, pedagogy, psychology.

МЕСТО ПЕДАГОШКО - ПСИХОЛОШКИХ ПРЕДМЕТА У ОБРАЗОВАЊУ ВАСПИТАЧА

Др Весна Цолић, др Сања Нишевић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Нови Сад

Резиме: Циљ педагошко-психолошког образовања је да оспособи васпитаче да упознају природу детета, његовог развоја, да разумеју специфичности процеса васпитања и образовања предшколске деце, али и да умеју да стечена знања непосредно примењују у практичној професионалној делатности васпитача. Програм психолошког образовања обухвата упознавање са основним психолошким процесима, као и стручном терминологијом, затим развојну психологију свих узраста, са јасним нагласком на психологији предшколског детињства. Педагошки предмети садрже основне педагошко-методичке појмове и терминологију, специфичности васпитања и образовања мале деце, знања о облицима, методама и средствима васпитања и образовања деце, као и савремене тенденције у предшколском васпитању. Системом практичних вежби у предшколским установама, студенти упознају васпитну праксу и стичу практично употребљива знања о организацији, средствима и методама васпитања и образовања предшколске деце. Резултати евалуације досадашње примене студијског програма Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду указују на добре стране постављене концепције образовања васпитача, али и на потребу њеног даљег усавршавања и унапређивања.

Кључне речи: васпитачи, образовање, педагогија, психологија.

УВОД

Педагошко-психолошко образовање је битна компонента у образовању васпитача, чији циљ је вишеструк. Ово образовање треба да оспособи васпитаче да познају природу детета и његовог развоја, да разумеју процес васпитања и образовања мале деце, али и да умеју да стечена знања непосредно примењују у практичној професионалној делатности васпитача. Отуда се предмети педагошко-психолошке групе протежу кроз целокупно

школовање васпитача и чине окосницу студијског програма њиховог образовања.

Како у нашем систему образовања не постоје средње школе педагошке струке, студенти који уписују школе за васпитаче најчешће не познају ни основне појмове из педагогије. Зато је неопходно поћи од упознавања са основним педагошким процесима и основном терминологијом, како би се обезбедило сналажење у стручној литератури и боље разумевање специфичних знања везаних за предшколско васпитање и образовање. Такође, мора се посебна пажња посветити повезивању психолошког и педагошког образовања васпитача, да би ови уже-стручни предмети извршили своју основну функцију, а то је оспособљавање васпитача за реализацију програма васпитања и образовања предшколске деце.

ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА ИЗ ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЈЕ

Већина високошколских установа у нашој земљи, па и у окружењу, конципирала је своје студијске програме за образовање васпитача деце предшколског узраста тако да студентима, у већој или мањој мери, пруже знања из основа развојне психологије, психологије личности, педагошке психологије, опште психологије и, понеко, из области менталног здравља. Кључно полазиште јесте да од квалитета студијског програма зависи квалитет рада васпитача, а од њега зависе краткорочне и дугорочне последице по развој деце (Нишевић, Цолић, 2008).

Од несумњиве је важности студента упознати како се дете развија и учи и које су специфичности појединачног детета. Али да бисмо били у стању да применимо ова знања у свакодневном раду, неопходно је подробно разумевање дечијег развоја, теорија развоја, теорија личности, теорија учења. Међутим, очигледно је да није довољно ослонити се на теоријска знања, него је неопходно омогућити студенту да стечена знања проверава у пракси. Из дана у дан.

Друго, важан простор у области психологије са којим је нужно да студент буде упознат, јесте целокупни животни циклус, у првом реду породице, а самим тим и појединца. Да би васпитач могао да разуме промене које уочава код детета, неопходна су му знања о развојном циклусу породице, променама које се дешавају у одраслом добу, као и процесима старења. Опремљен овим знањима, лакше ће се суочавати са различитом динамиком родитељства, као и трендовима у променама у породицама, од родитеља који су тзв. сендвич генерација, јер брину и о својој деци и о својим остарелим родитељима, до једнородитељских породица, ванбрачних заједница, итд (Wagner Schaie, Wills, 1996). Непознавање динамике родитељства, може да доведе до ненамерног, али штетног искључивања родитеља и породица, до лоших осећања код њихове деце, а потенцијално и до виђења вртића као непријатељског места, било за дете или за чланове његове породице.

Треће поље важности "скупљања" знања јесте из области менталног здравља. Савремене тенденције и у психолошкој литератури у последњих десетак година окрећу се заборављеним мисијама психологије, а једна од њих

је унапређење менталног здравља. Није довољно упознати се са патологијом, неопходно је направити искорак - обучити студенте да прво они сами нађу начине да буду срећнији и задовољнији собом, а да затим буду у стању да овај оптимизам преносе на децу. Истраживања у области позитивне психологије, кажу да су таква деца боља у решавању проблема, имају адекватније социјалне односе, као и да су моторно спретнија (Фредриксон, према Нишевић, 2008).

Поред неопходних информација, знања, вештина, метода итд., превасходни задатак психологије требало би да се односи на конкретно креирање средине у којој су физичке потребе деце задовољене, средине у којој се деца осећају психолошки сигурно и безбедно. Кроз све часове и предавања и вежби, НЕОПХОДНО је инсистирати на томе да се студент обучава у изградњи дететовог осећања благостања, задовољства што се налази у вртићу и на развијању његових позитивних осећања. Само тада ће знања из психологије добити прави смисао и наћи своју потврду у пракси, јер ће то значити да је студент разумео, прихватио и да је у могућности да примени стечена знања из психологије.

ПЕДАГОШКО ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА

Педагошко образовање васпитача садржи основне педагошко-методичке појмове и терминологију, знања из методологије предшколске педагогије, савремене тенденције и савремене облике васпитања и образовања мале деце, посебно педагогију дечје игре, интеракцију васпитача и деце у васпитно-образовном процесу, као и могућности и начине отварања предшколске установе према породици и друштвеној средини. Његову окосницу чини предшколска педагогија, која је конципирана као целовит предмет, а истовремено треба да припреми и помогне у бољем разумевању и обједињавању знања из других предмета педагошке групе.

Методе које се користе у настави педагошке групе предмета морају бити у сагласности са њиховим циљевима. Ако нам је циљ да студенти стекну практично употребљива знања, онда нам и у методама којима се ми користимо морају преовладати активне и интерактивне методе учења.

Посебно место заузима систем практичних вежби у предшколским установама, којима је циљ да студенти разумеју природу и специфичности васпитања предшколске деце и стекну практично применљива знања о подстицајима, облицима и методама васпитања и образовања мале деце. Такође, они ту треба да добију прилику да упражњавају и увежбавају професионалне улоге које их очекују као васпитаче: улогу организатора средине за учење, улогу организатора дечјих активности, улогу партнера деци у игри и комуникацији и др. (Опште основе предшколског програма, 2006). Ту се сусрећемо са вечитим проблемом како применити теоријска знања на практичне проблеме. Изазов увек лежи у томе како сместити наше знање у живи контекст у коме се појављује одређени проблем. У нашем случају тај живи контекст је васпитна група деце, смештена у контекст дечјег вртића, а овај, опет, у ширу културу.

Студенте је потребно оспособити за предузимање конкретних мера, као што су: организација и коришћење простора вртића и ван њега за учење и активности деце, одабир и коришћење природних и дидактичких средстава, организација времена, организација дечјих група, укључивање родитеља и богаћење социјалног искуства деце. Посебно да науче поступке самог васпитача: комуникација васпитач-дете, заједничке активности одраслих и деце, како да подстичу активности и игру деце, како да реагују на иницијативе деце и др.

Овај циљ је немогуће остварити, уколико не дође до међусобног повезивања психолошких и педагошких знања, која стичу будући васпитачи, као и повезивања свих теоријски стечених знања са практичним искуствима у вртићу, што је веома сложен задатак образовања будућих васпитача.

РЕЗУЛТАТИ ДОСАДАШЊЕ ПРИМЕНЕ СТУДИЈСКОГ ПРОГРАМА ВИСОКЕ ШКОЛЕ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У НОВОМ САДУ

На основу досадашње примене студијског програма Високе школе за образовање васпитача у Новом Саду (у примени је две школске године), може се проценити да студенти успешно савладавају планиране садржаје педагошко-психолошке групе предмета. Наиме, испите из тих предмета полажу успешно, са релативно високим оценама. Такође, током спровођења студентске евалуације рада школе, наставе и рада професора (унутрашња евалуација), студенти високо оцењују наставу из ове групе предмета, као и рад професора који их предају. Професори психолошко-педагошке групе предмета су најчешће омиљени професори код студената. Ови резултати нас подржавају у уверењу да су студенти савладали садржаје предвиђене овом групом предмета, као и да су им они добро презентовани од стране професора.

Остају, ипак, нека отворена питања, а то је, пре свега, питање колико ће свршени студенти стварно умети та знања да примењују у непосредном раду са децом у вртићу. Колико њих ће стварно постати професионални васпитачи *свесни* својих поступака, *способни* да их контролишу, оспособљени да *сарађују* са децом и другим одраслим учесницима васпитно-образовног процеса у институцији.

Резултати анализа ефикасности предшколског васпитања и образовања (Медоуз, С., Кешдан, А., 2000), а посебно поступака васпитача (Цолић, В., 2008), показују да савремене концепције образовања васпитача морају обухватити целокупну личност васпитача и развијати оне квалитете личности који су неопходни за успостављање успешне комуникације и интеракције. То подразумева оспособљавање васпитача за поступке и облике рада који су више усклађени са савременим циљевима васпитања, као што су: активност, самосталност, иницијатива и аутономија детета, односно, оспособљавање за стварање што више подстицајних ситуација за самосталну активност и учење деце, наспрот директном подучавању.

Разумно је претпоставити да се ове вештине васпитача стичу тек када је особа већ запослена, у сваком случају, о њима се тек тада може просуђивати.

Образовање васпитача пре запослења је не само пожељно, већ и законски обавезујуће, али оно ће вероватно имати различите ефекте од дошколовања васпитача који већ раде. Младим васпитачима, почетницима, усмереним на савладавање свакодневних задатака организовања дневног програма активности за децу и уклапања у колектив васпитача, најдрагоценија ће бити помоћ искусних колегиница и колега, који ће им бити доступни, у тренутку јављања проблема. Поред тога, можда би било добро организовање система саветовалишта или саветодавних служби, које би пружале помоћ васпитачима на лицу места, за посебне врсте проблема са којима се срећу, узимајући у обзир стварне потребе и ниво знања и искуства сваког васпитача. Ту би, поред искусних васпитача, могли бити укључени специјалисти разних профила, укључујући професоре високих школа за васпитаче.

Познато је, такође, да се препоручује стално и/или повремено образовање васпитача, као неопходност живљења у концепту друштва које стално учи и стално се мења. Отуда је поред стручног образовања, значајно и стручно усавршавање васпитача, као начин упознавања са новинама, као и механизам за увођење иновација, експеримената и огледа у предшколске устранове, васпитне групе и код појединих васпитача. Струковне школе за образовање васпитача у ове активности најчешће нису у довољној мери укључене.

Активније учење у стручном усавршавању васпитача било би прилика да добијемо информације о ефектима својих основних програма, њиховим недостацима, како би их даље развијали и усавршавали. То је, свакако, и прилика да помогнемо свршеним студентима, сада васпитачима, у њиховом даљем професионалном развоју и мењању и унапређивању постојеће праксе предшколског васпитања и образовања.

Оно што се, на жалост, веома споро мења је претпоставка распрострањена широм света, да што су деца с којом радите млађа, то је потребно мање образовање, мања плата, углед и могућности за напредовање у образовању. Све док преовладавају оваква уверења, оваква друштвена политика и радни услови, неће моћи да се унапреди квалитет образовања васпитача, а ни бриге за малу децу.

Литература:

1. Цолић, В. (2008). Шта покушавамо рећи малој деци. Нови Сад: Дневник.
2. Medouz, S., Кеšдан, А. (2000), Како помоћи деци да уче, Београд: завод за уџбенике и наставна средства.
3. Нишевић, С., Цолић, В. (2008). Какве васпитаче желимо - приказ студијског програма Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, Зборник радова са међународне стручно-научне конференције: Образовни процеси у предшколству. Суботица: Грађевински факултет.
4. Нишевић, С. (2008). Психолошко благостање и здравље. Нови Сад: Дневник.
5. Правилник о општим основама предшколског програма, (2006), Београд: Просветни преглед.

6. Warner Schaie K., Wills, S. L. (1996). Психологија одрасле доби и старења. Јастребарско: Наклада Слап.

THE PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL EDUCATION OF TEACHERS: BETWEEN THE REALITY AND THE FUTURE

Ph.D. Spec. Jasminka Zloković

The University of Rijeka, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

Summary: Modern changes and demands of "The New Age" seek for adjustments and changes in the approach of (pupils') education and professional training of teachers. Considering some of the actual pedagogical problems of children and youth, we sometimes get the impression that schooling and education are put aside as well as the process of everlasting learning how to become better teachers and improve skills and knowledge in this sensitive field. The professional training of teachers is "located" between two opposite worlds: "the world of reality" and "the world of the farthest future". School pushes and helps the development, but mostly through the curriculum which is "educationally and emotionally neutral", but the special needs of children are at the marginalia of the today's educational process. The creators of the official educational policy and school culture, skillfull and specialized pedagogical and psychological perfecting of teachers nowadays do not agree with the above conclusion and marks feeling that everything has been done to make pupils feel well and satisfied at school. However, although "the best" curriculum for formal education has been already made and applied (the same goes to the formal school culture), there is also the other, non-formal in which the power or helplessness of teachers produce fear, different types of psycho-social illnesses, or retreating from the cruelties and hardships of real life. All over the world the traditional model is being replaced by decentralized professional training of teachers. It is so because the roots of modern education lie deep down in the real needs and objective possibilities of teachers and their helpers, actors of the improvemental movements in reaching higher standards of teaching. Investing into human resources and pedagogic and psychologic education is often, or at least it seems so, misunderstood. It has not got the place deserves in qualitative changes of school and pedagogical and psychological processes nowadays.

Key words: teachers, parents, educational and social competences, marginalization of education, positive relationship between generations, pedagogic and psychologic education.

PEDAGOŠKO - PSIHOLOŠKO OBRAZOVANJE UČITELJA - IZMEĐU REALNOSTI I BUDUĆNOSTI

Prof.dr.sc. Jasminka Zloković

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju

Sažetak: Suvremenim promjenama i zahtjevima «novog» vremena valja prilagoditi i koncept obrazovanja (učenika) i učitelja. Razmatrajući neke aktualne pedagoške probleme djece i mladih ponekad stječe se dojam da je osim marginaliziranja odgojne uloge škole i proces cjeloživotnog obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja učitelja «situiran» između «svijeta realnosti» i «daleke» budućnosti. Škola promiče razvoj, ali najčešće kroz «odgojno i emocionalno neutralni» kurikulum u kojem su osobne potrebe djece marginalizirane. Kreatori oficijelne obrazovne politike i školske kulture, te stručnog te pedagoško-psihološkog usavršavanja učitelja uglavnom ne bi se složili sa ovakvim ocjenama smatrajući da je sve učinjeno da bi se učenici u školama osjećali zadovoljni. Međutim, iako je stvoren «najbolji» formalni kurikulum (i formalna školska kultura), javlja se i onaj neformalni u kojima je (ne)moć nekih nastavnika izražena do te mjere da proizvode strah, različite oblike psihosocijalne bolesti ili povlačenje iz svijeta koji je okrutan. U svijetu se sve više prelazi sa tradicijskog modela stručnog usavršavanja i pedagoško-psihološkog obrazovanja na decentralizirani model koji polazi od stvarnih potreba i objektivnih mogućnosti učitelja i svih sudionika u procesu usavršavanja, kao i uvjeta u kojima se stručno usavršavanje odvija. Ulaganje u ljudske resurse i pedagoško-psihološko obrazovanje često čini se ipak nije shvaćeno kao bitan dio odgojno-obrazovnog procesa i kvalitetnih «promjena škole».

Ključne riječi: učitelji, roditelji, odgojne i socijalne kompetencije, marginaliziranje odgoja, pozitivni međugeneracijski odnosi, pedagoško-psihološko obrazovanje

«Društvo znanja» – novi zahtjevi, iskušenja i odgovornosti učitelja

«Društvo znanja» suočava nas sa novim zahtjevima, iskušenjima kao i sa novim odgovornostima koje imamo prema sebi samima i drugim ljudima. Diskurs društva znanja fokusiran je na obrazovane osobe od kojih je realno očekivati da se uspješno nose sa zahtjevima i problemima današnjeg vremena kao i da budu spremne na izazove «budućnosti». Koncept «univerzalno» obrazovane osobe usmjeren je na obrazovanje kojim se stječu sposobnosti i kompetencije «nove pismenosti» kao odgovor na svekolike promjene i međuovisnosti ljudi (koliko god govorili i o fenomenu otuđenja čovjeka). Vijeće Europe je za razdoblje od 2002. do 2010. godine usvojilo radni program obrazovanja i cjeloživotnog usavršavanja predstavljajući koncept ključnih kompetencija potrebnih za život u 21. stoljeću koje je potrebno razviti do kraja obaveznog školovanja, budući se (osim prirođenih kompetencija) najintenzivnije stječu u procesu učenja i obrazovanja (Glossary, 1997, str. 22). Kompetencija (*kompetentan – sposoban, upućen, koji zna, mjerodavan, osposobljen*, Klaić, 1990, str. 715) kao proces izražava se kroz primjenu i često ima značenje tacitnog (skrivenog) znanja koje je teško kvantificirati i mjeriti (Wittorski,

1998, str.57-71). Budući se «neformalne» kompetencije teško mogu definirati «realno» znanje postavlja se kao ključna pretpostavka novih sposobnosti, novih kompetencija i znanja. Kompetencijama «univerzalnog» karaktera smatra se komunikacija na materinjem i stranim jezicima, matematička pismenost i osnovno poznavanje znanosti i tehnologije, digitalne kompetencije, kompetencija učiti – kako – učiti, interpersonalne i građanske kompetencije, poduzetništvo, kulturološka ekspresija. U skladu s postavljenim kompetencijama kao sposobnosti neke osobe da se uspješno suoči sa zahtjevima individualne, socijalne i radne sredine, a rezultat su razvitka, cilj nastavnika «suvremene škole» postaje usmjeren na kultiviranje receptivnosti i samoekspresije, a ne memoriziranje. Od učitelja današnje škole neosporno je očekuje se da preuzima ulogu facilitacije procesa učenja kao i odgojnu ulogu «terapeuta» kako bi omogućili optimalan psiho-fizički razvoj djeteta. Teorije ljudskog razvoja između ostalog pretpostavljaju mogućnost izbora i kontrole nad vlastitim razvojem, što pred učitelje postavlja «nove» uloge. Unatoč niza otvorenih pedagoških, didaktičkih, metodičkih pa i «jednostavnih» ili složenih odgojno-obrazovnih i socijalnih pitanja, neupitno je da učenici nisu unificirani, niti je odgoj i poučavanje djece i mladih puka rutina. Škole trebaju pripremati učenika za vrijeme u kojemu živi, ali isto tako i za svijet koji se ubrzano razvija. Suvremeno društvo od učitelja i škole više ne očekuje samo bazična znanja i razvijanje elementarnih sposobnosti djeteta.

Škola kao sinonim za sve aktere odgoja i obrazovanja (učenike, učitelje, roditelje i dr.), mora se prilagoditi diskontinuitetu suvremenog doba koje tradicionalno orijentiranu prosvjetnu koncepciju utemeljenu na «unificiranim» potrebama i interesima djece čini prilično nestabilnom. Učenici u istom razredu nisu isti, njihove potrebe niti problemi nisu isti, kao što nema samo jednog točnog «univerzalnog» odgovora. Odgoj i obrazovanje stvaralački je proces u kojem je učitelju povjerena središnja uloga u donošenju odluka za svako dijete ponaosob, što se pokazuje ključnim pri planiranju i primjeni različitih aspekata u odgoju i obrazovanju, razvijanju intelektualnih, socijalnih vještina, odgovornosti i moralnih postupanja, ali dakako i brige o postizanju optimalne tjelesne kondicije.

Od učitelja u velikoj mjeri ovisi uspješnost promjena u obrazovanju, učinkovitosti nastave, interaktivni odnosi u razredu i školi, napredovanje učenika kao i neki drugi bitni čimbenici primjerice stav prema školi i obrazovanju. Mnoge odgojno-obrazovne reforme u svijetu nisu uspjele zanemarujući činjenice o važnosti učitelja u poticanju razvoja djece. Pedagoško-psihološko obrazovanje jedan je od bitnih činitelja u ostvarivanju kompleksnih zadaća koje se od suvremenog učitelja očekuju. Nažalost čini se da u mnogim tranzicijskim zemljama još uvijek je dominantan anemičan odnos društva prema obrazovanju pa tako i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja koje je nerijetko situirano između «nezavidne» stvarnosti i željene «budućnosti».

Pedagoško-psihološko obrazovanje u funkciji razvijanja odgojnih i socijalnih kompetencija učitelja

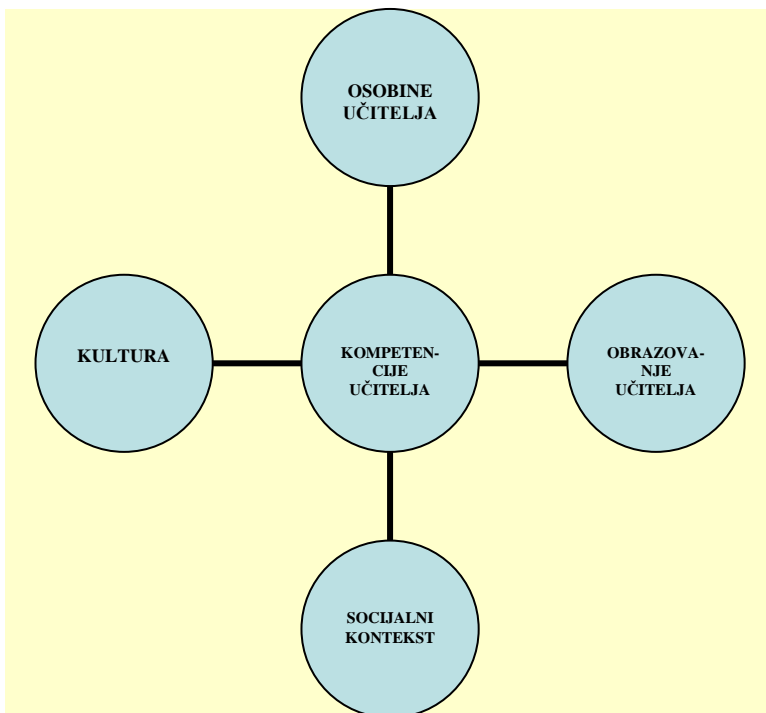
Promjene «škola» u pedagoškom, didaktičkom, metodičkom, socijalnom ili psihološkom smislu, moraju ići u pravcu stalna poboljšanja i podizanja kvalitete života svih učenika, njihovih roditelja i učitelja. Cjeloživotno učenje, što podrazumijeva i pedagoško-psihološko obrazovanje učitelja jedan je od respektabilnih čimbenika u poticanju razvoja i podizanju kvalitete života djece, mladih, učitelja, roditelja i drugih osoba koje su u svakodnevnom kontaktu s djecom. Tradicijski model stručnog usavršavanja i pedagoško-psihološkog obrazovanja koji se temelji na «unificiranim potrebama» i «unificiranim sadržajima» njihovih polaznika (i programi usavršavanja učitelja temeljeni gotovo isključivo na stručno-metodičkim sadržajima, gdje je osobno i socio-emocionalno zanemareno) očekuje se da zamijeni decentralizirani model koji polazi od stvarnih potreba i objektivnih mogućnosti učitelja i svih sudionika u procesu usavršavanja, kao i uvjeta u kojima se stručno usavršavanje odvija. Istraživanja koja su se ovim problemima bavila (više u: Redžić, 2006; Cindrić, 2003, 2002 i dr.) upućuju i na zaključak o potrebi redefiniciranja stručnog i pedagoško-psihološkog obrazovanja učitelja budući njihova sadržajna i metodička koncepcija ne odgovaraju realnim potrebama suvremenih učitelja pred kojima su postavljene kompleksne obrazovne i odgojne zadaće.

Promjena škole kao odgojno-obrazovne institucije očekuje se da «ide» u smjeru stvaranja škole koja će pružiti smisao, uzor, životne norme i vrijednosti, stvaranju škole kao prostora u kojem se učenici, učitelji i roditelji osjećaju dobro, gdje učitelji međusobno uspješno surađuju (i usavršavaju se). K tome valja upozoriti i na vidljivu tendenciju odgojne abdikacije obitelji koja sve više svoju važnu ulogu za pravilan razvoj, odgoj i postignuće prepušta - društvu, tj. učiteljima i školi kao društvenoj odgojno-obrazovnoj instituciji. I s obzirom na neke aktualne pedagoške probleme djece i mladih (posebice prisutne u zemljama šireg tranzicijskog područja) - nasilje, zlouporabe droga, manipulacija djecom, psihosomatski poremećaji, bježanje i napuštanje škole, nezainteresiranost za obrazovanjem i slaba školska postignuća i dr., ponekad se stječe dojam da je osim marginaliziranja odgojne uloge škole i proces cjeloživotnog obrazovanja, profesionalnog osposobljavanja i pedagoško-psihološkog obrazovanja učitelja «situiran» između «svijeta realnosti» (posebice siromašnih zemalja i onih u tranziciji) i još uvijek za mnoge ljude «daleke budućnosti» (h-škole i hologramski učitelji, m-učenje, e-learning, virtualne škole i učionice, elektroničke knjige i dr.). Na planu odgoja i obrazovanja svakodnevno vidljiva je kontradiktornost znanstvenih dostignuća i realnosti funkcioniranja odgojno-obrazovnih institucija (i njenih aktera). Istovremeno uočava se i kako škola unatoč što «promiče» razvoj, čini to najčešće kroz «odgojno i emocionalno neutralni» kurikulum u kojem su osobne potrebe djece marginalizirane. Zanimarivanje individualnosti često proizvodi nezadovoljstvo djece i mladih, agresiju, frustracije, psihosomatske bolesti nezadovoljstvo školom, tj. odnosom nastavnika prema njima, nezadovoljstvo svojom obitelji, vršnjacima ili općenito svojom širom okolinom.

Obrazovni političari, ne samo u Hrvatskoj, kreatori oficijelne obrazovne politike i školske kulture, stručnog i pedagoško-psihološkog usavršavanja učitelja ne bi se složili sa ovakvim ocjenama smatrajući da je sve učinjeno da bi se učenici u

školama osjećali zadovoljni. Međutim, iako je stvoren «najbolji» formalni kurikulum (i formalna školska kultura), javlja se i onaj neformalni u kojima je (ne)moć nekih nastavnika izražena do te mjere da proizvode strah, različite oblike psihosocijalne bolesti ili povlačenje iz svijeta koji je okrutan. Aktualni pedagoški problemi djece i mladih na jedno od prioriternih mjesta aktualiziraju pitanje stjecanja kompetencija nastavnika, odgajatelja i roditelja u odgoju djece, što se posebice odnosi na neke temeljne odgojne i socijalne kompetencije (Zloković, 2009, str. 197-211).

Uvažavajući prostran spektrom učiteljskih kompetencija» sintetičko – analitičkim pristupom pokušali smo prikazati neke ključne odgojne i socijalne kompetencije koje između ostalog ovise i o *osobinama učitelja* - zdravlje, psihološka zrelost, stavovi o razvoju i dobrobiti djece, zadovoljstvo sa sobom, svojim poslom, zadovoljstvo okolinom; *obrazovanju učitelja* – temeljno obrazovanje, pedagoško-psihološko obrazovanje, cjeloživotno usavršavanje; *socijalnom kontekstu* važnost škole i učitelja u društvu, socio-ekonomski razvoj, institucije skrbi o djeci, egzistencijalni uvjeti, kao i o *kulturnom kontekstu* - specifični odnosi između odraslih osoba, odraslih i djece, načini rješavanja konflikata, uvažavanja različitosti i dr.



<p>USPOSTAVLJANJE MEDUSOBNO POZITIVNIH ODNOSA, KOMUNIKACIJE I FLEKSIBILNOSTI U ODNOSIMA UČITELJ - UČENIK</p>	<p>USPOSTAVLJANJE DISCIPLINE I JASNIH PRAVILA PONAŠANJA</p>	<p>SENZITIVNOST, POZITIVNA OČEKIVANJA I STIMULACIJE</p>	<p>REAGIRANJE NA PROBLEME, STRES, KONFLIKTE</p>
<p>vještine slušanja, govorne vještine, iniciranje pozitivnih interakcija, međusobno poštivanje i obazrivost... ravnopravnost međusobnih odnosa, donošenje zajedničkih odluka i pravila, otvorenost za promjene, uvažavanje različitosti...</p>	<p>- međusobno povjerenje, konzistentnost u odlukama, ne represivni odgojni stilovi...</p>	<p>emocionalni, kognitivni, socijalni poticaji, poticanje postignuća, davanje učeniku povratnih informacija o njegovom napredovanju, potrebnim korekcijama, učiteljevim pozitivnim očekivanjima...</p>	<p>- uspostavljanje samokontrole, nenasilno rješavanje konflikata, međusobna tolerancija i uvažavanje različitosti...</p>
<p>USPOSTAVLJANJE RAZREDNE KOHEZIVNOSTI</p>	<p>POTICANJE POZITIVNIH PONAŠANJA "NERIZIČNIH" ŽIVOTNIH STILOVA</p>	<p>POZITIVNI MEĐUGENERACIJSKI ODNOSI</p>	<p>POZITIVAN NEKONFLIKTAN ODNOS UČITELJA, UČENIKA I SOCIJALNE OKOLINE:</p>
<p>- međusobna podrška, pozitivna emocionalna ekspresija, organizirano zajedničko vrijeme i interesi...</p>	<p>promicanje zdravih životnih stilova i ponašanja - redovita i kvalitetna prehrana (i spavanje), neovisničkih potreba, nenasilnog i socijalno prihvatljivog ponašanja...</p>	<p>- održavanje pozitivnih među generacijskih odnosa, kooperacija, podrška..., - intergeneracijski kontinuitet pozitivnih odnosa...</p>	<p>- obitelji, lokalne sredine, odgojno-obrazovnih i profesionalnih institucija...</p>

Uspostavljanje međusobno pozitivne komunikacije, sposobnost fleksibilnosti u međuljudskim odnosima, rješavanje konflikata i primjereno suočavanje sa stresnim situacijama, uspostavljanje kohezivnosti-zajedništva, poticanje pozitivnih ponašanja i «nerizičnih» životnih stilova, uspostavljanje pozitivnih međugeneracijskih odnosa (most umjesto jaza generacija) kao i sposobnosti uspostavljanja i poticanja općenito nekonfliktnih odnosa učitelja, učenika i socijalne okoline neke su od bitnih kompetencija učitelja, ali i sadržaja koji su nedostatni gotovo i marginalizirani u programima stručnog pa čak i nekim pedagoško-psihološkim programima.

Odgojna i socijalna kompetentnost pripadaju nizu fenomena koji se posljednjih godina nalaze u centru pozornosti različitih znanstvenih disciplina. Široka lepeza u tumačenju ovih pojmova i različitost pristupa njihovom značaju čine ih nedovoljno precizno definiranim. Međutim konstrukt socijalne kompetentnosti u današnje vrijeme je ključan za proučavanje ljudskog funkcioniranja. Uspješno snalaženje

pojedince u svijetu oko njega, uspješno uspostavljanje odnosa s drugim ljudima, učinkovita pozitivna interakcija sa socijalnim okruženjem – od obitelji, preko lokalne sredine, odgojno-obrazovnih i profesionalnih institucija, kulturnih i političkih razina interakcije važan su aspekt socijalne kompetencije.

Brojni su argumenti koji upućuju na potrebu raznovrsnije, sustavne i učinkovitije pomoći djeci i mladima, ali i roditeljima i samim učiteljima kako bi što uspješnije ostvarili svoju zahtjevnu i odgovornu zadaću–odgajanje djece. Kvalitetni programi pedagoško-psihološkog obrazovanja jedan je od nekih temeljnih uvjeta za ispunjavanje suvremene uloge učitelja.

Pedagoško-psihološko usavršavanje kao izuzetno složen i dinamičan proces nije moguće modelirati univerzalnim predloškom, ali se može (i mora) pedagoški osmisliti u skladu s humanističkim načelima i postavkama humanističko-razvojnog kurikuluma koji će uvažavati suvremene spoznaje iz opće i obiteljske pedagogije, razvojne psihologije, andragogije, didaktike, školske pedagogije kao i drugih spoznaja suvremene odgojne znanosti. Glavni kreatori i nosioci trebaju biti i sami učitelji, a njihov angažman u cijelom procesu što veći.

Ulaganje u ljudske resurse i pedagoško-psihološko obrazovanje često čini se ipak nije shvaćeno kao bitan dio odgojno-obrazovnog procesa i kvalitetnih «promjena škole».

Literatura:

1. Cindrić, M. (2002). Cjeloživotnim učiteljskim obrazovanjem u susret neizvjesnoj budućnosti. U: *Obrazovanje odraslih i cjeloživotno učenje*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, str. 105-114.
2. Cindrić, M. (2003). Učiteljska profesija u svijetu promjena. U: *Promjenama do uspješnog učenja i kvalitetne škole*. Zagreb: Hrvatski pedagoško književni zbor, str. 35-60.
3. *Glossary of Labour Market Terms and Standards* (1997). Torino: ETF.
4. Hobljaj, A. (2007). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti u kontekstu vrijednosno usmjerenog društva. U: Maleš, D. (ur.), *Dijete i društvo*, časopis za promicanje prava djeteta. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, vol. 9, br. 2, 311-332.
5. Klaić, B. (1990). Rječnik stranih riječi. Zagreb: Nakladni zavod MH, str. 715.
6. Klapan, A. (2001). *Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj temeljeno na društvenim promjenama*. U: *Andragoške teme*. Rijeka: vlastita naklada.
7. Kuzman, M., Pejnović-Franelić, I., Pavić-Šimetin, I. (2006). Ponašanje u vezi sa zdravljem djece školske dobi. Rezultati istraživanja 2001/2002, 2006. *The Health Behaviour in School-aged Children*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 8., 42.
8. Razum, R. (2007). Kakva škola za kakvu budućnost (2). *Teološki osvrt*. Glas Koncila, 12 (1709), 21.03.2007, 1-5.
9. Redžić, D. (2006). *Stalno stručno usavršavanje i učitelj profesionalni razvoj*. Neobjavljeni magistarski rad, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.

10. Wittorski, R. (1998). De la fabrication des competences. U: Education permanente, 135, str. 57-71.
11. Zloković, J., Tot, D., Kušić, S. (2008). Profesionalno usavršavanje učitelja u cilju poticanja cjelokupnog razvoja djece suvremenog doba. U: (ur. Bacalja, R.), Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja, Međunarodni znanstveno-stručni skup, 30-31.052008, Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Grafotehna d.o.o.
12. Zloković, J. (2009). Samopercepcija vzgojnih kompetenc učiteljev in vzgojiteljev ter njihova stališča o starševskih kompetencah. U: (ur. Cankar, F.), Šola kot stičišče partnerjev, Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 197-211.

**Болоњски процес и смернице у будућем
методском приступу настави /**
*The Bologna Process and Future Methodological
Approaches and Procedures*



**INDIVIDUALIZATION OF TEACHING - A STEP FORWARD IN
CREATIVE LEARNING**

M.A. Ana Stišović Milovanović

Summary: All the cognitive theories noticeably agree upon the necessity for the individualization of the teaching process. The key to the efficient education lies in the long-term empiric learning that involves the complete participation of the pupil, the stimulation of affective elements and logical thinking, self-initiative and self-evaluation. This is the way the self-esteem and confidence are built and the functional knowledge is acquired. The creative literature teaching focuses on the particular, individual preparation and the motivation of the students who will be able to formulate the tasks for exploring the artistic text by themselves. The principle of individualization is consistently being applied, since students themselves formulate the exploring tasks and give the answers based upon them, in the form they choose. This method is demanding, but its effects are valuable and usable in many ways. It affirms the creative attitude of the students, the work independence, the importance of personal, rational or emotional, aesthetic or ethic approach to the work of art, at the same time developing cognitive and affective scopes of the students. The conclusions made this way and the acquired knowledge are very functional, because

they train students to use similar procedures in other, various situations relating both to the learning process or real life.

Key words: cognitive theories, individualization of the teaching process, stimulation of affective elements, creative attitude of the students, functional knowledge.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВЕ - ИСКОРАК КА СТВАРАЛАЧКОМ УЧЕЊУ

Мр Ана Стишовић Миловановић

Резиме: Уочљива је сагласност свих когнитивистичких теорија о потреби индивидуализације наставе. Кључ ефикасног образовања налази се у дугорочном искуственом учењу које подразумева пуно учешће детета, стимулацију афективних елемената и логичког размишљања, самоиницијативу и самопроцену. Тако се изграђује самопоштовање, самопоуздање и стиче функционално знање. Стваралачка настава књижевности иде ка конкретној, индивидуалној припреми и мотивисаности ученика који ће бити у стању да сами формулишу задатке за истраживање уметничког текста. Принцип индивидуализације се доследно примењује јер ученици сами долазе до истраживачких задатака и на основу њих, дају одговоре у жељеној форми (вербалној, писаној, у облику цртежа, схеме, Power Point презентације...). Метода је захтевна у припремној фази, али су њени исходи вредни и вишеструко употребљиви. Она афирмише творачко и креативно становиште ученика, самосталност у раду, важност личног, рационалног или емотивног, естетичког или етичког приступа уметничком делу, развијајући и когнитивна и афективна подручја ученика. Тако формиран и закључци и стечена знања су изразито функционални јер оспособљавају ученике да сличне поступке примењују и у другим, најразличитијим наставним или реалним ситуацијама.

Кључне речи: когнитивистичке теорије, индивидуализација наставе, дугорочно искуствено учење, стимулација афективних елемената, логичко размишљање, самоиницијатива, самопроцена, креативно становиште ученика, корелација, функционално знање.

Јединствен свет књижевноуметничког дела и мноштво његових функција (пре свих, сазнајне-когнитивне, васпитне и естетичке), захтева од наставника опсежне и брижљиве припреме за тумачење, али и деликатан однос према делу, ученику и настави.

Природа уметности и њене универзалне, општељудске и свременске вредности, изискују непосредност и аутентичност доживљаја. Наметнуто и насилно усвајање "доживљаја" и идеја не води жељеним исходима наставе. На жалост, оно што се у пракси неретко дешава јесте управо ситуација, у којој наставник користи искључиво монолошку методу, а од ученика се потом захтева прецизна репродукција реченог. И на томе се завршава поступак анализе књижевноуметничког текста.

У савременој настави, ученик мора бити добро вођен, али не и инструисан и осујећен у самосталном доживљавању књижевноуметничког текста. Пука репродукција наставникових запажања и оцена вредности дела, не могу задовољити ни ученика, али ни наставника.

"Стављањем уметничких дела у средиште наставе књижевности и стварањем методских услова да она што више сведоче и *зборе сама о себи*, ученици се подстичу да их пажљиво, благовремено и истраживачки читају и да активно учествују у њиховом интерпретирању. На тај начин, поред саморадње долазе до посебног изражаја и други наставни принципи, а нарочито појачана унутрашња очигледност (чулна актуелизација слике), повезивање теорије с праксом (доказивање утисака и судова примерима из уметничког текста) и трајност знања и систематско развијање уметничког укуса."²⁹

У другој крајности, када се савременост схвати као једини императив у приступу књижевноуметничком тексту, исходи су такође неповољни. Пренебрегава се важност истраживачког и научног поступка, а основни дидактички, васпитни и образовни циљеви остају занемарени. Заговорници савремених метода често не разликују појмове *аутентичног* и *произвољног* тумачења дела. У огромном распону, који дели ове категорије, може се наћи основни узрок недовољности неких савремених метода проучавања књижевноуметничког текста.

"Истраживање и проучавање књижевноуметничког остварења развија у примаоцу тумачу индивидуалне способности за естетско доживљавање, обогаћује општу и књижевну културу његове личности. Установљени научни (теоријски) приступи усмеравају га ка бити величине које би требало тражити, испитивати, разумевати, сазнавати и доживљавати, да би вредност књижевноуметничког дела што аутентичније примила људска свест. Научно заснован и усмерен приступ књижевноуметничкој творевини подстиче прогресивно превазилажење произвољних доживљавања и сазнавања, те упућује на књижевноестетичко образовање којим се развија аутентични и адекватни естетски сензибилитет у интерпретаторовој личности."³⁰

Задачи наставе књижевности су сложени, али вишестуко важни за интелектуално, афективно и социолошко узрастање ученика. Одговорност наставника је одиста велика, а избор адекватне наставне методе за тумачење књижевноуметничког дела је пресудно важна. Да би ученик ишао ка суштинском разумевању појмова и њиховој примени, мора разумети и структуру појединачног књижевноуметничког дела и научити да је повезује са другим, сродним структурама. То се, по мишљењу заступника когнитивистичке теорије учења, постиже кроз интелектуалну активност ученика, организацију учења, распоређивање наставне грађе према критеријуму очекивања. Когнитивистичке теорије сматрају да настава не сме бити **репродуктивна**, већ **продуктивна**. Познато је да је највиши облик учења примена знања, решавање проблема, које прелази у **стваралачки** чин.

²⁹ М. Николић: *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, стр. 123.

³⁰ Ж. Бабић: *Методичке варијације*, стр. 9.

"У свим наставним ситуацијама, наставник ваља умесним подстицајима да поступно и поуздано оспособљава ученике да запажају битне стваралачке поступке и значајне појединости у уметничком тексту, да маштомо актуелизују битне сцене, описе, догађаје, да схватају и тумаче значење уметничких слика и исказа, да уочавају структурне односе у делу, истражују стваралачке поступке и истичу уметничке поруке, да *што самосталније* анализирају и процењују уметничке вредности, да доказују своје утиске и закључке. Развијање свих ових ученикових способности, односно остваривање практичних циљева наставе, припадају најбитнијим условима за постизање пуних образовних и васпитних домета наставе књижевности. Остваривање тих наставних циљева омогућује унапређење и економичност наставе, мотивише ученике за рад и оспособљава их за самообразовање, развија њихов критеријум за вредновање знања и умења, а помаже им да успешно овладају и економичним начином учења."³¹

Особине савременог методичког приступа књижевноуметничком делу подразумевале би, дакле, принцип методске адекватности, добро вођење ученика кроз сазнајни процес, аутентично, а не произвољно тумачење књижевноуметничког дела, оспособљавање ученика за самостално закључивање и повезивање наставних садржаја, развијање етичких и естетичких вредности. На овој идеји се заснива и методичка иновација **стваралачког учења**, а стваралачка настава је оптималан методички поступак у различитим наставним ситуацијама и на различитим узрастима ученика. Примена методе стваралачке наставе је могућа на свим школским узрастима, од основношколског, до универзитетског.

Наставник ће у пажљивом промишљању и у селекцији литературе, имати на уму узраст ученика, њихова ранија когнитивна постигнућа и способности. То је веома важно, јер се стваралачка настава руководи и принципом **индивидуализације**, мисаоног ангажовања сваког ученика понаособ, сходно његовим могућностима и афинитетима. Ученици су самостални у приступу уметничком тексту, у афективној сфери (утисци, запажања, вредновање, карактеризација). Стога треба перманентно промишљати и о специфичности књижевних текстова, сазнајној моћи ученика, њиховој способности да вербализују истраживачке задатке, али и начин, на који ће их решавати.

Не смемо губити из вида моћ језика у когнитивном узрастању детета и улогу књижевног текста у оспособљавању ученика за апстрактно мишљење: "Стварно доживљеном искуству, језик додаје свет знакова, који су реперне тачке мишљења, у средини у којој оно може замишљати или следити слободне путање, спајати оно што је раздвојено, раздвајати оно што је упоредно."³²

Добро одабран и брижљиво припремљен радни материјал (литература), које наставник даје ученицима у првој, припремној фази рада на уметничком тексту, научиће ученике селективном и истраживачком читању и критичком промишљању. Коришћењем одабраних материјала, ученици ће лако доћи и до могућности употребе раније стечених знања из исте или других наставних

³¹ М. Андрић: *Наставно проучавање народног песништва*, стр. 17.

³² А. Валон: *Психички развој детета*, стр. 166.

области. Корелација наставних садржаја је један од најбољих доказа функционалности стечених знања.

Ако су ученици стекли способност и вештину коришћења литературе, ако су научили да за њом посегну и у другим наставним областима, онда су савладали и један од главних инструментарија научноистраживачког рада. Поузданост и разноврсност стечених знања утиче и на психолошке елементе личности ученика. Стиче се самопоуздање и пријемчивост за даље напредовање.

На овај начин се повећава моћ апстрактног мишљења, а целокупни развој ученичке личности престаје да буде принуда. Он улази у простор слободе и радости сазнања: „Развој се одређује изнутра, а не из нужности. Иза развоја, као спољашње слике, ми откривамо стваралачки процес, а стваралачки процес није закономеран, није подведен под закон...“³³

Ученици ће схватити процес учења као лични чин усавршавања и перманентни изазов: „Све се осваја искушавањем. Без искуства нема кретања у животу, кретање се не може одвијати по априорним нормама. Не допуштати искуство, искушавањем, значи негирати живот, значи учвршћивати статичну непокретност. Духове је потребно искушавати.“³⁴

Један од најважнијих захтева методике наставе књижевности је индивидуализација наставе, али се овај принцип пренебрегава и неретко сматра непримереном „новотаријом“, јер се њиме, наводно, умањује озбиљност и научна заснованост тумачења књижевног дела.

„Савремена методика наставе књижевности прихвата проверену критичку методологију, која се усклађује са психоемоционалним, искуственим и рецепцијским способностима ученика. Метод мора имати своју поступност, систематичност, очигледност. Максимално побуђује свесну активност читалаца, а примање књижевног дела је индивидуални чин.“³⁵

Стваралачка настава књижевности у виду има управо психоемоционалне, искуствене и рецепцијске способности сваког ученика понаособ, јер се аутентични доживљај књижевног дела намеће као императив. „Уметничко дело заслужује мноштво интерпретација, које се држе његове променљиве суштине. Оно се обогаћује утолико више, уколико налази ширу публику и разноврснија значења. Све се догађа као да умртничко дело расте у дубину, јер се његово биће мења, проучавањем, чији је предмет постало.“³⁶

Ученике треба охрабрити да буду што самосталнији у раду (наравно да се могу ослонити на помоћ и сугестије наставника, уколико је потребно). Поступним навикавањем на самосталност у раду се постиже и већа индивидуализација учења.

У оваквом приступу тумачењу уметничког текста, нема погрешних питања, те се и самопоуздање ученика повећава. Овакав облик рада примерен је свим ученицима, јер нема „тешких“ и „лакших“ задатака, а у формулисању одговора, ученици су потпуно слободни у избору форме (вербална, писана,

³³ Н.Берђајев: *Философија слободног духа*, стр. 324.

³⁴ *Ибид*: стр. 324

³⁵ М.Николић: *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, стр. 118/119.

³⁶ М.Зуровац: *Методичко заснивање естетике*, стр. 170.

ликовна, дигитална...), те се тако даје могућност креативног изражавања и подстицај стваралачком мишљењу.

Истинско богатство, универзалност и вредност књижевноуметничког дела се најпре открива у разноврсним идејама и становиштима ученика: „Многа гледишта откривају многа значења. Ако иста дела посматрамо са другог гледишта и са другим интересом, онда ћемо их до извесног степена увек схватити другачије. Уколико ова гледишта представљају напор да се схвати сама природа дела, утолико се потврђује дубина, која није само непрозирност њиховог бића, већ пуноћа неисцрпног смисла. Прималац дела није само посматрач, већ постаје дубоко ангажован у делу. Све се догађа као да у предмету дела откривамо себе, а у себи-протицање света.“³⁷

Ученици ће приступати књижевном делу слободно и креативно, а уз помоћ одабране литературе (материјала), шириће се и њихова асоцијативна поља, те ће се на тај начин спајати искуствено, емотивно-афективно и когнитивно:

„Фехер проучава естетске феномене, кроз чињеницу да се са утиском у правом смислу речи, увек повезује и ментални утисак (са осетном бојом-ментална боја), па на основу тог сазнања формулише најважнији принцип-принцип асоцијације, сматрајући да „од њега зависи пола естетике.“³⁸

У раду на часу, презентовање одговора ученика, подразумева и аргументовано сучељавање мишљења. У таквим активностима, језичка компетенција и култура комуникације се додатно изграђују. Самопоуздање ученика се повећава, и у когнитивном и у психолошком смислу. Сазнајне вредности које даје поступање стваралачке наставе, трајније су и функционалније од уобичајених, а ученичке компетенције се подижу на виши ниво, јер знање постаје продуктивно, а не репродуктивно. То значи да се и трансфер знања подиже на виши ниво.

Сем доприноса когнитивном подручју, овакав начин рада допринеће и квалитету психомоторног подручја, нарочито у домену развијања перцептивних способности ученика. У одговорима на истраживачке задатке, ученици ће имати прилику да на самосвојан и креативан начин искажу своја знања и емоције, али и да покажу да поседују и неке друге вештине и постигнућа (сликање, рецитовање, глума, рад на рачунару...)

Предности стваралачке наставе, засноване на принципу индивидуализације су вишеструке, мерљиве и трајно функционалне. Ученици се перманентно налазе у „зони наредног развитака“, те је тиме осигурано континуирано интелектуално напредовање. Метода стваралачке наставе повећава моћ апстрактног мишљења ученика, јер се у поступцима проучавања књижевног дела иде од посебног ка генерализованом знању, од појединачног до генералног трансфера знања. Етичке и естетичке вредности књижевног дела се перцепирају на нетенденциозан начин, јер су ученици у ситуацији да до њих дођу открићем. Вредност и трајност знања до којег се долази на овај начин је,

³⁷ М. Зуроац: *Методичко заснивање естетике*, стр.170.

³⁸ М. Зуроац: *Методичко заснивање естетике*, стр. 19.

несумњиво, већа. Метода стваралачке наставе је супротстављена инертном и схематизованом приступу књижевноуметничком делу, али је супротстављена и ентропији у наставном процесу. Једнако је подстицајна и за наставнике, јер се од њих захтева стварање прецизних алгоритама, перманентно стручно, педагошко и дидактичко напредовање.

Литература:

1. Берђајев, Н. (1984), *Ја и свијет објеката*, Кршћанска садашњост, Загреб
2. Берђајев, Н. (2007), *Философија слободног духа*, Дерета, Београд
3. Брунер, Џ. (1990), *Ток когнитивног развоја детета*, Зборник Когнитивни развој детета 3, Савез друштава психолога Србије, Београд
4. Клине, Р. (2002), *The Evryday Geniоys*, Great Ocean Ryblichers Ine, Arlington
5. Николић, М. (1988), *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
6. Павловић, Б. (1986), *Алгоритми у настави књижевности*, Школски час, 4, Горњи Милановац
7. Стевановић, М. (1984), *Примена проблемске наставе у оспособљавању ученика за самосталну интерпретацију књижевних текстова у основној школи*, Педагошки рад, 8, Нови Сад
8. Валон, А. (1999.), *Психички развој детета*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
9. Виготски, Л. (1977), *Мишљење и говор*, Нолит, Београд
10. Зуровац, М. (2008), *Методичко заснивање естетике*, Дерета, Београд

THE ELEMENTS OF EFFICIENT AND QUALITY PRACTICAL PREPARATION AND QUALIFYING OF STUDENTS FOR EDUCATIVE WORK

M.A. Božana Tomić,

The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Subotica

Summary: The paper starts from the fact that professional practice is a significant element which efficiency and quality of practical preparation and qualifying of future profile teachers for their work in educational institutions depend on. Insufficient theoretical education and qualifying, and insufficient practical preparation and qualifying is an evident element that hinders the efficiency and quality of education of the future profiles. Student's academic development toward Bologna should be acknowledged mostly on studying performance. The outcomes of the studying are in a tight connection with determining qualification frames in higher education, which is, nevertheless, determined by knowledge, comprehension and student's ability to act based on the qualification acquired. The outcomes of the studying and qualification frames are, however, not only for the recognition of

qualifications acquired in the national and international scope, but primarily for a design and accomplishment of university programs. The experience has proved us that those programs have been modeled ad hoc, under the time and every other kind of pressure. Traditional higher education teaching was, and still is, teaching directed to a teacher. An approach directed to a student significantly changes both the teacher's role and the student's role. The question is to which extent teaching oriented toward a student has become reality in our institutions of higher education, or there is still a rigid interpretation of Bologna on force that has adapted university studies to a dominant highschool didactic pattern. In the next period the question of (re)modeling university programs will become a high-class task for academic communities and other parties concerned who have not been involved in this work so far. Therefore, it is necessary to clearly establish the contents and tasks which students should realize through professional practice as concrete tasks for mentors that follow and evaluate the realization of this type of practical preparations and qualifying of students.

Key words: students - future profile teachers, qualifying, professional practice.

ЧИНИОЦИ ЕФИКАСНОГ И КВАЛИТЕТНОГ ПРАКТИЧНОГ ПРИПРЕМАЊА И ОСПОСОБЉАВАЊА СТУДЕНАТА ЗА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД

Мр Божана Томић
ВШССОВ, Суботица

Резиме: У раду се полази од чињенице да је професионална пракса значајан чинилац од којег зависи ефикасност и квалитет практичног припремања и оспособљавања будућих струковних васпитача за рад у образовно-васпитним установама. Доминантно теоријско образовање и оспособљавање и недовољно практично припремање и оспособљавање, евидентан је чинилац који отежава ефикасност и квалитет едукације студената будућих стручних кадрова за рад у образовно-васпитним установама. Академски развој студената, према Болоњи, би требало да се легитимише највише на основу учинака учења. Исходи учења у тесној су вези с одређивањем квалификационих оквира у високом образовању који одређују знање, разумевање и могућност чињења студента на основу дате квалификације. Исходи учења и квалификациони оквири битни су, наиме, не само за препознавање стечених квалификација у националном и међународном простору, већ понајпре за дизајн и остваривање високошколских програма. Искуство нам потврђује да су ти програми обликовани ad hoc, под временским и сваким другим притиском. Традиционална високошколска настава била је, и још увек јесте, настава усмерена на наставника. Приступ усмерен на студента битно мења, како улогу наставника, тако и улогу студента. Питање је у коликој је мери уопште настава оријентисана на студента постала стварност у нашим високошколским институцијама, или је на делу ригидна интерпретација Болоње која је

високошколске студије “прилагодила” доминантном средњошколском дидактичком обрасцу. У наредном раздобљу питање (пре)обликовања високошколских програма постаће прворазредни задатак академске заједнице и других заинтересованих учесника који досад углавном нису били укључени у тај посао. Због тога је потребно да се јасно утврде садржаји и задаци које би требало да студенти реализују кроз професионалну праксу. То би били конкретни задаци за менторе који прате и вреднују реализацију овог вида практичног припремања и оспособљавања студената.

Кључне речи: студенти - будући струковни васпитачи, оспособљавање, професионална пракса.

УВОД

Иницијално образовање и оспособљавање студената за професионални рад у предшколским установама у Републици Србији остварује се данас на високошколским институцијама на два нивоа као основне струковне студије и основне академске студије (са могућношћу наставка студија на другом степену). Наставним планом и програмом високих струковних школа за образовање васпитача и педагошких и учитељских факултета предвиђено је да се припремање, образовање и оспособљавање студената/будућих кадрова за рад у предшколским установама остварује и кроз професионалну, односно стручно-педагошку праксу, облик практичног припремања и оспособљавања. С обзиром на то да теоријско образовање, оспособљавање и практична примена стечених знања, вештина и навика чине јединствену, међусобно повезану и условљену целину образовног процеса, студенти - будући васпитачи морају се осмишљено и квалитетно практично припремати и оспособљавати за свој будући професионални рад. Један од битних модела ефикасног и практичног припремања и оспособљавања јесте и континуирано организовање и извођење методичке, по неким ауторима педагошке а по неким професионалне, односно стручне праксе. У нашој пракси се одомаћно и термин хоспитовање.

Педагошка пракса у припреми будућих васпитача

Према студијском плану и програму педагошка пракса студената започиње њиховим ступањем на високу школу/факултет и кроз разне облике траје до дипломирања, при чему је важно то да ови облици прате ниво оспособљености кандидата за посао васпитача. Започиње се хоспитовањем/посматрањем рада искусних васпитача у свакодневним и специјалним приређеним ситуацијама а наставља укључивањем студената у рад васпитача, да би се завршило самосталним обављањем овог рада. Болоњски процес предвиђа да морамо пре свега утврдити које компетенције су неопходне за почетак рада у пракси (први степен), које мора имати сваки васпитач, учитељ или наставник, а које су оне компетенције у којима се васпитачи, учитељи или наставници могу надопуњавати те их (различите) поједини учитељи или наставници могу стећи на другом степену или целоживотном образовању. Дакле, будућег је васпитача, учитеља или

наставника потребно опремити потребним компетенцијама за почетак рада те га уједно мотивисати за даљњи професионални развој у целокупној васпитачкој, учитељској и наставничкој каријери.

Појам компетенције

Код дефинирања појма може се употребити анализа Еурудице (Key Competencies, 2002) која представља компаративни приказ кључних компетенција које би морао имати сваки држављанин ЕУ. У публикацији су аутори посветили приличну пажњу самом дефинисању појма. Наиме, прво су само оквирно описали кључне компетенције као сет, односно скуп знања, вештина и вредности које су нужне за сваког појединца како би могао деловати као успешан члан заједнице (ибид., стр. 19). Romainville тврди (1996, ибид., 13) да се реч која има француско подрекло употребљава пре свега на подручју струковног образовања у контексту »способности обављања одређеног посла, односно задатка«. Тек се у последње време појављује и на подручју општег образовања где означава способност употребе одређених знања. Дау (1999, 57) дефинише компетенције као »способност за обављање задатака и улога које су потребне за постизање очекиваних стандарда«, при чему упозорава да је врло важно ко поставља стандарде те да је постизање стандарда зависно и од контекста. На тај проблем упозоравају и документи ОЕЦД-а (ДЕСЕЦО, 2002:14) у којима је посебно наглашено како је социоекономски и културни контекст онај који одређује значај (вредност) појединих компетенција ('The definition and selection of key competencies depends on what societies value, ibid. 10).

Компетенције васпитача, учитеља и наставника

Када размишљамо о компетенцијама васпитача, учитеља и наставника, без проблема се можемо сложити са схватањем којег наводи Perrenoud (Key competences, 2002:13) а односи се на стицање компетенција као »оспособљавање појединаца за мобилизацију, употребу и интеграцију стеченог знања у комплексним, различитим и непредвидљивим ситуацијама« те предлаже дефиницију, компетентности као »способности ефикасног деловања у бројним ситуацијама, а које се заснива на стеченом знању, иако није ограничено тим знањем«. Такво схватање је довољно широко те донекле и довољно примерено за описивање захтева које пред васпитаче, учитеље и наставнике поставља савремена васпитно-образовна установа (која сигурно представља »комплексне, различите и непредвидљиве ситуације«, а која, исто тако, обухвата и нужност непрестаног професионалног развоја, јер знања која су стечена у процесу оспособљавања, никада нису довољна. С проблемом компетенција учитеља/наставника се бавила, у првој години свога рада, и експертска група Европске комисије (група А »Improving education of teachers and trainers«) која је једна од девет експертских група које су биле формиране како би предложиле смернице за реализацију једног или више конкретних циљева на подручју система образовања и оспособљавања до 2010. године у

оквиру Лисабонске стратегије чланица ЕУ. Група је идентификовала компетенције које би требали имати учитељи и наставници како би могли на одговарајући, односно адекватан начин одговорити на промењене захтеве с обзиром на улогу учитеља/ наставника у друштву знања. Према мишљењу групе, попис компетенција не може бити закључен и довршен, јер ради се тек о селекционом попису који је био препознат у државама учесницама у садашњем тренутку. У расправи о компетенцијама основу су представљала сазнања да нови друштвени односи (како на глобалном, тако и на националном, локалном и породичном нивоу) постављају учитеље и наставнике у нови положај с којим се могу носити само уз поседовање нових знања (нови задаци, али и нове улоге) и нових компетенција. На основу резултата из појединих држава састављена је листа компетенција које би требали имати учитељи и наставници како би се могли носити са захтевима друштва знања. Осигуравају ли програми за образовање учитеља и наставника усвајање потребних компетенција?

Чланови групе су у оквиру посета у неким европским земљама проучавали и примере система јавне контроле о одговарајућем образовању учитеља и наставника за њихову нову улогу, односно тзв. систем акредитације. Неки од тих система усмерени су на контролу студијских програма („ex-ante“, пример Португала), други проверавају јесу ли квалификације учитеља и наставника након завршених студија одговарајуће оцењивање дипломаца пре уласка у струку (акредитација „ex-post“, пример Енглеска). Оцењивање адекватности програма на основу резултата (студената и дипломаца) представља К. Jacques (2002), а такав се систем може видети на веб страницама енглеске агенције за образовање учитеља и наставника (Teacher Training Agency). Од 1992. године су у Енглеској започели с увођењем новог модела образовања учитеља и наставника који се заснива на компетенцијама.

Године 1998. компетенције су преобликовали у стандарде које мора сваки дипломант савладати без обзира на то где и на којем смеру (којих је више) се одвијало његово образовање, а проверава их инспекција. Усвојеност стандарда се проверава с квалитетом практичног рада у разреду, и то врло ригорозно (један сам неуспешно оцењен студент може бити разлог за почетак поступка одузимања акредитације програма за образовање учитеља и наставника) (Jacques, 2002: 71). Такав концепт је био одраз критике практичне оспособљености учитеља и наставника, а основне су карактеристике реформе пре свега биле да *студенти проведу што је могуће више времена на практичном раду у школи, која је значајно укључена у тај процес*. Институције за образовање учитеља и наставника плаћају накнаду школама за ту активност, садржаји су екстерно одређени с централизованом прописаним компетенцијама (национални курикулум за образовање учитеља и наставника) и системом надзора повезаним с финансијама и претњом за одузимање лиценце. Нови стандарди којим објављује Teacher Training Agency на својој веб страници (<http://www.tta.gov.uk/training/qtsstandards/>) подељени су на три подручја: професионалне вредности и деловање у пракси; знања и разумевање; подучавање. Све заједно наводе 42 стандарда, а за осигуравање тих стандарда су одговорне институције за образовање учитеља и наставника (као и с

поступцима за осигуравање квалитете) заједно с партнерским школама које учествују у процесу. Системи образовања учитеља и наставника у различитим државама постављају сличне циљеве с обзиром на компетенције својих дипломаца, но при том се битно разликују у приступима осигуравања и надзора у постизању тих компетенција.

Системи образовања васпитача, учитеља и наставника у различитим дрштвима као и у Републици Србији постављају сличне циљеве с обзиром на компетенције својих дипломаца, но при том се *битно разликују у приступима осигуравања и надзора у постизању тих компетенција*. Суштинске промене нису могуће директним пресликавањем иновација или поступака неких других установа или професионалаца у други контекст или њиховим стандардизирањем или детерминирањем. Свака установа представља специфичан локалитет и контекст, а то је уже окружење детерминисано ширим културним, политичким и историјским условима.

Савремене тенденције у реформисању система васпитања постављају једно ново правило и другачији однос институција у оквиру тог система. Од високих струковних школа и факултета се очекује да буду носиоци промена у систему институција чија је функција васпитање и образовање. Ниједна значајна промена у предшколским установама и школама не може бити ефикасна а да се истовремено не мења и образовање стручњака који ће у њима радити. Нажалост у Републици Србији прешкство као део система образовања још увек нема основни закон којим се регулишу основна питања из ове области. За разлику од Републике Хрватске у којој је предшколско васпитање и образовање представља уређен систем регулисан законима и подзаконским актима. Предшколска делатност је уређена као подсистем васпитања и образовања РХ од 1997. године. Законом о предшколском одгоју и наобрази («Народне новине», бр. 10/97. и 107/07.). На основу наведеног закона донет је и “Правилник о вјежбаоницама и покусним програмима у дјечијим вртићима те о дјечијим вртићима као стручно-развојним центрима”. Дечји вртић може се одредити за вјежбаоницу високих школа/факултета који оспособљавају студенте за рад с предшколском децом. Овим правилником уређује се начин рада и мерила финансирања дечјих вртића који остварују програме вјежбаонице за потребе практичног оспособљавања студената. Дечји вртић може се одредити за вјежбаоницу високих школа које оспособљавају студенте за рад с предшколском децом. Дечји вртић може бити вјежбаоница у целини, за поједине програме васпитања, образовања деце те за поједине групе деце. Вјежбаоницу одређује министар просвете најмање на једну, а најдуже на четири године на захтев високе школе и дечјег вртића. Дечји вртић који се одређује за вјежбаоницу мора осигурати: висок ниво квалитета васпитно-образовног процеса, одговарајући простор за извођење разних облика и садржаја, васпитно-образовног рада те за консултације студената и друге активности; довољно дидактичких и средстава и помагала те другу одговарајућу опрему за васпитно-образовни рад.; потребан број одговарајућег стручног особља; годишњи план и програм практичног оспособљавања студената у дечјем вртићу и његову реализацију и број студената. Послове ментора студената у вјежбаоници обављају васпитачи и стручни сурадници с

најмање пет година искуства. Ментора у вежбаоници први пут именује стручно веће дечјег вртића на време од једне године. Након једне године успешног менторства Министарство просвете на предлог вежбаонице и високе школе именује ментора на време од четири године. Ментор у вежбаоници: планира, припрема и вреднује рад студената; сарађује с наставником методике; сарађује с осталим менторима у вежбаоници; учествује у анализи васпитно-образовног рада студената; по потреби учествује на седницама стручних тела високе школе кад се расправља о питањима из подручја методике и стручно-педагошке праксе студената; води писану документацију. Рад ментора оцењује комисија од три чланова коју именује управно веће дечјег вртића – вежбаонице. Ментори имају право на новчану накнаду за менторски рад. У вежбаоници се у складу са програмом рада високе школе остварују следећи облици рада: хоспитирање студената; угледни рад ментора; појединачан непосредан рад студената с децом; јаван непосредан рад студената с децом; анализа спроведеног рада. Хоспитирање студената у вежбаоници обухвата рад ментора с једном или више група од 3 до 5 студената. Свака је група присутна је најмање 15 сати рада с децом. Након реализације сваког од облика рада са студентима у вежбаоници спроводи се анализа и стручна расправа у којој учествују наставник методике, ментор и студент. У Хрватској има око 650 вртића од којих су 50 вежбаонице. Поред овог Закона у Хрватској је донет 2008.године и Државни педагошки стандард предшколског одгоја и наобразбе, којим је прописано између осталог и посао који обавља васпитач у вртићу, као и потребна квалификација.

Закључак

У Републици Србији треба прво да се донесе Закон о предшколском васпитању и образовању. Иако још увек не постоји законска регулатива која у формално-правном погледу регулише однос високих струковних школа/факултета са предшколским установама, претпоставља се да ће оне имати статус тзв. вежбаоница, да ће бити организовано везане за рад високих школа или факултета и да ће њихов статус бити посебан у односу на остале установе које немају статус “вежбаоница”, као што је то случај у већини земаља Европске уније. За очекивање је да се врше(пре)обликовања високошколских програма у циљу квалитетног практичног припремања и способљавања студената за непосредан рад, да он постане прворазредан задатак академске заједнице и других заинтересираних учесника који досад углавном нису били укључени у тај посао. Иако компетенције васпитачке професије још увијек нису дефинисане, захтеви постављени пред васпитаче потпуно су јасни. Бити васпитач није тако лако. Ретко је које занимање као што је васпитачко, изложено толиком напору, захтеву и суду широке јавности. Осим моралних, личних и формално хуманих захтева, професионална одговорност васпитача подразумева и велико стручно и теоријско знање, самосвест и критичко промишљање на највишем могућем нивоу и сложености да би одговорили изазовима нових генерација деце и омогућили стварање друштвеног и националног капитала.

Литература:

1. Day, Christopher (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
2. Defining competencies and curriculum, European reference points for the teaching profession, Prepared by Eurydice for study visit (England, April 2003).
3. Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations, OECD, DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9
4. Jacques, Kate (2002). From universities to schools: story of radical change in teacher education in England. U: O. Gassner (ed) *Strategies of Change in Teacher*
5. Education, European views. Feldkirch: ENTEP Conference proceedings, 61-74.
6. Kohonen, V. & Niemi H. (1996) *Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teachers and Requirements for Initial Teacher Training*, na adresi <http://www.tta.gov.uk/training/qtsstandards/>, 05.01.2004
7. Key Competencies (2002). Survey 5. Bruxelles: Eurydice, European Unit. Доступно на http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/031DN/031_BD_EN.pdf.
8. “Правилник о вјежбаоницама и покуским програмима у дјечијим вртићима те о дјечијим вртићима као стручно-развојним центрима”. (»Народне новине«, бр. 10/97. и 107/07.)
9. *Professional Standards for Qualified Teachers and Requirements for Initial Teacher Training*, <http://www.tta.gov.uk/training/qtsstandards/>, 05.01.2004.
10. Razdevšek-Pučko, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani: *Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)*. Dostupno na adresi: [//www.see-educoop.net/education_in/pdf/kompetence-uciteljev-slo-hrv-t07.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/kompetence-uciteljev-slo-hrv-t07.pdf).
11. *Teachers for Tomorrow's Schools*, 2001 Edition. Paris: UNESCO Publishing. www.unesco.org/publications.
12. Квалитета учитељског образовања (*Improving the Quality of Teacher Education*: доступно на www.eu2007.min-edu.pt),

SPORT ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE FUNCTION OF THE BOLOGNA PROCESS

Ph.D. Đorđe Nićin, Ph.D. Vidosav Lolić,
Ass. M.A. Dejan Lolić, Ass. Velibor Srdić
The Faculty of Sport Sciences, Paneuropean University „Апеирон“ –
Бања Лука

Summary: Bosna and Hercegovina, as well as other countries of former Yugoslavia, are among rare countries in which students have organized and systematic sport activities during their regular school day. There is not a single university in the world which has physical activities as part of its curriculum. In our country, students can choose among a great variety of P.E. classes, sport activities which can be educational and optional. According to their realized sport activities, students evaluate their own work and gain ECTS points. In the system of values in the United States, and other more developed countries, sport is highly judged and praised at universities, and as a result of that students gain extra points and credits, sometimes even scholarships which oblige them to train regularly, take part in competitions and promote and advertize their university in that way. In former Yugoslavia, the system for gaining physical fitness of students was very satisfactory, we were even with other countries because freshmen and sophomore university students had to have P.E. classes. At the end of late century, P.E. classes were not obligatory for university students, and since then, students have some free sport activities at universities and they are not an imperative. They do not have institutionally organized P.E. classes, they voluntarily take part in some sporting events and have contents. In the year of UNIVERSITY GAMES, trying to promote sporting activities, the authors of this paper made up a questionnaire and viewed the students` attitude towards sport at the PANEUROPEAN UNIVERSITY **Апеирон** in Banja Luka. They also wanted to know more about students` wishes and if they wanted to have sport regularly. Some of that interesting data will be presented to the public through this work.

Key words: sport, students.

СПОРТСКЕ АКТИВНОСТИ СТУДЕНАТА У ФУНКЦИЈИ БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА

Проф. др Ђорђе Нићин, проф. др Видосав Лолић,
асс. мр Дејан Лолић, ас. Велибор Срдић
Факултет спортских наука Паневропског универзитета „Апеирон“,
Бања Лука

Резиме: Босна и Херцеговина (али и остале државе бивше СФРЈ) су ретке земље света у којима студенти немају организоване и систематски реализоване спортске активности у оквиру својих свакодневних студентских обавеза. У свету не постоји готово ни један универзитет који у оквиру едукативног процеса у својим програмима нема и обавезне или факултативне спортске активности које студенти најчешће бирају (изборна настава). По основи реализованих спортских активности, студенти имају и евалуацију свога рада, најчешће у виду ЕЦТС бодова. У систему вредности, у Сједињеним Америчким Државама, али и у неким другим развијенијим државама, спорт је на сваком универзитету вреднован, тако да студенти за обављање спортских активности добијају одређени број поена, а добри спортисти имају и одличне стипендије за студирање уз обавезе да тренирају, такмиче се и тиме промовишу свој универзитет. У Екс Југославији, систем телесне културе студената био је на завидном нивоу и били смо у корак са светом јер је настава физичког васпитања студената била обавезна за студенте I и II године готово свих факултета, свих универзитета у држави. Крајем прошлог века укинута је обавезна настава физичке културе на Универзитету и од тада студенти нису институционално обухваћени било каквим системом телесног вежбања (спортских активности), сем спорадично, одржавањем неких студентских такмичења. У години Универзијаде, желећи да се актуелизира студентски спорт, ауторски тим је покушао да путем пилот истраживања на Паневропском универзитету «Апеирон» у Бања Луци сазна какав је однос студената према спортским активностима и да ли би студенти желели да имају спортске активности на универзитету. Неке интересантне налазе овог истраживања презентираћемо широј академској јавности путем прелиминарних резултата.

Кључне речи: спорт, студенти.

УВОД

Босна и Херцеговина, као и остале државе бивше СФР Југославије спадају у ретке земље света у којима студенти немају организоване и систематски реализоване спортске активности у оквиру својих свакодневних студентских обавеза. Најчешће су спортске активности на развијенијим универзитетима у свету конципиране у виду изборне наставе. За реализоване спортске активности студенти углавном добијају ЕЦТС бодове.

У систему вредности у Сједињеним Америчким Државама, али и у неким другим развијенијим државама, спорт је на сваком универзитету евалуиран

одређеним бројем поена, а добри спортисти имају и одличне стипендије за студирање уз обавезе да тренирају, такмиче се и тиме промовишу свој универзитет.

У Екс Југославији, систем телесне културе студената био је на завидном нивоу и реализован је у Центрима за физичко васпитање студената, који су имали своје објекте, опрему, наставнички кадар и финансирање од стране Министарства просвете и спорта. Настава је била обавезна за студенте I године, изборна за студенте II године, а факултативна за студенте III, IV и V године студија. Крајем прошлог века, укинута је обавезна настава физичке културе на Универзитетима и од тада студентска популација није обухваћена било каквим системом телесног вежбања (спортских активности), сем спорадично, одржавањем неких студентских спортских такмичења (Универзитетска и међууниверзитетска такмичења, Бруцошијаде, Менаџеријаде и сл.).

У години Универзијаде, желећи да се актуелизира студентски спорт, ауторски тим је покушао да путем пилот истраживања на приватном Паневропском универзитету „Арејгон“ у Бања Луци, сазна какав је однос студената према спортским активностима и да ли би студенти желели да имају спортске активности на универзитету. Неке интересантне налазе овог истраживања желимо да презентирамо широј академској јавности путем прелиминарних резултата.

ДОСАДАШЊА ИСКУСТВА

Према подацима из литературе, на просторима бивше СФРЈ, око 30% студената је било обухваћено организованом систематском телесном активношћу на универзитетима (Радовановић, 1987). Концепција наставе је заснивана на опредељењу студената за оне спортске активности за које имају највеће жеље, склоности и умећа, а према могућностима универзитета, како материјалним (сале, терени, реквизити и сл.) и организационим, тако и кадровским. По правилу, студенти су се опредељивали за атлетику, пливање, гимнастику, спортске игре, борилачке спортове, општу физичку припрему. Интересантан је податак да је на простору бивше СФРЈ (податак из 1979. године), било свега 0,03 квадратна метра затвореног простора по студенту и 0,13 квадратна метра отвореног простора по студенту, што је било изузетно мало.

Петковшек, М. (1980) је истраживала мотивисаност код 1060 студената из Љубљане у настави физичког васпитања. Резултати истраживања говоре о томе да се студенти слажу са тврдњом да физичка култура има високу вредност, а посебно њен значај уколико се свакодневно упражњава. Студенти су исказали свој став да је потребно увести физичко вежбање на све године студија. Ауторка, између осталог, закључује да организована спортска активност студентске омладине у току студија битно утиче на формирање ставова интелектуалаца према физичкој култури, као и на трајни стил живота.

Николић (1980) је анкетирао 240 студенткиња са Наставничког факултета у Никшићу. Резултати казују да и студенткиње имају позитивне ставове,

мишљења и интересе према обавезној настави физичког васпитања на Универзитету, као и потребу увођења већег фонда часова.

Ковач и сарадници (1984) су на узорку од 1882 студента оба пола истраживали мотиве и ставове према физичком васпитању и спорту. Према резултатима истраживања, ставови студената према физичком васпитању и спорту су изразито позитивни, а студенти су знатно заинтересованији за наставу физичког васпитања од студенткиња.

Према истраживањима (Jakobson, 1931; Nagorni, 1965, Weber, 1953, Зимкин и сар. 1963, Радовановић, 1974, 1984), повезаност између систематског телесног вежбања и интелектуалног рада (успех на испитима-просечна оцена) је позитивна, а такође, студенти спортисти имају веће просечне оцене на испитима, мањи је број студената који понављају годину и одустају од испита од просечних резултата студената који се не баве спортом.

У даљем излагању, биће приказан студентски спорт у неким земљама окружења из чега ће се видети концепт студентског спорта. Наиме, у Хрватској постоји Хрватски свеучилишни шпортски савез, основан 1991. године, са својом мисијом, која се може видети у наредним редовима. Наиме, ради се о студентским такмичењима и промотивним манифестацијама у 2009. г којима се афирмише спорт као део академског живота, али и пружа помоћ студентима спортистима у остваривању њихових личних спортских циљева и на тај начин и циљева шире друштвене заједнице. У програмима активно суделује преко 10 000 студената и још толико водитеља, тренера, гледалаца. Овај пројекат подупиру све важније институције у Хрватској везане уз спорт и науку као Министарство науке, образовања и спорта, Хрватски олимпијски комитет, Универзитети у Загребу, Сплиту, Дубровнику, Задру, Ријеци, "Јураја Добриле" у Пули, Осиеку и Карловцу. Ови пројекти изазивају много пажње академске заједнице и постоје разне могућности комуникације са већином од 150000 студената у Републици Хрватској.

У Хрватској се одржавају Универзитетска спортска првенства Републике Хрватске, Студентски дани спорта - "Студенти на улицама против насиља и зависности" као и многа друга студентска спортска догађања: здрав дух у здравом телу, правилан телесни и ментални развој младих, борба против алкохола, дроге и насиља међу младима путем спорта.

Сличну мисију има и Универзитетски спортски савез Србије. Наиме, Универзитетски Савез за Физичку културу Југославије основан је 8.5.1953. године са циљем да организује и обезбеди услове за бављење спортом студената Југославије, као најважнијег дела ваннаставног живота на Универзитетима, односно очувања здравственог статуса студената. У почетку скромно, а касније све више и више, растао је Савез са квалитетом и популарношћу студентских такмичења.

Универзитетски спортски савез Србије је сигуран да ће Београд, бити добар домаћин Универзијаде 2009. године и тиме крунисати један велики вишедеценијски рад. Универзитетски спортски савез Србије је био и оснивач Европске Универзитетске Спортске Асоцијације (EUSA) 1999. године у Бечу и до данас њен најуспешнији члан на основу остварених спортских резултата, као и број организованих такмичења у Србији. Очигледно је да се данашњи

универзитетски спорт одвија кроз систем спортских универзитетских такмичења, дакле, ради се о релативно добром квалитету спорта на универзитетима, али то није резултат претходног рада са студентима, него готово искључиво селекције студената, који су путем бављења спортом у спортским клубовима, као спортисти, достигли одређени квалитативни ниво који омогућава њихово учешће на међууниверзитетским такмичењима, чија је круна Универзијада.

Готово идентична ситуација са Универзитетским спортом је и у Босни и Херцеговини.

КУДА И КАКО ДАЉЕ У РЕАЛИЗАЦИЈИ СПОРТСКИХ АКТИВНОСТИ СТУДЕНАТА?

На ово питање ћемо покушати да дамо одговор на основу аргумената који су добијени истраживањем са студентима.

Истраживање је реализовано у почетком 2009. године на приватном Паневропском универзитету “Апеирон” у Бања Луци, путем анонимног анкетног упитника са 39 питања. Анкетирано је 266 студената са 5 факултета. У раду ће бити приказани само неки резултати овог истраживања.

Универзитетско образовање незамисливо је без спортских активности студената, те готово ни један савремени Универзитет у свету није без организованих и евалуираних спортских активности студената. Данас у већини земаља бивше Југославије, на Универзитетима (првенствено државним, али и на приватним), не постоји регулисана проблематика спортских активности студената, нити се оне одржавају систематски, сем неких студентских такмичења.

Ширење спортских вредности и бављења спортом значи и додавање једне нове димензије академском духу у погледу студија, истраживања и дисциплине, кроз чврсту афирмацију пуног хуманистичког развоја појединца и, самим тим, друштва уопште. Овај развој није само интелектуални, већ и морални и физички.

Из тог разлога је потребно увести обавезне спортске активности студената, које би биле по избору и за које би студенти имали сатисфакцију добијањем ЕЦТС бодова. Како је напред речено, спортске активности студената се одвијају несистематски, првенствено путем спортских такмичења на универзитетима и њима је обухваћен мали број студената. Интенција је да се кроз спортске активности обухвати читава студентска популација, а не само селекционисана за спортска такмичења. Велики је број телесних активности данас које побуђују интересовања студената (фитнес програми, првенствено аеробик, пливање, екстремни спортови и сл.).

Жеља аутора овог рада је да у години Универзијаде (Београд, 2009), иницира решавање проблематике студентских спортских активности, одн. студентског спорта, полазећи првенствено од потреба студената и друштва, а у ширем контексту здравог живота.

Циљ овог рада је изношење и сагледавање аргумената за увођење спортских активности студената у редовне студентске обавезе, са могућношћу

њиховог свалуирања (Болоњска декларација), на примеру истраживања на једном приватном универзитету у Бања Луци, а на основу испитивања ставова студената.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На питање „*Да ли бисте желели да имате обавезне и организоване спортске активности на Универзитету*“, преко 71% студената би то желело, близу 28% не, а више од 1% студената није одговорило на ово питање. Од оних студената који не би желели организоване активности на универзитету, њих пеко 63% би се укључило у неки спортски или фитнес клуб да вежба.

Када би студенти из спортских активности добијали ЕЦТС бодове, то би им много значило (преко 76% студената је одговорило афирмативно, а око 21% негативно, док око 3% студената није дало одговор). У случају да се из спортских активности добијају ЕЦТС бодови, тада би студенти похађали обавезну наставу (око 70% студената је одговорило потврдно, а око 26% одречно, док око 4% студената није одговорило). Међутим, уколико из спортских активности студенти не би добијали ЕЦТС бодове, тада је проценат оних који би похађали наставу спортских активности, мањи (преко 53% би похадјало, а преко 40% не, док око 6% студената није одговорило на ово питање).

Које бисте спортске активности изабрали за обавезну активност уколико би имали спортске активности на универзитету? Студенти су одговорили на следећи начин (на основу процентуалних вредности):

1. **пливање** (34,21%);
2. **одбојка** (24,81%)
3. **мали фудбал** (23,68%)
4. **фитнес** (20,67%)
5. **кошарка** (19,92%)
6. **плес** (17,29%)
7. **стони тенис** (15,78%)
8. **тенис** (14,28%)
9. **аеробик** (13,15%)
10. **рукомет** (8,27%)
11. **кондициони тренинг** (7,51%)
12. **гимнастика** (5,63%)
13. **бадминтон** (4,51%)
14. **атлетика** (4,13%)
15. **корективно вежбање** (1,87%)
16. **остале спортске активности (карате, скијање и др.)** (3%)

Анализирајући резултате истраживања, запажа се да би преко 1/3 укупног броја испитаника желело да упражњава пливање као спортску активност. Око четвртина испитаника је заинтересована за одбојку и фудбал. Ако се посматра фитнес, а у оквиру фитнеса је и аеробик, као и кондициони тренинг, па и корективно вежбање, онда се, ако се саберу проценти студената који су за те

активности заинтересовани (20,6%+13,15%+7,51%+1,8%), добија се 43,06%. То је проценат студената који би желео да се бави активностима из области фитнеса, што упућује на закључак да преко 43% студената налази своје телесне активности у програмским садржајима фитнеса. Вероватно то и није чудно, с обзиром на то да је фитнес покрет у свету у великој експанзији већ двадесетак година. Уједно, то говори о томе да су те активности блиске младима, да су популарне, савремене и модерне и да постају саставни део живота данашњег младог човека. Елем, ако се узме да око 34% студената жели да плива и око 43% да се бави фитнесом, што укупно износи око 77% студената, онда се чини да и није проблем организовати студенте да се баве овим активностима, а око 23% студената жели да се бави неким другим спортским активностима, што се свакако такође може релативно лако организовати.

ЗАКЉУЧАК

- Босна и Херцеговина, као и остале државе бивше СФР Југославије спадају у ретке земље света у којима студенти немају организоване и систематски реализоване спортске активности у оквиру својих свакодневних студентских обавеза;
- Данашњи универзитетски спорт одвија се кроз систем спортских универзитетских такмичења. Ради се о релативно добром квалитету спорта на универзитетима, али то није резултат претходног рада са студентима, него готово искључиво селекције студената, који су путем бављења спортом у спортским клубовима, као спортисти, достигли одређени квалитативни ниво који омогућава њихово учешће на међууниверзитетским такмичењима, чија је круна Универзијада.
- Ширење спортских вредности и бављења спортом значи и додавање једне нове димензије академском духу у погледу студија, истраживања и дисциплине, кроз чврсту афирмацију пуног хуманистичког развоја појединца и, самим тим, друштва уопште
- Потребно је на универзитете увести обавезне спортске активности студената, које би биле по избору и за које би студенти имали сатисфакцију добијањем ЕЦТС бодова.
- Преко 71% студената би желело да има обавезне спортске активности на универзитету, близу 28% не, а више од 1% студената није одговорило на ово питање.
- Када би из спортских активности добијали ЕЦТС бодове, тада би студенти похађали обавезну наставу (око 70% студената је одговорило потврдно, а око 26% одречно, док око 4% студената није одговорило).
- Преко 43% студената налази своје телесне активности у програмским садржајима фитнеса.
- Око 34% студената жели да плива и око 43% да се бави фитнесом, што укупно износи око 77% студената, па се чини да и није проблем организовати студенте да се баве овим активностима.

Литература:

1. Ђурић, Ђ. (1981): *Утицај систематског телесног вежбања на неке конативне димензије и ставове студената Новосадског универзитета*, ФФК, Нови Сад
2. Jacobson, J.M. (1931): „Athletes and Scholarship in High School“, *School Review*, 39; 280-287
3. Јоцић, М. (1980): „Физичко васпитање студената Универзитета у Нишу“, *Физичка култура*, Београд 2:132.
4. Јурас, В. (1980): „Утјецај бављења спортом на проијене неких вриједности ставова код студената“, *Зборник радова II симпозијума физичке културе студентске омладине*, Ниш, 25-27, IX
5. Ковач, Ј., Ђурић, Ђ., Патарић, С. (1984): „Мотиви и ставови студената према физичком васпитању и спорту“, *Зборник радова III симпозијума „Физичка култура студентске омладине*, Нови Сад
6. Нагорни, Е.В. (1965): „Умни рад и физичко вежбање“, *Информације из области физичке културе*, 6: 7-8, Београд
7. Николић, Р. (1980): „Утјецај тјелесног вјежбања на неке показатеље психосоматског статуса студената“, *Зборник радова II симпозијума физичке културе студентске омладине Југославије*, Ниш
8. Петковшек, М. (1980): „Сталишча словенских високошколки ин високошколцев до телесне културе ин њихове укварјање с шпортом“, *Зборник радова II симпозијума физичке културе студентске омладине Југославије*, Ниш
9. Радовановић, Ђ. (1974): „Успех у студирању и портска активност студената“, *Физичка култура*, 1: 19-22, Београд
10. Радовановић, Ђ. (1982): „Физичка култура на југословенским универзитетима“, *Физичка култура*, 2, Титоград
11. Радовановић, Ђ. (1984): „Истраживање успеха у студирању студената и студенткиња врхунских спортиста“, *Физичка култура*, 1, Београд
12. Радовановић, Ђ. (1987): *Физичка култура студентске омладине*, Универзитетска ријеч, Никшић
13. Вебер, Н. (1972): „Циљеви образовања и иновација у технологији“, *Настава и васпитање*, 1 и 2, Београд
14. Зимкин, В. Н., К. Ју. Демјаненко, К. Б. Заморенов (1963): „О некаторих факторах определељајущих влијание физических упражњениј на последујушчују работоспособност“, *Теорија и практика физическој култури*, 11: 50-54, Москва

FROM TRADITIONAL TO MODERN TOYS

Спец. Илдико Ђокић,

The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Subotica

Summary: Toys and games in the human societies have always had great influence onto the life. There are lots of educational theories which treat the game as a synonym for fantasy, or imagination, and do not view games and toys as real cultural artifacts, but in reality they are well-grounded in practice, they have their own rules and traditions and they build a bridge between the worlds of children and grown-ups. Cultural messages are revealed, subconsciously adopted, and it may seem that toys and games have had a great impact onto children's lives bearing social norms, conventions, customs and tradition. Although, children made some toys by themselves, more of them were made by adults. As original products they always carried a very complex idea. Adults, while making toys have always had in mind what they wanted in their childhood, how to make children happier. Children's wishes and needs were also taken in account. In the second half of the twentieth century, such processes, with their mixtures from the past and present, as well as the perspectives of brighter future, had crucial influence onto the mass production of toys. The diffusion of such "products" was not limited, not in national way, but was spread all over the world having influence in both ways: good and bad, suitable or unsuitable, especially onto cultures the producers knew nothing about. The mass production of toys in highly industrialized countries aggressively spread all over the globe. While making toys for themselves, from materials easily found in their environment, children develop their creativity and fantasy, while accepting ready-made industrial toys reduces children's imagination. In that way the child's world and fantasy become poor, and the game gets a different meaning. Toys which combine fascination of new technology with children's creativity really contribute to the development of creativity and education through play.

Key words: toys, creativity, new technology, fantasy, tradition, cultural messages.

ОД ТРАДИЦИОНАЛНИХ ДО САВРЕМЕНИХ ИГРАЧАКА

Илдико Ђокић, спец.

ВШССОВ, Суботица

Резиме: Играчке и игре у друштвима широм света имају велики социјални значај. Веома много теорија образовања третира игру скоро као синоним за фантазију, или имагинацију и не посматрају игре и играчке као реалне културне продукте, који представљају утемељене праксе, које поседују правила и традицију, и представљају везу између деце и света одраслих који их окружује. Културне поруке се откривају, или несвесно прилагођавају, и може изгледати да су на играчке и игре широко утицале и на њих пренете социјалне норме. Ако су неке играчке за себе правила деца, многе су за њих правила

одрасли. У својим оригиналима ти предмети су увек остварили врло сложену идеју. На схватање одраслих шта деца желе и могу користити, без сумње су утицала и сећања на оно што су они као деца добијали, као и схватања о томе шта они желе да поклоне својој деци. У другој половини двадесетог века ти и такви процеси, са својом мешавином прошлости, садашњости и перспектива у будућности, имали су пресудан утицај на масовну производњу играчака. Распрострањеност те „робе“ није се ограничила, наравно, на свој национални, већ се ширила светом, носећи свој утицај, добар или лош, прикладан или неприкладан, нарочито у културе о којима произвођачи нису знали ништа. Масовно произвођене игачке у високо индустријализованим земљама агресивно се распрострањују кроз цео свет. Правећи сама предмете за своју игру, од материјала који им је лако доступан, деца подстичу своју креативност и машту, док прихватањем готових „индустријских“ играчака њихова креативност се у великој мери осиромашује, а тако и игра добија други смисао. Играчке које комбинују фасцинантност нове технологије са дечијом креативношћу заиста доприносе развоју дечје маште и образовању кроз игру. **Кључне речи:** играчке, креативност, нова технологија, машта, традиција, културне порукe.

Од традиционалне до савремене играчке



Дефиниција играчке

Најшира дефиниција играчке обухватила би сва средства којима се дете служи у игри.

Играчка је материјални елемент игре, који својим особинама битно утиче на њен ток и садржаје.

Она је нужни пратилац игре, чак и када у њој није реално присутна, будући да постоји у дечијем сећању, машти и у представама.

Традиционалне играчке су, такође, модерне, самим тим, што су још у употреби.

Дете које се игра са њима и развија се уз њих прави разлику између традиционалних играчака и оних скоријег порекла.

Велики број нових, фабрички израђених играчака које се продају као новитети, у ствари, су старе, обрађене и преправљене, тј. модернизоване играчке, којима је дат нови дизајн и ново име.

Играчке и игре у друштвима широм света имају велики социјални значај.

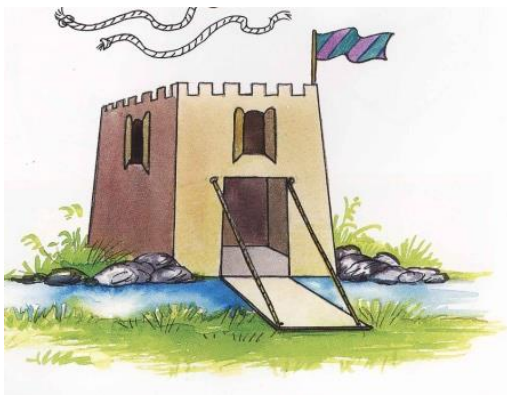
Веома много теорија образовања третира игру као синоним за фантазију, или имагинацију, а не посматрају игре и играчке као реалне културне продукте, који представљају утемељену праксу, који поседују правила и традицију, и представљају везу међу децом и везу између деце и света одраслих који их окружује.

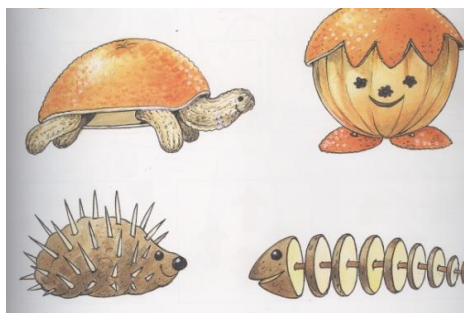
Масовно произвођене играчке у високо индустријализованим земљама агресивно се распрострањују широм света.

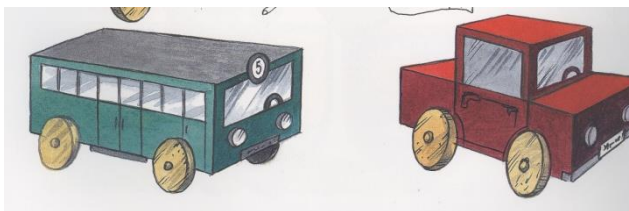
Ти нови производи често фасцинирају децу, родитеље, па и васпитаче, својим новинама и својом повезаношћу са остварењима новог технолошког процеса.

Они су један облик напада на културу друштва, које одвраћа од сопствених вредности. Прихватањем готових “индустријских“, од професионалаца прављених играчака, (што посебно подстиче нападна реклама и мода) дечја креативност се у великој мери осиромашује, а тако и игра добија други смисао.

Играчке које деца сама направе нпр. кућица, дворца, аутићи од разних картонских кутија, разне лутке од поврћа и воћа, ветрењача од пластичних влакана, су посебно драге деци, радо се играју с њима. Развија им се креативност, машта, фина моторика мишића шаке.





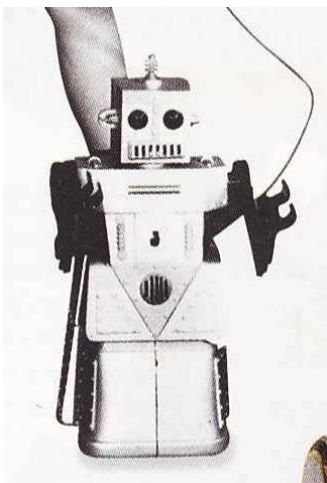


Играње с роботима – Већини деце допада се играчка која се понаша као да има сопствени ум. Премда су први роботи – играчке били само комади пластике с треперавим лампицама, најновији примерци могу да виде, чују, изражавају осећања и повинују се командама власника. Неки чак и спавају кад падне ноћ. Али, прављење роботизованих играчака није дечија игра за роботичаре.

Покретни брбљивац

Овај робот играчка био је чудо технике када је настао. Покретао се навођен даљинским управљачем повезаним жицом и могао је разговетно да говори.

Међутим, није умео и да одговори на речи које му се упуте. И поред таквих ограничења, наговештавао је какви ће се роботи појавити једнога дана.



На навијање – Први роботи играчке углавном су били једноставног изгледа, од метала, с нацртаним очима, устима... Навијали су се кључем и тако померали, изводили покрете и слично. Произвођачи играчака променили су овај начин за покретање разних врста фигурица још у 19. столећа, али тек тридесетих година 20. века настале су омиљене играчке у облику робота.



Робот на батерије

Шездесетих година дошло је до појефтињења пластике, развоја малих електричних мотора и издржљивих батерија. То је омогућило произвођачима играчака да створе сложеније и разноврсније роботе. Захваљујући пластици, тела су постала сложенија, склапана су из више делова, а батерије су омогућиле кретање, трептање лампицама, звиждуке и сличне ефекте.

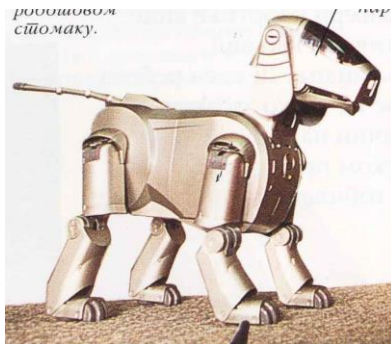
Крзнени другар

Фурбу је крзнено роботизовано створање коме се померају уши, очи и уста. Може да прича, пева, игра и одговара на глас власника. Захтева да му се непрестано посвећује пажња, а заспи кад падне ноћ. Фурбу је дело Дејва Хемптона и произвођача "Tiger Electronics". На тржишту се појавио 1998. године и убрзо постао популаран и омиљен широм света.



Савршени кућни љубимац

Модел Аибо робота ЕРС-110 из 1999. године. Роботизовани псић Аибо произвођача "Сону" начен је да опонаша животињски узор кроз основне поступке-спава, њушка, истражује, игра се. Може да изражава радост, тугу, бес и страх тако што усађује звуке, лампице и положаје тела. Аибо се први пут појавио на тржишту 1999. године. Од тада је "Сону" непрестано радио на усавршавању играчке како би била јефтинија и издржљивија.



И машине имају осећања

Права беба – Лутка Му Реал Бабу настала је 2000. године као резултат сарадње произвођача играчака "Хасбро" и Роднија Брукса, директора компаније "иРобот".

Има изражајно лице и глас, а поседује и сензоре за додир и опажање покрета.

Лутка реагује када се храни, љуља или се на њу не обраћа пажња. У складу с тим, испољавала је неку од 15 особина по узору на људске.



Лего Миндстормс- човеколики робот

Умне игре

Фреди је човеколики робот начињен од коцкица које се продају у комплекту "Лего Миндстормс", заједничком пројекту Симора Паперта и данског произвођача играчака "Лего". Овај комплет омогућава деци да од Лего материјала направе сопствене роботе чији изглед могу да мењају по жељи и да их програмирају за различите задатке.



Данас је **телевизор** постао најдража играчка, "пети зид" собе.

У току радног дана трогодишњак, у просеку, испред малог екрана проведе 95 минута. Број минута који деца проводе гледајући телевизију повећава се са бројем година, тако да малишан стар свега пет година суботом и недељом ТВ

гледа и 150 минута. Забрињавајуће је што родитељи не воде рачуна о знаку упозорења на ТВ екрану.

ТВ-култура је инстант култура и као таква, у огромним количинама, може бити и токсична. ТВ не може бити замена ни за родитеља као ни за васпитача; јер неконтролисање гледања агресивних садржаја на ТВ екрану може довести, и често доприноси до агресивног понашања деце, имитирања лоших узора. Мас медији могу послужити и као модел друштвеног понашања. Као такви, моћ им мора бити ограничена живом речју васпитача или родитеља, јер ми смо им узор и онда када то не желимо.

На листи омиљених играчака, на месту број два, налази се **компјутер**.

Овај податак не чуди, ако се зна да већ шестогодишњак дневно за рачунаром, у просеку, проводи 75 минута, играјући разне игре.

Седећи испред телевизора сатима или играјући игре на компјутеру, деца предшколског узраста у великој мери нарушавају своје психичко и физичко здравље.

Страшно је што децу анимирају популарне серије и насилне компјутерске игре.

Крв и насиље на све стране, а деца гледају без икакве контроле и надзора. У овом случају сва кривица пада на родитеље, којима је лакше да дете "посаде" испред ТВ-а него да се с њим разговарају или да иду у шетњу.

Како изабрати играчку за дете?

Треба да је функционална, да подстиче развој и учење деце.

Најпопуларније играчке:

Дечаци су и ове године фасцинирани јунацима цртаних филмова – Спајдерменом, Бетменом, Нинџа корњачама и Бен10 –ом.

Девојчице радије бирају лутке, а највише "Брат" и "Барби". Недавно је оживела јунакиња још једног цртаног филма – нова лутка "Wink" и већ постала популарна међу девојчицама.

Закључак

Добра играчка је она, која може да заинтересује децу и данас, и која је била занимљива и у прошлости и биће занимљива, наравно уз увођење малих иновација, што се тиче естетских вредности.

Треба да се избегавају играчке које су тренутна мода.

Литература:

1. Брицман Р. (2005): Роботи, Политикин Забавник, Књига Комерц, Београд
2. Каменов Е. (2006): Дечја игра, Завод за уджбенике, Београд
3. Сатон-Смит Б. (1989): Играчка и култура, Завод за уджбенике и наставана средства, Београд
4. Шанан Г., Франсис Х. (1992): Играчке и игре деце света, Завод за уджбенике и наставна средства, Београд.

THE ROLE OF MENTORING IN THE EDUCATION OF PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS

Jerneja Herzog, Ph.D. Matjaž Duh, and M.A. Janja Batič,
The University of Maribor, The Pedagogy Faculty in Maribor

Summary: Well trained and competent teachers play an important role in the formation of the future of our learning society. During their studies, prospective teachers should gain practical experiences in addition to generic and specific subject-related competences. The practical experiences can be achieved through subject didactics and practical training under the guidance of teachers-mentors. The purpose of this research was to determine how teachers-mentors of art plan, execute and evaluate a lesson run by a student. We looked into details as to whether the students in question considered didactic principles, how their art tasks were formed and what training and education strategies they used. The research group were classroom teachers (n=110), who acted as mentors to students while they were doing their compulsory practical training in 2007/2008 school year. The results showed that there is reason for concern as regards the current state of primary school mentors. Hence they should brush up their art-related professional and pedagogical knowledge through lifelong education.

Key words: education of teachers, class instruction, mentoring, art education.

ULOGA MENTORSTVA PRI OBRAZOVANJU BUDUĆIH UČITELJA

Jerneja Herzog, prof. Ph.D. Matjaž Duh, M.A. Janja Batič
Univerzitet u Mariboru, Pedagoški fakultet, Maribor

Rezime: Pri oblikovanju budućnosti našeg društva koje uči, važan dio su dobro osposobljeni i kompetentni učitelji. Za vreme studija budući bi učitelji, osim specifičnih i generičnih predmetnih kompetencija, trebalo da steknu i praktična iskustva koja dobijaju u sklopu predmetnih didaktika i na pedagoškoj praksi kod učitelja, mentora. Nas je prilikom istraživanja zanimalo kako učitelji, mentori, kod likovnog vaspitanja planiraju, izvode i evaluiraju hospitacijski čas za studente. Detaljnije smo pratili da li uzimaju u obzir didaktička pravila, kako oblikuju likovne zadatke i koje nastavno-vaspitne strategije koriste. Istraživačku grupu predstavljali su učitelji razredne nastave koji su bili mentori studentima razredne nastave za vrijeme izvođenja obavezne pedagoške prakse u školskoj 2007/2008. godini. Konstatacije pokazuju da je stanje kod mentora na području likovne kulture u osnovnim školama na zabrinjavajućem nivou. Učitelji-mentori bi morali preko sveživotnog obrazovanja osvežiti stručna i pedagoška znanja iz područja likovne kulture.

Ključne riječi: obrazovanje učitelja, razredna nastava, mentorstvo, likovna kultura.

INTRODUCTION

Knowledge is becoming a more and more important component of contemporary society. Cohesion of knowledge within a group of experts »leads to a confrontation of viewpoints, perspectives and to a solution to a specific problem that can be considerably better than if a result of individual's own construction« (Plut Pregelj, 2004: 22). Education of individuals as well as society as a whole is also gaining more weight. The interest in this can be observed through various empirical studies that try to determine the quality of education (Pekljaj, 2006). The latter depends much on the accomplishment of the teacher. With huge changes caused by living in a modern globalised world teachers are faced with a particularly requiring mission. And the changes in question affect their roles as well as their education.

A teacher should be a reflecting and creative practitioner, »designer, researcher, innovator and an extremely cooperative co-implementer of educational process from its concept to the action levels« (Kramar, 1997: 63). Lidstone says that teachers who educate prospective teachers have a double responsibility, namely: »we have to understand life experience of those people that are to become teachers of the future as well as the one of their learners. These are two demanding tasks for anyone that was maturing professionally in a world that although it was not perfect still gave a sense of greater stability in comparison to the world we live in today« (Lidstone, 2006: 11). An overall context of a teacher's professional engagement and life is important but what a teacher needs is also different cognitive, social and moral competences. Only teachers that will develop on their own will be able to help their learners in the learning process. To sum up, the responsibility for a teacher's professional growth should be in the hands of teachers. This base also outlines the guidelines of teacher's professional work in the spirit of seeing a bigger picture of teaching and learning and their competent implementation in practice. »A learning process which is based on control and gives teachers no chance to actively participate (in decision making as regards the objectives, the contents, and the time frame) stifles teacher's openness and readiness to change«. (Feiman and Floden 1986, quoted from Valenčič Zuljan, 2001: 131). Acquiring new information that is difficult to explain within the existing schemes, represents a cognitive conflict that can be a point of departure for the development of an individual. Cencič (2007) says that lifelong learning is not merely a summary or an integration of traditional educational programmes and modern learning possibilities. New methods and ways of a lifelong approach emphasize the development of one's capabilities and personal learning competences. Empirical learning and exploring one's own practice accompanied by mutual support of colleague teachers and external partners is considered a fundamental instrument to attain teacher's professional autonomy (Valenčič Zuljan, 2001).

PROFESSIONAL COMPETENCY

In order to define competences of a teacher we have to base on the knowledge that has formed »through theoretical and empirical research, mainly in the domain of selecting key competences that are considered necessary in the 21st century and

competences of a teacher who should develop competences in his or her learners« (Pekljaj, 2006: 21). Neuweg (2008) thinks that scientific educational knowledge and practical pedagogical skills combine and complement each other. For a proper conduct of a teacher, his or her cognitive abilities are of utmost importance when speaking of competences. Many authors agree on the fact that the notion of competences also includes motivational and emotional aspects of a teacher's work. If someone has developed a certain competence this does not only mean that he or she has the right resources but is capable to activate and balance them and use at the right moment in complex situations (Le Boterf, 1997, from: Pekljaj, 2006). In other words, if a person has a certain competence it does not mean that they only have the potential but they also need to enact these competences in different situations.

EVALUATION, EDUCATIONAL PRACTICE AND MENTORSHIP

Owing to the fact that teacher with his or her competences and expertise is the subject of our research, we shall limit ourselves to the evaluation of teaching and teachers' self-evaluation. MacBeath and McGlynn (2006) say that teacher performance is a prolific area for researchers. A great part of teacher's behaviour is reflected on the outside and noticeable and can therefore be recorded. The research of the contents of learning is on the other hand considerably less developed. The authors add that what is implicit in every observation of the education process is the fact that teaching is a means to achieve a goal and not the goal itself. Direct observation is equally important since the observer can gain a whole lot of information by following an observation list.

Teaching is in its core a practical activity since students cannot initiate their own professional growth until they are in the classroom (Cvetek, 2005). Practice at classroom teaching enables students to start engaging in their pedagogical work gradually and under supervision and training to teach one or several subjects. Hence individuals develop their intellectual abilities which can be used later on in adapting to the professional environment. For teachers-to-be this kind of educational practice is in fact the only time they engage in and have contact with practical work. It is thus important how the students perceive it and how it is planned and executed by their mentors on the spot. During their practice at classroom teaching, students should be trained to plan, implement and evaluate the teaching of a selected subject or subjects. They should also be acquainted with other pedagogical work in class, school or wider, be in control of basic communication skills and managing a class and learn how to use various teaching forms and methods. They should also learn about how to prepare and carry out testing and grading, using the tools that teachers normally have at their disposal (Resnik Planinc, Ilc, 2007). Many authors see practice as a key ingredient in the teacher education mix. According to Cvetek (2005) the problem is that the teaching experience that prospective teachers get during their studies is in disharmony with the remaining part of teacher education programmes. As for the course of educational practice, the most important role is assigned to the mentor who should guide the student through his practical teaching as a person who possesses a certain amount of experience and adequate professional training. Slovenia unfortunately still lacks a network of mentorship schools but also

integrated training of teachers-mentors. »Mentoring has not yet been organised neither in terms of its systemization not professionalization and is left to separate disciplines and individuals to handle.« (Resnik Planinc, Ilc, 2007: 60).

METHODS

The research was based on a non-experimental case study with a descriptive analysis of notes that were a result of pedagogical scientific research. The target group in our research were classroom teachers (n=110) that were mentors to students of class education during the course of their compulsory educational practice in the 2007/2008 school year. Research data was obtained from the analysis of field observations which have been recorded by students of classroom education while observing their mentor performing a lesson in art. Data were then processed statistically. The objective of the research was to determine how practising teachers functioning as mentors to the students of pedagogical programmes plan, implement and evaluate a sit-in lesson for their students. We tried to establish whether they considered didactic principles from the curriculum, how they formed their art tasks and which educational strategies they employed.

RESULTS AND THEIR INTERPRETATION

The research tried to establish which art-related problems were being solved by the teachers at sit-in art lessons and whether they corresponded to the current art curriculum. Teachers normally select the content of their sit-in lesson on their own and they commonly choose the field and the task which they feel they will be able to present well to the learners. Based on the analyses of field observations we came up with the following data which is condensed in the below table covering all five grades of classroom education in the elementary school and all art education fields.

Table 1: The compliance of art problems with the prescribed curriculum for teaching art according to fields of work and grades of classroom education.

ART EDUCATION FIELD	CLASS	1	2	3	4	5	TOTAL	
COMPLIANCE WITH THE CURRICULUM DRAWING	YES	f	5	0	2	0	1	8
		f%	71	0	67	0	33	50
	NO	f	2	2	1	1	2	8
		f%	29	100	33	100	67	50
	TOTAL		7	2	3	1	3	16
COMPLIANCE WITH THE CURRICULUM PAINTING	YES	f	1	2	4	1	7	15
		f%	8	12	19	12	58	22
	NO	f	11	14	17	7	5	54
		f%	92	88	81	88	42	78
	TOTAL		12	16	21	8	12	69
COMPLIANCE WITH THE CURRICULUM GRAPHICS	YES	f	0	2	1	0	0	3
		f%	0	50	25	0	0	25
	NO	f	2	2	3	1	1	9
		f%	100	50	75	100	100	75
	SKUPAJ		2	4	4	1	1	12
COMPLIANCE WITH THE CURRICULUM SCULPTING	YES	f	1	1	0	1	3	6
		f%	100	25	0	100	100	50
	NO	f	0	3	3	0	0	50
		f%	0	75	100	0	0	50
	TOTAL		1	4	3	1	3	12
COMPLIANCE WITH THE CURRICULUM SPATIAL DESIGN	YES	f	0	0	0	0	1	1
		f%	0	0	0	0	100	100
	NO	f	0	0	0	0	0	0
		f%	0	0	0	0	0	0
	TOTAL		0	0	0	0	1	1

We can see from the table (Table 1) that in the first three years teachers seldom work in compliance with the curriculum. Hence we have witnessed several sit-in lessons that were not in line with the curriculum.

Drawing was chosen by the teachers as the topic field for their sit-in lessons in sixteen cases. As a technique, felt-tip pen and Indian ink drawings were most common, other techniques were scarce. Only half (50%) of the sit-in lessons were selected based on the curriculum. The entire set of lessons for second and fourth graders were off the curriculum. In painting which was chosen as the topic field in 69 cases, tempera and collage were most frequently used in terms of technique whereas other techniques were not prominent. Among the performed lessons, over three quarters (78%) were off the curriculum, majority in the first grade (92%) and somewhat less in the second and the fourth grades (88% respectively). Graphics has more or less similar results with majority (75%) of lessons being off the curriculum. All contents in the first, fourth and fifth grades were not prepared according to the curriculum. In terms of technique they mostly used stamp and collage print and there

was also one case using computer graphics. In sculpting, teachers most commonly used clay, paper and mixed source plastic. Only half of the contents presented (50%) was according to the curriculum but unfortunately none in the third grade. Spatial design, however, still remains the neglected field at classroom level since it was only used in one case for fifth graders but it was performed in line with the curriculum.

One of the objectives of our research was to determine how practising teachers that function as mentors to the students of pedagogical programmes plan, implement and evaluate a sit-in lesson for their students, how they form their art tasks and which educational strategies they employ.

Table 2: Observed irregularities in teacher’s work during field observations.

Observed irregularities (n=110)	Number of cases	f	f%
Teacher did not use art work reproductions	78	78	70,9
Teacher did not demonstrate the art technique	61	61	55,4
Teacher did not use a blackboard image	64	64	58,2
Teacher did not write down criteria for work on the blackboard	53	53	48,2
Teacher did not carry out the final part - evaluation	11	11	10,0
Teacher did not initially motivate the students	1	1	0,9

We can read from the table (Table 2) that in 78 cases (i.e. 70.9%) teachers did not use art work reproductions to discuss a specific art-related problem with the learners. Since art teaching is mostly supported by visualisation it is necessary for teachers to visualise at least one if not all elements of the art task through the use of media. In over half of cases presented (55.4%) the teacher being observed did not demonstrate the art technique. It is fundamental, in particular when pupils are introduced to a new art technique, that the demonstration part is not left out since if the pupil is to express himself or herself creatively using the technique concerned he or she must be familiar with its expressive possibilities. In over half of the cases (58.2%) teachers also did not use the blackboard image which is one of key teaching aids. Blackboard image should introduce the problem situation to the pupils so they can then find their individual directions toward their artistic deliverance. A similar issue is visualising art criteria or evaluation measures. Almost half of the teachers studied (48.2%) did not acquaint their pupils with the latter. The measures written down on the blackboard act as the objectives of a specific didactic unit and represent a base in the evaluation. A pedagogical mistake has been observed in some sit-in lessons (10%) where pupils did not receive any feedback on their work. In one case the teacher did not build her lesson according to didactic principles and did not base on the initial motivation.

FINAL THOUGHTS

Considering the results obtained through our research we can conclude that the situation regarding art education in schools is disappointing. Teachers-mentors

decide on the contents of their sit-in lessons by themselves which means that they choose those fields and tasks that they consider optimal and an appropriate model for prospective teachers to follow. The research further revealed that the tasks are performed with little or no regard to the curriculum or general didactic principles of contemporary art education. Hence there is reason for concern as regards the state of mentoring that is available to students engaging in practice at classroom teaching. In order to be able to provide quality educational practice to our students during their studies we need to draw practising teachers to brush up their knowledge through various forms of lifelong education.

Bibliography:

1. Cencič, M. (2007). Pedagoško raziskovanje v družbi znanja. Koper. Pedagoška fakulteta.
2. Cvetek, S. (2005). Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalac. Radovljica: Didakta.
3. Duh, M. (2004). Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji. Maribor: Pedagoška fakulteta.
4. Kramar, M. (1997). Splošna didaktika v izobraževanju učiteljev. V: Destovnik, K., Matovič I. (ur.) (1997). Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov. Ljubljana, Pedagoška fakulteta (str. 59-65).
5. Lidstone, J. (2006). Theory and practice in teacher education. V: Peklaj, C., ur. (2006). Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
6. Marentič Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov-prihodnjih učiteljev. str. 7-49. V: Peklaj, C., ur. (2007). Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
7. MacBeath, J., McGlynn, A. (2006). Samoevalvacija. Kaj je tu koristnega za šole. Ljubljana. Državni izpitni center.
8. Neuweg, H.G. (2008). Grundlagen der Lehrer/innen/Kompetenc. Odgojne znanosti, 15-2008. str. 13-21.
9. Plut Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev (str. 17-40). Ljubljana. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
10. Resnik Planinc, T., Ilc, M. (2007). Pedagoška praksa. str. 59-75. V: Peklaj, C., ur. (2007). Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
11. Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. Sodobna pedagogika, 52, str. 122-140.

READING AS A CONDITION OF GOOD STUDYING

M.A. Marica Stankić,

The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Subotica

Summary: Reading is a complex cognitive process that begins with the literacy of children and is perfected throughout the entire life. Since reading is conducted as a range of automatic, synchronized activities, it is hard to follow it by simply observing. How to become a trained reader; how much the reading speed is important in relation to the comprehension level of the text read; how much reading is important as a primary precondition of good studying - are all the topics which linguistic method experts in Serbia are insufficiently dealing with.

Key words: reading, reading speed, comprehension level of the text read, studying.

ЧИТАЊЕ КАО УСЛОВ ДОБРОГ УЧЕЊА

Мр Марица Станкић
ВШССОВ, Суботица

Резиме: Читање је комплексан сазнајни процес који почиње описмењавањем деце и усавршава се током целог живота. Пошто се читање обавља као низ аутоматизованих, синхронизованих активности, тешко га је пратити обичним посматрањем. Како се постаје увежбани читач, колико је важна брзина читања у односу на степен разумевања прочитаног текста, колико је читање важно као примарни предуслов доброг учења, теме су којима се недовољно баве методичари српског језика у Србији.

Кључне речи: читање, брзина читања, степен разумевања прочитаног текста, ефективна брзина читања, учење.

ЧИТАЊЕ КАО УСЛОВ УСПЕШНОГ УЧЕЊА

Читање је основно и најважније средство учења, тј. стицања знања и добијања различитих информација. То је комплексан аналитичко-синтетички поступак, мисаони процес који истовремено обједињује више фаза које дете доводе до правилног савладавања технике читања и оспособљавања за разумевање прочитаног. Те **фазе** су: уочавање слова као графичког знака, претварање његове симболике у графичку представу, истовремено уочавање и правилно изговарање гласова у речи, повезивање речи у реченице које се читају темпом природног говора и схватање садржаја, тј. разумевање смисла онога што је прочитано. Постоје различити приступи учењу читања и они су дати у многим методикама и приручницима. Многе научне дисциплине се баве сложеном проблематиком наставе читања и писања (методика српског језика, психологија, педагогија и др).

За дете је наважније при учењу читања постићи почетне успехе који су важни за коначно усвајање вештине читања. При том треба поћи од психофизиолошке основе која подразумева комплексан сазнајни процес. Потребно је усагласити физиолошке (чулне и моторичке) и психичке (мисаоне и емотивне) компоненте које од детета захтевају велики напор у савладавању технике читања.

У суштини се процес читања код почетника и увежбаног читача разликује. Увежбани читач процес анализе и синтезе (оптичка представа писане речи као целине и слова као њезиних елемената) врши аутоматски, па зато увежбани читач не обраћа пажњу на читање као појаву и процес, него на смисао онога што чита. Брзина читања са разумевањем је најбољи показатељ напредовања у читању. **На општу брзину читања утичу:** брзина перцептивног препознавања графема, брзина изговарања (наглас или у себи) и брзина схватања, нарочито антиципација речи и њихово значење. (Алојз Кобола, Унапређивање читања у основној школи, Школска књига, Загреб, 1980). Ови фактори, истовремено, утичу и на повећање или смањење броја фиксација и регресија ока при читању.

Роберт С. Вудворт тврди да „читање стоји у тешњој корелацији с интелигенцијом, него са чулним, опажајним и моторичким способностима.“ (Роберт С. Вудворт, Експериментална психологија, Научна књига, Београд, 1964). Дакле, неопходно је да учитељи, када се баве описмењавањем ученика, поред нивоа развоја говора, моторичког развоја и развоја визуелне перцепије, упознају општи интелектуални развој детета, пошто је интелигенција један од најзначајнијих чинилаца читања и учења. Поред интелектуалних способности, говорна развијеност несумњиво много утиче на учење читања и учења уопште. Учење читања може бити отежано или олакшано, зависно од: богатства речника, дужине реченице и структуре реченице. С методичког становишта, почетника уводимо у читање на два начина: од гласа-слова као елемента (синтетичким путем) према речи као целини и од целине речи (аналитичким путем) према њеним деловима гласовима-словима као елементима од којих се гради реч. На основу овога су настале две методе-аналитичка и синтетичка које у својој суштини одговарају двема странама процеса читања.

Услови успешног читања и учења

Учење се догађа случајно или као резултат планираног процеса. Структурирано учење користи се и у формалном и у неформалном образовању. Учење је и питање улога. За већину деце, ученика, студената, вртић, школа и факултет су структурирано искуство у одређеним фазама живота где је једини пар улога у учењу: дете-васпитач, ученик-наставник или професор-студент. Неформално образовање и људи који су укључени у њега посматрају учење као двосмерни процес где људи кроз интеракцију ефикасно уче једни од других. Учење је, дакле, процес који се одвија првенствено у школи, али и у породици, преко медија, читања штампе, књижевних дела, позоришних представа, путовања, посматрања и сл.

Шта је учење? Постоје различите дефиниције учења. Оксфордски речник за напредне ученике енглеског језика (Oxford Advanced Learners of Current English Dictionary) учење третира као усвајање знања и/или вештина кроз изучавање, праксу, или процес подучавања од стране других; што је широка дефиниција учења. Учење се дешава на три различита нивоа, баш као и читање, когнитивном, емоционалном и бихејвиоралном. Енциклопедијски речник педагогије (Матица хрватска, Загреб, 1963) учење дефинише као мењање индивида властитом активношћу, изазвано његовим потребама, или утицајима средине, а резултати учења се манифестују у рекогницији (препознавању), у репродукцији знања и у понашању.

Учење је непрекидна целоживотна активност која се састоји од целокупног искуства (знања, навика, умења и многих личних особина) стеченог различитим методама и техникама учења. Дете учи целим својим бићем, па за учење можемо рећи да није само интелектуални процес, већ и емотивни и мотивациони. Ипак је суштина учења у спознаји, а она се постиже мишљењем и расуђивањем. Образовни квалитет има само оно учење које иде са спознајом суштине предмета, појава и односа помоћу мишљења. Одређени степен зрелости индивиде је претпоставка успешног учења, док учење као такво може поспешивати или ометати сазревање.

Учење у школском узрасту еволуира са степеном зрелости ученика, од учења које прозилази из непосредне перцепције до апстрактног појмовног учења. Учење је неопходно посматрати кроз **трансфер учења** као психичку појаву, тј. преношење вештина и знања које можемо посматрати са три аспекта: као преношење знања у истом подручју, преношење на друго подручје и као преношење знања на каснији живот.

Постоје објективни (физички, здравствени и хигијенски услови, остали фактори) и субјективни (психолошки) чиниоци који утичу на читање и учење; на темпо и резултате читања и учења, тако што делују на примање и репродукцију, а нарочито на мисаоно прерађивање онога што се читањем учи.

Услови успешног читања и учења су: физички (околина, стално радно место, удобна столица, папири, књиге, оловке...); здравствени и хигијенски услови за читање и учење (исхрана, узимање чаја или кафе, свеж ваздух, исправност чула); остали фактори читања и учења (атмосферски услови, температура, осветљење, бука); психолошки (способности читача: физичке, сензорне, психо-моторне, интелектуалне; мотивација за читање и учење-спољашња и унутрашња; ставови према читању и учењу: креативни, активни и пасивни). Читање и учење могу бити активни и пасивни. Активно учење пролази кроз фазе: претходни преглед градива, постављање питања у току учења, читање градива, преслишавање (обнављање или репродукција) градива и завршни преглед градива. Општа препорука свима који се баве радом са децом и младима је да их редовно упућују како за што краће време и што успешније могу учити.

Врсте читања и врсте читалаца

Теорија рецепције нас учи да дело које је писац наменио читаоцима своју реалност добија тек у читаочевој свести. Дело само по себи не може да оствари своје функције без читаоца. Велики Гете је био дубоко свестан читаоачеве улоге у креирању књижевног дела, али такву улогу, по њему, не могу остварити сви читаоци. Зато Гете читаоце сврстава у три групе: читаоци који уживају у делу не просуђујући; читаоци који просуђују уживајући и трећу групу чине они који просуђују уживајући и уживају просуђујући. Тек трећа група читалаца изнова ствара уметничко дело. Дакле, задатак сваког просветног радника који се бави децом, нарочито наставника матерњег језика, је да од ученика створи читаоце који припадају групи читалаца која изнова ствара уметничко дело. Развијање читалачких навика и инсистирање на квалитету читања је предуслов за стварање таквог читаоца. Такав читалац, не само да књижевно дело доживљава и схвата, него и оплемењује сопствени језички израз и развија љубав према књизи.

Како се настава књижевности и учење уопште темеље на читању, потребно је знати које се врсте читања примењују у нашој наставној пракси.

Врсте читања третирамо према доминантним својствима читалачке активности. Критеријуме за разврставање читања Милија Николић диференцира према гласности (чујности), безгласности читања, његовој намени и функцији. Према гласности читања постоје гласно читање и читање у себи. По временској остварености читање се појављује као: прво и поновљено (друго, треће...), континуирано, читање са прекидима, повратно читање (узредно враћање на поједине исказе или делове текста). Према броју читача читање може бити: појединачно (индивидуално), са подељеним улогама (дијалошко) и колективно (групно, хорско). Вук Милатовић предлаже да се читање текста и увежбавање брзине читања развија следећим врстама читања: гласно читање, тихо читање, хорско читање, логичко читање, читање по улогама, наизменично (штафетно) читање, читање с такмичарским усмерењем, истраживачко читање, флексибилно читање, критичко читање, стваралачко читање, изборно читање и изражајно (интерпретативно) читање.

Нарочито треба код деце инсистирати на усвајању изражајног читања које још називамо и естетско, лепо, уметничко или интерпретативно, а које је највиши домет читања наглас. Да би оспособио ученике, учитељ (наставник) и сам мора бити добро теоријски и практично припремљен за примену свих врста читања. Васпитач и учитељ морају бити свесни да је потребно да и сами савладају изражајне вредности читања, да своје гласовне вредности код изражајног читања морају тако подесити да осварују масимално обавештење, да деци омогуће што потпунији доживљај и разумевање текста, али и да послуже као узор деци за стицање читачког умења.

Основни елементи изражајног читања су: правилан, јасан и чист изговор (артикулација); правилно логичко и емотивно (психолошко) наглашавање; граматичко, логичко и психолошко паузирање; интонационо подешавање гласа (висина и боја); ритмичко прилагођавање врсти текста и

природан темпо (брзина) читања. Већину ових елемената изражајног читања деца треба да усвоје у првом и другом разреду основне школе, док још траје фаза учења и увježбавања читања.

Аутор овог текста сматра да се ученици до краја четвртог разреда основне школе морају оспособити за наведене врсте читања. Пракса показује да се у почетној обуци читања примењује почетно и логичко читање, а касније се ученици недовољно оспособљавају за доживљајно, изражајно, истраживачко и уметничко читање. У прилог томе говоре подаци да ученици млађих разреда основне школе нису оспособљени да уче текст песама према захтевима рецитована и на такмичењима често сусрећемо чисто декламаторство, као и истраживање које је аутор спровео о брзини читања и степену разумевања прочитаног текста.

Брзина читања и степен разумевања прочитаног текста као услов успешног учења

Разни чиниоци утичу на брзину читања и степен разумевања прочитаног текста. Постоје различита мишљења о томе да ли треба инсистирати на брзини читања. Разни уџбеници и приручници нас данас упућују на то како научити брзо читати. Брзо читати ради „брзине“ је бесмислено јер читање треба да буде јасно, разумљиво и течно. С друге стране, брзина читања не значи увек слабије разумевање прочитаног текста.

Различите врсте текстова и различити предмети који се изучавају у школама условљавају одређену брзину читања. Децу треба обучавати (оспособљавати) и навикавати на читање са променом брзине и прилагођавања читања различитим врстама текстова, нпр. литерарни текстови захтевају једну брзину читања, проблемски задаци из математике другу, а гравиво из природе комбинацију различитих брзина читања. Дакле, не поставља се питање да ли ученик треба да при учењу чита брже или спорије, него да ли је оспособљен за прилагодљиво, флексибилно читање. Зато ученике већ од првог разреда треба оспособљавати за читање у себи са различитим захтевима (зависно од узраста) и за читање са променом брзине, тј. прилагођавање читања врстама текстова.

Пракса показује да се наши ученици не умеју увек служити уџбеницима, што указује на то да нису довољно оспособљени за прилагодљиво читање. Учитель (наставник) мора упућивати ученике како вежбати прилагодљиво читање. Вежбе флексибилног читања се не морају организовати посебно, него се спроводе у току обраде текста и оне зависе од захтева које постављамо при читању и информација које желимо да добијемо. Нпр. могу се поставити **захтеви**: читање у себи ради запажања значајних појединости; читање ради уочавања редоследа догађаја и појава; читање ради уочавања главе мисли, теме, идеје и поруке писца и сл. За сваки од ових захтева могу се поставити и посебни задаци.

Да би ученик научио како да учи из уџбеника, треба претходно да научи како се чита. Чак и површно анализирајући уџбенике основне, а нарочито средње школе, лако је уочити да аутори уџбеника не воде довољно рачуна о

читљивости текстова. **Читљивост текстова** се мери кроз: разноликост речника, број различитих речи које се у тексту јављају; дужину реченице; персонификацију излагања; сложеност појмова (тешке, непознате, необичне и апстрактне речи). Читљивост текста (тима и његово запамћивање и репродукција) је већа уколико је употребљен већи број краћих речи, односно, краћих реченица. Тако, ако знамо да ученици првих разреда користе у говору реченицу са 5-7 речи у просеку, према томе треба тражити и одговарајуће текстове. Ваљало би погледати и уџбенике средњих школа, нпр. уџбеник логике за трећи разред гимназије, где је уочљиво (уз сво уважавање специфичности предмета) да нема никакве логике правити тако неразумљиве језичке конструкције и користити толики број страних речи за које у српском језику постоје једноставни и одговарајући синоними. Такав текст само непотребно отежава учење. Сматрамо да је читање и учење утолико ефикасније, уколико се постиже већа брзина читања, али истовремено и квалитет (изражајност) читања. Читање, дакле, треба да оствари два основна задатка: да ученици читају што брже и да што боље разумеју текст, тј. да дознају, схвате и меморишу што више информација.

Унапређивање читања и учења

У нашој наставној теорији и пракси, не постоји континуирано истраживање и унапређивање наставе читања. Различити теоретичари у свету и код нас, дају различите предлоге за унапређивање читања. Алојз Кобол (Унапређивање читања у основној школи) тврди да сви наставници, без обзира на то који предмет предају, треба да раде на унапређивању и способности читања својих ученика. Школа не само да мора научити ученике како читати и учити оно што им треба, него и како се заштитити од онога што им не треба. Код ученика треба развијати селективне ставове и критеријуме према обиљу штампаног материјала са којим се сусрећу у уџбеницима, на интернету и сл, тј. развијати способност за критичко одабирање при читању.

Мира Матановић-Мамужић (Тешкоће у читању и писању, Школска књига, Загреб, 1982), бавећи се поремећајима у читању, установила је да 10% испитане деце има дислектичне и дисграфичне сметње. Све тешкоће које се јављају при читању треба дијагностификовати и критиковати до осме-девете године, најкасније до краја другог разреда основне школе кад су вештине читања и писања још у формирању.

Марија Рибникова (Очерки по методике литературногочтена, Ломоносов, Москва) залаже се да ученици у циљу бољег разумевања текста, поред читања наглас, читања у себи, слушају живу реч. Утисак живе речи на слушаоца делује снажније него утисак штампане речи на читаоца. Ђорђе Кесовић (Плакат у настави почетног читања и писања, Београд, 1988) за лакше савладавање технике читања и боље разумевање текста предлаже плакат у настави. Израдом плаката, наставници се ослобађају круте једностраности коју намеће буквар и убразавају процес усвајања читања. Читање истог текста у

школи и код куће доводи до учења текста напамет, нарочито краћих текстова, без разумевања наученог и слаби мотив за читање.

Илија Мамужић (Методика наставе српског језика, Београд, 1995) изузетан значај придаје правилном дисању при читању. Он правилно дисање ставља као предуслов брзог и правилног читања. Пошто је ток мислених процеса бржи и од најбржег читања, читање мора да иде својим природним током, а и при најбржем читању разумевање текста који се чита неће изостати. Вук Милатовић (Методика наставе почетног читања и писања, Београд, 1998) тврди да је ученик научио да чита када његово читање постигне ток природног говора, предма се читање усавршава током целог живота. Читање за ученика мора да представља радост, јер оспособљавањем ученика за читање и писање, ми их оспособљавамо за разумевање личног и духовног живота. Наставник мора индивидуално радити са ученицима на развијању читања уз повратну информацију јер само тако посебни задаци имају коначну сврху.

Загорка и Вилотије Вукадиновић (Развијање способности флексибилног читања у млађим разредима основне школе) својим истраживањима указују да брзину читања треба увек мерити упоредо са разумевањем прочитаног текста. Тврде да ученици нису навикнути на прилагођавање брзине читања зависно од врсте текста (нпр. литерарни, информативни, научно-популарни, научни).

Аутор овога текста препоручује свим наставницима у основној школи, без обзира на то који предмет предају, да провере брзину читања текстова из уџбеника који они користе и степен разумевања прочитаног текста (могућност репродукције-учења). Како то могу урадити? Одабрати текст из уџбеника који репрезентује просечно градиво, избројати речи које текст садржи. Брзину читања мерити штоперicom, записати број речи и време за које се прочита текст. **Брзина читања** је број прочитаних речи у минути. **Разумевање прочитаног** меримо кроз, нпр. давање одговора на постављена питања. Ако је наставник поставио 10 пажљиво срочених питања (писмено или усмено) ученик одговорио на 5, разуме 50% текст који је читао. Најважније је измерити **ефективну брзину читања** (број прочитаних речи у минути, пута степен разумевања, кроз сто).

Када знамо брзину читања сваког ученика појединачно, степен разумевања прочитаног текста и ефективну брзину читања, индивидуално планирамо даље кораке у усавршавању читања и разумевању прочитаног. Немогуће је фронтално вежбати брзину читања, степен разумевања прочитаног текста, нити исправљати грешке при читању.

Велибор Јербић (Значај слободног времена у животу дјецe и омладине) има негативан однос према утицају телевизије (могли би додати и рачунара) на читање и читалачка интересовања. Међутим, истраживања у Француској, Чешкој, Пољској, Италији, Енглеској и још неким земљама указују на то да телевизија и рачунар „нису опасни“ за читање. Преимћство књиге над телевизијом (да не говоримо о квалитету телевизијског програма, његовом научном и уметничком нивоу) и радио апаратом састоји се у томе што је читалац у потпуности господар свог доживљаја, он сам одлучује када ће читати, да ли ће читати целу књигу или по деловима, када ће престати са

читањем и сл. Све ово данас нуди и рачунар. Мислимо да је књига у предности и над рачунаром и да је потпунији доживљај читања при окретању листова руком док смо удобно смештени у фотељи, него кликања мишем.

Корисно и инструкторно је изнети неке занимљиве податке о истраживањима читања у страним земљама. Богата су истраживања француских социолога културе и педагога када је реч о проблемима читања и читалачког интересовања. Жорж Димаздије и Никол Робин (Књига и перманентно образовање у Француској) долазе до закључка да млади људи који нису стекли навику читања у основној школи, остају у ширем смислу неписмени. Надкнадне допунске корективне мере не дају економичне и адекватне резултате, проблем остаје да би и даље трајао са свим својим последицама. Димаздије тврди да је проценат слабих читача у порасту, почев од млађих разреда основне школе, па све до завршних разреда средње школе. Као узрок томе наводи да школа не ствара код ученика ни потребу за читањем, ни склоност према читању; она га не учи да је књига главни инструмент којим би се он могао служити за сопствено изграђивање и обавештавање; не научи га да методички користи књигу према околностима и личном интересовању. Француски социолози културе истраживањем су утврдили да су добри читаоци уједно и љубитељи неког спорта; да добри читаоци боље слушају саговорнике или предаваче; да су они људи који више и боље читају комуникативнији у свом окружењу.

Истраживања у Шведској и Чешкој показала су да просечан грађанин проведе око 10 сати недељно у читању. Редослед читања је: читање дневних новина, читање књига, читање недељне штампе и читање забавне и ревијалне штампе. Занимљиво би било истражити колико просечан грађанин Србије проведе недељу у читању и коју врсту литературе чита. Чешка је позната у свету по читалачким клубовима којима се посвећује огромна пажња на свим друштвеним нивоима. Занимљиво је да клубови имају своје специјалности: клубови за уметничку литературу, за техничку литературу, за пољопривреду, политичку литературу, за поезију, децу литературу итд.

Познати аустријски социолози, Л. Роземајер, Е. Кекајс и Х. Кројц (Културни интерес младих) износе закључке о читању и читалачким интересовањима. Они тврде да су у повољној вези ниво писмености и ниво начитаности, односно, изграђени читаоци имају виши квалитет писмености.

Истраживања и научна пракса показују да када је реч о читању, читалачким интересовањима, о условима за читање уопште, до данас је једино совјетска школа са успехом положила испит из читања. Познато је да бивши Совјетски Савез, данас је то Русија, има најразвијенији систем перманентног образовања, сталног подстицања да се учи и усавшава уз рад. Они истичу да без изграђених читача, а њих даје редовна настава у школи, не може бити говора о изграђивању читалаца, о развијању љубави према књици.

Наши учитељи и наставници језика и књижевности немају те и такве помоћи од оних који су дужни да је пруже (нећемо сада помињати да су наставни планови такви да немају времена да се индивидуално баве децом, да можда нису ни сами на факултетима довољно оспособљени, да се на факултетима не прави селекција при упису студената, итд) и отуда она

многобројна несналажења, несигурности, а све то доводи до несклада између уложеног труда и успеха који се постиже у настави. Стога, не чуди што је Војислав Ђурић рекао да су све наше досадашње школе пале на испиту из читања.

Литература:

1. Виготски, Лав: Мишљење и говор, Нолит, Београд, 1977.
2. Илић, Павле: Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси,
3. Змај, Нови Сад, 1998.
4. Квашчев, Радивој: Развијање критичког мишљења код ученика, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1996.
5. Кобола, Алојз: Унапређивање читања у основној школи, Школска књига, Загреб, 1980.
6. Матановић-Мамужић, Мира: Тешкоће у читању и писању, Школска књига, Загреб, 1982.
7. Милатовић, Вук: Методика наставе почетног читања и писања, ИП Наука, Београд, 1998.

EXPECTATIONS IN PROSPECTIVE TRAINING OF CLASSROOM TEACHERS IN LIGHT OF ART EDUCATION

Ph.D. Matjaž Duh, Jerneja Herzog, and M.A. Janja Batič,
The University of Maribor, The Pedagogical Faculty - Maribor

Summary: In the school year 2009/10 all three Pedagogical Faculties in Slovenia (Maribor, Ljubljana and Koper) will start educating classroom teachers according to a new programme which is compliant with the Bologna Declaration. The planning of restructured programmes is a result of the idea that pedagogical professions are in fact academic professions. They therefore require interdisciplinary academic education and qualifications needed to creatively engage in complex problems in education and schooling processes. This discussion will try to outline the classroom teacher figure with regard to some of the key competences. Among these we have to distinguish between those competences that are common to different subjects and those that are essential in the specific area of teaching art.

Key words: the Bologna Declaration, education of teachers, art education, competences.

OČEKIVANJA PRI BUDUĆEM OBRAZOVANJU UČITELJA RAZREDNE NASTAVE U SVJETLU LIKOVNE KULTURE

Dr Matjaž Duh, Jerneja Herzog, mr Janja Batič
Univerzitet u Mariboru, Pedagoški fakultet, Maribor

Rezime: U Sloveniji ćemo u školskoj 2009/10. godini na sva tri pedagoška fakulteta (Maribor, Ljubljana i Koper) početi sa obrazovanjem učitelja razredne nastave po novom programu koji prati Bolonjsku deklaraciju. Planiranje obnovljenih programa je sledilo tezu da su pedagoške profesije - akademske profesije i zahtjevaju interdisciplinarno akademsko obrazovanje, a istovremeno i profesionalnu kvalifikaciju za stvaralačko suočavanje s kompleksnim problemima u procesu vaspitanja i obrazovanja. U raspravi će nas zanimati šta predstavlja lik učitelja razredne nastave u pojedinim ključnim kompetencijama. Među njima moramo razlikovati koje su zajedničke za sve predmete, a koje su obavezne za specifično područje likovne kulture.

Ključne riječi: Bolonjska deklaracija, obrazovanje učitelja, likovna kultura, kompetencije.

1 INTRODUCTION

The planning of new programmes for teacher education in Slovenia is based on EU recommendations and experience of those Member States that have already adopted the Bologna Process. In its document, European Commission promotes the improvement in the quality of teacher education across EU. "Better teaching and learning are critical for the EU's long-term competitiveness, since a highly educated workforce is a more efficient workforce. I believe we need to ensure that the EU has high-quality teachers if the Member States' education reforms are to be a success. However, as studies show, there are worrying developments across the EU, with most Member States reporting shortfalls in teachers' skills, and difficulties in updating them. In today's Communication, within the scope of its competences, the Commission is urging Member States to address these problems by proposing a set of common guidelines and principles for action," says Ján Figel', the EU Commissioner for Education, Training, Culture and Youth. (IP/07/1210, 2007). Any analyses made so far by the European Commission show that the current systems of teacher training and education in Member States are frequently not in accordance with teachers' needs. The Communication provides Member States with a number of broad orientations for developing policies and practices. These include: »ensuring that all teachers have access to the knowledge, attitudes and pedagogic skills that they require to be effective; ensuring that provision for teachers' education and professional development is coordinated, coherent, and adequately resourced; promoting a culture of reflective practice and research among teachers; promoting the status and recognition of the teaching profession; and supporting the professionalisation of teaching.» (IP/07/1210, 2007). As for Slovenia, we will introduce the new programme, which is compliant with the Bologna declaration, to

all three Pedagogical Faculties (Maribor, Ljubljana and Koper) in the 2009/10 school year. The planning of restructured programmes is a result of the idea that pedagogical professions are in fact academic professions. This means that teachers: »possess specialist knowledge of their subjects, as well as the pedagogical skills.« (Official Journal of the European Union, 2007, C 300/8). Thus we expect that teachers possess an interdisciplinary academic education as well as the necessary qualifications to creatively engage in complex problems in education and schooling processes.

2 CLASSROOM TEACHER EDUCATION AND EUROPEAN GUIDELINES

There are various concepts within EU as regards teacher education which follow teachers all along their career path. Even the European Network on Teacher Education Policies (ENTEP) in its projection of the European teacher does not consider a unified teacher education according to some unified European model. It rather focuses on better cooperation among EU Member States as regards the policies on base education and training as well as further professional training (Gassner, 2007). With this, they point to the improvement in the quality of teacher education and the importance of a continuous attention to quality. EU documents also strongly underline lifelong learning which is one of the development priorities (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, 2002). Even as regards the conceiving of programs for teacher education in Slovenia we can speak of lifelong as well as lifewide learning. Education is conducted through formal, non-formal and informal (ad hoc) forms. Teachers need to have access to education in order to gain or refresh their skills which they need to continuously participate in the knowledge-based society. Education programmes must prepare teachers for life and work in rapidly changing conditions. Some authors establish that teacher education on the European as well as international levels is still lagging behind other study fields (Zgaga, 2007). The models of teacher education are thus different. In Slovenia, the decision was reached to raise the level of teacher education to the second cycle (Master). Teaching is being increasingly supported by theory which is the result of research of real-time issues as regards pedagogical practice. Education of prospective classroom teachers must therefore, conditioned by quality pedagogical practice, base on higher expert autonomy of these individuals (Duh, 2009). Contemporary authors believe that in addition to the academic knowledge, prospective teachers need practical knowledge of their profession which can only be obtained in an authentic educational context i.e. in a concrete work environment such as school, kindergarten or other educational institution (Loughran, 2006; Whitcomb 2004). This environment additionally triggers more subtle processes of professionalization (adoption of the culture, values, viewpoints, knowledge, skills and interests related to the profession) which are fundamental for the growth of a prospective teacher. If students at the faculty study and grasp the required theoretical contents and develop various academic skills, it is pedagogical practice that helps them develop their professional identification and build their self-image. In addition, they join the circle of experiential learning and develop various professional competences through concrete experience in pedagogical engagement. According to

TESE-II (Tuning Educational Structures in Europe II, 2005) we can define competences as a combination of knowledge, understanding, skills, capabilities and values. Competences are also expressed as the use of one's knowledge, capability of judgement, grasping communication skills and skills which they require for further learning. In different subjects of the study curriculum students gradually gain their competences. They are expected to develop a wide array of generic and subject-specific competences which will guarantee success in their future work as teachers. Teachers that are pedagogically competent are expected to integrate their professional (pedagogical) knowledge, skills and capabilities into their work. Possessing personal features such as empathy, creativity, cooperativeness, ethics etc., they become a positive role model for their pupils to identify with (Ljubetić et al. 2007). Competent teachers thus become authority which their pupils eagerly follow. They should not merely use the expert knowledge produced by others but rather produce such knowledge themselves. Teachers are facing new tasks that require additional training so as to develop a reflective approach to their teaching (Oonk, 2004). In preparing new programmes to educate classroom teachers in Slovenia we have taken into account certain guidelines that proved to be a new type of quality according to international studies. What the prospective teachers will gain from the new programme is more pedagogical knowledge. Moreover, it also provides more practical training for any individual that is about to become a teacher. Table 1: Comparison of the existing to the new programme in terms of practical training of prospective teachers at a condensed teaching practice

Year	Existing programme		Bakalaureat - New programme	
	Duration in weeks	ECTS	Duration in weeks	ECTS
1.			1	2
2.			3	6
3.			3	6
4.	3	6	3	6
Total	3	6	10	20

Table 1 shows that according to the existing programme there are merely 3 weeks (6 ETCS) intended for pedagogical practice whereas the new programme foresees pedagogical practice in all four grades, hence 10 weeks (20 ETCS) of practice overall.

3 ORIENTATIONS AND EXPECTATIONS FROM THE VIEWPOINT OF ART EDUCATION

When speaking of key competences of prospective classroom teachers we have to distinguish between those that are common to all subjects and those that are indispensable for the specific field of art education. The latter refers mainly to a certain level of art culture. Besides adequate pedagogical knowledge, the teachers must be acquainted with the bases of art language, art techniques, etc. Engaging in

conversation with children and demonstration of art technique both play a significant role in creative artwork of the youngest children (Bae 2004). Classroom teachers can obtain adequate declarative and procedural competences of teaching art only if they, during their studies, join the ample pedagogical knowledge with theory and practice while practicing art themselves (Green et al. 1998). The adequate training of prospective classroom teachers refers to a quality practical training at a primary school which they experience during their studies. The problem that appears is related to the quality itself. Some researches have shown that over the course of practical training students do gain skills necessary for efficient in-class work, but not the knowledge on art as discipline (Duh, Batič, 2007; Duh, Batič; Herzog, 2009). For classroom teachers to be accomplished they need comprehensive knowledge of art education and teaching art in addition to a certain array of tried-and-true forms and ways of using this knowledge in practice. From the point of view of art education there are several quality changes to the new programme of classroom teacher education. There is a new subject dubbed Art Teaching Practicum introduced at the first educational level (Bakalaureat) next to Art Didactics. The overall quota of contact classes with art-pedagogical and art-didactical contents has jumped from 150 hours (12 ECTS) to 195 hours (15 ECTS). As for the subject of choice, the contact classes quota has jumped from 45 (4 ECTS) to 60 (4 ECTS) hours (see Table 2).

Table 2: Comparison between the existing and the new first-level programme (Bakalaureat) of classroom teacher education in terms of art-pedagogical and art-didactical contents

Year	Compulsory subjects: Existing programme				Compulsory subjects: Bakalaureat - New programme				
		P	V	ECTS		P	V	DŠ	ECTS
1.									
2.					Art teaching practicum	30	30	30	90/6
3.	Art education didactics I	45	45	90/6	Art education didactics I	30	45	75	150/5
4.	Art education didactics II	30	30	60/6	Art education didactics II	30	30	60	120/4
Subjects of choice									
3/4.	Artistic creativity	15	30	45/4	Art culture	30	30	60	120/4

Owing to the fact that the study course in teacher education is extended for a year (Master), there are three extra subjects added in the last year as a part of the *Aesthetics and Movement* module, namely, one compulsory (art-related) and two subjects of choice (see Table 3).

Table 3: New art-teaching programmes at the second level (Master) in the optional module dubbed Aesthetics and movement

Master - 5th year : selected module: Aesthetics and movement	P	V	DŠ	ECTS
Compulsory subject: Children's artistic creativity	30	45	105	180/6
Subjects of choice				
Art teaching research	30	45	105	180/6
Art, music and movement activities as an aid to children with learning difficulties	30	45	105	180/6

Those students that will choose the optional module *Aesthetics and Movement* in their senior year will have the opportunity of extending their knowledge through different aspects of art topics in pedagogical processes.

Next to the already mentioned enhanced practical teaching, we should mention that instead of only one demonstration within the subject art didactics in the third year there is another one foreseen in the fourth year. Education of classroom teachers in the art field can thus become more problem-, process- and research-oriented.

4 CONCLUSION

New programmes for classroom teacher education which were conceived on Bologna guidelines are prepared, accredited and waiting for the first generation of students. The concept behind them enables interconnection between theory (academic knowledge), practice and students' experience with the purpose of achieving competences which they should be equipped with at the beginning of their teaching career. From the point of view of art education, these programmes offer students more opportunities for quality pedagogical knowledge as well as an adequate theoretical and practical base which is then further expanded via their own practical engagement in art and via a direct teaching practice in an authentic environment.

But is this enough? The programmes themselves do not guarantee a desired level of art culture in prospective classroom teachers. In order to achieve the expected results we need high quality university tutorials, accomplished teachers-mentors and students that are motivated to become.

Bibliography:

1. Bae, J. (2004). Learning to Teach Visual Arts in an Early Childhood Classroom: The Teacher's Role as a Guide. *Early Childhood Education Journal*, št. 4, str. 247-254.

2. Commission of the EU (2007). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education.
http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
3. Duh, M., Batič, J. (2007). Competence for teaching spatial design in elementary school art classes. In (Babič, N. Ed.) *Competences and Teacher Competence*. Osijek, Sveučilište J. J. Strossmayera.
4. Duh, M. Batič, J.; Herzog, J. (2009). Raznolikost likovnih tehnik pri likovni vzgoji v osnovni šoli. In (Kadum, V. Ed.). *Deseti dani Mate Demarina, Škola po mjeri*. Pula, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
5. Duh, M. (2009). Grundschullehrerausbildung in Slovenien. Studiengang und Erwartungen hinsichtlich der Bildnerischen Erziehung. In (Seebauer, R. Ed.) *Neue Architekturen im europäischen Hochschulraum*. Konferenzband, PH Wien.
6. European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning (2002). Brussels: European Commission. (p7.)
7. Gassner O. (2007). ENTEP in trendi v izobraževanju učiteljev z evropskega vidika. In: Devjak, T., Zgaga, P. (Ed.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II*. (pp. 9-34). Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
8. Green, L. (idr.) (1998). A Study of Student Teachers' Perceptions of Teaching the Arts in Primary Schools. *British Educational Research Journal*, št. 1., str. 95-107.
9. IP/07/1210 (2007). Teachers need good education too! The Commission proposes to improve the quality of teacher education in the EU.
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1210&form>
10. Ljubetić, M., Arbunić, A., Kovačević, S. (2007). Osobine učitelja – studentsko iskustvo. In: Zbornik radova Osmi dani Mate Demarina. Kadum, V. (Ed.). Pula, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
11. Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. London, Routledge.
12. Official Journal of the European Union (2007). Notices from European Union Institutions and Bodies. (12.12.2007).
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>
13. Onk G. H. (2004). European integration as a innovation in education. *European Platform for Duch Education*. Almere, Plantjin Casparie.
14. Tuning Educational Structures in Europe II, Universities' contribution to Bologna Process. (2005). Final report - Phase 2- Gonzales, J., Wagenaar, R. (Ed.). Socrates.
15. Whitcomb, J.A. (2004). Practice matters: Reflections on the importance of the teacher educator's practice. In McInerney D. M. (Ed.). *Research on sociocultural influences on motivation and learning, Vol. 3: Sociocultural influences and teacher education programs* (pp. 15-33). Greenwich, Connecticut: IAP.

16. Zgaga, P. (2007). Prenova izobraževanja učiteljev v vetrovih evropskih reform visokega šolstva. In: Devjak T., Zgaga, P. (Ed.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II.* (pp. 9-34). Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

BOLOGNA RENOVATION

Ph.D. Metod Černetič, M.A. Olga Dečman Dobrnjič, M.A. Bojan Vavtar
The University of Maribor, The Faculty of Organisational Sciences,
Kranj - Slovenia

Summary: The latest report on implementation of the Bologna process (BP) warned that not all objectives will be fulfilled integrally and/or in all countries by 2010. One area where insufficient achievements require vigorous actions in the coming years is introducing lifelong learning into higher education. Slovenia would like to attract an in-depth discussion on the role and possible input of higher education to the concept of lifelong learning, with the view of making further progress in this important area. Higher education partners agree that Europe needs modernized universities if it hopes to attain the objectives of the Lisbon Strategy, as universities are a key element of the knowledge triangle and, consequently, of a knowledge-based society. Modernizing universities is based on three pillars: autonomy and responsibility, administration and management, and financing. All three of them call for urgent changes. During its Presidency, Slovenia will focus on the issue of whether Europe's universities, on facing greater autonomy and requirements for greater responsibility, are capable of responding successfully to new challenges and tasks. In this regard, opinions will be exchanged as to whether Europe's universities have proper governance and management structures in place.

Key words: the Bologna process, advantage of the BP, advantage of Lisbon goals, students, criticism of the BP.

RENOVIRANJE BOLONJSKOG PROCESA

Ph.D. Metod Černetič, M.A. Olga Dečman Dobrnjič, M.A. Bojan Vavtar
The University of Maribor, The Faculty of Organisational Sciences,
Kranj, Slovenia

Rezime: Najnoviji izveštaj o primeni Bolonjskog procesa upozorava da se svi ciljevi ne mogu postići odjednom, istovremeno i integralno (sveobuhvatno) i/ili u svim državama potpisnicama do 2010. godine. Posebnu oblast delovanja u kojoj nisu postignuti zadovoljavajući rezultati, predstavlja činjenica da treba rigoroznije raditi na trajnom, doživotnom usavršavanju u visokom obrazovanju. Slovenija bi želela privući pažnju naučne javnosti na ovaj problem, tj. povesti dublju i širu raspravu o mogućim načinima ulaganja u visoko obrazovanje, tj. permanentnom usavršavanju, kako studenata, tako i profesorskog kadra. Zaposleni u visokoškolskim ustanovama

Evrope jednodušno su saglasni u vezi činjenice da je Evropi potrebna modernizacija univerziteta ako želi postići ciljeve zacrtane Lisabonskom strategijom jer su univerziteti ključni element trougla znanja i, sledstveno tome, društva zasnovanog na moći, supremaciji znanja. Modernizacija ima tri potporna stuba: autonomija i odgovornost, administracija i menadžment, dok je treći finansiranje. Sva tri pomenuta polja zahtevaju hitne promene. Dok predsedava, Slovenija će svoju punu pažnju usmeriti na sledeće probleme: da li će evropski univerziteti koji će dobiti veću autonomiju postati odgovorniji i hoće li moći uspešno odgovoriti na nove zadatke i izazove. U tom pogledu, biće razmenjena mišljenja po pitanju odgovarajućeg vođstva i upravljanja univerzitetima.

Ključne reči: bolonjski proces, prednosti bolonjskog procesa, prednosti Lisabonskih ciljeva, studenti, kritika bolonjskog procesa.

1 PREFACE

In the European higher education area, this soon-to-elapse decade has been characterized by the reform processes initiated in 1999 and 2000 by the Bologna declaration and the Lisbon Strategy, respectively. At the close of the decade, Member States strive to complete to the best of their abilities the tasks aimed at implementing the objectives set for this decade. At the same time, discussions have commenced on the vision and goals of education in the decade to follow after 2010. Slovenia wishes within the program of its Presidency to contribute both to the implementation of the existing goals and to the formulation of new ones.

The latest report on implementation of the Bologna process warned that not all objectives will be fulfilled integrally and/or in all countries by 2010. One area where insufficient achievements require vigorous actions in the coming years is introducing lifelong learning into higher education. Slovenia would like to attract an in-depth discussion on the role and possible input of higher education to the concept of lifelong learning, with the view of making further progress in this important area.

Furthermore, during Slovenia's Presidency we will have to look beyond the confines of the European higher education area. The timely adoption of the decision on the Erasmus Mundus II programme will play a prominent part in this regard, with the ultimate aim to provide for its smooth continuation in the period 2009-2013. In addition, special attention will be paid to promoting intercultural dialogue with emphasis on the Euro-Mediterranean area.

2 LISBONA GOALS AND BP

In the European higher education area, this soon-to-elapse decade has been characterised by the reform processes initiated in 1999 and 2000 by the Bologna declaration and the Lisbon Strategy, respectively. At the close of the decade, Member States strive to complete to the best of their abilities the tasks aimed at implementing the objectives set for this decade. At the same time, discussions have commenced on the vision and goals of education in the decade to follow after 2010.

Slovenia wishes within the program of its Presidency to contribute both to the implementation of the existing goals and to the formulation of new ones.

The latest report on implementation of the Bologna process warned that not all objectives will be fulfilled integrally and/or in all countries by 2010. One area where insufficient achievements require vigorous actions in the coming years is introducing lifelong learning into higher education. Slovenia would like to attract an in-depth discussion on the role and possible input of higher education to the concept of lifelong learning, with the view of making further progress in this important area.

3 RECOGNITION AND ASSESSMENT OF EDUCATION

3.1 EFFECTS OF BY STATE

Contrary to popular belief, the Bologna Process was not based on a European Union initiative. It constitutes an intergovernmental agreement, between both EU and non-EU countries. Therefore, it does not have the status of EU legislation. Also, as the Bologna Declaration is not a treaty or convention, there are no legal obligations for the signatory states. The (extent of) participation and cooperation is completely voluntary. This can be regarded both as a positive and as a negative thing. On the one hand, one could say that this "bottom-up" voluntary convergence does justice to the sovereignty of the states, which is especially important in the field of education. On the other hand, the avoidance of EU structures can be regretted for democratic reasons. The Bologna Declaration can be said to be a deal done in a smoke-filled room, by governmental officials, without any participation of the European parliament. Also the involvement of the national parliaments has been limited (Haug, 2003: 221).

Although the Bologna Declaration was created outside and without the EU institutions, the European Commission plays an increasingly important role in the implementation of the Process. The Commission has supported several European projects (the Tuning project, the TEEP project) connected to quality assurance etc. Most countries do not currently fit the framework - instead they have their own time-honoured systems. The process will have many knock-on effects such as bilateral agreements between countries and institutions which recognize each others' degrees. However, the process is now moving away from a strict convergence in terms of time spent on qualifications, towards a competency-based system. The system will have an undergraduate and postgraduate division, with the bachelor degree in the former and the master and doctoral in the latter.

In mainland Europe five year plus first degrees are common, with some taking up to eight years not being unheard of. This leads to many not completing their studies; many of these countries are now introducing bachelor-level qualifications. This situation is changing rapidly as the Bologna Process is implemented.

Depending on the country and the development of its higher education system, some introduced, discussed their degree structures and qualifications, financing and

management of higher education, mobility programmes etc. At the institutional level the reform involved higher education institutions, their faculties or departments, student and staff representatives and many other actors. The priorities varied from country to country and from institution to institution (Zgaga, 2009: 67).

3.2 PRESENTATION OF THE NEW RECOGNITION SYSTEM

The Act on Recognition and Assessment of Education (Uradni list RS No. 73/04) introduces a modern system of recognition of foreign certificates and diplomas and assessment of certificates and diplomas obtained in Slovenia and abroad, taking account, in the procedures and criteria, of the principles of education system reforms as well as respecting and continuing the tradition of transparency provided for by the previous Act regulating the recognition of foreign school certificates.

International conventions ratified by the Republic of Slovenia, in particular the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region (Lisbon 1997), and the Bologna process creating a single European higher education area, based on the Bologna Declaration (signed by the Ministers of Education from 29 countries, including Slovenia, on 19 June 2003), form a new and more efficient basis for international academic cooperation processes and exchanges and thus also for the recognition of education.

The establishment of an efficient and transparent recognition system for a quick and efficient exercise of individual rights arising from certificates and diplomas is facilitated by unified and openly designed criteria and frameworks, making it possible to take into account individual legal interests and enable the holders of certificates and diplomas to exercise their individual rights arising from such certificates and diplomas at the national and international level. This in particular concerns two fundamental rights resulting from education: the right to continue education at a higher or the same level as proven by the certificate or diploma and the right to enter the labor market.

3.3 THE SUBJECT OF RECOGNITION

As a result of the above-mentioned “double nature” of recognition, the new Act introduces two procedures. The recognition procedure with a view to access to education enables applicants to exercise their right to education or retraining, while the procedure of recognition with a view to access to employment gives applicants a possibility to enter the Slovene labour market and use their foreign vocational and technical education titles or their professional and academic titles. Assessment of education is envisaged by the Act to facilitate the exercise of any other possible rights based on school certificates and diplomas or an individual’s educational achievements. It enables applicants to claim such rights or implement them through the procedure (for example the right to a scholarship or registration with the employment office).

The subject of recognition under this Act is education forming part of the education system of a particular country or several countries and leading to some level of education or its part.

4 FOUR AVENUES OF IMPROVEMENT BP

One of the authors of the Bologna process (Haug, 2003: 213) said: "The Bologna process has sometimes become a focus of tension, with institutions perceiving their government as being more interested in the rhetoric of reform than in providing genuine support to institutions."

4.1 FIRST AVENUE

FQ EHEA (Bergen 2005) »[...] credits and qualifications are described in terms of learning outcomes, levels and associated workloads. Workload is defined [...] as a quantitative measure of all learning activities than may feasibly be required for the achievement of the learning outcomes (e.g. lectures, seminars, practical work, private study, information retrieval, research, examinations). [...] The feasibility of attaining the learning outcomes required for credit within program is important for the credibility of the framework and its helpfulness to learners." Timetable with credit evaluation of studying obligation [...] It has to be considered that: 1 CP means 25-30 hours load per student; yearly load is 1500-1800 hours; individual year include 60 CP [etc].

[...]In an part-time studies indicate in what proportion (in relation to the regular studies) will be carried out by organized forms of pedagogical work. [from the suggestions in the process]

Information on the methods and forms studies: program cannot take more than three years, including part-time study! "What is our "part-time": "part time study" - or perhaps "extraordinary study"?"

How to get regular and part-time in the Fund with the "spirit" (and not just form) ECTS?

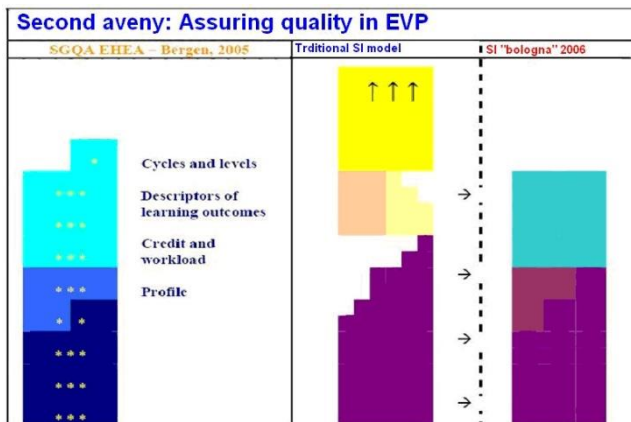
(VIR:<http://docs.google.com/gview?a=v&attid=0.1&thid=11f5c435d1d9fa07&mt=application%2Fpdf>)

Credits and qualifications are described in terms of learning outcomes, levels and associated workloads. Workload is defined [...] as a quantitative measure of all learning activities than may feasibly be required for the achievement of the learning outcomes (e.g. lectures, seminars, practical work, private study, information retrieval, research, examinations). The feasibility of attaining the learning outcomes required for credit within programmes is important for the credibility of the framework and its helpfulness to learners. (<http://docs.google.com/gview?a=v&attid=0.1&thid=11f5c435d1d9fa07&mt=application%2Fpdf>).

4.2 SECOND AVENUE

In the graph below is presented European higher education area (EHEA) in perspective of Slovenian solution.

Graph 1. Second avenue



Source: http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/drZgaga_posvet040209.pdf

4.3 THIRD AVENUE

Official status: Agencies should be formally recognized by competent public authorities in the EHEA as agencies with responsibilities for external quality assurance and should have an established legal basis.

Third Avenue SGQA EHEA (Bergen, 2005)

Official status: Agencies should be formally recognized by competent public authorities in the EHEA as agencies with responsibilities for external quality assurance and should have an established legal basis.

Independence: Agencies should be independent to the extent both that they have autonomous responsibility for their operations and that the conclusions and recommendations made their reports cannot be influenced by third parties such as higher education institutions, ministries or other stakeholders.

Art. 48 Government of RS set up a Council of the Republic of VS [...] as a consultative, accreditation, evaluation and habilitation authority of RS. Council [...] is to carry out their duties and decision-making autonomy. All decisions are in acceptance of an independent, professional and impartially.

Art. 50 Professional, organizational and administrative duties for the Council [...] are carried out by the body within the ministry responsible for higher education. Individual tasks may be awarded to external contractors.

Constitutional Court (Jan. 2008): the eighth paragraph of 50. Article shall be annulled...

4.4 FOURTH AVENUE

Independence: Agencies should be independent to the extent both that they have autonomous responsibility for their operations and that the conclusions and recommendations made their reports cannot be influenced by third parties such as higher education institutions, ministries or other stakeholders.
 (<http://docs.google.com/gview?a=v&attid=0.1&thid=11f5c435d1d9fa07&mt=application%2Fpdf>)

Table 1: Top 10 Erasmus teachers mobility 2004/05

<i>Top 10 Movers</i>		<i>Top 10 Hosts</i>	
Malta	5.65	Malta	5.85
Slovenia	4.13	Finland	3.86
Finland	3.15	Slovenia	3.32
Czech Republic	2.94	Cyprus	2.17
Lithuania	2.50	Belgium	1.88
Estonia	2.15	Latvia	1.75
Latvia	2.11	Czech Republic	1.72
Belgium	2.03	Iceland	1.64
Iceland	1.88	Portugal	1.53
Cyprus	1.57	Lithuania	1.52

Source: Cradden (2007 in Zgaga 2009: 12)

Foreign students in Slovenija and Europe

Table 2.1: Foreign tertiary students in EURODATA countries 2002/03

EURODATA countries	All tertiary students	All foreign students	Foreign %	EURO DATA countries %	Other Europe an %	Non-European countries %	10 most frequent nation. of students %
AT Austria	229 802	31 101	13.5	74.6	13.3	11.7	97.1
CZ Czech Rep.	287 001	10 338	3.6	77.0	8.9	12.3	82.0
DK Denmark	201 746	18 120	9.0	36.9	6.3	19.9	38.3
EE Estonia	63 625	1 090	1.7	75.1	11.2	13.7	94.8
FI Finland	291 664	7 361	2.5	38.4	17.3	42.4	58.5
GR Greece	561 457	12 456	2.2	84.9	8.3	6.3	92.5
HU Hungary	390 453	12 226	3.1	63.7	20.9	15.5	84.6
LV Latvia	118 944	2 390	2.0	29.4	15.4	55.2	93.2
NL Netherland	526 767	20 531	3.9	57.8	3.5	38.0	70.0
SE Sweden	414 657	32 469	7.8	53.7	4.6	20.0	44.9
SI Slovenia	101 458	963	0.9	11.2	83.8	3.1	92.9
SK Slovakia	158 089	1 651	1.0	39.4	25.0	35.6	72.0
Total	19 430 382	1 117 735	5.8	42.1	8.0	45.6	56.8

Source: Cradden (2007 in Zgaga 2009: 14)

5 ACORDING TO LISBONA GOALS BP NEEDS MANY RENOVATIONS

5.1 BOLOGNA RENOVATION BY STUDENTS

In the last expert consultation on the results after a ten-year implementation of Bologna process (February 2009), representatives of student organizations in Slovenia, has provided the following positions:

Lisboan goals and Bologna process:

- Assurance of qualitative high schools
- Acceptance of two or three level study
- Acceleration of mobility of students
- Set up ECTS (credit points) for valuation of study
- Acknowledgment of degrees, acceptance of easy recognized and comparable levels of education
- Active participation of high schools, professors and students in bologna process and cooperation of students in managing high school programs
- Accelerating European dimensions in high schools
- Accelerating of attractiveness European high schools
- Lifetime learning
- European high school community and European research community – two pillars of knowledge society

Advantage of Bologna process:

- Uniformity of high school systems in European community and internationalization of learning process
- Greater home and foreign choice of learning programs
- Greater horizontal and vertical crossing of learning programs
- Flexible development of learning programs
- Possibility of acknowledge informal knowledge

Table 1: Mobility of our students across learning fields

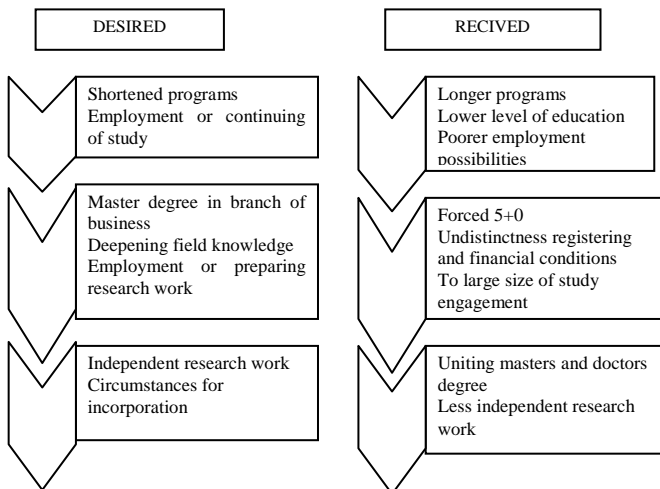
Learning field	Share of students in RS	Share of mobile students
Education, education of teachers	10,1	3,6
Classical education and art	8,0	22,0
Sociology and business knowledge, law	42,2	47,9
Natural science, mathematics and computer science	5,7	6,7
Technical science, production knowledge, construction	16,8	12,3
Farm and veterinarian science	3,1	2,6
Health and social knowledge	7,7	3,2
Services	6,4	1,6

Source: CEPS (UL PeF), 2004

5. 2 THREE LEVELS OF EDUCATION BY STUDENTS POINT OF VIEW

Review of differences between “what we got” and “what we want”; by levels of educational process (Students report of BP 2009, 5-6):

Figure 1: BP - desired and received by students



Source:http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/Sterbac-SOS_posvet040209.ppt

6 CONCLUSION

6.1 STUDENTS REPORT (CRITICISM)

According to Lisbon goals BP needs many renovations. What was expected by students:

- Interesting contents
- Applicative knowledge
- Simultaneously study
- Comparable education
- Employment
- Mobility
- Recognizing of informal education
- Student in centre of educational process
- Quality

What students got:

- Old programs and subjects “repack”
- Theory without praxis
- Piling up non necessary obligations
- Incomparable education and knowledge
- Indeterminate competences and lower level of education

- Financial problems
- Questionable value of master degrees
- Subjects suitable for teachers, points and wages
- Instant programs incapable of measurement

6.2 EHEA and reforms of BP

Higher education partners agree that Europe needs modernized universities if it hopes to attain the objectives of the Lisbon Strategy, as universities are a key element of the knowledge triangle and, consequently, of a knowledge-based society. Modernizing universities is based on three pillars: autonomy and responsibility, administration and management, and financing. All three of them call for urgent changes. During its Presidency, Slovenia will focus on the issue of whether Europe's universities, on facing greater autonomy and requirements for greater responsibility, are capable of responding successfully to new challenges and tasks. In this regard, opinions will be exchanged as to whether Europe's universities have proper governance and management structures in place.

Furthermore, during Slovenia's Presidency (in the second half of 2008) we had a look beyond the confines of the European higher education area. The timely adoption of the decision on the Erasmus Mundus II programme will play a prominent part in this regard, with the ultimate aim to provide for its smooth continuation in the period 2009-2013. In addition, special attention had been paid to promoting intercultural dialogue with emphasis on the Euro-Mediterranean area.

Literature:

1. Černetič, M., (2008). Knowledge and learning - knowledge society. V: Dečman Dobrnjič, O. (eds.), Majer, T. (eds.), Cankar, F. (eds.), Chiang, T. H. (eds.), Purkat, N. (eds.). *Cross education dialogue: selected topics*. Ljubljana: The National Education Institute of Slovenia; Tainan: National University, Department of Education; Maribor: University, Faculty for Organizational Sciences, 2008, pp. 6-16 Černetič M. (2006). Management ekonomike izobraževanja. Moderna organizacija: Kranj.
2. Černetič, M., (2006). *Management in sociologija organizacij*. Kranj: Moderna organizacija.
3. Černetič, M., Dečman Dobrnjič, O. (2006). Planiranje izobraževanja in menedžment sprememb. Organizacija, Letn. 39, 2006, št. 8. Kranj: Moderna organizacija, pp. 475-481.
4. Černetič, M., Černetič, B. (2006). Researchers and development - young researchers. *Informatica (Ljubljana.)* vol. 30, no. 1, pp. 131-137.
5. Černetič, M., Dečman Dobrnjič, O. (2007). Information technology and changes of management = Informacijska tehnologija i promjene menadžmenta. *Informatologia (Zagreb)*, 2007, vol. 40, št. 1, pp. 32-38.
6. Černetič, M., Dečman Dobrnjič, O. (2007). Management of educational planning. V: Soleša, D. (edt.), Černetič, M. (eds.), Gerlič, I. (eds.). *New media*

- in education (NME) : selected topics.* Sombor: Faculty of Education; Kranj: Faculty of Organizational Sciences; Maribor: Faculty of Education, 2007, pp. 105-111.
7. Černetič, M., Dečman Dobrnjič, O. (2007). Management of changes and Bologna process. In: Popov, Nikolay (eds.), Černetič, Metod (eds.). *Comparative education, teacher training and new education agenda. Vol. 5.* Sofia: Bureau for Educational Services, 2007, pp. 207-215.
 8. Černetič, M., Vavtar, B. (2005). Politics and social capital. V: Kaluža, Jindřich (eds.). *Proceedings of the 24th International Conference on Organizational Science Development, Slovenia.* Kranj: Moderna organizacija.
 9. Haug, G., (2003). Quality assurance/ accreditation in the emerging European higher education area: a possible scenario for the future. *European Journal of Education*, No. 3/2003, September 2003.
 10. Kontler-Salamon J. (2009). Na Bolonjskem izpitu smo padli, kaj zdaj? Delo, 5.2.2009. Ljubljana.
 11. Medveš Z., (2006). Bologna process between University and Bureaucracy (Introductory Discussion). *Contemporary Pedagogy*, Vol.57. No.4.
 12. Nyborg P., (2002). National, Evropean Global Challenges in Higher Education. Oslo: Norwegian Council for Higher Education, May 2002.
 13. Zgaga P., (2004). Bolonjski proces. CEPS. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani: Ljubljana.
 14. Zgaga P., (2009). Po desetletju uresničevanja bolonjskega procesa. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. CEPS. (Nacionalni posvet: visoko šolstvo po letu 2010, Ljubljana, 4. februar 2009.
 15. Students report (2007). Po desetletju uresničevanja bolonjskega procesa. CEPS. (Nacionalni posvet: visoko šolstvo po letu 2010), Ljubljana, 4. februar 2009.
 16. The Act on Recognition and Assessment of Education (Uradni list RS No. 73/04).
 17. http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/Sterbac-SOS_posvet040209.ppt.
 18. CEPS (UL PeF), 2004
 19. http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/Sterbac-SOS_posvet040209.ppt.
 20. <http://docs.google.com/gview?a=v&attid=0.1&thid=11f5c435d1d9fa07&mt=application%2Fpdf>
 21. http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/drZgaga_posvet040209.pdf

NORWEGIAN LITERATURE FOR CHILDREN AND THE YOUNG (GENESIS, DEVELOPMENT AND FEATURES)

M.A. Milutin Đuričković,
The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Aleksinac

Summary: This paper deals with the genesis, development, themes, features and the status of Norwegian literature for children on the basis of available translations and literature. The traditional poetry, stories, myths, sayings, counting rhymes, lullabies, fairy tales, short forms and novels found their place in this work.

Key words: literature for children, traditional fairy tales, modern poetry, prose, novels, style, language, translation.

НОРВЕШКА КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ (гене́за, развој и одлике)

Мр Милутин Ђуричковић
Висока школа за васпитаче струковних студија, Алексинац

Резиме: У раду се разматрају гене́за, карактеристике, тематика и статус норвешке књижевности за децу, а на основу доступних превода и литературе. Почев од народне успаванке, приче, бајке и пословице, највише пажње посвећено је савременој поезији, краткој прози и романима.

Кључне речи: књижевност за децу, народне бајке, савремена поезија, проза, романи, стил, језик, превод.

Норвешка књижевност је по много чему идентична и компатибилна са осталим нордијским, односно скандинавским литературама (шведском, финском, данском), како за децу и младе тако и за одрасле. Своје корене вуче из богате усмене традиције и разноврсног фолклорног наслеђа. Зачетке уметничке норвешке књижевности намењене најмлађим читаоцима треба тражити с краја 18. века, мада има мишљења да је и пре тога било писаних трагова и књига. Према истраживањима Маргарете Хејфорд Олери³⁹, са Универзитета у Небраски, 18. век је време када у Норвешкој ојачава Лутерански покрет, па је самим тим духовно образовање и стварање било посвећено религији и веронауци. Почетком 1800. године писање за децу било је у верском и моралистичком духу, а доста материјала и списа било је преведено са данског, немачког и енглеског језика. Прва књига за децу и младе у Норвешкој штампана је у Кристијанији код Осла 1798. године. То је било дело Вилума Стефансона, иначе, Данца, настањеног у Норвешкој. Његова

³⁹ Hayford, O'Leary, Margaret: *A History of Norwegian Literature*, University of Nebraska Press, Lincoln, NE. 1993. page 335.

проза (читанка), у слободном преводу *Белешке за децу*, првенствено нагиње моралном образовању и лепом понашању.

Са књижевно-историјског аспекта вредна помена је и *Књига вежбања за породицу са абеџедом, правилним изговором и читањем...* (1804) аутора Симона Килдала (1761- 1822). Ово дело, са прилично дугим и рогобатним насловом, иначе, својственим у то време и за многе друге литературе и језике, имало је прагматичан и поучан карактер, те је, пре свега, служило у васпитно-образовне сврхе. Пратећи хронологију, потом следе народне бајке приређивача Јоргена Моа из 1851. године (*На извору и на језеру*), које се сматрају књигом прекретницом и темељом литературе за децу и младе.

Године 1870. долази до посебног штампања књига за дечацима и девојчице, јер писци постају свесни те разлике, односно дечијег сензибилитета и интересовања. „Златно доба“ норвешке литературе за младе сматра се период од 1890. до 1914. године, када се јавља велики број нових и разноврсних наслова различите тематике, квалитета, стила и језика. Доминирају идиличне, поучне и реалистичке приче, са наглашеним веровањима да деца буду заштићена од свих зала и недаћа у свету. Васпитно-образовна димензија, такође, налази се у првом плану. Средином 19. века у норвешку књижевност за децу и младе ступају и жене, чија су дела позитивно оцењена и лепо прихваћена, будући да поседују женско и породично искуство у опхођењу и васпитавању деце.

У норвешком народу усмене песме, приче и бајке одиграле су велику улогу у формирању националног идентитета не само у земљи већ и много шире. Записивање норвешког народног блага започето је тридесетих година 19. века, у време буђења националне свести и романтичарске усхићености. Норвешке легенде често имају историјску конотацију и оне најпознатије говоре о светом Олафу и християнизацији земље. Митолошки и фолклорни образци у норвешким народним бајкама имају снажно и симболично упориште, а, такође, може се говорити и о великом броју тзв. интернационалних мотива и варијација. Највећи број бајки и сага заснован је на елементима чудесног и фантастичног, мада има и реалистичког приповедања, са доминацијом моралистичког и поучног.

Рад на записивању норвешког народног блага отпочео је тридесетих година 19. века, упоредо са буђењем националне свести. Он поседује, углавном, стандардну композицију, а на крају казивач неретко каже неки свој суд или коментар у првом лицу једине. Драмска тензија је наглашена, дијалози развијени, а ликови су свакодневни људи, животиње, митска бића, предмети и појаве. Има и безимених јунака, а тролови су врло присутни. Норвешке усмене бајке посебно су постале доступне нашим читаоцима захваљујући издању *Норвешке народне бајке* (1962) Мирка Цветкова⁴⁰, који у поговору истиче да је норвешки приповедач „у исто време и човек бујне маште и човек практичне животне мудрости, служи једнако и уметности и етици, те му приповетке исто тако зраче лепотом као што одишу топлином (...) Прича живо и тежи за тим да му приповетка буде што занимљивија. Из овог избора,

⁴⁰ *Норвешке народне бајке*, превео и изабрао Мирко Цветков, Народна књига, Београд, 1962, стр. 199.

поред осталих, издвајају се следеће бајке: *Награда за трогодишњу службу*, *Чувар краљевих зечева*, *Мудрица девојка*, *Три голубице*, *Пепељуш и његови помагачи*, *Чудновати сребрњак*, која је преведена и као *Частан грош* и др. У њој се говори о сиромашном дечаку, који одлази трбухом за крухом у бели свет и уз помоћ нађеног чаробног новчића постаје богат и срећан. Бајка показује да срећа прати поштене и убоге, а нарација је местимично снабдевена и понеком пословицом („Није свако само себи најближи“, „Кад би поштено било оно што на води плива, онда на свету не би било поштења“). Бајка *Замак Сорија Морија*, исто тако, описује момка по имену Халвор, који је од беспосличара доспео до јунака и срећног човека, захваљујући својим добрим делима и превазилажењу одређених препрека (одлазак у непознато, убиство вишеглавих дивова, проналажење зачараног дворца) и сл. Поред младог јунака, ликови су његови родитељи, принцеза са сестрама, старац и старица, као и дивови са три и више глава. *Двор ни на небу и земљи* има доста заједничких тачака са српском народном бајком *Чардак ни на небу ни на земљи*, док *Чаробне јабуке* припадају групи прича у којима људи добијају дугачак нос, магареће уши, грбу и сличне неподопштине онда кад поједу неко зачарано воће или попију „сок које зачаране биљке“.

Усмено стваралаштво овог скандинавског народа најбоље је представљено у Антологији норвешке народне бајке *Источно од сунца, западно од месеца* (2004), приређивача Муниба Делалића, чији подухват се сматра најобимнијим и најкомплекснијим такве врсте до сада објављеним ван граница Норвешке. Овај песник и преводилац изабрао је и с норвешког језика превео 88 најпознатијих бајки и народних прича из усмене баштине, а избор је настао на основу изворног двотомног издања из 2000. године двојице приређивача Кристена Асбјорнсена и Јоргена Моса. Према запажањима приређивача, омиљена норвешка бајка *Источно од сунца, западно од месеца* постоји у 80 различитих варијаната. Без обзира на устаљени сукоб добра и зла, односно принцип живота и смрти, у овим бајкама несрећа је, углавном, приказана као сплет различитих околности и судбинске предодређености. „Многи мотиви норвешких бајки постоје, у различитим варијантама посвуда у свијету, па и на јужнословенским просторима“.⁴¹ С друге стране, елементи хумора, гротеске и анегдоте са неочекиваним обртима додатно усложњавају и обogaћују структуру усмене бајковите нарације.

Кратке умотворине, а нарочито пословице и изреке припадају корпусу често употребљиваних и омиљених жанрова не само за децу, већ и за одрасле. Норвешке народне пословице поседују завидну дозу мудрости и искуства, предоченог одабраним лексичким средствима и стилским фигурама. Иако су поједини примери, донекле, познате варијације и препознатљиви мотиви, ипак, већи број норвешких народних пословица веома је аутентичан и поучан (*Ако не сејеш, не можеш ни да жањеш*. *Галеб који седи гладује, а онај који лети насити се*). Норвешка народна проза умногоме познатија и приступачнија него

⁴¹ Делалић, Муниб: *Источно од сунца, западно од месеца*, Антологија норвешке народне бајке, Меандар – Обзорје, Загреб, Међугорје, 2004, стр. 14.

усмена лирика. Известан број норвешких народних песама познат нам из антологије успаванки, коју је приредио и превео Душан Ђуришић. Успаванку *Спавај мирно* чини један катрен у осмерцу са парним римама. У њој се лирски субјекат (мајка) обраћа свом синчићу, тепајући му умилне речи и деминутиве: *Спавај мирно, мали бато! /Ти си добар, право злато./ Кад би соба била свака/ пуна таквих момчуљака!* Друга успаванка *Пјесма уз колијевку*, такође, садржи нежна и топла апострофирања вољеном чеду, док „мајка сједи, конач мота“, а „у град отац отишо је“ да купи ципелице са копчама да би дете дуже спавало. Ови стихови су, дакле, по много чему блиски и сродни осталим народним успаванкама из других литература, а у њима доминира искрена и снажна љубав према новорођеној деци.

Несумњиво једно од најпознатијих дела норвешке литературе за децу и младе свакако је роман Тура Хејердала (1914 - 2002) *Кон-тики*, која је преведена на многе стране језике, доживела бројна издања, екранизацију и постигла рекорд као највише тражена књига. Хејердал је етнограф и авантуриста, заљубљеник у зоологију и географију, коју је студирао на Универзитету у Ослу. Његова експедиција је на сплаву прешла Пацифик, од Јужне Америке до Полинезије. Пловидба је трајала 101 дан, а пређено је 8.000 километара. Узбудљивост и динамику нарације обезбеђују авантуризам, несвакидашње пустоловине научне експедиције на мору, сусрети са урођеницима и низ других интересантних збивања. Захваљујући великој популарности овог романа, Хејердал је постао добитник многих угледних награда и почасни доктор неколико универзитета у свету. До краја живота интересовао се за полинезијску културу и историју, па је објавио и неколико дела из те области.

Велики преокрет и иновације донеле су књиге норвешких класика, као што су: Ана Катарина Вестли (1920), Турбјерн Егнер (1912-1990) и Алф Прејсен (1914-1970). Издања ових писаца изазвала су велику пажњу, нарочито због чињенице да су читана на радио станицама за децу и младе, што је и те како допринело њиховој афирмацији. Педесетих и шездесетих година 20. века долази до окретања традицији и обнављања књига домаћих класика. У читавој Скандинавији, а самим тим и у Норвешкој, писање за децу и младе схвата се веома озбиљно и као врло одговоран стваралачки чин. Све је више књига, нарочито романа, у којима се аналитички разматрају многе табу теме, егзистенцијална питања, друштвена кретања, прва љубав, младалачка несналажљивост итд. Таква неконформистички приступ обезбедио је бољу рецепцију дела, изазвавши веће интересовање код младих читалаца различитих узраста. У новије време, међутим, норвешко дело за децу и младе које је донело светску славу и огромну популарност у свету свакако је роман *Софијин свет* (1992) Јустејна Горднера (1952), које је критика здружено прихватила, оценивши га не само као дело за омладину већ и као „почетни ниво општег курса филозофије“. Роман је, иначе, штампан у тиражу од 20 милиона примерака, а преведен је и на 50 језика широм света! Објашњавајући своју поетику и популарност овог дела, аутор је једном приликом изјавио да се у последње време све више руши „берлински зид“ између књижевности за децу и књижевности за одрасле.

Норвешка лирика за децу и младе постала је веома позната по антологији *Дуги, дуги низ* (2003), чији је приређивач књижевник и педагог Матис Матисен (1937). Он је један од најафирмисанијих норвешких стваралаца поезије, прозе и драме за децу и одрасле. Објавио је око 30 књига, које су екранизоване и превођене на неколико европских језика. Како се наводи у напомени његове антологије *Дуги, дуги низ*, преводи и препеви настали су као плод тимског рада групе асистената и студената постдипломаца на катедри за скандинавистику Филолошког факултета у Београду. Антологија обухвата по једну или неколико песама 47 аутора, распоређених по хронолошком редоследу - од најстаријег Хенрика Вергенланда (1808-1845) до најмлађег Хана Брамнеса (1959). Овај избор је најцеловитији и најкомплекснији до сада, када је реч о норвешкој поезији за децу и младе, јер пружа у увид у њен развој, метаморфозе и континуитете. Увршћено је доста афирмисаних писаца (Хенрик Ибзен, Ингер Хагеруп), али и оних чије стихове сусрећемо први пут на нашем језику. У кратким цртама тешко је дефинисати и прецизно одредити норвешку поезију за децу и младе, али може се, ипак, закључити да је тематско-мотивски врло разноврсна, епски распричана и наративна, пуна хумора и нонсенса, језички разбарушена и лудистички интонирана, традиционалистичка и модерничка у исти мах. За разлику од осталих песника, Бјерстјерне Бјернсон (*Ејвинд и Јарчић*) и Тор Оге Брингсверд (*Никад не иде онако како је Лудолф замислио, али то можда није ни важно*) заступљени су кратким причама. У центру пажње увек је дете и његов свет детињства, са свим предностима, лепотом, маштом, али понекад и са сликама сурове стварности (Пер Улав Калдестад). У антологији има поучних, хумористичких, љубавних, описних, родољубивих, мисаоних и социјалних песама, као и неколико успаванки, питалица, басни и сл. Код песника старије генерације присутни су елементи мита и фолклора, док припадници млађе генерације заговарају експерименте, слободнију форму и непосредан стил изражавања (Ханс Санде).

Издавачка кућа *Креативни центар* из Београда објавила је, поред осталог, неколико савремених норвешких романа за децу и младе. У првом реду ту је *Лизалица из Угадугуа* ауторке Ренауга Клеива (1951), која је дебитовала збирком песама *Анимација* (1985). Реч је о врском експериментатору и атрактивном наратору, што показују и прозна дела *Тачка равнотеже* (1990) и *Сети да да помазиш мачку* (1997), која је објављена код нас 2000. године. *Лизалица из Угадугуа* је роман невеликог обима (117 страна), али узбудљивог и дирљивог садржаја. Компонован је од више кратких и насловљених целина, које се читају једна за другом. У основи фабуле је девојчица Катја, чији су родитељи разведени и њена мајка се одселила далеко на афрички континент. Њој се не допада „то што на летовање са њом и татом иде и татина нова девојка“, јер машта да се родитељи опет споје. Преводиоци романа су Јелена Глоговац, Виктор Марковић и Ана Мороквашић, а превод представља део пројекта практичног рада студената скандинавистике на Филолошком факултету у Београду, под руководством проф. др Љубише Рајића и лектора мр Торстена Стиглера Сејма.

Други роман *Тртко и велика крађа потока* (86 стр.) Руна Белсвика (1956) објављен је под истим околностима поменутог пројекта, а његови преводиоци

су: Маша Ђетковић, Николета Косовац, Наташа Манов, Игор Медан и Софија Годић. Белсвик је, иначе, признат писац и аутор више од тридесет књига за децу, младе и одрасле. Књиге о пачету Тртку донеле су му многа признања и популарност у земљи, а деци у Норвешкој је познат не само по својим књигама, већ и по необичном читању у радио емисијама. Радња обухвата персонификовану и антропоморфизовану нарацију, чији су главни актери анимални јунаци: Тртко, Октава, Њушкало, Кифлијан, Гунђало и др. Роман сачињавају пет насловљених идејно-тематских целина, међусобно повезаних линеарним, праволинијским казивањем. Занимљива је и дужа коауторска проза *Сети се да помазиш мачку* (2000) већ поменутог Ренауга Клеива и Ингер Лисе Белсвик, а у преводу проф. др Љубише Рајића.

Норвешка књижевност за децу и младе чини снажну и јединствену органску целину, ауторитативну и пуноправну као паралелу са литературом за одрасле. Жанровски богата и слојевита, све превођенија и доступнија деци у електронским верзијама, она је окренута разним експериментима и трагањима у ново и непознато. Пуна је изазова, каламбура, а посебно хумора и ироније. С друге стране, она се бави и крупним етичким и филозофичним питањима, која се тичу не само деце већ и читавог друштва у целини. Нове прозне тенденције заснивају се, пре свега, на елементима метафикције, интертекстуалности и пародије. Ова литература, такође, све више се оријентише и окреће не само ка скандинавској, већ уопште и ка светској књижевности за децу и младе, захваљујући атрактивним преводима и доброј рецепцији на другим говорним подручјима.

У отвореном суочавању са проблемима, изазовима и потешкоћама савременог света, норвешка књижевност за децу отишла је корак даље, будући да не затвара очи пред табуима или било којом другом темом која би била непримерна младима. У складу са оновременим тренутком, па чак и општом кризом у свету, норвешки писци за децу у разним жанровима, формама и врстама приказују свет око себе онаквим какав и јесте, без лажног морализирања, импровизације и поуке. Од свог конституисања до данас норвешка уметничка књижевност за децу и младе прешла је дуг пут, врло плодотворан и утицајан. У сликовницама и издањима за ниже узрасте, однос слике и текста постаје скоро равноправан. Готово да нема књиге које се не може похвалити изванредним илустрацијама, које доприносе укупном уметничком и естетском доживљавању. Такође, треба додати да је и периодика за децу и младе веома развијена, технички беспрекорна и концепцијски разноврсна у сваком погледу.

MODEL OF METHODOICAL CORRELATION IN ACTIVITIES OF MUSIC AND P.E. IN KINDERGARTENS

Ph.D. Miroljub Ivanović and M.A. Branimir Dragojević,
The Advanced Vocational School for Nursery Teachers –
Sremska Mitrovica

Summary: Bearing in mind the postulate of modern education which respects unquity and integrity of personality, this paper represents an effort to construct didactical foundation of the model of correlated curriculums of two important fields: P.E. and Music at vocational advanced schools for nursery teachers. Based on methodical relevant similarities between these two compatible teaching methods the suggested curriculum is an original, educative tool full of attractive contents which enables children between 3-7 to understand the mutual (reciprocal) dependence of motoric and musical domains joined into a harmonious totality. In this moving to music curriculum, the authors systematized interesting motoric and music activities with lots of simple and complicated counting rhymes. Short and authentic names of exercises for shaping body and other different rhythmic and musical plays are made to hold children's attention and motivate them to accept easily all the moving/dancing and musical contents for independent practising, playing and singing. The words which children, in appropriate rhythm and dynamics, say or sing bring into accord with different movements, children develop their musical taste, abilities and feeling for rhythm. Children become interested in music and express their strong need for such activities and games.

Key words: music, correlation, P.E., pre-school age.

МОДЕЛ МЕТОДИЧКЕ КОРЕЛАЦИЈЕ У АКТИВНОСТИМА ПРЕДШКОЛСКОГ ФИЗИЧКОГ И МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Др Мирољуб Ивановић, мр Бранимир Драгојевић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача,
Сремска Митровица

Резиме: Имајући у виду постулат савременог васпитања које уважава јединственост и интегралност личности, овај рад представља покушај конструкције и дидактичко утемељење модела корелације курикулума Методике физичког васпитања и Методике музичког васпитања у високим школама струковних студија за образовање васпитача. На основу методички релевантних сличности између ове две компатибилне методике, предложени су оригинални наставни, моторички и музички садржаји и њихове релације које омогућају деци од 3 до 7 година схватање узајамних зависности моторичког и музичког домена у хармоничну целину. У овом кретно-музичком практикуму, аутори су систематизовали занимљиве кретне садржаје и

бројалице, од основних и једноставних, до комплексних. Кратки и изворни називи вежби обликовања и разноликих ритмичко-музичких игара, осмишљени су тако да задрже пажњу деце и мотивишу их да лако усвоје нове моторичке и музичке садржаје за самостално вежбање и певање. Речи које деца, одговарајућим темпом и динамиком, у бројалицама изговарају, а у песмама певају, усклађујући их при том са различитим покретима, развијају музичке способности и осећај за ритам, стварају интересовање за музику и изражавају снажну потребу за активним физичко-музичким изражавањем деце.

Кључне речи: физичко васпитање, музичко васпитање, корелација, предшколски узраст.

УВОД

Методичка корелација подразумева функционалну узајамну зависност структура различитих интердисциплинарних програмских садржаја, који се међусобно допуњују или су слични. Срж релација сродних методичких активности у установама за предшколско васпитање деце представља повезаност елемената програма у усклађен јединствен систем, при чему ниједна активност не губи своју независност. При томе деца имају веће интересовање, мотивацију, лакше стичу навике и вештине из различитих активности, односно успешније и трајније схватају поједине садржаје, феномене, законитости и формирају целовит поглед на свет. Међутим, током реализације предшколског програма, деца најчешће услед редукције или потпуног одсуства корелације усвајају парцијална, неповезана и неприменљива знања, која се брзо заборављају.

У циљу успешне реализације повезаности појединих планова и програма васпитач треба да је дидактичко-методички оспособљен, односно да подробно и свестрано планира и креира знања предвиђена планом и програмом из разних области која деца стичу у вртићима. Дакле, да би деца брже и успешније усвајали предвиђени предшколски програм, васпитач мора да поседује висок ниво опште културе, поуздано познаје више научних области као и да узајамно допуњава и логички интегрише градиво кад год је то могуће. При томе, од васпитача се очекује да самостално анализира, истражује, комбинује, критички мења и реализује повезане тематске садржаје и практичне активности у узајамно зависним мултидисциплинарним програмским моделима. На тај начин ће конструкција дечјег знања као завршни резултат учења различитих активности у предшколском васпитању стећи повољне околности за остваривање система знања, уместо његових некорелраних елемената, који су неупотребљиви у пракси.

КОРЕЛАЦИЈА САДРЖАЈА МЕТОДИКЕ ФИЗИЧКОГ И МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

При активностима физичког васпитања треба упражњавати телесне вежбе и моторичке игре које карактеришу добровољни покрети, природни или стилизовани, и разноврсни природни облици кретања Оба наведена облика

физичког васпитања треба прилагодити предшколском добу, тј. структури и функцијама органа за кретање деце. Неопходно је да моторички садржаји буду једноставни, тако да деца током учења не морају превише да се телесно напрежу, јер ако су вежбе и игре сложене за дете, оно неће да их прихвати и правилно изводи. Имајући у виду физиолошке карактеристике деце предшколског узраста, темпо телесног кретања–вежбања на свежем ваздуху или добро проветреној просторији треба у почетку повећавати, а на крају постепено смањивати. Такође, потребно је да се избегавају једноличне вежбе, као и да цело тело или поједини његови делови дуго буду у статичном положају у дужем временском интервалу, нпр. предручењу, јер је успорена циркулација крви до мишићног ткива, што узрокује замор организма.

Развијање музичких способности (кроз музичке садржаје: бројалице, певање песама, слушање музике, свирање на дејим инструментима) интегративним приступом и путем игре, уз препуштање атмосфери, доприноси стварању навика код васпитача и деце за синхронизованим извођењем физичко-музичких активности и даје најбоље резултате у психо-физичком развоју деце. Доступни елементи музике (са или без инструменталне пратње), који се организују повезано са активностима физичког васпитања, уз имитацију ликова, координацију покрета, снажање у простору и грациозност у ходању, у музичком смислу, омогућују поставку основних ритмичких компоненти (ритмички удар или ритмички пулс – равномерност у извођењу, груписање удара на два или три и адаптација према темпу). Затим, развијају гласовне и интерпретативне способности и обогаћују дечји речник. Стварање и концепција звучних наслага у овом предшколском периоду од велике је важности за даљи музички развој и каснију музичку писменост.

Добар изглед на успех да се организује веза између структура активности физичког и музичког васпитања може да се укаже у предшколском детињству, када је најтеже скренути и одржати пажњу деце у временском интервалу од 20 до 30 минута. При телесном вежбању васпитач најчешће опонаша свакодневне ситуације које су деци познате (покрети, природна телесна кретања, давање ритма бројањем). Уколико се телесно кретање – вежбање изводи уз адекватну музичку пратњу успоставља се боља координација покрета. Неопходно је константно мењати комплексе телесних вежби и музичке примере, повећавајући физичко оптерећење, ради стварања осећаја свежине и душевног развоја, а не умора.

Уколико се моторичке игре и вежбање изводи ритмички прецизно, весело и интересантно, тада се код деце појављују мотиви да активно учествује у систематском понављању вежбе, игре и музичких садржаја. Такође, усвајање знања и вештина путем свакодневне игре, уз утврђена правила, најлакше је кроз овај моторичко-музички облик. Извођење што спретнијих и савршенијих покрета, њихово усклађивање са звуком, ствара интересовање за музику и формира снажну унутрашњу потребу за активним физичко-музичким изражавањем деце. Формула успеха за ове ритмичко-музичке активности је: покрет=музика, музика=покрет. Осим тога, методски приступ је следећи: чујем/певам-изводим покрет.

На овај начин, остварена је корелација између физичког и музичког васпитања (што недостаје у нашој литератури), па поједине телесне вежбе и моторичко-ритмичке игре подсећају на музичке игре.

ПРИМЕРИ ПОВЕЗАНОСТИ АКТИВНОСТИ ФИЗИЧКОГ И МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА



„САТИЋ“

Почетни положај – Поставити се у раскорачни став, са рукама савијеним у лактовима на боковима.

Извођење вежбе – Истовремено савијати труп и врат лево – десно (*као сатић*), *цртеж 1*, без нагињања напред или назад. Вратити се у првобитни положај и удахнути ваздух.

Увежбавање – Радити наизменично отклоне трупом у обе стране.

Н а п о м е н а – Покрете постепено убрзати пратећи текст и ритам песме (бр. 2 и 3).

Цртеж 1. “Сатић”

SAT

1. D Karow

Ve - li - ki sat ku - ca tik, tak, tik, tik. a ma - li sat ku - cu

ti - ka, ta - ka, ti - ka, ta - ka. a naj - ma - nji dze - pni sat

ti - ka, ta - ka, ti - ka, ta - ka, ti - ka, ta - ka, tik!

„БРАЊЕ ЦВЕЋА“



Почетни положај – Ући у раскорачни став (*цртеж 2*)

Извођење вежбе – Пружити дугачак корак напред, савити труп напред до водоравног положаја, опустити леву па десну руку (*као да се бере цвеће*). Коракнути десном ногом и убрати „цвет“ левом руком. Потом, крочити левом ногом и убрати цвет десном руком итд.

Н а п о м е н а – Кретати се корацима полагано, по могућности опружених ногу, са погледом усмереним у „цвеће“.

Цртеж 2. „Брање цвећа“

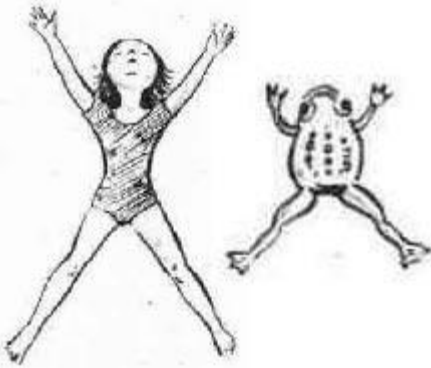
BEREM, BEREM CVEĆE

Andantino V. Protić

Be - rem, be - rem cve - će, ma - lo, ma - lo ve - će.

Po - će - la je ki - ši - ca, be - že, be - že de - či - ca. "Be - ži!"

„ЖАБЉИ ПОСКОЦИ“



Почетни положај – Поставити се у чучећи став раскорачни (*цртеж 3*).

Извођење вежбе – Изненада поскочити суножним одразом унапред, за тренутак летети раширених ногу одржавајући равнотежу, доскочити, чучнути и кркетати (*као жаба*).

Н а п о м е н а – Бројалицу извести пре вежбе.

Цртеж 3. „Жабљи поскоци“

„РИБИЦА ИСКАЧЕ ИЗ ВОДЕ“

Почетни положај – Заузети лежећи положај потрбушке.



Извођење вежбе – Руке испружити напред, ноге саставити и исправити. Подићи руке и грудни кош горе, забацити главу, потом се вратити у полазни положај. После тога нагло замахнути ногама уназад што више, увијајући тело од главе ка петама (као рибица која искаче из воде), *цртеж 5*.

Н а п о м е н а – Пре извођења вежбе отпевати песму.
Цртеж 5. Рибица искаче из воде“

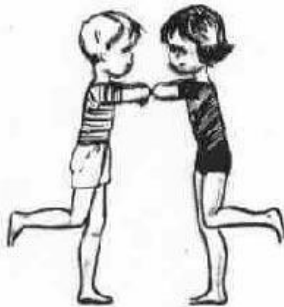
РИБИЦА (М. Клокџа)

Veselo M. Krasev

1. Hcj. ri - bo. ri - bi - se sto u vo - di pli - vas.
2. Rep du - gi ri - bi - ca i pe - ra - ja i - na.

za - sto se pred de - ŕi - cam ri - ho ma - lu skri - vas?
gle daj ka ko ve se lo po kre će se nji ma.

„БОРБА ПЕТЛИЋА“



Почетни положај – Једноножни став удвоје, лицем окренутим једно према другом.

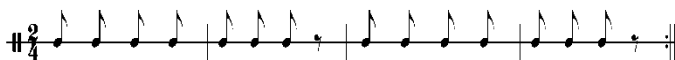
Извођење вежбе – Једну ногу згрчити у колену, руке укрстити на грудима. Једноножним одразом скочити, па доскочити у почучањ међусобно се гурајући као „борбени петлови“ (*цртеж 6*). Циљ игре је да се партнер присили да стане на обе ноге.

Н а п о м е н а – Дете које прво падне или спусти ногу на тло неуспешно је, тј. има неповољан исход у такмичењу. Игра се прекида, победник добија један бод. Игра се наставља скакањем на другој нози, а победник је играч који скупи више бодова. Бројалицу извести пре вежбе.

Цртеж 6. „Борба петлића“

BORBA PETLIĆA

B. Dragojević



Ku - ku - ri - ku, ko - ko - da! Sad je bor - ba pe - tli - ća!

УМЕСТО ЗАКЉУЧАКА

Предложени модел методичке корелације структуриран од 6 активности предшколског физичког и музичког васпитања, позитивно утиче на интересовање и мотивацију деча за њихова занимања, а моторичко–музичка знања која се при том усвајају, дуже се памте и успешније примењују. Без обзира на то, при планирању повезаности садржаја предвиђених предшколским програмом из ове две области, треба бити опрезан. Јер, тематско повезивање сродних садржаја различитих активности не значи и да је остварена методичка корелација, која налаже методичан и одговарајући међусобан однос између две различите методике у свим њиховим фазама. При томе, садржаји из једне методике не могу да буду преовлађујући у свим стандардним фазама активности, већ само у једној њеној етапи. Презентирани образац моторичких и музичких садржаја, у овом раду, смењују се с времена на време, односно преплићу у свим фазама занимања. Очекује се да струковни васпитачи (као истраживачи, креатори и практичари) са задовољством прихвате приказане моторичке и музичке примере, и самим тим на основу њих маштовитије реализују методичку корелацију у диференцираним програмским моделима у свим васпитним групама у обданишту.

Литература:

1. Васиљевић, З. (1991). *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
2. Ивановић, М. (2004). *Буквар физичког и здравственог васпитања*. Уџбеник за први разред основне школе. Београд: Народна књига
3. Ивановић, М. (2007). *Лутарња гимнастика за предшколску децу*. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача
4. Ивановић, М. (2008). *Телесне вежбе и покретне игре за децу предшколског узраста*. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача
5. Ивановић, М. (2008). *Физичко васпитање: методика (узраст од 3 до 4 године)*. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача
6. Ивановић, М. (2009). *Спортски буквар*. Ваљево: Ваљево-принт

7. Ивановић, М. (2009). Структурални антропометријски модел дечака у најстаријем предшколском узрасту. Београд: *Настава и васпитање*, 37 (1): 116-129
8. Ивановић, М. (2008). Каноничке релације морфолошко-моторичких димензија ученика 1. разреда основне школе, *Спорт Цијенце*, 1 (2): 65-71
9. Мирковић-Радош, К. (1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

ENGLISH LANGUAGE AS THE LANGUAGE OF PROFESSION: LIBERALIZATION OF TEACHING SUBJECT MATTERS

М.А. Sanja Krimer Gaborović,
The Faculty of Civil Engineering - Subotica

Summary: In this work English language is discussed as a language of the profession, from the perspective of the Bologna process which, among other things, means liberalization of subject matters, that is curriculum. The given liberalization, in this particular case, is presented through external, then internal reform of the curriculum, for which the Authorized Ministry of Education of Serbia, is immediately responsible, the University of Novi Sad and the Faculty of Civil Engineering in Subotica. The previously mentioned liberalization is most vividly declared and shown in the following: firstly, bringing closer the curriculum to the market by stressing mastering, skilled, expert terminology of civil engineering in spoken and written language of the profession; secondly, promoting interactive-communicational dimensions of the educational and teaching process, cherishing partnership between the subject teacher and his student which induces student's intellectual curiosity; thirdly, exchanging and continual testing of knowledge by periodical and regular brief examinations which enables students to gain knowledge easily and pass the final exam. Finally, the advanced working conditions are being discussed in the view of the fact that the modernization of Faculty study rooms was recently finished. The latest and most contemporary teaching aids were installed (a combination of lap top and video beam). The presentation of audio-visual teaching aids connected with themes of the profession has made the teaching process liberal, modern and, above all, open to new processes and subject matters.

Key words: English as the language of the profession, curriculum reform, the Bologna preoocess, liberalization of the curriculum.

ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК КАО ЈЕЗИК СТРУКЕ: ЛИБЕРАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА

Мр Сања Кример-Габоровић
Грађевински факултет, Суботица

Резиме: У раду се расправља о енглеском језику као језику струке, и то из перспективе болоњског процеса који, између осталог, подразумева либерализацију наставних садржаја. Дата либерализација у конкретном случају, представљена је кроз екстерну, те интерну курикуларну реформу, за шта је непосредно одговорно надлежно републичко министарство, односно, Универзитет у Новом Саду, те Грађевински факултет у Суботици. Овде поменута либерализација најупадљивије се очитује у: (1) приближавању наставног плана и програма захтевима тржишта, и то тако што је акценат сада на овладавању стручном, грађевинском терминологијом, тј. говорном и писаном језику струке; (2) промовисању интеракцијско-комуникационе димензије васпитно-образовног процеса, тј. неговању партнерских односа између предметног наставника и студента чиме се подстиче њихова интелектуална радозналост; (3) измењеној, континуираној провери знања путем периодичних колоквијума, чиме се студентима значајно олакшава процес усвајања и утврђивања обрађеног градива. Коначно, говори се и о унапређеним условима рада, будући да је недавно окончана модернизација факултетских кабинета и то увођењем најсавременијих наставних средстава (комбинација лаптопа и видео бима). Презентација аудио-визуелних наставних материјала везаних за теме из струке која је из тога произашла, додатно је осавременила, тј. либерализовала наставни процес и садржаје.

Кључне речи: енглески-језик као језик струке, курикуларна реформа, болоњски процес, либерализација наставних садржаја.

У европским академским круговима сада је већ готово свима познато да су Болоњску декларацију, јуна 1999. године, у италијанском граду Болоња по којем је и добила име, потписали министри за образовање 29 европских земаља, с циљем стварања јединствене, европске зоне високог образовања, а како би се студијски програми једне, с лакоћом могли преносити и тумачити и у другој држави. Мање је, међутим, познато да Сорбонска декларација, укратко споразум са париске Сорбоне из 1998. године, између надлежних министара Француске, Немачке, Италије и Велике Британије, представља својеврсну претечу Болоњске декларације. Потоњи споразум настао је у светлу неопходности интензивирања конкурентности европског високошколског система на глобалном тржишту, и то кроз: (1) поспешивање квалитета европских високошколаца омогућавајући им студијске боравке ван матичне земље студија; и (2) усавршавање знања страних језика (уп. Кинг, 2008). Упркос јасноћи ових двеју смерница, доцније инкорпорираних Болоњском декларацијом, сведоци смо неоправдане и потпуно нелогичне појаве да у скороје време српске државне високе школе и факултети „убрзано спроводе

поражавајућу политику свођења часова енглеског језика [, иако и свих других страних језика, и то], превасходно као језика струке, на крајње симболичан број, при чему се страни језик често преводи у факултативни (необавезни) предмет, а каткад и потпуно брише из курикулума. [... И, мада] се енглески неоспорно већ устолочио као лингва франка 21. века, [... наше високошколске институције, најалост,] оглушују [се] о законе тржишног пословања, те потребу стварања тржишно конкурентних кадрова, оних који солидно читају и пишу на страном језику, како општем, тако и ужестручном” (Кример–Габоровић, 2007: 412). Ова проблематика, само је посредно везана за либерализацију наставних планова и програма тј. тематику која се у раду разматра, због чега се о њој овде даље неће говорити.

Што се Болоњске декларације тиче, њоме се наглашава неопходност спровођења читавог низа високошколских реформи које између осталог подразумевају увођење двостепеног циклуса студија и јединственог система бодовања, обезбеђивање квалитета кроз систем акредитације како студијских програма, тако и самих институција, континуирану евалуацију програма, професора и институција, модуларизацију наставе, итд. Чини се да у овој фази имплементирања Болоњске декларације у Републици Србији, од Берлинске конференције 2003. године, нема потребе за посебним истицањем чињенице како Болоњски процес, који се тренутно спроводи у укупно 45 европских земаља, а под будним оком Европске комисије за високо образовање (према енгл. *The European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES)*), иако и других надзорних тела – у Србији за то је задужен Национални савет за високо образовање, у својој суштини представља међудржавни покушај уједначавања система високог образовања у свим земљама потписницама декларације, и то закључно са 2010. годином. Циљеви оваквог уједначавања, као што се најчешће истиче, биће:

- (1) побољшана мобилност студената и наставно–научног кадра. У случају студената, мобилност ће се унапредити превасходно: (а) захваљујући ЕСПБ бодовима, скраћено од Европски систем преноса бодова (према енгл. *ECTS credits*), при чему је овде важно истаћи још и то да се бодовима заправо упућује на временско оптерећење студента током студија;⁴² (б) додатку дипломе који се обавезно издаје и на енглеском језику (према енгл. *диплома супплемент*), а у који се уносе лични подаци студента, тачан списак курсева које је студент одслушао и положио, имена професора, и др.; као и (ц) због значајнијег финансирања такве размене. У суштини, то значи да ће студент током студија, један па и више семестара, моћи завршити на неком другом универзитету, те да ће му се по стицању одређене високошколске квалификације, дата диплома

⁴² Једна студијска година вреди 60 бодова. У септембру 2005. године, сагласно новоизгласаном Закону Републике Србије о високом образовању, студент наредну годину уписује и с минимумом од 37 бодова, али искључиво као самофинансирајући студент (уп. www.studentskivet.com/magazin/20071107/reforma-visokog-obrazovanja-sta-je-bolonjski-proces)

- признавати на било којем другом универзитету, без потребе за сложеним и скупим поступком нострификације;
- (2) унапређење квалитета европског високообразовног система, очитованог и кроз либерализацију студијских програма, наставних садржаја, метода и техника испитивања. Либерализација наставних садржаја обухваћена је курикуларном реформом, премда „наравно да није реч о потпуној либерализацији, јер координате за садржаје, наставне предмете и њихов редослед дате су у националном курикуларном језгру” (Костовић, 2006: 6); и
 - (3) успостављање једнообразности европског високошколског система, и то не само у домену првог степена студија (основне струковне студије одн. основне академске студије), већ и на последипломским усавршавањима, укратко на другом степену студија (дипломске академске студије–мастер, специјалистичке струковне студије, специјалистичке академске студије), те коначно у склопу студија трећег степена (докторске академске студије).

И мада се критике на рачун институционализовања Болоне већ чују, па тако, рецимо, неки северноамерички научници тврде да се спровођењем циљева декларације пре граде тврђаве, него мостови који ће повезати високостручне кадрове широм света (уп. Кинг, 2008), ни поједини српски научници нису ништа мање критични у погледу процеса европских интеграција, те спровођења болоњских циљева. Цео процес посматра се кроз призму „ауторитарне глобализације [... без] прилике за алтернативне перспективе” (Зборник радова са скупа, 2006: 5), и заговара став да „заједничка европска образовна баштина није једнозначна” (ибид: 6). Ипак, упркос овим донекле оправданим оспоравањима, чињеница јесте да је декларација, у међувремену, већ дала неколико значајних резултата који се, између осталог, очитују у напред поменутој либерализацији. У контексту академског квалитета, те тржишне конкурентности европских свршених високошколаца, мастера и доктора наука, либерализација студијских програма и наставних садржаја за свој крајњи циљ између осталог, поред напред већ поменуте студентске мобилности тј. повезивања са иностранством, има и измену постојећег академског рада и достигнућа. То конкретно значи да су акредитовани наставни садржаји Грађевинског факултета Суботица, овде из предмета Енглески језик I и II, на студијском програму Конструкције и материјали, одн. Енглески језик I, II и III, на студијском програму Хидротехника и водно инжењерство околине, претрпели значајне измене како би се удовољило новедефинисаним захтевима. Уосталом јединствени став Грађевинског факултета Суботица од самог почетка имплементирања циљева декларације био је, што је и даље актуелно, да је у циљу задовољавања захтева Болоњског процеса инаставу неопходно „квалитативно одреди[ти] на нов начин [... дефинишући] нову оријентисаност принципа, циљева, садржаја, метода, провере и вредновања знања” (уп. <http://www.gf.su.ac.yu/fakultet/index1.html>).

Либерализација наставних садржаја

Напред је већ поменуто како ће будућа способност свршених академица за укључивање у европске токове, у највећој мери зависити од савладавања стручних знања и страних језика. У том контексту, либерализација наставних садржаја за напред поменуте предмете, овде Енглески језик I, II и III, потоњи само у склопу студијског програма Хидротехника и водно инжењерство, односи се на то да настава која се изводи у оквирима акредитованих студијских програма у највећој могућој мери буде окренута пракси, што укратко подразумева да се акценат стави на изучавање текстова грађевинске тематике, који у изворнику представљају штампане, тонске одн. аудио–визуелне записе на енглеском језику. Стицање нових, те проширивање и продубљивање постојећих знања и умења у домену свих језичких вештина, подразумева:

- (1) неговање свих техника читања одн. разумевања сложених језичко–стилских структура у штампаним, тонским одн. аудио–визуелним записима на теме из грађевинске струке, и с тим у вези усвајање нових лексема (рецептивно и продуктивно);
- (2) неговање спонтаног изражавања у оквиру тема из струке (говорни и писани језик);
- (3) повремена граматичка, одн. правописна вежбања.

Сва три елемента обједињени имају за циљ да омогуће тржишну и другу конкурентност студената (до)дипломаца и постдипломаца, те олакшају њихову мобилност у новој Европи без граница.

Да је акценат либерализованих наставних садржаја управо на грађевинским темама тј. језику струке, можда најбоље илуструју наслови наставних јединица које се обрађују на III години студија, и то у склопу предмета Енглески језик II, а који су овде циљано предочени због своје релативне сложености,⁴³ што је у наставку табеларно приказано:

⁴³ У склопу предмета Енглески језик I, обрађују се теме које студенте уводе у разумевање сложене грађевинске тематике, а што је могуће закључити већ из самих наслова појединих наставних јединица: *Byilding, Constraction Mamerials, Tools and Instruments, Fprces of the Natyre, Tynes of Constryctions.*

ENGLISKI JEZIK II		
SEMESTAR: VI	STATUS REDMETA: izborni	FOND ČASOVA: 4+0
<p>I nedelja : <i>How to Design and Construct a Building</i>. Obrada teksta. <i>Grammar Points</i>. II nedelja: <i>Bridges I</i>. Obrada teksta. <i>Bridges II. Vocabulary Practice</i>. III nedelja: <i>The Cooper River Bridge</i>. <i>Listening Practice</i>. Ponavljanje. <i>Grammar Points</i> IV nedelja: <i>Oil Rigs</i>. <i>Listening Practice</i>. V nedelja: <i>Tunneling Under the Mountains I</i>. Obrada teksta. <i>Tunneling Under the Mountains II. Vocabulary Practice</i>. VI nedelja: <i>Tunneling Under the Mountains III</i>. Revision. <i>The English Channel Tunnel</i>. <i>Listening Practice</i>. VII nedelja: <i>Vibrations and Waves I</i>. Obrada teksta. <i>Vibrations and Waves II. Vocabulary Practice</i>. VIII nedelja: Ponavljanje. <i>Grammar Points</i>. Kolokvijum. IX nedelja: <i>Properties of Soils I</i>. Obrada teksta. <i>Properties of Soils II. Vocabulary Practice</i>. X nedelja: <i>Properties of Soils I</i>. Obrada teksta. <i>Properties of Soils II. Vocabulary Practice</i>. XI nedelja: <i>Roads and Airfields I</i>. Obrada teksta. <i>Roads and Airfields II. Vocabulary Practice</i>. XII nedelja: <i>Hong Kong International Airport</i>. <i>Listening Practice</i>. Ponavljanje. <i>Grammar Points</i>. XIII nedelja: <i>Environmental Works I</i>. Obrada teksta. <i>Environmental Works II. Vocabulary Practice</i>. XIV nedelja: <i>Dams I</i>. Obrada teksta. <i>Dams II. Vocabulary Practice</i>. XV nedelja: Ponavljanje. <i>Grammar Points</i>. Kolokvijum.</p>		

Дидактичко–методске одреднице наставе

Што се основних принципа који дидактичко–методски одређују наставу енглеског језика као језика струке на Грађевинском факултету Суботица тиче, међу такве спадају сви доле наведени:

- (1) развијање аутономије у учењу. Студенти се, наиме, континуирано подстичу на служење литературом и приручницима који су у изворнику штампани на енглеском језику, и то најчешће општим и специјализованим двојезичним и једнојезичним речницима, одн. граматикама. Овде ћемо истаћи још и то да смо одскора, и то највећим делом на иницијативу самих студената, успоставили циклус месечних реферата. Сваког месеца, наиме, по једна група студената има задатак да прати занимљивости из света грађевине како у земљи, тако и у иностранству, те о томе крајем месеца да реферирше својим колегама. Реферати се, подразумева се, излажу на енглеском језику, а групе се ротирају. Истовремено, свака припрема и извештање посебно се вреднују, будући да су од непроцењивог значаја за подстицање студентске радозналости, самосталности, креативности и селективног слушања/читања;
- (2) промовисање интеракцијско–комуникационе димензије васпитно–образовног процеса. Циљ наставе јесте подстаћи интелектуалну радозналост будућег свршеног академца–грађевинског инжењера, те изградити и неговати партнерске односе између предметног наставника и студената. За разлику од пређашњег, најчешће фронталног приступа, сада се студенти интензивно охрабрују да о теми из струке која се обрађује

слободно разговарају, постављају питања, износе опажања, и коначно о свему, самостално или уз надзор предметног наставника, потраже додатне информације. Будући да је систем оцењивања устројен тако да захтева посебно вредновање/бодовање сваке наставне активности, студенти су сада знатно више ангажовани током извођења наставе;

- (3) континуирана проверка знања кроз периодичне колоквијуме, чиме се студентима значајно олакшава процес усвајања и утврђивања обрађеног градива.⁴⁴ Закључено је, наиме, да је успех на тестовима сада знатно бољи у односу на претходне године, што је у први мах затекло и саму ауторку овога рада, и то првенствено захваљујући овако парцијално дефинисаном систему испитивања. Дату тенденцију илуструју и конкретни подаци. У академској 2008/09. години, од укупно 51 студента на I години студија који су бирали предмет Енглески језик I, с фондом часова 4+0, први колоквијум нису писала 3 студента, а положило га је укупно 36 студената, или 75%. Од укупно 44 студената на III години студија који су бирали предмет Енглески језик II, с фондом часова 4+0, први колоквијум такође нису писала 3 студента, а положило га је укупно 29 студената, или 70,7%. Овде није на одмет можда истаћи још и то да ће студенти на V године студија, у склопу студијског програма Хидротехника и водно инжењерство, могућност избора предмета Енглески језик V, имати тек за две академске године (у летњем семестру 2011);
- (4) модернизација наставних средстава, учила и апаратуре. Извођење осавремењене и аудио–визуелним садржајима подупрте наставе било би немогуће без постојања савремено опремљених факултетских кабинета. Будући да је добро познато како наставна средства дидактички обликују изворну стварност с циљем да се олакша спознавање градива које се обрађује, Грађевински факултет Суботица већ неколико година убрзано опрема кабинете и лабораторије најсавременијим наставним средствима, училима, те апаратуром. У учioniцама се тако, данас налазе савремени рачунари, делом и лап топови, видео бимови и пројекциона платна. Захваљујући осавремењеним кабинетима, цео наставни процес попримио је једну потпуно нову димензију с обзиром на то да је за разлику од пређашњег статичног, начин приказивања градива сада највећим делом динамичке природе. Конкретно илустровано, то значи да се од скора проблематика утицаја земљотреса тј. подрхтавања тла на стабилност конструкције проучава динамички, и то гледањем филма на напред поменутој тему, који је у оригиналу снимљен на енглеском језику. Исто важи и за друге теме из струке. Овакви и слични извори информација за студенте су од непроцењивог значаја првенствено зато што су аудио–визуелна средства уопште узев далеко мање апстрактна од мртвог

⁴⁴ Сходно Закону Републике Србије о високом образовању од 2005. године, студент испуњавањем предиспитних обавеза, редовитим похађање наставе, полагајући колоквијуме, и др., може током године исполагати од 30–70% испита (www.studentskismet.com/magazin/20071107/reforma-visokog-obrazovanja-sta-je-bolonjski-proces)

слова на папиру. Она студентима приближавају и оно што је просторно и/или временски удаљено, и голим оком невидљиво. Коначно, важно је још и то што студенти могу чути изворне говорнике енглеског језика, а чему се у методици наставе страног језика придаје посебна пажња и значај. Подразумева се, наравно, да је свака таква пројекција праћена адекватним објашњенима, расправама и описима, често и у штампаној форми. Највећим делом, студенти самостално, или уз надзор предметног наставника, комбинују добијене информације уобличујући их у везани текст који касније користе за припрему колоквијума и испита, што такође доприноси развијању критичког мишљења и аутономије у учењу.

Закључак

На основу свега напред изнесеног произилази да је либерализација наставних садржаја на Грађевинском факултету Суботица, у склопу предмета Енглески језик I, II и III, извршена у контексту реформи предочених Болоњском декларацијом. С новим, либерализованим наставним садржајима, у фокусу пажње нису више сувопарни текстови опште тематике, нити маратонска граматичка „прежвакавања” основношколског и средњешколског градива, већ је акценат сада на темама грађевинске струке које се студентима већином предочавају помоћу аудио–визуелних записа.

Литература:

1. Divis, J. “International Recognition and Quality Assurance – Two Priorities of the Bologna Process”. In: *Recognition in the Bologna Process: Policy Development and the Road to Good Practice*. Eds. Andrejs Rauhvargers and Sjur Bergan. Council of Europe Publishing. Strasbourg, 2006: 63–71.
2. Каменов, Е. и др. *Реформа система васпитања и образовања у Републици Србији*. Тампограф. Нови Сад: 2006.
3. King, C. *The Bologna Process: Bridge or Fortress? A Review of the Debate from a North American Perspective*. Institute of European Studies. University of British Columbia. (<http://ccges.apps01.yorku.ca/wp/wp-content/uploads/2008/12/bologna-process-literature-review.pdf>)
4. Костовић, С. „Наставник и управљање микропедагошким процесима”. У: *Реформа система васпитања и образовања у Републици Србији*. Тампограф. Нови Сад. 2006: 6–16.
5. Кример–Габоровић, С. „Заступљеност наставе енглеског језика на државним, односно приватним факултетима. Које је језик важнији?”. У: *Језик, књижевност и политика*. Универзитет у Нишу. Филозофски факултет. Ниш. 2007: 411–23.
6. Musselin, C. “Is the Bologna Process a Move towards a European Higher Education Area?” In: *The Bologna Process and the Shaping of the Future Knowledge Societies. Proceedings from the Third Conference on Knowledge and Politics*. The University of Bergen. Bergen. 2005.

7. Rauhvargers, A. "Recognition between Bologna and the European Higher Education Area: Status and Overview". In: *Recognition in the Bologna Process: Policy Development and the Road to Good Practice*. Eds. Andrejs Rauhvargers and Sjur Bergan. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2006: 19–51.
8. Uvalić–Trumbić, S. "The External Dimensions of the Bologna Process: Globalisation, Quality Assurance and Qualifications". In: *Recognition issues in the Bologna Process*. Eds. Andrejs Rauhvargers and Sjur Bergan. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2003: 127–134.
9. *Зборник радова са скупа/Међународни интердисциплинарни научни скуп Европске димензије реформе система образовања и васпитања. 14–16. децембар 2006*. Тампограф. Нови Сад, 2006.
10. <http://www.gf.su.ac.yu/fakultet/index1.html> (Oficijelni sajt Građevinskog fakulteta Subotica)
11. <http://www.studentskisvet.com/magazin/20071107/reforma-visokog-obrazovanja-sta-je-bolonjski-proces> (Univerzitetski sajt o Bolonjskoj deklaraciji)

COMPUTING LITERACY OF OUR KINDERGARTEN AND FUTURE NURSERY TEACHERS

M.A. Tamara Pribišev Beleslin,

The University of the Eastern Sarajevo, The Faculty of Pedagogy, Bijeljina

Summary: The work presents the results of a research done to study one of the hypothesis of successful computing literacy of pre-school children which are influenced by kindergarten teachers: the qualification, preparation and readiness to use computers. Using the descriptive method as well as the questionnaire, the research involved 208 students of teachers' colleges and 198 kindergarten teachers who work in bigger towns in Vojvodina. The results, unfortunately, clearly show that more than half of the participants of this research do not use the computer at all. Half of the employed kindergarten teachers and a quarter of the students admit they never use computers, but they feel it would be advisable to learn to use them and introduce them to kindergarten children. Although students have better knowledge of computing science, compared to nursery teachers, half of them have only basic knowledge of computing, so we can not regard them as well-trained in computing. The disturbing fact is that they did not gain basic computing education during their regular terms at nursery school.

Key words: computing literacy, nursery teachers, students.

КОМПЈУТЕРСКА ПИСМЕНОСТ НАШИХ САДАШЊИХ И БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА

Мр Тамара Прибишев Белеслин

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет, Бијељина

Резиме: Рад приказује резултате истраживања једне од претпоставки успешног компјутерског описмењавања деце предшколског узраста које се тичу васпитача: оспособљености да користе компјутере. Користећи се дескриптивном методом и техником анкетања, истраживање је обухватило 208 студената виших школа за образовање васпитача и 198 васпитача у пракси из већих градова Војводине. Резултати показују да преко половине укупног узорка не користи компјутере, од тога, половина узорка васпитача и четвртина узорка студената, иако сви исказују потребу да науче (боље) да их користе. Иако студенти поседују веће компјутерске компетенције у односу на васпитаче, половина их је у групи ниже компјутерски писмених. Забрињава податак да те вештине у већини нису усвојили у току редовних студија.

Кључне речи: компјутерска компетенција, васпитачи, студенти.

1. Компјутерске компетенције васпитача као основа компјутерског описмењавања деце

Када се пише о компјутерима у образовању и компјутерској писмености, уобичајено је да радови почињу констатовањем да живимо у временима која се интензивно мењају. Савремена деца одрастају у дигиталној култури, која је била наслућена само у футуристичким, научно-фантастичним романима и социолошким студијама храбрих футуролога из времена детињства и ране младости њихових васпитача и родитеља, што и није неко далеко време. Временски. Културолошки, јесте. У међувремену, ствара се, и експоненцијалним растом, продубљује дигитални јаз. Постоји формални дигитални јаз: неко (индивидуа, група, друштвени слој, нација...) има приступ савременим технологијама, неко га нема. Постоји и суштински дигитални јаз: негде (у некој култури, држави, народу) је препознато да постоје различити приступи, циљеви, принципи, приоритети примењивања информационо-комуникационих технологија у подизању младих генерација, и тежи се томе да се нађу и поставе у васпитно-образовни систем развојно најподеснији начини њиховом приступању. Негде се још увек и не наслућује да таква врста јаза постоји.

Развојем теорије и праксе у примењивању компјутера у образовању искристалисало се једно од значајнијих питања: модели стручног, педагошко-методичког и техничког, оспособљавања одраслих који раде са децом како би били способни да адекватно и ефикасно користе потенцијале компјутерске технологије подржавајући развој и учење деце. Са променом у разумевању компјутерске писмености као друштвене праксе, дубоко уроњене у све сфере

живота и рада савременог човека и детета, мења се и поглед на начине обуке просветних радника да их користе у свом раду.

Некадашњи приступ, где се под компјутерском писменошћу, доминантно, подразумевало техничко умеће програмирања и баратања сложеним машинама, утицао је на то да се у васпитно-образовном систему (без обзира о којем је његовом ступњу реч) компјутерско описмењавање препуштало једино оспособљенима за тај посао: инжењерима рачунарства, информатике, електротехнике и сл. Обични васпитачи, учитељи и наставници, само у случају да су ентузијастички и добри познаваоци компјутера могли су да дају свој допринос. Модел обуке просветних радника сводио се на издвојени курс из програмирања и рачунарства. Педагошко-психолошко-методички део је у потпуности изостајао; и код инжењера и код васпитача. Заговорници новијег приступа примени компјутера у образовању (Brooker & Siraj-Blatchford, 2002; Clements, 2002; Marsh, 2002; Plowman & Stephen, 2003; Прибишев Белеслин, 2007; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2003;) говоре о урањању информационо-комуникационих технологија у васпитно-образовни систем, што представља одраз њиховог места и улоге у савременом друштву. Дете, ученик, студент, одрасли који учи, васпитач, учитељ, наставник добијају равноправну улогу у компјутерском описмењавању и примењивању компјутера у образовању. Једни од других уче. Стога, васпитачи, учитељи, наставници, морају солидно да владају информационо-комуникационим технологијама, али и да имају добро методичко знање из ове области.

2. Истраживање

Интересовало нас је какве су претпоставке компјутерског описмењавања деце предшколског узраста које се тичу васпитача у пракси и будућих васпитача, код нас; посебно, које се тичу мотивације и оспособљености да користе компјутере у свом раду са децом. На основу модела прихватања технологије (Davis, Bagozzi & Warshaw, 1989; *према*: Cox et al., 1999) одређени су следећи мотивациони фактори који утичу на спремност да се оне користе и на тренутни систем (начин) употребе: опажена корисност примене технологије у личне и професионалне сврхе; лагодност и њеној употреби, и став према примени компјутерских технологија у образовању.

Део истраживања које ћемо представити у овом чланку односило се на испитивање компјутерске компетенције васпитача и студената, будућих васпитача, и део је ширег истраживања урађеног у склопу магистарске радње под називом "Улога васпитача у компјутерском описмењавању деце предшколског узраста" одбрањене 29. децембра 2004. године на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, под менторством проф. др Емила Каменова.

Компјутерску писменост смо одредили као "развијене вештине неопходне за руковање компјутером, усвојена одређена знања и начин мишљења који произилазе из компјутерске културе (Papert, 1980) - базичне вештине у употреби компјутерске технологије". Даље, базирајући се на критичко-функционалном погледу на компјутерску писменост, заснованом на раду

бразилског педагога Freire-а, прихватили смо схватање компјутерске писмености као "...процеса изграђивања критичког разумевања технологије и света" (Jones, 1996:20). Оно говори о томе да поседовање одређеног степена техничке оспособљености за рад на компјутеру пружа могућности за истраживање света, односно, употребу информација које компјутерска технологија чини доступним (исто, 1996:20). Користећи се одређењем појма вештина, операционализовали смо компјутеску компетенцију као поседовање вештина вишег нивоа (Крстић, 1991) које омогућују руковање компјутерима у различитим областима примене на више-мање уједначеном нивоу извођења. Разликовали смо основне и напредне (специфичне) вештине. *Основне вештине* су базичне вештине неопходне за несметано оперисање компјутерима: познавање рада у неком оперативном систему, рад у различитим компјутерским програмима, рад на обради текста, табела, графика, рад у базама података, другим медијима и стварање мултимедије. *Напредне (специфичне, у односу на струку) вештине* подразумевају разумевање компјутерске технологије и њену примену на начине и у сврхе предодређене од стране других (Jones, 1996), како у процесу комуникације и интеракције са другим људима или са машином, тако и у васпитно-образовном раду са децом, самоусавршавању, административним пословима и у другим личним и професионалним активностима.

Даље, поставили смо следећа *истраживачка питања*:

1) какве су основне компјутерске карактеристике компјутерске компетентности васпитача и студената (да ли користе компјутере, колико дуго, на које начине их користе, шта знају да раде на компјутерима, које компјутерске програме најчешће користе, на који начин су научили да их користе)?

2) на ком се нивоу компјутерске компетенције налазе васпитачи и студенти (како оцењују свој ниво знања у руковању компјутером, да ли имају потребу за даљим усавршавањем у овој области)?

За овај део студије постављена је једна *хипотеза*:

Студенти се значајно разликују од васпитача у нивоу компјутерске компетенције, јер се претпоставља да поседују виши ниво компјутерске компетенције у односу на васпитаче (у просеку су млађи, и имају у току редовног студија обавезан предмет везан за информатику и рачунарство).

Користили смо *дескриптивну методу*, односно, аналитичко-компаративно-дескриптивну методу, и технике анкетања и скалирања васпитача и студената, те смо применили оригинални истраживачки инструмент намењен посебно за васпитаче и за студенте (поузданост инструмента у односу на област компјутерске компетенције $\text{Alfa} = .946$).

Приручни узорак узет је из популације васпитача и студената виших школа за образовање васпитача у већим градовима Војводине (Кикинда, Суботица, Нови Сад), који су били у радном односу, односно, на редовним студијама у школској 2002/2003. години. Узорак је чинило 208 васпитача и 198 студената, а опис је прикан табеларно (табела бр. 1). Анкетањање и скалирање је извршено у периоду март - април 2003. године.

Табела 1: Приказ узорка истраживања

Васпитачи			Студенти		
<i>Године старости</i>	Σ	%	<i>Године старости</i>	Σ	%
18-20 година	/	/	18-20 година	85	40.9
21-29 година	58	30.1	21-29 година	119	57.2
30-39 година	33	17.1	30-39 година	4	1.9
40-41 година	71	36.8	40-41 година	/	/
преко 50 година	31	16.1	преко 50 година	/	/
<i>Тотал:</i>					
<i>Пол</i>	Σ	%	<i>Пол</i>	Σ	%
женски	194	99.5	женски	193	93.7
мушки	1	.5	мушки	13	6.3
<i>Године радног искуства</i>	Σ	%	<i>Година студија</i>	Σ	%
мање од године	3	1.6	Прва година	51	24.5
1-5 година	54	28.1	Друга година	157	75.5
6-10 година	25	13.0			
11-15 година	23	12.0			
16-20 година	34	17.7			
21-30 година	42	21.9			
преко 31 годину	11	5.7			
<i>Функција коју обавља</i>	Σ	%			
руководилац	3	1.6			
васпитачица/васпитач	160	81.6			
сарадница/сарадник	30	15.3			
медицинска сестра	2	1.0			
сарадник/сарадница	1	.5			

3. Резултати

Основне карактеристике компјутерске компетенције васпитача и студената: резултати истраживања показују да преко половине укупног узорка не користи компјутере или 161 (39.7%) испитаник користи компјутере, а 245 (60.3%) их не користи. Од тога, 109 (52.4% унутар узорка) студената и 53 (26.7% унутар узорка) васпитача користи компјутере. Према овоме, испитаници се значајно статистички разликују ($\chi^2 = 28.182$, $df = 1$, $p < .01$), у корист студената. Око трећина испитаника (31.4% студената и 36.98%) не поседује компјутер.

У односу на дужину употребе компјутера, студенти у просеку користе компјутере у трајању од 1.64 године, а васпитачи 0.95 година. Аритметичке средине дужине употребе компјутера студената и васпитача се значајно статистички разликују $t = 3.262$, $df = 404$, $p < .01$. Студенти најчешће компјутер користе око две године (30 или 15.38%), нешто мање их користи једну годину (25 или 12.82%), односно, око три године (18 или 9.24%), четири године (15 или 7.69%), иако их највећи број не користи компјутере (84 или 43.08%). Када су васпитачи у питању, највећи постотак их не користи компјутере (148 или 75.13%), мало их користи тек годину дана (11 или 5.58%), две године (9 или 4.5%), односно три и пет година (7 или 3.55%). Они који користе компјутере, најчешће их користе у приватном животу (82 или 75.23% студената и 50 или 96.15% васпитача), док за потребе студија компјутере користи 55 или 50.46% студената, односно, за васпитно-образовни рад користи 8 или 15.38% васпитача.

Интересантни су подаци који се тичу начина на који су студенти и васпитачи научили (и уче) да користе компјутере. У укупном узорку, испитаници су у највећем постотку стекли искуства кроз самоусавршавање (24.7%), нешто мањи број испитаника се компјутерски обучава најчешће уз помоћ чланова породице или пријатеља, или у току основног и средњег образовања (12.6%); у току студија је научило 10.4% испитаника, затим похађајући курсеве у приватним компјутерским школама (4.7%), и на посебним курсевима који се организују на вишим школама (0.7%). Приметно је да је забрињавајуће мали број студената (и васпитача) своје компјутерско знање и вештине стекло у току редовног студија, иако се она организују у облику обавезног градива у том циклусу школовања.

Једно од питања односило се и на самопроцену оспособљености за рад на компјутерима, где су студенти и васпитачи дали одговоре сумиране у табели број 2. Из табеле се може видети да постоји тенденција да студенти боље процењују своју оспособљеност у односу на васпитаче.

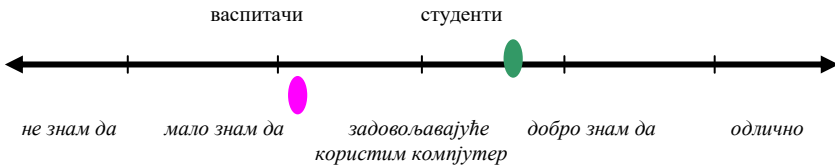
Табела 2: Самопроцена оспособљености за рад на компјутеру према статусу – фреквенција и проценти

	самопроцена оспособљености за рад на компјутеру										Тотал	
	не зна да користи компјутере		мало зна да користи компјутере		задовољавајуће користи компјутере		добро зна да користи компјутере		одлично користи компјутере			
	бр.	%	бр.	%	бр.	%	бр.	%	бр.	%	бр.	%
студент	15	7.32%	94	45.85%	80	39.02%	15	7.32%	1	.49%	205	100%
васпита ч	96	53.63%	44	24.58%	31	17.32%	7	3.91%	1	.56%	179	100%

Тотал	11	2891	13	3594	11	2981	22	573	2	.52	38	100
	1	%	8	%	1	%		%		%	4	%

Средња вредност на скали самопроцене која се креће од «не знам да користим» до «одлично користим компјутере», за студенте износи $M = 2.48$, а за васпитаче $M = 1.73$. Према средњим вредностима самопроцене, студенти и васпитачи се статистички значајно разликују $t = 8.704$, $df = 382$, $p < .01$. Графикомом број 1 приказан је положај студената и васпитача на скалисамопроцене.

Графикон 1: Положај студената и васпитача на скали самопроцене компјутерске компетенције



Истраживање се бавило и питањима специфичних знања и вештина неопходних за руковање компјутерима, и то у односу на различите нивое (од потпуног непознавања или невладања неком вештином, преко знања на нивоу сналажења и истраживања уз покушаје и погрешке, до солидног, доброг нивоа владања компјутерима.

Анализа података је показала да око половина студената већину знања и вештина поседује на нивоу сналажења, тражењем информација од друге особе, из приручника и сл., ослањајући се на покушаје и погрешке. У односу на студенте, више од половине васпитача не зна и не влада вештинама битним за употребу компјутера. У табели која следи, дат је приказ фреквенције и процената студената и васпитача за сва три нивоа владања знањима и вештинама...

Табела 3: Знања и вештине рада на компјутеру за студенте и васпитаче – фреквенције и проценти

знања и вештине руковања компјутерима	ниво владања	студенти		васпитачи	
		бр.	%	бр.	%
Укључивање, искључивање компјутера; рад са дискетама и ЦД-овима; приступ информацијама	не зна да ради	13	6.3%	108	54.5%
	сналази се	105	50.5%	53	26.8%
	добро ради	90	43.3%	37	18.7%
Отварање, затварање програма; рад у више програма	не зна да ради	56	26.9%	142	71.7%

истовремено; пребацивање програма на хард диск	сналази се	101	48.6%	33	16.7%
	добро ради	51	24.5%	23	11.6%
Стварање и брисање директоријума; чување података; пребацивање података из једног у други директориј	не зна да ради	59	28.4%	150	75.8%
	сналази се	99	47.6%	32	16.2%
	добро ради	50	24.0%	16	8.1%
Технике рада мишем и тастатуром	не зна да ради	9	4.3%	114	57.6%
	сналази се	69	33.2%	33	16.7%
	добро ради	130	62.5%	51	25.8%
Рад са основним менијем у програму; наредбе «Cut», «Сору», «Paste»; рад са прозорима; разумевање икона	не зна да ради	23	11.1%	133	67.2%
	сналази се	96	46.2%	30	15.2%
	добро ради	89	42.8%	35	17.7%
Прикључивање периферних уређаја за компјутер	не зна да ради	60	28.8%	140	70.7%
	сналази се	88	42.3%	38	19.2%
	добро ради	60	28.8%	20	10.1%
Унос текста; архивирање; допуна и прерађивање; рад са фонтовима; убацивање графика и слика у документ	не зна да ради	34	16.3%	139	70.2%
	сналази се	101	48.6%	34	17.2%
	добро ради	73	35.1%	25	12.6%
Рад у програмима за обраду графика, слика; скенирање; рад у неком од програма за цртање	не зна да ради	90	43.3%	156	78.8%
	сналази се	96	46.2%	30	15.2%
	добро ради	22	10.6%	12	6.1%
Израда и уређење табела; унос података; израда графикона	не зна да ради	60	28.8%	160	80.8%
	сналази се	97	46.6%	28	14.1%
	добро ради	51	24.5%	10	5.15%
Прикључивање на локалну мрежу; рад у мрежном окружењу; размена докумената на мрежи	не зна да ради	150	72.15%	177	89.4%
	сналази се	47	22.6%	14	7.1%

	добро ради	11	5.3%	7	3.5%
Прикључивање на WWW; слање и примање електронске поште; претраживање по WWW и снимање докумената	не зна да ради	124	59.6%	158	79.8%
	сналази се	47	22.6%	22	11.1%
	добро ради	37	17.8%	18	9.1%
Израда електронских слајдова; израда мултимедијалних презентација; приказивање презентација	не зна да ради	174	83.7%	190	96.0%
	сналази се	29	13.9%	6	3.0%
	добро ради	5	2.4%	2	1.0%
Заштита својих података и компјутера од вируса	не зна да ради	119	57.2%	161	81.3%
	сналази се	52	25.0%	26	13.1%
	добро ради	37	17.8%	11	5.6%
Осмисљивање, писање и унос програма који су потребни за обављање неких операција – основе програмирања	не зна да ради	149	71.6%	184	92.9%
	сналази се	53	25.5%	13	6.6%
	добро ради	6	2.9%	1	.5%

Компјутерски програми које најчешће користе студенти и васпитачи су програми за обраду текста (укупно 45.6%), програми за рад са табелама и базама података (19.5%), програми за цртање (13.5%), програми за обраду слика и графика (7.6%), програми за израду електронских презентација и слајдова (5.4%), и неки други програми, као што су компјутерске игре и програми за музику (5.4%).

Када је у питању употреба интернета, од укупног узорка само 110 (27.09%) их користи интернет; од тога 70 (63.64%) студената и 40 (36.36%) васпитача. Сврхе у које се користи интернет су; највише се користи за електронску пошту (укупно 24.13%), претраживање електронских библиотека и куповину преко интернета исти проценат (7.14%), прибављање информација о искуствима и мишљењима других стручњака о питањима везаним за (будућу) струку (6.9%), учлањивање у струковна удружења (5.17%), а веома мало се користи на неки други начин, најчешће у сврху забаве (3.94%), за укључивање у конференције на интернету (3,2%) и информисање о дневно-политичким догађајима (1.48%).

Једно од задатака истраживања било је да се добије одговор на питање у којој су мери студенти и васпитачи задовољни нивоом знања и вештина рада на компјутеру. Готово сви желе да науче да боље користе компјутере (укупно 316 или 95.76%), незнатан број њих је задовољно постигнутим нивоом знања и

вештина рада на компјутеру (12 или 3.46%), а још мање их је неодлучно (2 или .61%). Студенти и васпитачи не разликују према потреби да се даље усавршавају у компјутерској писмености. ($\chi^2 = 5.482$, $df = 2$, $p < .65$).

Поред описа компјутерске компетенције студената и васпитача, истраживање у овом сегменту је требало да да одговор о томе на ком нивоу компјутерске компетенције се налазе студенти и васпитачи, како би се проверила постављена хипотеза.

На основу одговора приказаних у табели бр. 3, учесници у истраживању су подељени у три групе: компјутерски некомпетентан (они који владају са неколико група вештина и знања на нивоу сналажења, а осталим не владају); нижи ниво компјутерске компетенције (већину група вештина и знања владају на нивоу сналажења, док мањи број вештина и знања не поседују или их добро раде) и виши ниво компјутерске компетенције (владају већином знања и вештина на нивоу аутоматизма, а остале вештине и знања имају на нивоу сналажења или их нису усвојили). У табели бр. 4 је приказана њихова расподела.

Табела 4: Приказ компјутерске компетенције учесника према статусу – фреквенција и проценти

	студенти		васпитачи		тотал	
	бр.	%	бр.	%	бр.	%
компјутерски некомпетентан	68	32.69%	149	75.25%	217	53.45%
нижи ниво компјутерске компетенције	102	49.04%	35	17.68%	137	33.74%
виши ниво компјутерске компетенције	38	18.27%	14	7.07%	52	12.81%
тотал	208	100%	198	100%	406	100%

У односу на компјутерску компетенцију, студенти и васпитачи се статистички значајно разликују ($\chi^2 = 73.877$, $df = 2$, $p < .01$), чиме се прихвата постављена хипотеза којом се претпостављало да се студенти и васпитачи разликују према нивоу компјутерске писмености, и може да се тврди да су студенти у односу на васпитаче компјутерски компетентнији, односно, да поседују виши ниво знања и вештина неопходних за руковање.

4. Закључак

Охрабрује податак да су студенти, будући васпитачи, компјутерски компетентнији од васпитача. Своју каријеру ће стварати са децом која користе компјутере, компетентно и интуитивно, самоиницијативно, развијајући своју

компјутерску писменост, вероватно, на сличан начин као што усвајају језик. Претпоставља се да ће моћи да одговоре на новонастале потребе савремене деце.

Међутим, ове резултате треба узимати са доста опрезности, нарочито уколико се размотри чињеница да готово три четвртине васпитача у узорку не зна да користи компјутере, док је половина студената у групи ниже компјутерски писмених, те многа знања и вештине набројане у табели 3, која су неопходна за владање компјутерском техником, поседују на нивоу сналажења или их уопште не поседују. Поред тога, велик је постотак студената и васпитача који су стекли компјутерске вештине самообразовањем, што води ка питању нивоа, дубине и квалитета компјутерске писмености васпитача у пракси и будућих васпитача, односно, оних који треба да се систематичније баве проблемима компјутерског описмењавања млађих генерација.

Литература:

1. Brooker, L., & Siraj-Blatchford, J. (2002): "Click on the Miaow!": How children of 3 and 4 experience the nursery computer, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 3, No. 2, 251-273.
2. Clements, D.H. (2002): Computers in early childhood mathematics, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 3, No. 2, 160-180.
3. Cox, M., Preston, C., & Cox, K. (1999): What motivates teacher to use ICT?. Paper presented at British Educational Association Annual Conference. University at Brighthon. www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001329.html (од маја 2003. године).
4. Jones, B. (1996): Critical computer literacy. San Diego: University of California. www.communication.ucsd.edu/bjones/comp_lit.html (од септембра 2003. године).
5. Крстић, Д. (1991): *Психолошки речник*. Београд: Савремена администрација.
6. Marsh, J. (2002): The sound of silence: Emergent tehnoliteracies and the early learning goals. Paper presented at BERA, University of Exeter, September. <http://brs.leeds.ac.uk/~beiwwww/beid.html> (од септембра 2003. године).
7. Papert, S. (1980): *Mindstorms: Children, computers and powerfull ideas*. Brighton, Sussex: The Harvester Press.
8. Plowman, L., & Stephen, C. (2003): Developing a policy on ICT in pre-school settings: The role of research. Paer presented at British Educational Research Association Annual Conference. Heriot-Watt University. Edingburgh. 11-13th September.
9. Pramling Samuelsson, I., Magnusson, L., Assuncao Folque, M., & Siraj-Blatchford, J. (2001): DATEC – Developmentally appropriate technology for early childhood. www1.ioe.ac.uk/cdl/DATEC/ (од фебруара 2005. године).
10. Прибишев Белеслин, Т. (2007): *Сусретање у електронском свету. деца.васпитачи. компјутери. вртић*. Бања Лука: Факултет за политичке и друштвене науке.

11. Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2003): Learning through ICT in Swedish early childhood education from a pedagogical perspective of quality, *Childhood Educationa Annual*, 79 (5), 276-282.

SYSTEMS OF MODULES AND ECTS IN THE BOLOGNA DECLARATION

¹Veljko Đukić, ²Dejan Lolić, ²Velibor Srdić

Pan-European university APEIRON, ¹Faculty of Health Care Banja Luka,

²Faculty of Sports Management Banja Luka

Summary: The paper considers application of systems of modules and ECTS points in academical education with fundamentals in Bologna Declaration. Verification of adequate Educational programs in scientific and specific education ranging from bachelor and master to doctoral science is the fundamental postulation for adequate and properly focused academic education, as well as forming required human resources for current labor market. This system is being developed throughout Pan-European University APEIRON Banja Luka, equivalently supported with infrastructure, human resource strengthening and student interest. Expectance of University APEIRON accreditation, in addition to the study programmes of faculty and work conditions will focus studying towards quality academic education with special accent on international nature of studies.

Key words: the Bologna Declaration, modules, ECTS points.

СИСТЕМ МОДУЛА И ЕЦТС БОДОВА У БОЛОЊСКОЈ ДЕКЛАРАЦИЈИ

¹Вељко Ђукић, ²Дејан Лолић, ²Велибор Срдић

Паневропски универзитет АПЕИРОН,

¹Факултет здравствених наука Бања Лука,

²Факултет спортског менаџмента Бања Лука

Резиме: У раду се разматра примјена система модула и ЕЦТС бодова у академској едукацији на основама Болоњске декларације. Верификација адекватних Наставних планова и програма за стручну и научну едукацију студената, од бachelera и мастера, до доктора наука, битна је претпоставка за адекватну усмјерену академску едукацију и формирање потребних кадрова за актуелно тржиште рада. У том правцу развија се овај систем на Паневропском универзитету АПЕИРОН Бања Лука, потпомогнут инфраструктуром, кадровским јачањем и интересом студената. Очекивана акредитација универзитета АПЕИРОН, односно, студијских програма факултета и услова

рада, усмјериће студирање према квалитетној академској едукацији интернационалног карактера.

Кључне речи: Болоњска декларација, модули, ЕЦТС.

УВОД

У жељи да постави ефикасније и дисциплинованије образовање, Европска унија развија реформу образовања уводећи у тај процес болоњску концепцију, стандарде и захтјеве. То ће значајно доприњети да разумијемо нова кретања у области едукације и развоја науке, како би та сазнања директно примјенили у практичној едукацији. Због тога произилази потреба да и ми развијемо систем едукације који ће дати позитивне резултате на факултетима Паневропског универзитета АПЕИРОН Бања Лука[1]. Процењујемо да би било веома корисно континуирано радити на доградњи „Примјене ЕЦТС и Модул система“. То би омогућило да конкретније развијемо садашњи систем академске едукације, те да пронађемо адекватне путеве за примјену ЕЦТС (European credit transfer system)[2]. Како би се лакше и брже прилагодили тржишту рада преиспитују се и дограђују актуелни наставни планови и програми.

МЕТОДОЛОГИЈА АКТИВНОСТИ

Сагледана је Болоњска Декларација, концепција модул система и ЕЦТС бодовања. Сачињени су елаборати о развојним фазама факултета за све циклусе студирања, који обухвата просторне, наставне, кадровске и економске услове[4]. Стављени су у функцију Наставни планови студија према Болоњском процесу уз одговарајућу инфраструктуру, кадровску и законску подршку[3].

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Анализом одговарајућих докумената и сагледавањем рада факултета у саставу универзитета, дошли смо до сазнања да реформа академске едукације почива на[1]:

- интернационализацији-студенти који заврше редовно студирање се лакше оријентишу према иностранству,
- поред општег образовања потребно је понудити палету усмјереног образовања и у томе посебну пажњу посветити пракси,
- пошто студенти при упису нису способни да се усмјере у образовању, треба им омогућити да у ходу стичу знања и да се опредељују за специјализацију (омогућити хоризонтално-вертикалну покретљивост на основу изборних предмета),
- потребно је образовање различитог нивоа,
- треба се прилагођавати промјенама у друштву,
- усмјерити се на будућа научна кретања,
- вријеме студирања до сада је било сувише дуго (4+2+5),

- ефикасност студирања је била ниска (7 и више година),
- способност кретања је била мала,
- студиј је био локалних вриједности,
- модулизација омогућава више времена за рад студената, јер се недељни фонд часова са 30 своди на 20-25,
- повећава се конкуренција образовних институција,
- модулизација је пројекат који уводи модуле у наставни процес, чиме се остварује могућност њиховог признавања између факултета. Модул омогућава бољу комуникацију, већу сарадњу међу факултетима, јавни рад постаје бољи, интерна и екстерна евалуација постаје боља, повећава избор профила студирања, повећава мобилност. То је пројекат на нивоу државе и у њему учествују многа министарства и институције,
- модул је одређена квантитативна јединица која је вреднована са ЕЦТС бодовима-кредит. Он је јаван тиме што се налази на сајту факултета-универзитета. Предност модула: а) интернационалност, б) компатибилност, ц) повећана ефикасност, д) модули могу бити самостални (из једног предмета) или комбиновани из више предмета, е) могу бити више оријентисани према пракси или према науци.

Према предметној области (subject area) предмети могу да припадају слиједећим модулима:

- a) **језгрени (score) модули:** тј. групе предмета које чине окосницу одређене научне области,
- b) **модули за подршку (суппорт модулес):** који допуњавају језгрене модуле са знањима из других научних области да би се потпуније објасниле импликације радног одн. пословног процеса,
- c) **организациони модули и вјештина комуницирања (organization and communication skills modules):** су подручја неопходна за успјешно сналажење у савременом радном окружењу као што су вјештине учења, групни рад, менаџмент времена, реторика, страни језици,
- d) **специјалистички модули (specialication modules):** подручја у којима се добијају специјалистичка знања различито функционално груписана у зависности од специфичности научне области,
- e) **модули трансфера вјештина (transferable skills modules):** подручја која помажу да се премости јаз између теорије и стварности, као што су пракса, пројекти, рад на терену, клинике.

Према нивоу апстрактности предмети су:

- a) **основни (basic level course)** - даје уводна знања у предмет,
- b) **средњи (intermediate level course)** - намјењен да продуби основна знања,
- c) **напредни (advanced level course)** - намјењен да додатно ојача стручност,
- d) **специјалистички (specialised level course)** - са значењем да изгради знања и искуство у специјалним подручјима или дисциплинама.

Према обавезности предмети припадају:

- a) **обавезни предмети** (compulsory) пружају садржаје који су неопходни за способност студирања, чије знање се мора потврдити на испитима,
- b) **изборни предмети** (selective) омогућују усмјеравање студија (специјализацију) одн. Стицање допунске „минор“ квалификације,
- c) **факултативни програми** су намјењени студентима који намјеравају да стекну допунску „минор“ квалификацију (секундарну квалификацију), одн. као припрема за наставак студија на другим високошколским установама.

Према типу предмета:

- a) **предмет језгра студија** (core course) - представља дио студијског програма који чини основу стручне квалификације и стручних компетенција студената за стицање одређеног звања. Предмети језгра студија су обавезни предмети.
- b) **повезани предмети** (related course) је предмет који даје подршку студијском језгру,
- c) **споредни предмет** (minor course) - су опциони или помоћни предмети. Односе се углавном на секундарну специјализацију, која захтјева мање предмета.
 - Основне студије првог циклуса трају шест (**бацхелор степен**) и осам (специјалистички степен) семестара. Лицу које заврши основне студије првог циклуса-бацхелор степен и стекне минимум **180** ЕЦТС бодова издаје се диплома са звањем „дипломирани менаџер“ у одабраној научној области. Дипломирани бечлер може да се појави на тржишту рада или да настави образовање за мастера, с тим ако жели може да промјени усмјерење.
 - Лицу које заврши основне студије првог циклуса-субспецијалистичког степена и стекне минимум **240** ЕЦТС бодова, те изради завршни дипломски рад, издаје се диплома са звањем „дипломирани менаџер-специјалист“ у одабраној научној области.
 - Лицу које савлада програм цјеложивотног образовања или стручног образовања и усавршавања који се организују на Паневропском универзитету АПЕИРОН издаје се одговарајућа јавна исправа-увјерење/свједочанство или сертификат о завршеном програму.
 - Универзитет у складу са Законом о високом образовању организује:
 - a) редовне двосеместралне магистарске студије и
 - b) ванредне четворосеместралне магистарске студије.

Редовне двосеместралне магистарске студије се организују за студенте који имају завршене 8-ом семестралне основне студије и минимално 240 акумулираних ЕЦТС бодова из исте или блиске научне области у којој се организују магистарске студије.

Ванредни четворосеместрални магистарски студиј се организују за студенте који имају завршене 6-то семестралне студије и минимално **180** акумулираних ЕЦТС бодова.

Лицу које заврши постдипломски студиј другог циклуса-степен магистра и стекне минимум **300** ЕЦТС бодова, те изради и одбрани завршни рад у складу са Статутом универзитета издаје се диплома и стиче звање „магистра“ у одабраној научној области

- Докторске студије се организују према посебном програму и укључују одговарајуће научно-истраживачке активности. Докторске студије трају минимално 6 семестара и претпостављају акумулацију од минимално **180** ЕЦТС бодова уз претходно остварен обим студија од **300** ЕЦТС бодова на основним академским и магистарским студијима или акумулацију од **240** ЕЦТС бодова уз претходно остварен обим студија од **240** ЕЦТС бодова на основним академским студијима.

Докторант је обавезан да се: а) укључи у лабораторијски и експериментални рад, б) да присуствује на предавањима разних курсева, како да пише научни рад, како да пронађе одговоре за свој рад, да учествује на конгресима и другим облицима научних скупова, да учи страни језик. Рад докторанта прати комисија састављена од професора.

- **Пракса студената** се обавезно уводи у току студија. Циљ праксе је даље образовање-студирање кроз рад. Подручје праксе је у складу са одабраним смјером образовања. Процјена је да трајање праксе износи 3-6 мјесеци.

- Полагање испита је **јавно и транспарентно**. Метријске карактеристике писмених тестова (поузданост, валидност, објективност), кредибилитет усмених испита, те методологија процјене различитих извора оцјене студента, предмет су периодичне евалуације независног тијела у складу са Правилником о осигурању квалитета на Универзитету.

- **Размишљања студената** о реформи су позитивна. Очекује се веће ангажовање студената и ефикасност студија.

- **Размишљања професора** су позитивна (млађих). Реформа захтјева веће ангажовање професора на модулизацији наставе те на припреми и реализацији модула.

- **Очекивања од будућих кадрова**

1) Општа очекивања: а) да имају вољу да раде, б) да су способни за рад, ц) да су креативни, д) да имају иницијативу, е) да су самостални, ф) да имају дух тимског рада, х) да су флексибилни у раду.

2) Економска очекивања: а) стручну и научну квалификацију дуалног система (теорија+пракса), б) шире квалификације за савјетодавни рад, ц) да знају управљат предузећем, е) да посједују практична искуства, ф) да познају стране језике.

- **Тржиште рада**

Подручја рада: а) наука, б) истраживање, ц) технолошки процеси, д) контрола квалитета, е) заштита животне средине, ф) савјетодавне функције, г) организација и планирање, х) оптимизација предузећа, и) информатика.

КОНКРЕТИЗАЦИЈА ЕЦТС СИСТЕМА И МОДУЛИЗАЦИЈА[1]

Паневропски универзитет АПЕИРОН са слоганом „Школа европских знања“ полази од искуства социјално и економски успјешних и технолошко развијених земаља. То значи да се процесом обуке и образовним стандардима требају креирати кадрови едуцирани у мултидисциплинарним подручјима са оперативним знањима и фокусом на развој креативних способности студената.

Зато је менторски подржан дијалог систем наставе и учења осмишљен као креативна радионица наставног особља и ауторског колектива, који посједује научну и педагошку репутацију, али и искуства из праксе. Образовање студената се одвија примјеном савремених стандарда у систему оцјењивања, организацији студија, дидактичким методама и наставним плановима и програмима базираним на најбољим искуствима и традицијама америчких колеџа, европских универзитета и примјеном свих реформских принципа иницираних Болоњским процесом реформе европског високог школства.

Студијски програми на Паневропском универзитету су усмјерени ка стицању знања које ће квалификовати студенте за послове у високотехнолозираном окружењу за које се тражи разумјевање процеса и способности управљања системима који посједују „мета“ интелегенцију, али и иницијативу, предузетништво, способност психолошке евалуације сарадника, способност доношења одлука у недостатку времена, способност цјеложивотног учења, способност фокусирања релевантних информација у окружењу обиља информација и дезинформација, способност процесирања више симултаних послова и способност креативне интеграције знања и праксе из различитих области.

ЗАКЉУЧАК

Паневропски универзитет АПЕИРОН своју визију будућности заснива на претпоставкама да се друштва у региону југоисточне и источне Европе, налазе у процесу промјена, реформи и транзиције према грађанском демократском друштву, које карактеришу парламентарни плурализам, правна држава и тржишна привреда са доминацијом приватног власништва. Том новом времену потребно је ново знање, које прије свега значи искорак из постојећег културно-цивилизацијског знања БиХ/РС ка новом погледу на свијет и другачијем приступу економији, правном систему и стицању знања.

Ефикасност и ефективност студија, атрактивност мултидисциплинарних наставних програма који кореспондирају са будућим изазовима, те психолошко и предузетничко анимирање студената кроз примјену интерактивних педагошких технологија у организацији и извођењу наставно-научног процеса, производи високу пролазност као функцију прећетих знања и вјештина студентима, али и као посљедицу високе мотивисаности студената.

Литература:

1. Паневропски универзитет АПЕИРОН, Статут, Бања Лука, 2007.
2. Министарство просвјете и културе РС, Закон о високом образовању РС, “Сл. гласник“ РС, бр. 85/06), Бања Лука, 2006.
3. Министарство просвјете и културе РС, Закон о измјенама и допунама закона о високом образовању РС, “Сл. гласник“ РС, бр. 30/07), Бања Лука, 2007.
4. Паневропски универзитет АПЕИРОН, Наставни план и програм студија 2008/2009, Бања Лука, 2008.

THE ROLE AND TASKS OF THE ADVANCED VOCATIONAL SCHOOL IN THE PROCESS OF SELF-EVALUATING AND JUDGING ITS OWN QUALITY

Ph.D. Veselin Bunčić,

The Advanced Vocational School for Nursery Teachers -Subotica

Summary: The school has successfully passed the process of accreditation as an advanced vocational school for nursery teachers and its curriculum was approved which is one of the condition of the Bologna process, as an accepted methodology of measuring the quality of higher education. Specialized vocational studies are still being processed together with its curriculum. The institutional and curricular accreditation demanded and is still asking for different methods of inner and external testing of qualities. The school is making its own security measures for controlling quality through organized structures which test the quality of implemented and self-evaluated strategies, standards and actions taken to improve the quality of education. The strategy of securing quality is retested, at least, every three school (academic) years years. The above mentioned strategy is a public document. The rule book of regulations of self-evaluation and estimation of the quality of studying programmes, teaching and conditions of studying are estimated as well as the way and procedure of self-evaluation. The person responsible for controlling the application of the prescribed standards and procedures in supplying quality is the headmaster of school. The operative officials in charge for self-evaluation is The Committee for Controlling and Providing High Standards and Reputation of the school.

Key words: accreditation, quality, standard, strategies.

УЛОГА И ЗАДАЦИ ВИСОКЕ ШКОЛЕ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА У ПОСТУПКУ САМОВРЕДНОВАЊА И ОЦЕЊИВАЊА КВАЛИТЕТА

Др Веселин Бунчић
ВШССОВ, Суботица

Резиме: Школа је прошла поступак акредитације високошколске установе и студијског програма основних струковних студија, што је један од захтева болоњског процеса који представља општеприхваћену методологију и инструмент оцене и контроле квалитета високог образовања. У поступку је акредитација студијских програма специјалистичких струковних студија. Институционална и програмска акредитација, захтевала је и перманентно захтева различите методе интерне и екстерне провере квалитета. Школа изграђује систем обезбеђења квалитета развојем организационе структуре културе квалитета за спровођење и преиспитивање своје стратегије, стандарда и поступака за обезбеђење квалитета. Стратегија обезбеђења квалитета се преиспитује најмање сваке треће школске године. Стратегија обезбеђења квалитета је јавни документ. Правилником о самовредновању и оцењивању квалитета студијских програма, наставе и услова рада, утврђује се начин и поступак самовредновања. Одговорно лице за контролу примене стандарда и поступака за обезбеђење квалитета је директор школе. Оперативно тело које реализује програм самовредновања је Комисија за праћење и обезбеђење квалитета школе.

Кључне речи: акредитација, квалитет, стандарди, стратегије.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача из Суботице је апсолутно опредељена да континуирано и систематски ради на унапређењу квалитета школе и студијског програма применом стандарда и поступака за обезбеђење квалитета које утврђује школа на основу Стандарда за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа донетих од стране Националног савета за високо образовање Републике Србије (Службени гласник РС, број 106/24.11.2006) и образовних стандарда Европске уније.

Школа је прошла поступак акредитације високошколске установе и студијског програма основних струковних студија, што је један од захтева Болоњског процеса, који представља општеприхваћену методологију и инструмент оцене и контроле квалитета високог образовања. У поступку је акредитација студијских програма специјалистичких струковних студија. Институционална и програмска акредитација захтевала је и захтева различите методе интерне и екстерне провере квалитета. Полазна тачка за стандардизацију и акредитацију у области високог образовања је дух Декларације из Граца, јул, 2003., утврђен од стране Европске асоцијације универзитета –ЕУА, у којој је записано да је ”сврха европске димензије обезбеђења квалитета промовисање заједничког поверења и унапређење

транспарентности уз респектовање различитости националних контекста и области.”

Циљ рада школе је обезбеђење високог нивоа квалитета образовања струковних васпитача предшколске деце спровођењем мера за обезбеђење квалитета којима се остварује:

- Задовољство студената, наставног и ненаставног особља и других корисника знања која се стичу у школи;
- Доношење и стално преиспитивање стандарда и поступака обезбеђења квалитета;
- Укљученост наставника, сарадника, студената, институција и других у оцену квалитета студијског програма и школе;
- Успостављање партнерских односа са оснивачем и свим учесницима образовног процеса;
- Инвестирање у простор, опрему школе и људске ресурсе;
- Јавност у раду и самовредновању школе;
- Висок проценат запошљавања и професионалне успешности струковних васпитача који су завршили ову школу;
- Развој школе уз успостављање сарадње са угледним школама из исте области, односно делатности.

Субјекти обезбеђења квалитета и њихова права и обавезе дефинисана су у:

- Правилнику о самовредновању и оцењивању квалитета студијског програма, наставе и услова рада школе;
- Стандардима за обезбеђење квалитета школе;
- Поступцима за обезбеђење квалитета школе;
- Статуту и другим актима школе.

Области обезбеђења квалитета су:

- Главни процес – образовни процес (квалитет студијског програма, наставног процеса, уџбеника, наставника, сарадника и студената)
- Процес подршке – обезбеђење ресурса (опрема, простор и уџбеници потребни за наставу, библиотека, рачунарска радионица, и сл.)
- Процес управљања – планирање, руковођење, мониторинг, мерење и побољшања – корекције)

Школа изграђује систем обезбеђења квалитета развојем организационе структуре културе квалитета за спровођење и преиспитивање своје стратегије, стандарда и поступака за обезбеђење квалитета. Стратегија обезбеђења квалитета се преиспитује најмање сваке треће школске године. Стратегија обезбеђења квалитета је јаван документ.

Савет школе именује **Комисију за праћење и обезбеђење квалитета** студијских програма, наставе и услова рада; комисија, такође спроводи поступке самовредновања и оцењивања квалитета студијских програма, наставе и услова рада.

Правилником о самовредновању и оцењивању квалитета студијских програма, наставе и услова рада утврђује се начин и поступак самовредновања. Комисија примењује поступке који су у складу са критеријумима утврђеним **Правилником о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа**, који је донео Национални савет за високо образовање и поступке који су прописани актима школе. Комисија спроводи поступак самовредновања и оцењивања квалитета студијских програма, наставе и услова рада у интервалима од највише три године у складу са стандардима које доноси Национални савет и интерним стандардима школе. У поступку самовредновања разматра се и оцена студената. Сврха самовредновања и оцењивања квалитета је побољшање квалитета рада школе, реализације студијског програма и образовног процеса у целини. Основ за самовредновање и оцену квалитета чине стандарди и поступци за обезбеђење квалитета које доноси Наставно веће школе. Одговорно лице за контролу примене стандарда и поступака за обезбеђење квалитета је директор школе. Оперативно тело које реализује програм самовредновања је **Комисија за праћење и обезбеђење квалитета**. Одговорно лице за оцењивање квалитета је лице задужено за квалитет које именује директор школе. Исход самовредновања је **Извештај о самовредновању и оцењивању квалитета** који се подноси органима школе и државним органима на њихов захтев. Извештај о самовредновању користи директору школе и лицу задуженом за квалитет, комисији за праћење и обезбеђење квалитета и органима школе за унапређивање рада школе и студијског програма.

Извештај о самовредновању и оцењивању квалитета се израђује на основу:

- Извештаја о реализацији плана образовног процеса који се израђује сваке године сагласно Стандардима за обезбеђење квалитета школе, а на начин дефинисан у поступку обезбеђења квалитета образовног процеса;
- Извештаја о реализацији пословног плана школе који се израђује сваке године сагласно Стандардима за обезбеђење квалитета школе а на начин дефинисан у поступку обезбеђења квалитета потребних ресурса и поступку обезбеђења квалитета у процесу управљања школом;
- Спроведених корективних мера;
- Спроведених анкета.

Комисија за праћење и обезбеђење квалитета има 5 чланова, од којих су три из реда наставника, један из ненаставног особља и један представник студената.

Председник комисије је одговоран за планирање, координацију и организацију рада Комисије.

Услове и средства потребна за организовање и спровођење поступка самовредновања планира и обезбеђује директор школе својим решењем.

Комисија за праћење и обезбеђење квалитета се бави следећим пословима:

- Усваја програм самовредновања и оцењивања квалитета на предлог директора школе;
- Спроводи поступак самовредновања и оцењивања квалитета;
- Усваја корективне мере на предлог лица задуженог за квалитет;
- На захтев Комисије за акредитацију доставља информације о поступку и резултатима самовредновања, као и друге податке од значаја за оцену квалитета;
- Подноси извештаје о спроведеним поступцима самовредновања Наставном већу и директору школе;
- Припрема предлоге за измене и допуне општинских аката школе;
- Обавља и друге послове из своје надлежности у складу са Статутом и другим општинским актима школе.

Поступак самовредновања подразумева спровођење оцењивања испуњености стандарда и поступака за обезбеђење квалитета које је донело Наставно веће као и екстерних стандарда о самовредновању. Извештај о самовредновању и оцењивању квалитета школе израђује Комисија за праћење и обезбеђење квалитета, а усваја Наставно веће. Директор школе и Наставно веће могу да одлуче да се овај извештај разматра на Савету школе.

Извештај о самовредновању и оцењивању школе мора да садржи:

- Основне податке о школи (историја, стандарди, наставници)
- Стратегију обезбеђења квалитета (стандард 1 из Правилника о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа)
- Стандарде и поступке обезбеђења квалитета (стандард 2 из Правилника о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа)
- Систем обезбеђења квалитета (стандард 3 из Правилника о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа)
- Оцену квалитета студијског програма (стандард 4 из Правилника о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа)
- Оцену квалитета наставног процеса (стандард 5 из Правилника о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа)
- Оцену квалитета наставника и сарадника (стандард 6 из Правилника о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа)
- Оцену квалитета студената (стандард 8 из Правилника о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа)
- Оцену квалитета уџбеника, литературе, библиотечких и информатичких ресурса (стандард 9 из Правилника о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа)

- Оцену квалитета управљања школом и квалитет ненаставне подршке (стандард 10 из Правилника о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа)
- Оцену квалитета простора и опреме (стандард 11 из Правилника о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа)
- Оцену финансирања (стандард 12 из Правилника о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа)
- Улогу студената у самовредновању и провери квалитета (стандард 13 из Правилника о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа)
- Општу оцену испуњености стандарда са предлогом мера.

Директор школе је одговоран за организацију спровођења самовредновања и за укључивање запослених у школи за давање података и информација приликом израде извештаја о самовредновању. У школи се спровode анкете студената ради њихове оцене квалитета рада школе: наставе, наставника, сарадника, уџбеника, студентске службе, библиотеке, рачунарске лабораторије и сл. Врсте и садржај анкета дефинисани су стандардима за обезбеђење квалитета школе. Резултати анкете се обавезно користе за оцену квалитета и за самовредновање које се у школи спроводи, а сагласно стандардима за обезбеђење квалитета школе. Резултати анкете студената су доступни јавности.

Комисија за квалитет врши испитивање задовољства запослених са условима за рад и стручним усавршавањем и другим питањима. Врсте и садржај анкета дефинисани су стандардима за обезбеђење квалитета школе.

Резултати анкете се обавезно користе за оцену квалитета и за самовредновање које се у школи спроводи, а сагласно стандардима за обезбеђење квалитета школе. Школа остварује сарадњу са другим високошколским установама у земљи и иностранству уз сагласност Министарства просвете и спорта (за међународну сарадњу). Савет именује Комисију са наведену сарадњу. Комисија припрема програм, план и видове сарадње, као и обавља неопходне радње за реализацију сарадње.

Стандарди обезбеђења квалитета израђени су на основу стандарда за самовредновање и оцењивање квалитета које је донео Национални савет за високо образовање Републике Србије (национални стандарди) и имају за циљ дефинисање нивоа квалитета рада високе школе, односно нивоа квалитета:

- Студијског програма;
- Наставног процеса;
- Наставника и сарадника;
- Студената;
- Уџбеника;
- Библиотечких ресурса;
- Информатичких ресурса;
- Ненаставне подршке;

- Управљања високом школом;
- Простора и опреме.

Стандарди садрже минимални ниво квалитета рада високе школе. Стандарди су јавни и доступни студентима, наставницима, сарадницима и запосленима у високој школи.

1. СТАНДАРД ЗА ОБЕЗБЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА СТУДИЈСКОГ ПРОГРАМА

Циљ стандарда: одређивање нивоа квалитета и обезбеђење квалитета студијског програма применом националног стандарда 4.

У случају да је добијена оцена испод наведеног нивоа, лице задужено за квалитет у школи одговорно је за дефинисање предлога корективних мера и њихово спровођење. Комисија за праћење и обезбеђење квалитета задужена је за усвајање корективних мера.

2. СТАНДАРД ЗА ОБЕЗБЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Циљ стандарда: одређивање нивоа квалитета и обезбеђење квалитета наставног процеса применом националног стандарда 5.

Основ за примену стандарда је План и програм наставе са временским распоредом. У случају да је добијена оцена испод наведеног нивоа, лице задужено за квалитет у школи одговорно је за дефинисање предлога корективних мера и њихово спровођење. Комисија за праћење и обезбеђење квалитета задужена је за усвајање корективних мера.

3. СТАНДАРД ЗА ОБЕЗБЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА НАСТАВНИКА И САРАДНИКА

Циљ стандарда: одређивање нивоа квалитета и обезбеђење квалитета наставника и сарадника применом националног стандарда 7. Квалитет се утврђује за сваког наставника и сарадника посебно. Поступак и критеријуми обезбеђења квалитета за избор наставника дефинисани су у Правилнику о избору наставника.

У случају да је добијена оцена испод наведеног нивоа, лице задужено за квалитет у високој школи одговорно је за дефинисање предлога корективних мера и њихово спровођење. Комисија за праћење и обезбеђење квалитета задужена је за усвајање корективних мера. Поступак и критеријуми обезбеђења квалитета за избор наставника дефинисани су у Правилнику о избору наставника.

4. СТАНДАРД ЗА ОБЕЗБЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА СТУДЕНАТА

Циљ стандарда: одређивање нивоа квалитета и обезбеђење квалитета студената применом националног стандарда 8.

Оцена квалитета – вредновање студената врши се за сваког студента посебно и то: на упису, током студирања за сваки предмет (испит, семинарски рад и сл.) и на завршном испиту. Применом овог стандарда **најмање на крају сваке школске** године студентска служба утврђује просечне оцене и о томе обавештава Директора школе. У случају да је добијена оцена испод наведеног нивоа, лице задужено за квалитет у школи одговорно је за дефинисање предлога корективних мера и њихово спровођење. Комисија за праћење и обезбеђење квалитета задужена је за усвајање корективних мера.

5. СТАНДАРД ЗА ОБЕЗБЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА УЏБЕНИКА

Циљ стандарда: одређивање нивоа квалитета и обезбеђење квалитета уџбеника применом националног стандарда 9. Квалитет се утврђује за сваки уџбеник посебно и то по критеријумима и на начин прописан Правилником о уџбеницима.

У случају да је добијена оцена испод наведеног нивоа, лице задужено за квалитет у школи одговорно је за дефинисање предлога корективних мера и њихово спровођење. Комисија за праћење и обезбеђење квалитета задужена је за усвајање корективних мера. Поступци обезбеђења квалитета уџбеника дефинисани су у Правилнику о уџбеницима.

6. СТАНДАРД ЗА ОБЕЗБЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА БИБЛИОТЕЧКИХ РЕСУРСА

Циљ стандарда: одређивање нивоа квалитета и обезбеђење квалитета библиотечких ресурса применом националног стандарда 9.

У случају да је добијена оцена испод наведеног нивоа, лице задужено за квалитет у школи одговорно је за дефинисање предлога корективних мера и њихово спровођење. Комисија за праћење и обезбеђење квалитета задужена је за усвајање корективних мера.

7. СТАНДАРД ЗА ОБЕЗБЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА ИНФОРМАТИЧКИХ РЕСУРСА

Циљ стандарда: одређивање нивоа квалитета и обезбеђење квалитета информатичких ресурса применом националног стандарда 9.

У случају да је добијена оцена испод наведеног нивоа, лице задужено за квалитет у школи одговорно је за дефинисање предлога корективних мера и

њихово спровођење. Комисија за праћење и обезбеђење квалитета задужена је за усвајање корективних мера.

8. СТАНДАРД ЗА ОБЕЗБЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА НЕНАСТАВНЕ ПОДРШКЕ

Циљ стандарда: одређивање нивоа квалитета и обезбеђење квалитета ненаставне подршке применом националног стандарда 10.

Послови, задаци и надлежности, ненаставног особља (студентска служба, секретар школе, и други запослени на пословима ван наставе, библиотеке и рачунарске лабораторије) дефинисани су Правилником о организацији и систематизацији.

У случају да је добијена оцена испод наведеног нивоа, лице задужено за квалитет у школи одговорно је за дефинисање предлога корективних мера и њихово спровођење. Комисија за праћење и обезбеђење квалитета задужена је за усвајање корективних мера.

9. СТАНДАРД ЗА ОБЕЗБЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА УПРАВЉАЊА ШКОЛОМ

Циљ стандарда: одређивање нивоа квалитета и обезбеђење квалитета управљања школом применом националног стандарда 10. Послови, задаци и надлежности Савета школе, Наставног већа и Директора школе дефинисани су Статутом школе.

У случају да је добијена оцена испод наведеног нивоа, лице задужено за квалитет у школи одговорно је за дефинисање предлога корективних мера и њихово спровођење. Комисија за праћење и обезбеђење квалитета задужена је за усвајање корективних мера.

10. СТАНДАРД ЗА ОБЕЗБЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА ПРОСТОРА И ОПРЕМЕ ЗА ИЗВОЂЕЊЕ НАСТАВЕ

Циљ стандарда: одређивање нивоа квалитет и обезбеђење квалитета простора и опреме применом националног стандарда 11.

У случају да је добијена оцена испод наведеног нивоа, лице задужено за квалитет у школи одговорно је за дефинисање предлога корективних мера и њихово спровођење. Комисија за праћење и обезбеђење квалитета задужена је за усвајање корективних мера.

АНКЕТНИ ЛИСТОВИ И СПРОВОЂЕЊЕ АНКЕТЕ

Анкете се спроводе сагласно Правилнику о самовредновању и оцењивању квалитета.

ЗАКЉУЧЦИ

Поступак институционалне и програмске акредитације школа је успешно завршила, што је подразумевало примену различитих метода интерне (евалуација и самовредновање) и екстерне (спољашње) провере квалитета. Данас је пред школом, односно пред њеним органима, запосленима и студентима, приоритетан задатак очување постигнутих стандарда у обезбеђењу квалитета, али и континуирано повећање квалитета у појединим областима рада у школи, у складу са визијом и мисијом развоја ове високошколске установе, односно смерницама из Стратегије за обезбеђење квалитета школе. Данас је теоретска основа за сагледавање потреба и стратегије обезбеђивања квалитета рада заиста обимна и квалитетна, што је реална основа за стицање потребних знања за реализацију свих практичних задатака постављених пред високошколске установе. Краћа компаративна анализа указује на постојање мноштва практичних примера, врло поучних, уопште корисних и примењивих, које је до сада донела пракса високошколских установа у Србији, а што говори да се питању раста квалитета високошколских установа пришло сасвим одговорно и да је обезбеђење квалитета образовања континуирани задатак у наредном периоду.

Литература:

1. Закон о високом образовању (Сл. гл. РС бр. 76/2005, 100/07 и 97/08);
2. Правилник о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа (Сл. гл. РС бр. 106/06);
3. Лисабонска конвенција о признавању квалификација/диплома у високом образовању (1997.), коју је ратификовала наша земља 2003. године;
4. Болоњска декларација (1999.), коју је наша земља потписала 2003. године;
5. Акредитација у високом образовању, др Миодраг Лазић;
6. Декларација из Граца (јул, 2003.);
7. Квалитет и акредитација у високом образовању, Арсовски З., Арсовски С., Лазић М.; водећи национални часопис "Квалитет – часопис за унапређење квалитета", бр. 1-2, 2007.;

STUDENTS EVALUATION IN CONTENTS OF BOLOGNA PROCESS ON UNIVERSITY NOVI SAD

Ph.D. Mirko Savić
Ekonomski fakultet - Subotica

Abstract: Inclusion of students as partners in the system of higher education represents one of the most important elements of the reform according to the Bologna Process. To this fact is dedicated significant attention in all countries signing the Bologna Declaration. Evaluation from students represents one of the most valuable sources of information for quality control of higher education and for improvement of teaching in the institutions. In order to evaluate the quality of higher education at the University of Novi Sad the survey was conducted among students of the University. The research goal was to identify aspects of higher education important for students and to evaluate these aspects from their point of view in the year 2008/09. The sample of 1300 students was formed and through factor analysis eight key aspects of higher education from student's point of view were discovered. These aspects were presented in this paper and also the grading from the faculties of University of Novi Sad.

Key words: Bologna Process, students, evaluation, factory analyzing.

СТУДЕНТСКА ЕВАЛУАЦИЈА У КОНТЕКСТУ БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА НА УНИВЕРЗИТЕТУ У НОВОМ САДУ

Проф. др Мирко Савић
Економски факултет - Суботица

Резиме: Укључивање студената као партнера у систем високог образовања представља један од најважнијих елемената у процесу реформе у складу са Болоњским процесом. Овој чињеници се поклања изузетна пажња у свим земљама-потписницама Болоњске декларације. Евалуација од стране студената представља један од најзначајнијих извора информација за контролу квалитета високообразовног процеса и давање смерница у унапређивању наставе у институцијама. У циљу оцењивања квалитета високог образовања на Универзитету у Новом Саду формиран је узорак и спроведена је анкета међу студентима. Циљ истраживања је био да се идентификују аспекти високог образовања који су битни студентима и да се види како студенти оцењују те аспекте у школској 2008/09 години. На Универзитету је формиран узорак од 1300 студената међу којима је спроведена анкета. Употребом факторске анализе откривено је осам кључних аспеката високог образовања са становишта студената. У овом раду презентовано који су то аспекти и како су оцењени на појединим факултетима.

Кључне речи: Болоњски процес, студенти, евалуација, факторска анализа.

Увод

Након доношења Болоњске декларације почео је процес стварања европске зоне високог образовања. Споразум око изградње европског образовног простора не подразумева и потпуни консензус око тога на који начин треба изградити тај простор. Ипак, око једног елемента се све земље слажу, а то је укључивање студената као партнера у процес изградње и функционисања високог образовања. Европска асоцијација за обезбеђење квалитета у високом образовању (ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education) наглашава да се степен студентске партиципације у процесима обезбеђења квалитета у високом образовању значајно разликује по земљама Европе⁴⁵. ENQA је такође формулисала стандарде и упутства за интерно и екстерно обезбеђење квалитета високог образовања⁴⁶ у којима се на јасан и доследан начин заступају интереси студената и инсистира се на њиховом учешћу у целокупном процесу. У условима непостојања ефикасних тржишних механизма, а поготово у земљама источне Европе које изводе корените реформе високог образовања, факултети морају да развијају своје методологије за оцењивање квалитета система високог образовања ако желе да стекну макар приближно реалну слику. Као незаобилазан елемент у том процесу јављају се студенти. Евалуација од стране студената представља један од најзначајнијих извора информација за контролу квалитета високообразовног процеса.

Многи аутори су се бавили овом проблематиком и дали свој допринос (Doyle и Whitely (1974), Doyle (1975), Dressel (1976), Centra (1979), Marsh (1984), Miller (1986), Struyven и други (2005)). Став о евалуацији високог образовања од стране студената налази своје упориште у теорији о студентском учешћу (theory of student's involvement). Astin (1999, стр. 518) јасно истиче да теорија о учешћу студената може бити употребљена од стране истраживача за испитивање развоја студената, а такође и од стране администрације високообразовних институција као помоћ у креирању ефикасније образовне средине. Астин дефинише појам учешћа студената као степен физичке и психолошке енергије коју студент посвећује свом академском искуству. Високо учешће остварује онај студент који усмерава значајну енергију на студирање, проводи много времена у кампусу, активно учествује у студентским организацијама и често комуницира са особљем факултета и другим студентима. Поента теорије о учешћу студената је да се на студента не гледа као на „црну кутију“ где се са једне стране јављају улази у виду различитих програма, а са друге излази у виду различитих постигнућа измерених стандардизованим тестовима. Студентска перцепција нас води у покушају да побољшамо едукативну праксу и постигнемо виши квалитет у образовању. Овом теоријом је заправо обухваћен онај средишњи механизам

⁴⁵ European Association for Quality Assurance in Higher Education (2006), Quality Assurance of Higher Education in Portugal, Helsinki, страна 54.

⁴⁶ European Association for Quality Assurance in Higher Education (2007), Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki, страна 12.

који треба да објасни како се образовни програми и политике трансформишу у студентска постигнућа и развој.

У Србији се од почетка имплементације болоњског процеса поклања велика пажња укључивању студената у тај процес. У оквиру стандарда за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа⁴⁷ наглашава се изузетно важна улога студената. На пример, стандард број 1 истиче да поред стручних тела и ненаставног особља студенти представљају субјекте обезбеђења квалитета, а вредновање студената представља једну од најважнијих области обезбеђења квалитета. Стандард број 3 указује да високошколске установе посебним мерама обезбеђују учешће студената у доношењу и спровођењу стратегија, стандарда, поступака и културе обезбеђења квалитета, а комисија за обезбеђење квалитета мора да има и представнике из редова студената. Стандарди за спољашњу проверу квалитета високошколских установа као и стандарди за акредитацију високошколских установа и студијских програма⁴⁸ такође стављају студенте у епицентар реформе.

Образовне институције морају да истражују у коликој мери су задовољене потребе свих партиципаната кроз употребу одговарајућих истраживачких метода (Савић, 2006, стр. 335). Поставља се питање на који начин је могуће квантификовати мишљење студената и који су то аспекти високог образовања који су битни студентима. Да би се нашао одговор на ова питања, формиран је узорак на Универзитету у Новом Саду и спроведена је анкета међу студентима. Циљ истраживања је да се идентификују основни аспекти високог образовања из угла студената.

Научни методи

Креиран је упитник са 31 питањем која се односе на различите аспекте високог образовања. На сва питања студенти су давали одговоре заокруживањем одговарајуће оцене. За оцењивање је употребљена Ликертова скала са оценама од 1 (уопште се не слажем) до 10 (у потпуности се слажем). На Универзитету у Новом Саду формиран је узорак од 1300 студената међу којима је спроведена анкета са описаним упитником. Постигнут је висок проценат правилно попуњених упитника од чак 99,85% (1298 анкетних листова). Након завршетка анкете формирана је база података у коју су унесене све оцене и уз помоћ статистичког софтвера Statistica извршена је факторска анализа.

⁴⁷ Група аутора (2007), Акредитација у високом образовању, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд, страна 28.

⁴⁸ Група аутора (2007), Акредитација у високом образовању, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд, стране 38, 44 и 54.

Резултати

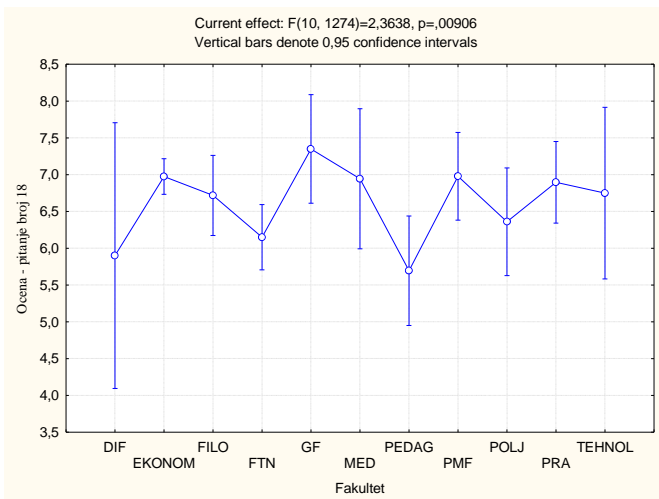
Урађена факторска анализа на узорку студената Универзитета у Новом Саду има следеће карактеристике:

- Факторска анализа је заснована на анализи главних компоненти као методу екстракције фактора.
- Анализом је селектовано 8 фактора.
- Минимална ајгенвредност износи 1, што је уобичајена висина варијансе главних компоненти. То значи да ће у ротацију фактора бити укључени само они који имају ајгенвредност већу од 1.
- Након прве екстракције фактора, извршена је њихова ротација по варимах нормализованом методу. Ротација се врши да би фактори били лакши за тумачење.

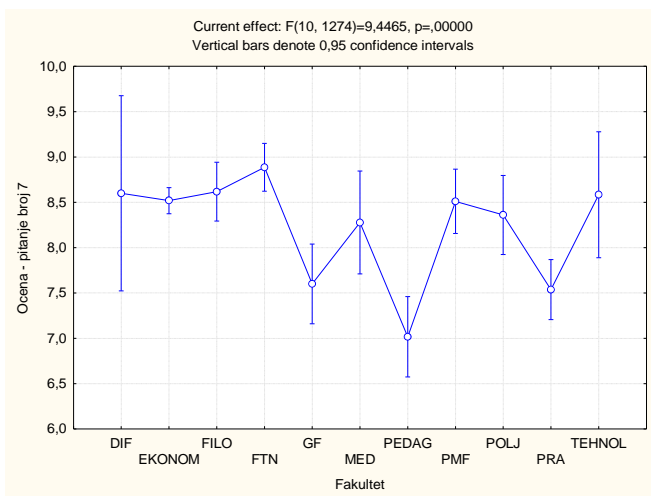
На основу добијених резултата факторске анализе уочени су следећи аспекти који су битни студентима приликом евалуације високог образовања:

1. Количина обавеза у току студија на високошколској установи.
2. Одржавање наставе у предвиђеном времену и обиму.
3. Приступачност наставника и сарадника студентима за потребе питања и консултација.
4. Упућеност наставника у Болоњски процес и режим рада на факултету.
5. Допунско образовање за време и након студија.
6. Наставна литература и информисаност о условима студирања и критеријумима оцењивања.
7. Оцена услова студирања на основу поређења са њиховим ранијим искуством.
8. Организациони и материјални услови за рад на факултету.

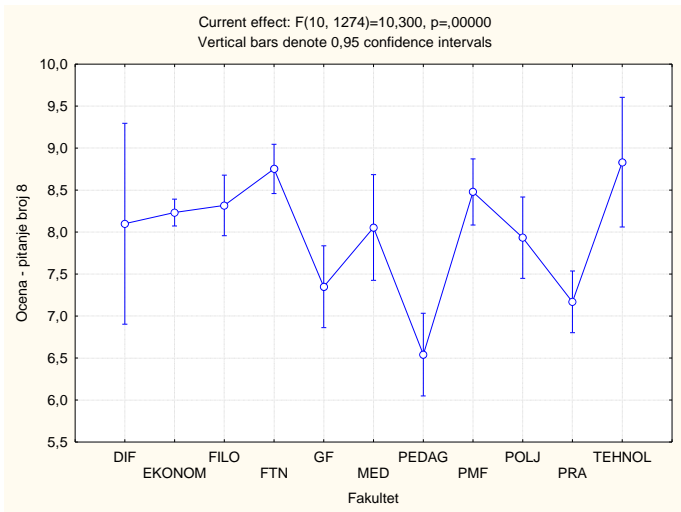
У наставку следе резултати оцењивања по факултетима Универзитета у Новом Саду. Због ограниченог простора представљено је само по једно питање за сваки од наведених фактора и то она питања која су имала највећу корелацију са датим фактором (највеће факторско оптерећење).



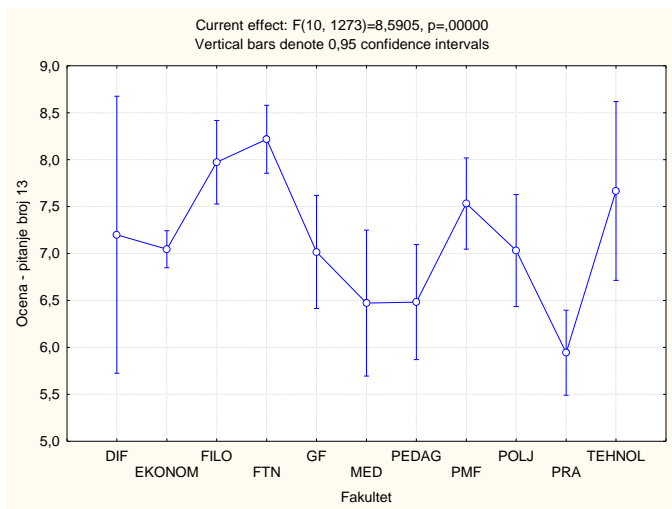
Слика број 1: Распоред факултета према просечним оценама на следеће питање “Морам да учим више него што сам очекивао пре студирања.” (Просечна оцена за цео узорак износи 6,75).



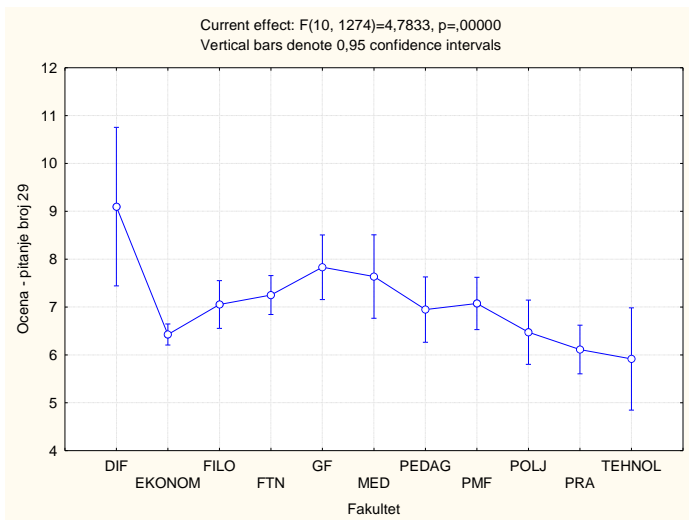
Слика број 2: Распоред факултета према просечним оценама на следеће питање “Сарадници своја предавања одржавају у за то предвиђено време.” (Просечна оцена за цео узорак износи 8,37).



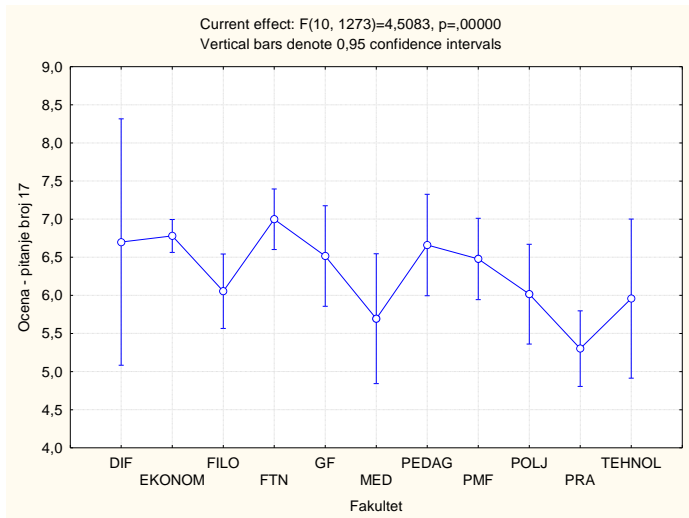
Слика број 3: Распоред факултета према просечним оценама на следеће питање “Наставници су свакодневно на факултету.” (Просечна оцена за цео узорак износи 8,11).



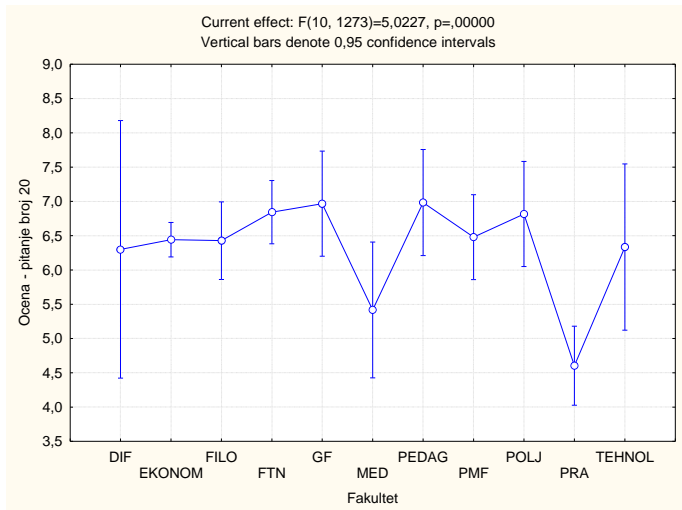
Слика број 4: Распоред факултета према просечним оценама на следеће питање “Наставници су веома информисани када је у питању болоњски процес.” (Просечна оцена за цео узорак износи 7,19).



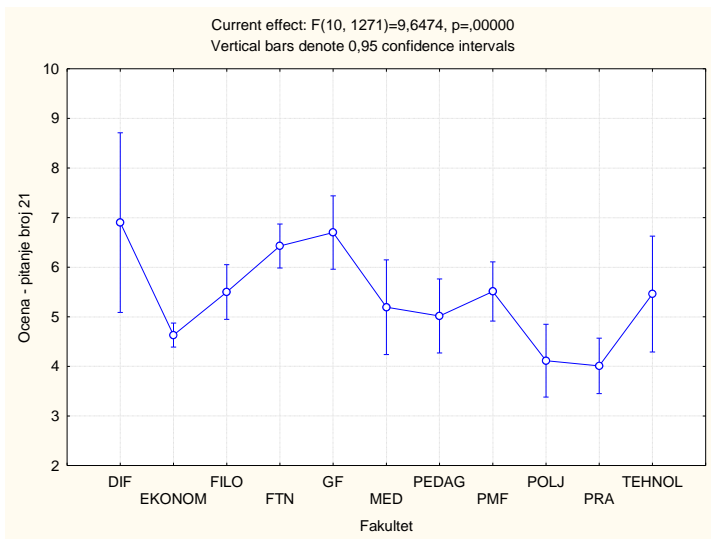
Слика број 5: Распоред факултета према просечним оценама на питање “Уколико будем могао, наставићу да се школујем и после завршетка основних студија.” (Просечна оцена за цео узорак износи 6,74).



Слика број 6: Распоред факултета према просечним оценама на следеће питање “Тачно се зна који део литературе се односи на које испитно питање.” (Просечна оцена за цео узорак износи 6,50).



Слика број 7: Распоред факултета према просечним оценама на следеће питање “Студирање све више личи на школовање у средњој школи.” (Просечна оцена за цео узорак износи 6,39).



Слика број 8: Распоред факултета према просечним оценама на следеће питање “За време наставе нема гужве у амфитеатрима и учионицама.” (Просечна оцена за цео узорак износи 5,09).

Закључна разматрања

У образовном процесу, квалитет је мера у којој партиципант осећају да образовни процес одговара њиховим потребама (Савић, 2006, стр. 335). Астин (1999, стр. 520) сматра да се теорија о учешћу студената често подразумева од стране факултетске администрације али се ретко имплементира у пракси и посматра критички. Ова теорија је значајна јер истиче да едукатори поред вођења рачуна о ономе што они раде морају да ставе у фокус и шта студент ради. Активно учешће студената у процесу евалуације образовног система ће свакако допринети и њиховој већој мотивацији. Јасно је да студент нема увид у све аспекте рада факултета и универзитета и да је због тога потребно водити рачуна о томе које аспекте је могуће оцењивати на овај начин.

На основу дефинисаних аспеката могуће је на ефикасан начин пратити и утицати на квалитет високог образовања и у већој мери задовољавати потребе студената. Такође, уместо упитника од преко 30 питања долази се до једног много рационалнијег упитника који обухвата оне варијабле које на егзактан начин мере квалитет различитих аспеката високог образовања.

Литература:

1. Astin A. W. (1999), Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education, *Journal of College Student Development*, September/October 1999, Vol. 40 No 5
2. Centra J. A. (1979), *Determining Faculty Effectiveness*, Jossey-Bass, London
3. Doyle K. O. (1975), *Student Evaluation of Instruction*, Heath&Co, Lexington, USA
4. Doyle K. O, Whitely S. E. (1974) Student Ratings as Criteria for Effective Teaching, *American Educational Research Journal*, 11(3): 259-74
5. Dressel P. (1976), *Handbook of Academic Evaluation*, Jossey-Bass, London
6. European Association for Quality Assurance in Higher Education (2006), *Quality Assurance of Higher Education in Portugal*, Helsinki
7. European Association for Quality Assurance in Higher Education (2007), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki
8. Група аутора (2007), *Акредитација у високом образовању*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд
9. Marsh H. W. (1984), Student Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Utility, *Journal of Educational Psychology*, 76(5): 707-54
10. Miller R. I. (1986), A 10-year Perspective on Faculty Evaluation, *International Journal of Institutional Management*, 10(2): 162-8
11. Savić M. (2006), p-Charts in the Quality Control of the Grading Process in the High Education, *Panoeconomicus*, Novi Sad, Vol. LIII, No 3, 2006.

12. Struyven K. et al. (2005), Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review, *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 30, No. 4, August 2005, pp. 331–347

POSTURAL STATUS OF A PRESCHOOL CHILD AS A DETERMINANT IN DRAWING UP A SYLLABUS FOR PRESCHOOL TEACHERS TRAINING

Ph.D. Sava Maksimović, and Dragana Mirković,
The Advanced Vocational School for Nursery Teachers - Šabac

Summary: The research was conducted according to the sample of 105 children of both sexes (61 boys and 44 girls) aged 7, who attended the kindergartens in the municipality of Šabac. The evaluation of the postural status was based on the method of Napoleon Wolanski. The results proved that a great number of children manifest considerable deviation from normal postural status. Relatively large number of children show less deviation from normal head posture (there is a functional deviation stage). Functional stage of deformity was found in shoulders posture. The fact that a large number of children manifest a deformity in posture of scapulae is rather alarming, the highest frequency is in the functional stage. The analysis of the results of a leg shape indicates that the situation is unsatisfactory. The greatest deformities, of the second stage - there is a structural change of locomotive apparatus (structural deformity), are present in the front abdominal wall posture. Cautionary is the fact that a considerable number of children have deviation from the normal foot arch. Altogether, postural status of a preschool child is not satisfactory. In most cases of deformities there is the so-called functional deformity which demands the corrective work in the kindergarten. The data showed that a certain, relatively less, number of children have structural changes which require strictly controlled physiatrical treatment. The data concerning the bad posture of front abdominal wall are especially worrying. The results of this research, as well as of many others, indicate that there is a need for training of the future preschool teachers how to perceive the postural status and take the adequate measures of prevention and correction of deformities. It is necessary to train the future preschool teachers to prevent the consequences of increasing hypokinesia, to understand the sensibility of children's body and especially locomotive apparatus. Prevention is essential. A teacher should take certain steps concerning correction in the first and second stage of deformity. The future preschool teachers are to be trained for the cooperation with parents and health service through a realization of the syllabus.

Key words: postural status, deformity, preschool children, preschool teacher, teaching process.

ПОСТУРАЛНИ СТАТУС ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА КАО ДЕТЕРМИНАНТА У ИЗРАДИ ПЛАНОВА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА

Др Сава Максимовић и Драгана Мирковић
Висока школа струковних студија за васпитаче - Шабац

Rezime: Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 105 dece, oba pola (61 dečak i 44 devojčice), uzrasta od sedam godina, koja su pohađala predškolske ustanove u opštini Šabac. Procena posturalnog statusa izvršena je po metodi Naoleona Vlanskog. Rezultati pokazuju da veliki broj dece ima značajna odstupanja od normalnog posturalnog statusa. Relativno veliki broj dece je sa manjim odstupanjem od normalnog držanja glave (postoji funkcionalni stadijum odstupanja). Funkcionalni stadijum deformiteta ustanovljen je i kod držanja ramena. Zabrinjava i podatak da veliki broj dece ima prisutan deformitet kod držanja lopatica, najveća učestalost je kod funkcionalnog stadijuma. Analiza rezultata oblika nogu ukazuje da i ovde situacija nije na zadovoljavajućem nivou. Najveći deformiteti, drugog stepena (postoji strukturalna promena lokomotornog aparata - strukturalni deformitet), prisutni su kod držanja prednjeg zida trbuha. Upozoravajuća je činjenica da značajan broj dece ima odstupanja od normalnog longitudinalnog svoda stopala. Sveukupno posmatrano, posturalni status predškolskog deteta nije na zadovoljavajućem nivou. Kod većine deformiteta prisutan je tzv. funkcionalni deformitet, što zahteva korektivni rad u predškolskoj ustanovi. Podaci pokazuju da jedan, relativno manji, broj dece ima strukturalne promene koje iziskuu strogo kontrolisani fizijatrijski tretman. Posebno zabrinjavaju podaci o lošem držanju prednjeg zida trbuha. Rezultati ovog istraživanja, kao i rezultati mnogih drugih, ukazuju na potrebu da se budući vaspitači osposobljavaju kako treba da sagledaju posturalni status, preduzmu odgovarajuće mere prevencije i korekcije deformiteta. Potrebno je buduće vaspitače osposobiti da u svom radu preduprede posledice sve veće hipokinezije, da razumeju senzibilitet dečjeg organizma, a posebno aparata za kretanje. Neophodne su mere prevencije. Vaspitač je taj koji treba da preduzme i određene korekcije kod prvog stepena deformiteta. Realizacijom Nastavnog plana treba osposobiti buduće vaspitače za saradnju sa roditeljima i zdravstvenom službom

Кljučне речи: posturalni status, deformitet, predškolska deca, vaspitač, Nastavni program.

UVOD

Posturalni status – položaj je stanje koje se odnosi na držanje tela ili na održavanje tog držanja. Održavanje normalnog uspravnog stava zavisi od balansa aktivne i pasivne sile organizma i sile Zemljine teže. Uspravni stav biće narušen ukoliko dođe do poremećaja odnosa sile mišića (sile naprezanja) i sile gravitacije.

Kod dece predškolskog uzrasta najčešći uzrok poremećaja normalnog uspravnog stava jeste slabost muskulature - posturalne muskulature. Slabosat mišićnih grupa koje su odgovorne za održavanje pravilnih položaja pojedinih

segmenata tela, kao i njihovih međusobnih odnosa, dovodi do narušavanja pravilne posture. Dobro držanje tela (posture) direktno utiče na zdravstveno stanje deteta. Ako je ono narušeno dolazi do zamora, neraspoloženja, smanjenja apetita, pojave glavobolja itd. Normalan položaj kičmenog stuba - optimalna biomehanička svojstva ligamentarnog i mišićnog sistema obezbeđuju normalnu funkciju unutrašnjih organa i normalnog metabolizma. Status transverzalnog i status longitudinalnih tabanskih svodova neizbežno deluje na formiranje kompletnog aparata za kretanje i u dobroj meri utiče na normalnu vaskularizaciju tkiva.

Genetski faktor je dominantan u formiranju držanja tela, ali je prisutno i niz drugih faktora koji negativno utiču na rast i razvoj mladog organizma. Nije dokazana povezanost latentnih antropometrijskih dimenzija i segmenata držanja tela.

U razvoju deteta postoje tri kritična vremenska perioda koji su osetljivi u smislu poremećaja posturalnog statusa. To su periodi kada nastaju velike promene u mišićnom tonusu. Uspravljanje deteta je prvi period. Tada je mišićno-ligamentarni aparat nedovoljno pripremljen za svoju funkciju. Polazak deteta u školu je drugi kritični period. Kod novorođenčeta nema toničnih svojstava, njegovi mišići pokazuju samo kontraktilnost i elastičnost. Ovakav status traje gotovo do sedme godine, a to je period polaska u školu. U to vreme počinju prvi znaci nastajanja tonusa u miru. Kod dece sa ovakvim stanjem lokomotornog aparata dugo zadržavanje u školskim klupama ima negativne posledice na posturalni status. Doba puberteta je treći kritični period u kome brzi rast dugih kostiju, nedovoljan prirast mišićne snage, burne hormonske promene i psihički problemi uslovljavaju devijacije tela.

Vaspitač treba da poznaje karakteristike psihosomatskog statusa predškolskog deteta. Treba da razume plastičnost i senzibilitet celog dečjeg organizma, a posebno aparata za kretanje. Danas, kada je sve prisutnija hipokinezija u životu predškolskog deteta, sve manje se igraa i fizički angažuje (vežba), a sve je više u pasivnim položajima - sedenju i ležanju, udaljava se od prirodnih potreba za kretanjem, veoma je važno poznavanje njegove posture. Istraživanja ukazuju (Perić 2003) da u Srbiji ima više od 60% školoske i predškolske dece koja imaju elemente lošeg držanja tela. Dakle, da bismo sagledali kompletan antropološki status predškolskog deteta, pored niza drugih pokazatelja, neophodno je imati u vidu i pokazatelje posturalnog statusa.

Problemom posturalnog statusa dece uzrasta 6, 7, 8, 9 i 10 godina, bavili su se Smoldaka (1995), Krežman (1972), Stanojević (1974), Bokan (1977), Radisavljević, Koturović, i Arandžlović (1982), Radisavljević (1983), Tomašević (1985), Kosinac i Kukalas (1988), Šukov, J. i Šukova, D. (1988), Perić (1989), Vuković (1999), Živković i Milenković (1994), Radisavljević, Ulić, i Arunović (1997) i Sabo (2003 i 2006).

U današnjem školovanju vaspitača, prema mnogim indicijama, posturalni status je u priličnoj meri zapostavljen. Na visokim strukovnim studijama za vaspitače gotovo da se ne bavi problemom posturalnog statusa sem dela programa metodike fizičkog vaspitanja koja tretira koplekse vežbi za jačanje muskulature za održavnja pravilanog uspravnog stava, što je i bio povod za ovaj rad. Ovo istraživanje treba da ukaže na neke naučne činjenice o posturalnom statusu predškolske dece i na potrebu da se studenti strukovnih studija za vaspitače osposobe za to kako treba da sagledaju posturalni status - da detektuju elemente lošeg držanja tela i preduzmu odgovarajuće mere prevencije i korekcije deformiteta prvog stepena.

PREDMET ISTRAŽIVANJA

Pošto je posturalni status deo antropološkog statusa predškolske dece, u nastavnom procesu školovanja vaspitača postoji potreba za njegovim upoznavanjem. U skladu sa tim predmet ovog istraživanja je usmeren na posturalni status dece starijeg predškolskog uzrasta.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja jeste de se utvrdi posturalni status - da se dobiju saznanja o posturalnom statusu odnosno učestalosti, veličini i strukturi telesnih deformiteta kod dece starijeg predškolskog uzrasta, da se analiziraju eventualne razlike između dečaka i devojčica sagledavanjem pojedinih segmenata tela. Na taj način sakupljene naučne informacije obavezuju da se ovom problemu priđe odgovorno i da se utvrđeni posturalni status uvaži kao determinanta u izradi planova za obrazovanje vaspitača.

ZADACI ISTRAŽIVANJA

1. utvrditi posturalni status ispitivanog uzorka,
2. utvrditi da li postoje razlike u posturalnom statusu između dečaka i devojčica,
3. utvrditi koji segmenti tela su najugroženiji i po kom osnovu.

HIPOTEZE ISTRŽIVANJA

Ho1 Posturalni status kod velikog broja dece neće u statistički značajnoj meri odstupati od normalnog (posmatranog kroz: držanje glave, držanje ramena, oblik grudnog koša, držanje lopatica, bočne krivine kičmenog stuba, držanje prednjeg zida trbuha, oblik nogu, i držanje stopala).

Ho2 Nema statistički značajne razlike u posturalnom statusu između dečaka i devojčica u držanju glave, držanju ramena, obliku grudnog koša, držanju lopatica, bočnim krivinama kičmenog stuba, držanju prednjeg zida trbuha, oblika nogu u držanju stopala.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je primenjena je transverzalana vrsta empirijskog istaživanja i deskriptiva metoda. Za prikupljanje podataka korišćena je tehnika inspekcije.

UZORAK ISPITANIKA

Populacija, iz koje je uzet uzorak, definisana je kao populacija dece predškolskog uzrasta, oba pola, nastanjena u gradskoj sredini ravničarskog područja opštine Šabac. Deca su obuhvaćena institucionalnim predškolskim vapitanjem i obrazovanjem. Uzorak je činilo 105 dece (61 dečak i 44 devojčice) pripremljene grupe dečjih vrtića, u sedmoj godini života, "Pčelica" i Sloboda" u Šapcu.

UZORAK MERNIH INSTRUMENATA

Procena posturalnog statusa vršena je po metodu Napolena Volanskog. Parametri koji su uzeti i na osnovu kojih se dobija ocena držaja tela su: 1. držanje glave, 2. držanje ramena, 3. držanje lopatica, 4. razvijenost grudnog koša, 5. odstupanje kčmenog stuba u frontalnoj ravni, 6. držanje trbuha, 7. oblik nogu, i 8. svod stopala.

Davane su tri ocene: 0 - kada su sve mere u normalnom odnosu, 1 - kada postoji funkcionalni stadijum deformiteta i 2 - kada postoji strukturalna promena lokomotornog aparata.

USLOVI I TEHNIKA MERENJA

Procena posturalnog statusa izvršena je izvršena je od 17. do 20. marta 2008. god. Inspekcija je vršena u jutarnjim časovima, sa udaljenosti od oko dva metra, u toploj prostoriji tako da su deca mogla da budu bosa i u gaćicama. Tom prilikom su analizirani dati parametri po napred utvrđenom redosledu. Relevantni paramtri unošeni su u lični karton svakog istanika. Svakom ispitaniku pre merenja izvršeno je obeležavanje vratnih nastavaka kičmenog stuba, unutrašnjih ivica i donjih uglova lopatica i zadnjih gornjih bedrenih bodlji.

OBRADA PODATAKA

Primenjena je neparametrijska statistička procedura. Korišćeni su Hi-kvadrat test za jednu varijablu (Hi-kvadrat test slaganja); Hi-kvadrat test po Pirsonovom postupku, a na određenim segmentima gde Hi-kvadrat test nije ispunio uslove da bi ocena bila validna, primenjen je Menn-Witney U test.

INTERPRETACIJA I ANALIZA REZULTATA

Tabela 1. Brojčana i procentualna zastupljenost ocena "držanje glave"

ocene	frek.	%	kumul. %
normalno	33	31,4	31,4
funkc.def.	60	57,2	88,6
struk. prom.	12	11,4	100,0
ukupno	105	100,0	

Tabela 2. Rezultati ocena "držanje glave" prema polu

ocene	pol		ukupno
	dečaci	devoj.	
normalno	18	15	33
	54,5%	45,5%	100,0%
funkc. def.	36	24	60
	60%	40,0%	100,0%
struk.prom.	7	5	12
	58,3%	41,7%	100,0%
ukupno	61	44	105
	58,1%	41,9%	100,0%

X

$$X^2=0.261; df=2; p>0.05 (p=0.878)$$

Uvidom u tabelu (1) uočava se da je kod držanja glave najzastupljenija klasa ocena "funkcionalni deformitet - 60 dece (57,2%) što je značajno veće od

"strukturalne promene"- 12 dece (11,4%; $p=0.000$) i "normalno" - 33 dece (31,4%; $p=0.005$).

Kada se sagledaju ocene držanja glave u odnosu na pol ispitanika uočava se da, pojedinačno posmatrano, kvantitativni pokazatelji ukazuju na postojanje razlika između dečaka i devojčica, ali rezultati Hi-kvadrat testa za pojedinačne varijable pokazuju da te razlike nisu statistički značajne⁴⁹ (normalno $X^2=0.273$; $df=1$; $p>0.05$, funkc. def. $X^2=2.400$; $df=1$; $p>0.05$, struk. prom. $X^2=0.333$; $df=1$; $p>0.05$).

Sveukupno posmatrano rezultati Hi-kvadrat testa ($X^2=0.261$; $df=2$; $p>0.05$ ($p=0.878$)) pokazuju da ne postoje statistički značajna razlike među polovima u ovom segmentu tela (tabela 2).

Tabela 3. Brojčana i procentualna zastupljenost ocena "držanje ramena"

ocene	frek.	%	kumul. %
normalno	14	13,3	13,3
funkc.def.	65	61,9	75,2
struk. prom.	26	24,8	100,0
ukupno	105	100,0	

Tabela 4. Rezultati ocena "držanje ramena" prema polu

ocene	pol		ukupno
	dečaci	devoj.	
normalno	9	5	14
	64,3%	35,7%	100,0%
funkc. def.	35	30	65
	53,8%	46,2%	100,0%
struk.prom.	17	9	26
	65,4%	34,6%	100,0%
ukupno	61	44	105
	58,1%	41,9%	100,0%

$$X^2=1.270; df=2; p>0.05 (p=0.530)$$

Kod držanja ramena najviše je zastupljena klasa ocena "funktionalni deformitet" - 65 dece (61,9%). To je značajno veće od stanja "normalno" - 14 dece (13,3%; $p=0.000$) i ocena "strukturalne promene" - 26 dece (24,8%; $p=0.000$).

Rezultati Hi-kvadrat testa (za pojedinačne varijable) pokazali su da ne postoji značajna razlika među polovima kada se posmatraju pojedinačne ocene držanja ramena (normalno $X^2=1.143$; $df=1$; $p>0.05$, funkc.def. $X^2=0.385$; $df=1$; $p>0.05$, struk. def. $X^2=2.462$; $df=1$; $p>0.05$). Uzimajući u obzir sve klase ocena rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između polova u ovom segmentu tela ($X^2=1.270$; $df=2$; $p>0.05$ ($p=0.530$)).

⁴⁹ Zbog ograničenog broja strana u radu nisu prikazane tabele Hi-kvadrat testa za pojedinačne varijable, već su samo u tekstu prikazane referentne vrednosti.

Tabela 5. Brojčana i procentualna zastupljenost ocena "oblik grudnog koša"

ocene	frek.	%	kumul. %
normalno	73	69,5	69,5
funkc.def.	30	28,6	98,1
struk. prom.	2	1,9	100,0
ukupno	105	100,0	

Tabela 6. Rezultati ocena "oblik grudnog koša" prema polu

ocene	pol		ukupno
	dečaci	devoj.	
normalno	41	32	73
	56,2%	43,8%	100,0%
funkc. def.	18	12	30
	60,0%	40,0%	100,0%
struk.prom.	2	0	2
	100,0%	,0%	100,0%
ukupno	61	44	105
	58,1%	41,9%	100,0%

Mann-Whitney U=1256.00; p>0.05

Kada je u pitanju procena stanja oblika grudnog koša rezultati pokazuju (tabela 5) da je najveća učestalost klase ocena "normalno" - 73 deteta (69,5%) što je značajno veće od stanja "strukturalne promene"- 2 deteta (1.9%; p=.000) i "funktionalni deformitet" - 30 dece (28,6%; p=.000).

Ni u ovom segmentu tela u pojedinačnim ocenama Hi-kvadrat test nije pokazao da ima značajnih razlika među polovima (normalno $X^2=1.110$; $df=1$; $p>0.05$, funkc. prom. $X^2=1.200$; $df=1$; $p>0.05$).

U celini posmatrano ne postoji značajna razlika u ocenama oblika grudnog koša između dečaka i devojčica (Mann-Whitney U=1256.00; p>0.05).

Tabela 7. Brojčana i procentualna zastupljenost ocena "držanje lopatica"

ocene	frek.	%	kumul. %
normalno	18	17,1	17,1
funkc.def.	79	75,2	92,4
struk. prom.	8	7,6	100,0
ukupno	105	100,0	

Tabela 8. Rezultati ocena "držanje lopatica" prema polu

ocene	pol		ukupno
	dečaci	devoj.	
normalno	13	5	18
	72,2%	27,8%	100,0%
funkc. def.	44	35	79
	55,7%	44,3%	100,0%
struk.prom.	4	4	8
	50,0%	50,0%	100,0%
ukupno	61	44	105
	58,1%	41,9%	100,0%

Mann-Whitney U=1190.50; p>0.05

Frekvencija ocena "funktionalni deformitet" je najviše zastupljena i kod držanja lopatica (75,2%) što je značajno veće od ocena "strukturalne promene"(7,6%; p=.000) i ocena "normalno" (17,1%; p=.000).

Kada se sagledaju pojedinačne ocene držanja lopatica u odnosu na pol ispitanika rezultati Hi-kvadrat testa za pojedinačne varijable pokazuju da te razlike

nisu statistički značajne (normalno $X^2=3.556$; $df=1$; $p>0.05$ ($p=0.059$), funkc. def. $X^2=1.025$; $df=1$; $p>0.05$, struk. prom. $X^2=0.000$; $df=1$; $p>0.05$).

Uzimajući u obzir sve tri klase ocena držanja lopatica nije utvrđena statistički značajna razlika između dečaka i devojčica (Mann-Whitney $U=1190.50$; $p>0.05$).

Tabela 9. Brojčana i procentualna zastupljenost ocena "bočne krivine kičmenog stuba"

ocene	frek.	%	kumul. %
normalno	94	89,5	89,5
funkc.def.	10	9,5	99,0
struk. prom.	1	1,0	100,0
ukupno	105	100,0	

Tabela 10. Rezultati ocena" bočne krivine kičmenog stuba" prema polu

ocene	pol		ukupno
	dečaci	devoj.	
normalno	56	38	94
	59,6%	40,4%	100,0%
funkc. def.	4	6	10
	40,0%	60,0%	100,0%
struk.prom.	1	0	1
	100,0%	,0%	100,0%
ukupno	61	44	105
	58,1%	41,9%	100,0%

Mann-Whitney $U=1272.00$; $p>0$.

Uvidom u tabelu (9) vidi se da je kod kičmenog stuba u najvećoj meri zastupljena klasa ocena "normalno" 94 dece (89,5%) što je značajno veće od stanja "strukturalne promene" - 1 dete (1,0%; $p=.000$) i ocena "funktionalni deformitet" - 10 dece (9,5%; $p=.000$).

Kada se uporede pojedinačne ocene dečaka i devojčica u ovom segmentu tela dobijaju se rezultati Hi-kvadrat testa koji govore da ne postoje statistički značajne razlike (normalno $X^2=3.447$; $df=1$; $p>0.05$ ($p=0.063$), funkc. deform. $X^2=0.400$; $df=1$; $p>0.05$).

Ne postoji ni statistički značajna razlika između dečaka i devojčica, ni kada se posmatraju sve ocene zajedno (Mann-Whitney $U=1272.00$; $p>0$).

Tabela 11. Brojčana i procentualna zastupljenost ocena "držanje prednjeg zida trbuha"

ocene	frek.	%	kumul. %
normalno	2	1,9	1,9
funkc.def.	28	26,7	28,6
struk. prom.	75	71,4	100,0
ukupno	105	100,0	

Tabela 12. Rezultati ocena"držanje prednjeg zida trbuha" prema polu

ocene	pol		ukupno
	dečaci	devoj.	
normalno	1	1	2
	50,0%	50,0%	100,0%
funkc. def.	18	10	28
	64,3%	35,7%	100,0%
struk.prom.	42	33	75
	56,0%	44,0%	100,0%
ukupno	61	44	105
	58,1%	41,9%	100,0%

Mann-Whitney $U=1263.50$; $p>0.05$

Kod držanja prednjeg zida trbuha može se uočiti da je najviše zastupljena klasa ocena "strukturalne promene" - 75 dece (71,4%) i to je značajno veće od učestalosti

ocena "normalno" - 2 deteta (1,9%; $p=0.000$) i ocena "funktionalni deformitet" - 28 dece (26,7%; $p=0.000$).

Sagledavši pojedinačno ocene ovog segmenta u odnosu na pol ispitanika Hi-kvadrat test je pokazao da ne postoje statistički značajne razlike (normalno $X^2=0.000$; $df=1$; $p>0.05$, funkc. def. $X^2=2.286$; $df=1$; $p>0.05$, struk. prom. $X^2=1.080$; $df=1$; $p>0.05$).

Posmatrano sa aspekta svih ocena (tabela 12), takođe, nije zabeležena značajna razlika između dečaka i devojčica (Mann-Whitney $U=1263.50$; $p>0.05$).

Tabela 13. Brojčana i procentualna zastupljenost ocena "oblik nogu posmatrano spređa"

ocene	frek.	%	kumul. %
normalno	47	44,8	44,8
funkc.def.	43	41,0	85,8
struk. prom.	15	14,3	100,0
ukupno	105	100,0	

Tabela 14. Rezultati ocena "oblik nogu posmatrano spređa" prema polu

ocene	pol		ukupno
	dečaci	devoj.	
normalno	25	22	4
	53,2%	46,8%	100,0%
funkc. def.	28	15	43
	65,1%	34,9%	100,0%
struk.prom.	8	7	15
	53,3%	46,7%	100,0%
ukupno	61	44	105
	58,1%	41,9%	100,0%

$X^2=1.475$; $df=2$; $p>0.05$ ($p=0.478$)

Kada je u pitanju oblik nogu posmatrano spređa (tabela 13) vidi se da je najzastupljenija klasa ocena "normalno" - 47 dece (44,8%) što je značajno veće od učestalosti ocena "strukturalne promene"- 15 dece (14,3,%; $p=0.000$). Razlika između ocena "normalno" i "funktionalni deformitet" nije statistički značajna ($p=0.673$).

Pojedinačne ocene ovog segmenta, izuzevši funkcionalni deformitet, nisu statistički značajno različite u odnosu na pol ispitivane dece, (normalno $X^2=0.191$; $df=1$; $p>0.05$, funkc.def. $X^2=3.930$ *; $df=1$; $p<0.05$, struk. prom. $X^2=0.067$; $df=1$; $p>0.05$).

Hi-kvadrat test je pokazao (tabela 14) da ne postoji signifikantna razlika između dečaka i devojčica kada se uzmu u obzir sve ocene ovog segmenta tela ($X^2=1.475$; $df=2$; $p>0.05$ ($p=0.478$)).

Tabela 15. Brojčana i procentualna zastupljenost ocena "držanje stopala"

ocene	frek.	%	kumul. %
normalno	40	38,1	38,1
funkc.def.	49	46,7	84,8
struk. prom.	16	15,2	100,0
ukupno	105	100,0	

Tabela 16. Rezultati ocena "držanje stopala" prema polu

ocene	pol		ukupno
	dečaci	devoj.	
normalno	22	18	40
	55,0%	45,0%	100,0%
funkc. def.	32	17	49
	65,3%	34,7%	100,0%
struk.prom.	7	9	16
	43,8%	56,3%	100,0%
ukupno	61	44	105
	58,1%	41,9%	100,0%

$$X^2=2.556; df=2; p>0.05 (p=0.279)$$

Analizom tabele (15) uočava se da je kod stopala najviše zastupljena klasa ocena "funkcionalni deformitet - 49 dece (46,7%). To je značajno veće od broja ocena "strukturalne promene" - 16 dece (15,2%; $p=.000$), ali i u odnosu na klasu ocena "normalno" nema razlike - 40 dece (38,1%; $p=.340$).

Ni u ovom segmentu tela u pojedinačnim ocenama Hi-kvadrat test nije pokazao da ima značajnih razlika među polovima (normalno, funk. prom. $X^2=1.200$; $df=1$; $p>0.05$).

Sagledavajući sve klase ocena zajedno (tabela 16) nije utvrđena značajna distinkcija između dečaka i devojčica u ovom segmentu tela ($X^2=2.556$; $df=2$; $p>0.05$ ($p=0.279$)).

Kada su u pitanju **strukturalne promene**, bez obzira na pol, najlošija situacija je kod držanja prednjeg zida trbuha (71,4%). Nešto bolja situacija je kod držanja ramena (24,8%), a potom sledi držanje stopala (15,2%). Kod **funkcionalnih stadijuma deformiteta** najlošija situacija je kod držanja lopatica (75,2%). Na drugom mestu nalazi se segment držanje ramena sa 61,9% ispitanika. Na trećem mestu je držanje glave sa 57,1%. Najbolja situacija, odnosno kada su **sve mere u normalnim odnosima**, je kod sledećih segmenata tela: 1. bočne krivine kičmenog stuba (89,5%); 2. oblik grudnog koša (69,5%) i 3. oblik nogu posmatrano spređa (44,8%).

Mali broj dece ima normalno držanje glave, ali donekle ohrabruje činjenica da je od ukupnog broja ispitanika značajno veći broj funkcionalnih deformiteta, koji se lakše ispravljaju, u odnosu na deformitete strukturalne prirode.

Zabrinjavajuća je činjenica da tako mali broj dece ima normalno držanje ramena. S druge strane značajno je to što su deformiteti funkcionalne prirode veći od deformiteta strukturalne prirode.

Kod oblika grudnog koša ohrabruje činjenica da najveći broj dece 73 ili 69,5% ima normalno razvijen grudni koš, odnosno da se svi parametri nalaze u normalnom odnosu.

Veoma veliki broj dece ima odstupanje od normalnog držanja lopatica (79 ispitanika ili 75,2% - funkcionalnog deformiteta) i 8 ispitanika ili 7,6% - sa strukturalnim promenama lokomotornog aparata) sa veoma visokim nivoom značajnosti ($p=.000$) u odnosu na normalno držanje.

Najveći broj dece kod "bočne krivine kičmenog stuba" nalazi se na nivou ocene kada se svi parametri nalaze u normalom odnosu. Ova činjenica je od velikog značaja i zbog toga što je kičmeni stub u ovom uzrastu veoma podložan raznim deformacijama. Na ovom uzrastu počinje formiranje koštanih nastavaka (apofiza)."Pločice rasta nalaze se između tela pršljena i avaskularnog diskusa i u njima se odvijaju najintenzivniji metabolički procesi" (Antropova, M.V. i Koljčova, M.M. 1986, 15). Na ovom uzrastu, sasvim mali poremećaji izbalansiranog metabolizma hrskavičavog tkiva pršljena remete rast i diferencijaciju tkiva svih strukturalnih elemenata pršljena, odnosno dovode do organske promene u vidu skolioze, lordoze i drugih patoloških deformacija (prema Antropova, M.V. i Koljčova, M.M. 1986,15-16).

Kod segmenta "držanje prednjeg zida trbuha" poražavajuća je činjenica da samo dva deteta imaju normalno držanje - kada se svi parametri nalaze u normalnim odnosima. Stanje se pogoršava i činjenicom da je značajno veći broj ispitanika sa klasom ocena "postoji strukturalna promena lokomotornog aparata" u odnosu na brojnost ocena "postoji funkcionalni stadijum deformiteta" ($p=.000$). Ovakvo stanje u ispitivanoj populaciji moglo bi se, delimično, objasniti načinom ishrane ili, pak, hipokinezijom dece. S druge strane, Antropova M.V. i Koljčova M.M. (1986) govore da je u ovom uzrastu slaba razvijenost tetiva, fascija i ligamenata. Mišićno-fascijalni kompleks (prelum abdominale) još je slabo razvijen i nije sposoban da izdrži veća naprezanja.

"Oblik nogu posmatrano spređa" - Pored činjenice da je najviše zastupljen nivo ocena "sve mere su u normalnom odnosu" i da je njegova učestalost značajno veća u odnosu na funkcionalni stadijum i strukturalne promene lokomotornog aparata, ipak se ne može prihvatiti olako činjenica da 44,8% ispitanika nema normalno držanje nogu posmatrano spređa.

Zabrinjava činjenica da 65 dece ili 61,9% ima spuštenu stopalo. S druge strane ohrabruje podatak da 46,7 % dece ima funkcionalni problem stopala. Sveukupno posmatrano, dobijeni rezultati upozoravaju na povećanu prisutnost deformiteta stopala. U praksi roditelji, vaspitači, pedagozi fizičke kulture, lekari treba da obraćaju veću pažnju i na najmanje nepravilnosti u razvoju stopala. S obzirom da je posturalni status deo opšteg fizičkog razvoja deteta, a da stanje tabanskih svodova neizbežno deluju na formiranje kompletnog aparata za kretanje, jasno je koliko je važno posvetiti dužnu pažnju analiziranoj problematici.

Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu da budući vaspitač treba da bude osposobljen za preventivno delovanje, odnosno da nastoji da do poremećaja posture ne dođe. U svom radu on sa decom provodi dosta vremena, pa je i u situaciji da direktno deluje, održava kontakt sa roditeljima i tom prilikom ih upoznaje sa posturom dece, kao i da ostvari kontakt sa zdravstvenom ustanovom.

ZAKLJUČAK

Polazeći od hipoteze da "posturalni status kod velikog broja dece neće u statistički značajnoj meri odstupati od normalnog (posmatranog kroz: držanje glave, držanje ramena, oblika grudnog koša, držanja lopatica, bočnim krivinama kičmenog stuba, držanje prednjeg zida trbuha, oblika nogu i držanja stopala)", a imajući u vidu dobijene rezultate Hi-kvadrat testa, sa velikom dozom sigurnosti možemo konstatovati da hipoteza nije potvrđena, nego se prihvata alternativna. Znači da posturalni status kod velikog broja dece u značajnoj meri, kod većine posmatranih segmenata tela, odstupa od normalnog.

Kod **držanja glave** dominira funkcionalni deformitet, dok mali broj dece ima normalno držanje glave; 2. kod **držanja ramena**, takođe, najveći broj dece ima funkcionalni deformitet; 3. **oblik grudnog koša** ima relativno dobar status (69,5% ima ocenu normalan), ali je visok procenat i funkcionalnog stadijuma (28,6%); 4. veliki broj dece ima funkcionalni deformitet kod **držanja lopatica** 5. najbolja situacija je kod **kičmenog stuba** gde 89,5% ima normalan status; 6. najlošija situacija je kod **trbuha** gde postoje strukturalne promene prednjeg zida (71,4%) i funkcionalni stadijum (26,7%); 7. kod **oblika nogu** normalno stanje je kod 44,8%, ali je u visokoj meri prisutan i funkcionalan deformitet 41,0%; 8. upozoravajuća je činjenica da 61,9% dece ima odstupanja od normalog svoda **stopala** (46,7% funk. def., a 15,2% strukturalni).

U celini posmatrano zabrinjava činjenica da je kod nekih segmenata tela prisutan strukturalni deformitet - kada postoje strukturalne promene lokomotornog aparata. Taj problem je najizrazitiji kod držanja prednjeg zida trbuha (71,4%). S obzirom na prirodu deformiteta, utvrdjenim na pojedinim segmentima tela, neophodan je i odgovarajući tretman u zdravstvenim institucijama.

U većini prisutnih deformiteta prevladava funkcionalni stadijum deformiteta, koji se korektivnim radom u predškolskoj ustanovi mogu otkloniti.

Polazeći od hipoteze da "nema statistički značajne razlike u posturalnom statusu između dečaka i devojčica u držanju glave, držanju ramena, obliku grudnog koša, držanju lopatica, bočnim krivinama kičmenog stuba, držanju prednjeg zida trbuha, oblika nogu i držanju stopala", a imajući u vidu dobijene rezultate Hi-kvadrat testa sa jednom varijablom, Hi-kvadrat testa po Pirsonovom postupku i Menn-Witney U testa, sa velikom dozom sigurnosti možemo konstatovati da hipoteza nije potvrđena, nego se prihvata alternativna.

Ni jedan statistički postupak nije pokazao značajne razlike između dečaka i devojčica, bez obzira da li su oni posmatrani kroz pojedinačne ocene segmenata tela ili sagledavanjem svih klase ocena zajedno. Dakle, na ovom uzorku nema statistički značajnih razlika između dečaka i devojčica, što ukazuje na to da je problem, odnosno da su faktori koji su doprineli lošem posturalnom statusu isti.

Istraživanje je pokazalo da postoji prisutan problem posturalnog statusa predškolske dece i potrebu rada vaspitača na njegovoj prevenciji, korekciji (kod funkcionalnih stadijuma), saradnjom sa roditeljima i zdravstvenom ustanovom.

Rezultati ovog istraživanja, kao i rezultati mnogih drugih istraživanja, a imajući u vidu korelaciju posturalnog statusa i rasta i razvoja dece, jasno ukazuju da postoji

potreba da se studenti osposobljavaju za analiziranu problematiku. S tim u vezi treba izvršiti korekciju Nastavnih planova Metodika fizičkog vaspitanja na visokim školama strukovnih studija za vaspitače.

Liteatura:

1. Antropova, M.V. i Koljцова M.M. (1986). *Psihofiziološka zrelost dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
2. Bokan, B. (1982) Metodologija utvrđivanja telesnog statusa. *Fizička kultura*, 31. (1), 42-44.
3. Vuković, J.A. (1999). *Zavisnost posturalnih promena u odnosu na morfolški status učenika mlađeg školskog uzrasta*. Magistarski rad, Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
4. Jovović, V. (1999). *Tjelesni deformiteti adolescenata*. Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšću.
5. Jovović, V. i Čanjak, R. (2006) Transverzalna analiza učestalosti krilastih lpatica kod 13-godišnjaka učenika različitih urbanih sredina. *U Zbornik radova interdisciplinarne naučne konferencije sa međunarodnim učešćem - Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine* (106-113). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu - Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
6. Kosinec, Z. i Kukalas, P. (1988). Transverzalna analiza statusa stopala kod učenika starih 6-10 godina u Splitu, *Fizička kultura*, 42 (3), 111-113.
7. Koturović, Lj. i Jeričević, D. (1996) *Korektivna gimnastika*. Beograd: MiS sport.
8. Perić, D. (1989). Igra u funkciji poboljšanja posturalnog statusa dece predškolskog uzrasta. U *Zbornik radova IX letnje škole Pedagoga fizičke kulture Jugoslavije* (380-384). Ohrid: Savez pedagoga fizičke kulture Jugoslavije.
9. Perić, D. i Cvetković, N. (2003). *Budi prav bićeš zdrav – vežbe i igre za prevenciju i korekciju porećaja posturalnog statusa kod dece*. Mladenovac: Biblioteka Grada Beograda, Biblioteka Despot Stefan Lazarević, Mladenovac.
10. Radisavljević, M., Koturović, Lj. i Arandelović, M. (1982). Prilog upoznavanja statusa stopala učenika prvog razreda osnovne škole iz različitih socio-ekonomskih sredina. *Fizčka kultura*, 36 (5), 466-469.
11. Radisavljević, M. (1983). *Utvrdjivanje uticaja korektivne gimnastike na pravilan razvoj i formiranje svodova stopala kod predškolskog uzrasta i njen značaj u smanjenju negativnih egzogenih faktora*. Doktorska disertacija, Beograd: Fakultet fizičkog vaspitanja.
12. Sabo, E. (2006). Posturalni status dece predškolskog uzrasta na teritoriji AP Vojvodina. *Fizička kultura* 60 (2), 157-164.
13. Sabo, E. (2007). Uloga vaspitača u prevenciji i korekciji najčešćih oblika deformiteta dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta. *Nastava i vaspitanje*, 53 (5-6), 462-469.
14. Tomašević, V. (1985). *Prevencija posturalnih poremećaja kičmenog stuba kod dece predškolskog uzrasta*. Doktorska disertacija, Beograd: Fakultet fizičkog vaspitanja.

- Trojančec, Z., Ančeva, B., Hadžikostova, V. i Nedelkovska, E. (1989). Nekoi antropometriški karakteristiki na stopaloto kaj decca od predučilišna vozrast. U Zbornik radova IX letnje škole Pedagoga fizičke kulture Jugoslaije (362-363). Ohrid: Savez pedagoga fizičke kulture Jugoslaije.*
15. Ulić, D. (1997). *Osnovi kineziterapije*. Novi Sad: Samostalno autorsko izdanje.
16. Šukov, J. i Šukova, D. (1988) Prevenција devijacije kičme u frontalnoj ravni kod učenika osnovnih škola u Skoplju. U *Zbornik radova VIII letnje škole PFKJ* (194-197).

THE INFLUENCE OF SPORT-RECREATIONAL ACTIVITIES ONTO BODY MASS INDEX OF FRESHMEN IN SECONDARY SCHOOLS

M.A. Goran Šatara, The Faculty for Management in Sport,
The University of „Braћа Kariћ“, Belgrade

Summary: Corpulence (obesity) has a tendency of increasing 2-5 % every decade and now it has become epidemic. In earlier times the status of independent factors of risk belonged to hypertension and obesity, but following closely the way of life and work pointed to the hypokinesia as an independent risk factor. BMI is recently recommended when working in recreative classes bearing in mind that it offers very precise intervals within which it is possible to classify people into categories of different constitutions. It is easy to be found (measured). **BODY MASS INDEX (BMI) = Body weight in kg/Body height in (m²).** The research included 150 pupils divided into two subsamples, according to the gender. All the pupils attended their classes regularly. The conditions for the research work were optimal. The management and the P.E. teachers of the school, cooperated during the research, that is measuring BMI. Although, there are lots of complaints addressed to it, among which is the fact that it does not consider some constitutional, specific features, but it still provides data which results are good enough to be standardized and classified. BMI risen due to sport activities can be sometimes wrongly identified as obesity.

Key words: pupils, index, morphology, obesity.

УТИЦАЈ СПОРТСКО-РЕКРЕАТИВНИХ АКТИВНОСТИ НА ИНДЕКС ТЕЛЕСНЕ МАСЕ УЧЕНИКА ПРВЕ ГОДИНЕ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

Мр Горан Шатара

Факултет за менаџмент у спорту, Универзитет „Браћа Карић“, Београд

Резиме: Гојазност је у порасту 2-5% по деценији и сада је достигла сразмере епидемије са тенденцијом пораста. Раније су статус самосталног ризико фактора имали хипертензија и гојазност, али праћење начина живота и рада указало је на хипокинезију као самосталан ризико фактор. Индекс телесне масе се последњих година највише препоручује у раду са рекреативцима, с обзиром на то да нуди веома прецизне интервале унутар којих је могуће сместити особе различите конституције. Израчунава се на једноставан начин: Индекс телесне масе=Телесна маса(кг)/Телесна висина у (м²). Истраживањем је обухваћено 150 испитаника подељених у два субузорка, према критеријуму пола. Сви испитаници су били редовни ученици првог разреда средње школе. Испитивањем су обухваћени ученици оба пола и услови за спровођење истраживања су били оптимални. Управа школе и предметни наставници су прихватили сарадњу у току спровођења мерења. Иако је индексу телесне масе могуће наћи бројне замерке, међу којима је сигурно та што не уважава конституционалне специфичности појединца, ипак даје податке чије је резултате могуће стандардизовати и класификовати.

Спортско повећање масе тела применом индекса телесне масе може бити погрешно поистовећено са повећањем гојазности.

Кључне речи: ученици, индекс, морфологија, гојазност.

Увод

Гојазност је у порасту 2-5% по деценији и сада је достигла размере епидемије са тенденцијом пораста. Раније су статус самосталног ризико фактора имали хипертензија и гојазност, али праћење начина живота и рада указало је на хипокинезију као самосталан ризико фактор. Законитости раста и развоја морфолошког карактеристика захтевају континуирано праћење, јер је морфолошки статус, поред утицаја ендогених фактора, у значајној мери подложен и утицајима егзогених фактора.

У последњих неколико деценија, што је за човека занемарљиво мали еволутивни период, услед развоја и утицаја напредних технологија човек је минимизирао своје кретне активности што доводи до значајне промене у његовој морфолошкој структури. Повећање гојазности, као негативан тренд, директно утиче на на смањење функционалних и моторичких способности читаве популације. Планско и организовано спровођење физичких активности у дечијем узрасту позитивно утиче на целокупан развитак детета, како психички, ментални тако и физички развој (Исмаил и Цовелл 1961). Посебно

треба нагласити позитиван утицај у регулисању и очувању телесне масе, како код деце тако и код одраслих особа (Доннеллу и сар. 2003).

Методе и резултати истраживања

Предмет овог истраживања представљају морфолошке карактеристике ученика прве године средње школе у општини Бач и Бачка Паланка.

Циљ је анализирати морфолошке карактеристике као и квантификовање релација из учешћа ученика у спортско рекреативним активностима и морфолошких карактеристика ученика првог разреда средње школе. За реализацију циља испуњени су следећи истраживачки задаци:

1. извршена је процена морфолошког статуса ученика
2. извршено је анкетаирање о учешћу ученика у спортско рекреативним активностима
3. квантификован је утицај спортско рекреативних активности на вредности индекса телесне масе

Издено је трансверзално истраживање у којем је коришћен емпиријски и библиографски метод, а као помоћни статистички метод. За прикупљање података, у највећој мери, користиле су се технике за процену морфолошког статуса и техника анкетаирања.

Истраживањем је обухваћено 150 испитаника подељених у два субузорка, према критеријуму пола. Управа школе и предметни наставници су прихватили сарадњу у току спровођења мерења које је спроведено у гимназији и економској школи, где су насумично изабрана по три разреда ученика прве године средње школе.

WХО (ворлд хеалтх организацион – светска здравствена организација) је у неколико наврата упућивала свима владама света отворено писмо у коме је указивала на велики значај редовне физичке активности за укупно здравље популације. Том приликом дефинисане су и категорије грађана које су посебно угрожене недовољном физичком активношћу и за које би свака влада, сходно економским и организационим потенцијалима, требало да направи посебну стратегију вежбања ради здравља.

Практично, без обзира на животни век или услове рада, свакоме је, ради очувања здравља, потребна редовна физичка активност.

Анализирајући улогу физичке активности у односу на узраст, Спиридус (табела 1) указује да се само мењају функције, али да стално постоји потреба да се кроз физичку активност олакша-омогући боља психофизичка равнотежа организма.

Табела 1. Улога физичке активности у различитим стадијумима живота (модификовано према Спиридуеу 1993)

<i>Опис</i>	<i>Узраст (године)</i>	<i>Улога физичке активности</i>
Беба	0-2	Покретљивост
Дете	3-12	Покретљивост, развој идентитета, самопоштовање, рекреација, социјална интеракција
Адолесцент	13-17	Развој идентитета
Млађа одрасла особа	18-24	Самопоштовање, рекреација, социјална интеракција
Одрасла особа	25-44	Самопоштовање, рекреација, социјална интеракција, кондиција, спречавање болести
Средовечна особа	45-64	Самопоштовање, одржавање(функције, посла), спречавање болести
Старија особа	64-74	Одржавање покретљивости и здравља, социјална интеракција
Стара особа	75-84	Покретљивост, исхрана, купање, облачење, шетња, социјална интеракција
Веома стара особа	85-99	Покретљивост, независтан живот
Најстарија особа	100+	Покретљивост, независтан живот

Индекс телесне масе

Индекс телесне масе се последњих година највише препоручује у раду са рекреативцима с обзиром на то да нуди веома прецизне интервале унутар којих је могуће сместити особе различите конституције. Израчунава се на једноставан начин:

$$\text{Индекс телесне масе} = \text{телесна маса(кг)} / \text{телесна висина у (м}^2\text{)}$$

Идеалне вредности индекса телесне масе су нешто различите за особе мушког и женског пола. Вредности које се најчешће користе у литератури су:

Категорија	жене	мушкарци
Мршаве особе	$<20 \text{ кг/м}^2$	$<22 \text{ кг/м}^2$
Идеална тежина	$20\text{-}25 \text{ кг/м}^2$	$22\text{-}27 \text{ кг/м}^2$
Гојазне особе	$25\text{-}30 \text{ кг/м}^2$	$27\text{-}32 \text{ кг/м}^2$
Патолошка гојазност	$>30 \text{ кг/м}^2$	$>32 \text{ кг/м}^2$

Индексу телесне масе је могуће наћи бројне замерке међу којима је сигурно најзначајнија та што не уважава конституционалне специфичности појединца. Тај недостатак нарочито је присутан приликом анализе телесне структуре (композиције) физички активних особа код којих се, под утицајем тренинга, значајно мењају односи између појединих ткива, пре свега мишићног и масног. Како мишићно ткиво има највећу специфичну тежину, а оно се под утицајем тренинга највише и увећава, може доћи до поремећаја стандардних односа који важе за просечног човека (неспортисту), па тзв. спортско повећање масе може бити погрешно поистовећено са повећањем гојазности. Због тога се за процену телесне композиције спортиста последњих година највише примењује мишићно масни индекс.

Мултиваријантном анализом варијансе тестирано је да ли морфолошке карактеристике ученика који редовно и плански спроводе спортске активности одступају значајно од морфолошких карактеристика ученика који нису спортски активни.

Пронађене су статистички значајне разлике између ученика који се не баве спортом, мање од два пута недељно и активно се баве спортом. Видљиве су разлике код ученика који се баве спортом два пута недељно и активно се баве спортом. Спортски активни ученици су виши, мање телесне масе и мањих обима екстремитета, као и значајно мањих набора, са мањим процентом масти и индексом телесне масе али већим процентом мишићне масе.

Из добијених резултата видимо да су девојчице нешто ниже и гојазније. Ученице спадају у особе са идеалном тежином по добијеним вредностима индекса телесне масе, али свакако ове податке треба узети са одређеном резервом због већ наведених карактеристика при израчунавању индекса телесне масе. Добијени су јако слични резултати између ученика и ученица у вредности индекс телесне масе. Када погледамо резултате разлике у морфолошким варијаблама, између дечака и девојчица, уочљиво је да у готово свим варијаблама постоји статистички значајна разлика и било је за очекивати да ће се појавити разлика и код индекс телесне масе, мада то није био случај.

Управо ту се види недостатак овог индекса који даје сувише уопштене податке, не узимајући у обзир појединачне карактеристике, јер је очигледна разлика у мереним морфолошким варијаблама дечака и девојчица.

Штатара 2007	Ученици 15	Ученице 15
Индекс телесне масе (активно се бави спортом)	21.51	21.40
Индекс телесне масе (не бави се спортом)	23.27	23.88

Табела 2. Добијене вредности индекса телесне масе

Готово идеалне вредности индекса телесне масе оправдане су добијеним резултатима у учешћеу испитаника у спортско рекреативним активносатима, где се 65.2% испитаника изјаснило да се активно бави спортом, а 28.3% два пута недељно упражњава спортске активности.

Сви добијени подаци из овог истраживања се углавном уклапају у стандардне вредности и прате тренд сталног пораста телесне масе и висине тела.

Закључак

Услови, начин и стил живљења захтевају стално праћење морфолошких карактеристика које су подложне и утицајима егзогених фактора, тако да добро познавање истих у многоме помаже планирање и организовање, пре свега, наставе физичког васпитања, спортско рекреативних активности, правовремене селекције у разним спортовима и многим другим активносатима.

Литература

1. Donnelly, J., Hill, O., Jacobsen, J., Potteiger, J., Sullivan, K., Johnson, L., Heelan, K., Hise, M., Fennessey, V., Sonko, B., Sharp, T., Jakicic, M., Blair, N., Tran, V., Mayo, M., Gibson, C., & Washburn, A. (2003). Effects of a 16-month randomized controlled exercise trial on body composition in young, overweight men and women: the midwest exercise trial. *Archives of Internal Medicine*, 163 (11), 1343-50.
2. Heyward, V.H. (1998) Practical body composition assessment for children, adults, and older adults. *International Journal of Sport Nutrition*, 8, 285-307.
3. Ismail, A.H., Cowell, C.C (1961): Faktor analysis of motor amplitude of preadolescent boys. *Research Quarterly*, br.4
4. Курелић, Н., Момировић, К., Стојановић, М., Штурм, Ј., Радојевић, Ј., Шталец, Н.В. (1975). Структура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине. Београд: Институт за научна истраживања Факултета за физичко васпитање.
5. Spiridus, WW.(1995): Physical dimensions of aging, il: *Human Kinetics*.
6. Штатара, Г. (2007) Утицај социо-економског статуса на морфолошке карактеристике ученика прве године средње школе општина Бач и Бачка Паланка. Нови Сад. Факултет за спорт и туризам. Магистарска теза.

STUDENTS` CONTINUAL PLAYING OF MUSIC - THE FACTOR OF A WELL-TRAINED NURSERY TEACHER

M.A. Nataša Kostadinović,
The Advanced Vocational School for Nursery Teachers

Summary: It is a well-known fact that musical hearing and abilities are innate, but they can be partly improved by frequently playing and dealing with music. The former students of nursery and teachers` colleges had lots of advantages compared to students who are studying at such schools nowadays. The pedagogic major in secondary education enabled musical training with lots of classes (such as solo playing of a musical instrument, choir, solo singing band etc.). Today students do not have those possibilities, but the Bologna process enables them to gain musical knowledge during the whole period of educating at teachers colleges, including each academic year. This is especially successful when it comes to playing musical instruments and practical teaching methods.

Key words: musical abilities, continual playing of music, students, playing musical instruments, practical teaching methods.

КОНТИНУИРАНО МУЗИЦИРАЊЕ СТУДЕНАТА - ФАКТОР УСПЕШНО ОБУЧЕНОГ ВАСПИТАЧА

Мр Наташа Костадиновић
ВШССОВ, Суботица

Резиме: Чињеница је да су музички слух и музичке способности урођене, али се оне делом могу побољшати учесталим бављењем музиком. Старије генерације студената васпитачких и учитељских школа биле су у предности у односу на данашње. Постојање педагошког смера у средњошколском образовању омогућавало је музичку обуку са великим бројем часова. Данас студенти немају те могућности, али им болоњски процес омогућава да се континуирано, кроз све године студија, музички образују. Ово је нарочито успешно у пољу обуке свирања инструмената и методске практичне наставе.

Кључне речи: музичке способности, континуирано музичирање, студенти, свирање на инструменту, методска практична настава.

1. МУЗИКА И ЊЕНА УЛОГА

1.1. ПРВА ИСТРАЖИВАЊА МУЗИКАЛНОСТИ

Истраживањем музичких способности бавили су се аутори код нас и у свету. Оне су предмет многих истраживања, и пружају широк спектар могућности корелација са другим способностима. С обзиром на бројне факторе који утичу на развој музичких способности, а то су генетски фактор, фактор

социјалног окружења, васпитно-образовни фактор, као и други, и могућности истраживања се проширују.

Прва објашњења музикалности тражена су у сензорним аспектима, у осетљивости самог чулног органа, тј. унутрашњег уха (**Хелм** 1877). Неколико деценија касније већ се помиње појам интервала и способност његовог препознавања и репродуковања (**Вунт** 1910.).

Једноставне индивидуалне тестове за утврђивање музичких способности, међу првима је 80-тих година прошлог века предложио **Штумпф**. Његови тестови су се састајали у испитивању дискриминације висине тонова, утврђивања степена консонанце и понављању рада тог тона. Штумпф је признат и по томе што “даје један од првих покушаја решавања проблема природе музичких способности. Он музикалност своди на једну једину способност, конкретно на способност анализе акорда.”⁵⁰

Т. Билрот (1905.) објављује први значајан теоријски рад који се односио на психологију музичких способности. По њему критеријум за утврђивање музикалности састоји се у способности да се препозна и репродукује мелодија.⁵¹ Најзначајнији удео у овој способности има дистерминација ритма, тако да је особа без ритмичких способности сматрана апсолутно немузикалном. (Bilroth, 1895:43). Он наглашава важности и осталих дискриминација: висине, гласности, тембра, као и добру перцептивну способност.

Први потпуно стандардизовани тестови музичких способности појавили су се 1919. године, након опсежног двадесетогодишњег истраживања **Сишора**. Његова батерија је, у својој првој верзији садржавала пет тестова за осећај висине тона и мелодијске меморије. Касније је додат и шести тест - осећај ритма. У ревизији извршеној 1939. године има доста измена, а свакако је најзначајнија замењивање једног основног елемента другим - тест консонанце замењен је тестом тембра.

Велики допринос у откривању и анализи музичких способности дао је **Арнолд Бенгли** (Универзитет у Редингу, Велика Британија) који је такође конструисао тестове, а енглески музички психолог **Хенри Винг** први је, након Сишора, увео промене у музичко тестирање. Проучавајући његове факторске студије наилазимо на налаз о постојању два претпостављена квалитативно различита вида музичких способности – перцептивне наспрам способности естетског процењивања.

Амерички истраживач **Едвин Гордон** публиковао је 1965. године. тест под називом “Профил музичких способности” чија је ревидирана верзија

⁵⁰Мирковић Радош К. Психологија музичких способности, ЗУНС, Београд, 1983: 37

⁵¹Исто, 37-38

објављена 1988. Гордон је сам компоновао све задатке који се изводе на виолини и челу, а извођачи су професионални музичари чиме је обезбеђен музички квалитет тестова. Гордонова батерија, која је заснивана на унитаристичкој концепцији музикалности по многим ауторима сматра се за најбоље теоријски, методолошки и технички реализован инструмент за мерење музичких способности.

1.2. УЛОГА МУЗИКЕ Музика проналази своје место од самог свог настанка, од сваке природне појаве, а поготову у животу живих бића. По неким студијама на основу вршених истраживања, доказано је да чак и биљни свет реагује на пријатне музичке тоне, а камоли човек. Устаљена је основна подела:

- **ЕСТЕТСКО ВАСПИТАЊЕ** - усвајање лепог
- **УМНО ВАСПИТАЊЕ** - откривање музичких способности, развој говора, меморије, пажње, концентрације, маште..
- **ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ** - музика као плус фактор у физичким активностима
- **МОРАЛНО ВАСПИТАЊЕ**-развој различитих осећања и односа према правим вредностима

2. ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА

Предшколска установа представља изузетно важну степену васпитања и образовања, у животу сваког детета. Осим васпитања и образовања које стиче из дана у дан, у континуитету, дете се уклапа у све друштвене односе који не постоје у породици, а то је најпре процес социјализације и овладавање сопственим понашањем у групи, дељење играчака и осталих средстава са другом децом (ово је посебно важно за децу која су јединци у породици), Свака предшколска установа има:

- **Васпитну улогу**
- **Образовну улогу**
- **Социјално-друштвену улогу**
- **Могућности откривања изузетних способности, талената**
- **Могућности откривања деформитета, аномалија или других психо-физичких недостатака**

Способности деце раног узраста су велике. Многи родитељи свесно усмеравају своје дете на различите активности - спортске, музичке, балетске, језичке - већ од његове треће године живота, у жељи да прате модне трендове, да дете буде прихваћено у одређеним друштвеним круговима или да открију таленат (што се сматра више оправданим).

Таленат за музику неретко је уско повезан са талентом за овладавањем језицима. Разлог томе свакако лежи у осетљивости слуха. Треба имати у виду да када се говори о слуху, свакако се мора

раздвојити говорни слух од тзв. “музичког слуха”⁵². Јер, врло је неопрезно окарактерисати неко дете податком да је оно “без слуха”(што се често догађа, па се родитељ доводи у заблуду да дете не чује добро), мислећи при томе да дете не поседује способност тачне музичке интонације. Ипак, на основама многих истраживања, може се претпоставити да деца која имају изражене музичке способности, стабилну интонацију и добар осећај за ритам имају и добре предиспозиције за лако савладавање једног или више страних језика.

3. НЕКАДА

Музика је, кроз прошлост, напредовала огромним корацима. Било да је у питању развој инструмената, спој вокалне и инструменталне музике, музичка педагогија, или сам квалитет извођача, у музичком погледу свет се сваким даном све више развијао.

Посматрајући музичку педагогију не може се говорити о музичким педагозима који су лако преносили своја знања. Без данашњих аудиовизуелних средстава човек-васпитач, учитељ, професор, био је окренут својим личним способностима. Оне су се огледале једним делом у способности изражајног говора, имитирања, опонашања, способности импровизације или драматизације, а великим делом у музичким способностима-лепом и квалитетном гласу, са стабилном интонацијом, као и умећу на свирању на једном или више инструмената. Осећај за ритам и његово представљање представља поглавље за себе.

Природни материјали постали су свакодневни део очигледних средстава, значајних за саму музичку активност.

Музички педагог је свакако био окренут искључиво природним материјалима, и средствима које је могао сам или уз нечију помоћ да направи-поготово за дечији узраст-неизоставни природни плодови као удараљке, разне звечке, од дрвета, камена, кестена, ораха, или осушених макова и тикви....Од сценских елемената који су пратили драматизацију типа лутака од кукурузовине, сламе, или само једне варјаче обучене у мало материјала..

Значајно је, са освртом на прошла времена, истаћи следеће:

- **НЕПОСТОЈАЊЕ МУЗИЧКИХ УРЕЂАЈА**
- **СЛАБА ОПРЕМЉЕНОСТ ВРТИЋА МУЗИЧКИМ СРЕДСТВИМА, НАРОЧИТО ИНСТРУМЕНТИМА**
- **МУЗИКА СЕ ОСЛАЂА НА ВАСПИТАЧЕВ ГЛАС-МУЗИКА УЖИВО!**
- **ОСЛАЂАЊЕ НА НАРОДНУ ТРАДИЦИЈУ**
- **ВАСПИТАЧ ЈЕ ОСОБА ОД АУТОРИТЕТА, ПОВЕРЕЊА И ЗНАЧАЈА У ЖИВОТУ ДЕТЕТА**

⁵² Балаћ (2005 : 21) користи термин „мелодијски слух“

4. ДАНАС

Неоспорна је чињеница да свака нова деценија доноси и нова достигнућа са собом, што се у највећем постотку огледа у напретку науке и технике. Данашњи свет младих везан је нераскидивом везом за различита техничка аудиовизуелна средства, која их, свако на свој начин, одводе у свет маште или замишљене реалности.

Појавом радија, грамофона и касетофона, па касније телевизије, а напослетку компјутера, човечанство је, наравно, просперирало.

Пре свега, проток важних информација актуелних у својој ближој околини, а потом и у целом свету, повећан је за огроман проценат, који је од немерљивог значаја.

У музичком погледу, мноштво звукова постало је доступно великом делу човечанске популације, без обзира на пол, расу, старосну доб, националност, географски положај, итд...Изузетан допринос свакој музичкој радионици дају нова средства типа грамофона, касетофона, телевизије, а напослетку видео и цд уређаја, као и компјутера.

Данас за музичког педагога у предшколским и школским установама није од пресудног значаја његов лични музички таленат и способност свирања на инструменту, или лепог певања, јер ту су средства која врло успешно надомештају сваки његов недостатак.

Да ли смо тиме више добили или изгубили?

- **САДАШЊОСТ - ТО СУ АУДИОВИЗУЕЛНА СРЕДСТВА**
- **МАСОВНА ПОЈАВА АУДИО-ВИЗУЕЛНИХ И МУЗИЧКИХ УРЕЂАЈА, КАКО У ДОМОВИМА, ТАКО И У УСТАНОВАМА (ТВ, КАСЕТОФОН, ГРАМОФОН, ЦД УРЕЂАЈ...)**
- **ОГРОМНА ЈЕ УЛОГА МЕДИЈА-ПОЗИТИВНА И НЕГАТИВНА**
- **РЕТКИ СУ ДОЖИВЉАЈИ МУЗИКЕ УЖИВО**
- **НЕДОВОЉНО НЕГОВАЊЕ ТРАДИЦИЈЕ**
- **ПОМЕРАЊЕ СИСТЕМА ВРЕДНОСТИ И АУТОРИТЕТА**

5. ДОБАР И УСПЕШАН ВАСПИТАЧ

Студенти Високе струковне школе за образовање васпитача у Суботици су имали прилику да се на часовима у школи креативно изразе. Тако су упознали своје врлине и мане (у погледу музичких способности и односу према деци и раду). Такође су имали прилику да своја теоретска знања преточе у практична, уз директне исправке и консултације са предметним професором, као и са својим колегама студентима који су пратили наставу.

Многи од њих су показали изузетну надареност и креативност, иако не поседују темељно музичко предзнање. Ово свакако да може бити један од елемената за неко од будућих истраживања, обзиром да постоје и релевантни подаци који показују да студент са темељним музичким образовањем (овде се подразумева завршена основна или средња музичка школа, а такви студенти одлично владају барем једним инструментом) нису у предности у односу на своје колеге које немају то образовање, јер се ослањају на своја већ стечена

знања, и неретко врло мало користе остала очигледна средства, која у великом постотку доприносе квалитету саме музичке активности.

Битно је напоменути да је током свих ових практичних активности вршено снимање камером, те тако постоје записи који сликом и звуком документују сваку активност.

На крају, оно што је можда и најбитније, је чињеница да су студенти врло радо учествовали у целом пројекту, те су тако, осим што су потврдили себе и своје квалитете, тиме дали допринос не само школи већ и будућим генерацијама.

Свакако да се континуираним усавршавањем, учењем, коришћењем домаће и стране литературе у смислу теоријских истраживања, а понајвише праксом, студенти касније могу развити у веома успешног васпитача. Врло битан фактор је, свакако, постојање студентске праксе, током које се они упознају са начинима, облицима и методама рада које користи један васпитач са дугогодишњим искуством, те тако стичу нова сазнања, до којих, можда, нису наилазили у литератури. По нама, такав васпитач требао би да:

- **ПОСЕДУЈЕ ПЕДАГОШКО-МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ**
- **БУДЕ ДОБАР ГОВОРНИК-ДВОЈЕЗИЧАН, ИЛИ ВИШЕЈЕЗИЧАН**
- **ПОСЕДУЈЕ ОРГАНИЗАЦИОНЕ СПОСОБНОСТИ**
- **ИМА ИНДИВИДУАЛНИ И ГРУПНИ ПРИЛАЗ ДЕЦИ**
- **ПРЕ СВЕГА ПОСЕДУЈЕ ЉУБАВ ПРЕМА СВОМ ПОЗИВУ И ДЕЦИ**
- **ИМА УРОЂЕНЕ ИЛИ СТЕЧЕНЕ СПОСОБНОСТИ ЗА СЦЕНСКИ РАД, ДРАМАТИЗАЦИЈЕ, ИМПРОВИЗАЦИЈЕ**
- **БУДЕ МУЗИЧКИ НАДАРЕН ВАСПИТАЧ**

5.1.ПРЕДНОСТИ МУЗИЧКИ НАДАРЕНОГ ВАСПИТАЧА

- **ПРУЖА ДОЖИВЉАЈ МУЗИКЕ УЖИВО**
- **УПОЗНАЈЕ ДЕЦУ СА БОЈАМА ГЛАСА, ПРАВИЛНОМ ДИКЦИЈОМ, ФРАЗИРАЊЕМ, И ПРАВИЛНИМ ДИСАЊЕМ**
- **УСПОРАВА ИЛИ УБРЗАВА МЕЛОДИЈУ-ПЕСМУ,И ПРИЛАГОЂАВА ТОНАЛИТЕТ У ЗАВИСНОСТИ ОД ВЕЋЕ ГРУПЕ ДО ПОЈЕДИНЦА**
- **ИЗРАЗИ ЛИЦА, МИМИКА, ПОКРЕТИ ТЕЛА ПРАТЕЋИ СУ ЕЛЕМЕНТИ САДРЖАЈА И МУЗИЧКИХ КОМПОНЕНТИ**

Закључак

Добар васпитач ће, у складу са својим потенцијалима, талентом, заинтересованошћу према теми и односом према раду, одржати мање или више успешну музичко-сценску активност, као и остале активности у предшколској установи. Развијањем музичких способности, уз свој глас и тело, и уз коришћење инструмената и аудиовизуелних средстава, васпитач доприноси темељнијем савладавању одређених тематских јединица, а такође користи принципе интересантности, демонстрације, импровизације и

драматизације, у циљу бољег одржавања пажње и развијања меморије код деце. Умеће свирања на барем једном инструменту, и континуитет у том процесу доприноси стабилности интонације, лепшем извођењу и бољем угођају како за децу тако и за слушаоце, због постојања хармонске подлоге, тј. пратње.

Могућност да се свако дете изрази индивидуално или у групи, током различитих манифестација, приредби, пројеката и деругих музичко-сценских манифестација, велика је сатисфакција за сваког успешног васпитача

Значајно је напоменути да се током рада студенти-будући васпитачи као и васпитачи са праксом континуирано усавршавају, не само својим практичним иновацијама у раду у својој групи и теоретским сазнањима, већ и учествовањем на различитим семинарима, едукативним програмима и посебним пројектима, који обухватају не само њих, већ и родитеље, надарену децу, децу са посебним потребама, као и сву осталу децу.

Литература

1. Балаћ, Слободан (2005): Значај песме у животу предшколске деце, *Зборник радова ВШОВ "Зора Крцалић Зага"*, Кикинда, стр. 21-26.
2. Васиљевић, Зорислава (1989): *Методика наставе солфеђа*, Београд, ЗУНС
3. Каменов, Емил(2008), *Мудрост чула I*, Нови Сад, Драгон
4. Каменов, Емил (1999) : Развијање даровитости у раним узрастима, *Предшколска педагогија*, Београд, ЗУНС, 312-317
5. Костадиновић, Наташа (2009): «Способност вокалне репродукције деце раног школског узраста у двојезичним школама општине Суботица» (магист.рад), *Зборник радова II.међународне конференције на Учитељском факултету на мађарском језику у Суботици*, Нови Сад, Верзал, стр. 220-226.
6. Костадиновић, Наташа (2009): «Усвајање и интерпретација говорног језика својег и других народа кроз музичке садржаје и компарација истих», *Зборник радова са међународног симпозијума на Филозофском факултету у Москви"Славенски језици и културе"*, Москва, МАКС Пресс, стр. 340-341.
7. Микеш, Меланија (2003): *Мали језикословци (Развијање комуникативних вештина на нематерњем језику)*, Нови Сад, Педагошки завод Војводине, 9 – 237
8. Мирковић Радош К. (1983): *Психологија музичких способности*, Београд, ЗУНС
9. Мирковић Радош, К. (1997): *Психологија музике*, Београд, ЗУНС
10. Cassidy, J.M. & Geringer, J.M. (1999), *Effects of Animated Videos on Preschool childrens Music Development*, *Application of Research in Music Education*, 17
11. Cohen, A.J., (2000), *How Music Influeces the Interpretation on Film and Video: Approaches from Experimental Psychology*, *Contemporary Music Review*, Oxford University Press
12. Coldmark, D. (2001), *Tunes for toons, Music and Hollywood cartoon*, www.ucpress.edu/books/pages/9673

CULTURE AS A PRE-CONDITION FOR IMPLEMENTING THE BOLOGNA PROCESS IN TEACHING

Ph.D. Jasmina Arsenijević, M.A. Lidija Miškeljin - The Academy for Education of Preschool Teachers, Kikinda
M.A. Tatjana Pavlovski - The Faculty of Philosophy, Belgrade

Summary: The didactical dimension of the Bologna Process places students at the focus of the educational process. Unlike the traditional one, this system demands high interaction between teachers and students, their high engagement and active participation, as well as achieving students' critical thinking and independence in scientific and expert work. However, the main pre-condition for all mentioned is creating appropriate culture in teaching process as an affirmative environment.

This paper presents the results of a research study of knowledge management culture in teaching process (for a sample that includes faculties for management in Vojvodina) – the culture that we consider as a part of affirmative culture for the Bologna Process. The culture was investigated from students and teachers' point of view. Also, the difference in their perspectives has been analysed. These results are significant because they can help in assessing the current potential of our higher education for the implementation of the Bologna Process.

Key words: knowledge management culture, the Bologna Process, teaching.

КУЛТУРА КАО ПРЕДУСЛОВ ЗА УВОЂЕЊЕ БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА У НАСТАВУ

Др Јасмина Арсенијевић, Лидија Мишкељин, спец; Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда
Мр Татјана Павловски, Филозофски факултет, Београд

Резиме: Садржај болоњског процеса који се односи на креирање, вођење и организацију наставе подразумева постављање студента у само средиште образовног процеса. У односу на традиционалну наставу, овај систем претпоставља повећану интеракцију између предавача и студената, њихово лично ангажовање и активно учешће, као и изграђивање критичког приступа у самосталном стручном и научном раду студената. Да би се, међутим, ово остварило, неопходно је креирати адекватну културу у процесу наставе која би представљала подстицајно окружење и фундаментални предуслов.

Ова студија приказује налазе истраживања културе у настави при функцији управљања знањем (на узорку факултета за менаџмент на подручју Војводине) коју сматрамо делом подстицајуће културе за увођење болоњског процеса. Испитивана култура је утолико интересантнија јер је посматрана кроз призму и предавача и студената, као и различитости перспектива које они формирају. Значај ових налаза је у томе што они усмеравају процену тренутног потенцијала нашег високог образовања за примену болоњског процеса.

Кључне речи: култура управљања знањем, болоњски процес, настава.

Увод

Такозвани Болоњски процес, као поступак хармонизације високог образовања у читавој Европи, обухвата широку лепезу елемената од којих је само део везан за наставни процес. Ови елементи укључују успостављање система унифицираних академских степени, систем високог образовања у два циклуса (додипломски и дипломски), омогућавање преноса бодова (тзв. ЕЦТС), мобилности студената и предавача, осигурање квалитета образовања и промоцију европских вредности.

Део садржаја болоњског процеса који се односи на вођење и организацију наставе подразумева постављање студента у само средиште образовног процеса. У односу на традиционалну наставу, овај систем претпоставља повећану интеракцију и ангажовање обе стране у образовном процесу – и предавача и студената. Постављање студента у средиште образовног процеса, као конзумента услуге образовања, не само да представља нов приступ образовању које се све више тржишно оријентише, већ и нов приступ подучавању коме је циљ формирање самосталности у стручном и научном раду студената и подстицање њиховог критичког размишљања.

Да би, ипак, ови циљеви постали оствариви, на настави је неопходно као кључни предуслов основати адекватну културу која ће представљати подстицајно окружење за њихову реализацију. Култура образовне институције дефинише се као „фундаментална струја вредности и ритуала која прожима једну образовну институцију, сет норми, вредности, традиција и веровања која се гради временом“. Скуп прећутних очекивања и претпоставки којима се воде активности запослених у њој и њених студената (Петерсон, Деал, 1998, стр 28-30). Култура у том случају треба да представља повољно тле за овалоплоћење вредности које болоњска декларација промовише. Њу на самој настави преваходно формирају предавачи и студенти, али је јасно да на њу велики утицај има управљање на свим нивима у образовању.

Ова студија приказује налазе истраживања културе на настави у функцији управљања знањем (на узорку факултета за менаџмент на подручју Војводине) – коју сматрамо делом ове подстичуће културе за увођење болоњског процеса. Култура управљања знањем заправо је култура која омогућава несметано и континуирано делење знања, јача дух истраживања и експериментисања, неперсталног учења и критичког размишљања. Зато је сматрамо еквивалентном оној подстичућој култури која треба да омогући примену садржаја болоњског процеса на настави.

Ови налази преваходно су приказани јер нам могу помоћи при процени тренутног потенцијала нашег високог образовања за примену болоњског процеса. Са друге стране, утолико су интересантнији јер су посматрани кроз призму предавача, али и студената – као и различитости перспектива које они формирају.

Истраживање

Истраживање је спроведено у току школске 2007-2008. године на подручју Војводине, на узорку који су чинили факултети за менаџмент или факултети који имају смер за менаџмент без обзира на власничку структуру. Од 8 факултета за менаџмент (приватних и државних), колико их је постојало на овом подручју, на истраживање је пристало 7. Истраживање је спроведено на узорку од 90 предавача и 369 студената, укупно 459 респондента. Путем технике упитника, који је посебно конципиран за обе групе респондента, испитивани су њихови ставови о култури на настави, применом Ликертове скале са вредностима од 1 до 5⁵³. При томе, укупна вредност културе на испитиваном узорку формирала се на основу исказа обе групе респондента, доделом средње вредности. Потенцијалне вредности кретале су се од крајње неафирмативне до крајње афирмативне (позитивне, подстичуће). Нивои димензије културе на настави дефинисани су у односу на распон између оцена на следећи начин: култура је крајње неафирмативна за распон од 1 до 3; неафирмативна за распон од 3 до 3.5; средње вредности за од 3.5 до 4; афирмативна за вредности од 4 до 4.5 и крајње афирмативна за вредности у распону од 4.5 до 5.

Кромбахов Алфа коефициент показао је високу вредност за поузданост скале мерења за предаваче: 0.9339, док је поузданост инструмента за студенте потврђена вредношћу коефициента 0.8732. Факторска анализа латентне структуре упитника указује да су упитници као инструменти истраживања добро конципирани и емпиријски утемељени, посебно је прецизно одређена култура експериментисања и учења која се издвојила као засебан фактор по предавачима и студентима.

Преглед процена културе експериментисања и учења

Култура на настави испитивала се на основу упитника који је сачињен од четири питања на које су одговарали и студенти и предавачи. У табели је дат преглед процена свих питања за обе групе респондента понаособ и заједнички скор за свако питање на основу одговора обе групе испитаника. У последњем реду дате су вредности скорова који су за целокупну културу на настави дале обе групе респондента, као и заједнички скор који истовремено представља и коначну процену културе на испитиваном узорку.

Табела 1. Преглед процена по свим ставкама за димензију култура експериментисања и учења

Редни број	Питање	Скорови студената	Скорови предавача	Заједно
1.	Предавачи потенцирају да студенти постављају	3,5312	4,1889	3,86005

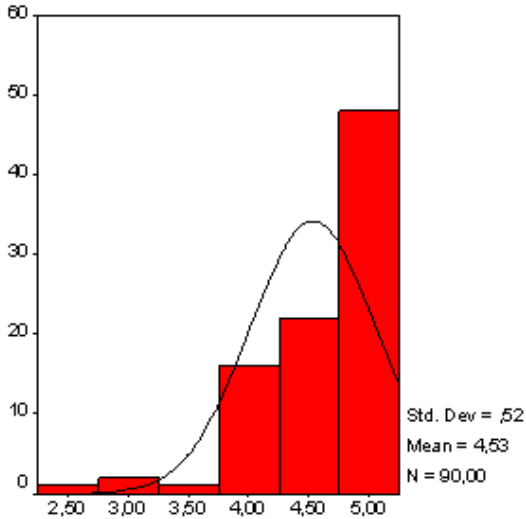
⁵³ 1 – у потпуности се не слажем; 2 – не слажем се; 3 – neodlučan/čna sam; 4 – слажем се; 5 – у потпуности се слажем

	питања и кад нису у директној вези са материјом која се тренутно обрађује.			
2.	Предавачи наводе студенте да самостално повезују чињенице и долазе до решења проблема; да самоиницијативно истажују и сами износе закључке.	3,5474	4,6778	4,1126
3.	На настави се између студената потенцира комуникација, изношење и размена идеја слободно, непосредно и без предрасуда.	3,7669	4,5778	4,17235
4.	Студенти се наводе да буду креативни и иновативни.	3,5935	4,6889	4,1412
Укупно	Култура на настави (сва питања)	3,6098	4,5333	4.07155

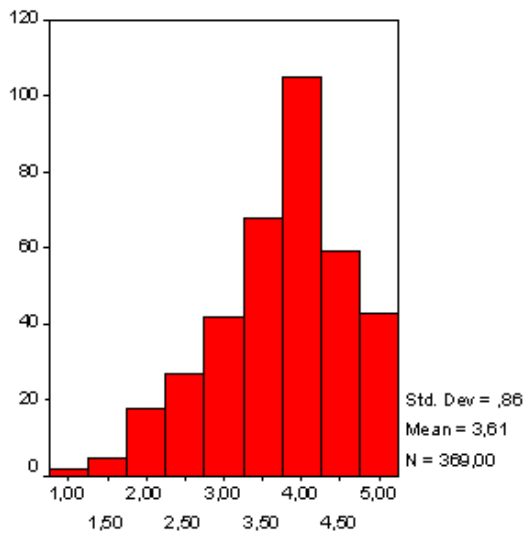
Прво и треће питање су везани на климу на часу и успостављања непосредне и слободне комуникације као и интеракције између предавача и студената – супротно традиционалном, *ex cattedra* приступу. Друго питање повезано је са тенденцијом предавача да подстакну самосталност и критичко размишљање студената, код кога у одговорима респондентата постоји највећи јаз (у вредности од 1.1304). Наиме, предавачи тврде да у својој пракси потенцирају критичко размишљање и самосталност у раду студената, у толикој мери да су готово најбоље оценили управо ову димензију културе на настави; док студенти заузимају став који је далеко критичнији.

Четврто питање односи се на подстицање креативног и иновативног духа студената, које такође остварује велику разлику у перспективама група респондентата (преко целог скорa - 1.0954).

Из перспективе студената, целокупна култура на настави има скор 3.6098, односно креће се у границама од 3.5 до 3.8; што јесте више од става који одражава индиферентност (оцена 3), па представља позитиван одговор (више се слажу са постављеним тврдњама него што се не слажу). Ипак, евидентно је да се на испитиваном узорку са становишта корисника образовне услуге култура на настави може побољшати и учинити афирмативнијом.



Слика 1. Распоред скорова за культуру експериментисања и учења на настави по одговорима предавача



Слика 2. Распоред скорова за культуру експериментисања и учења на настави по одговорима студената

Налази недвосмислено указују да су предавачи за потпуно иста питања дали далеко више оцене – скоро за цео један скор – од студената, као и да генерално вреднују културу на настави далеко више него што то чине студенти, што потврђује и статистичка анализа т-тестова за независне узорке, представљена у следећој табели:

Табела 2. Т –тестови за независне узорке (групишућа варијабла предавач/студент; квантитативне: сумациони скорови на процесима на настави)

		Ф	Сиг.	т	ДФ	п
Култура експериментисања и учења	ЕQUAL варијансес асумед	22,425	,000	9,735	457	,000
	ЕQUAL варијансес нот асумед			12,986	221,959	,000

На основу добијених т-тестова можемо закључити да постоји статистички значајна разлика у процени заступљености културе на настави између предавача и студената и то у корист предавача, односно предавачи оцењују да су ти процеси више заступљени него студенти.

Закључак

Обзиром да су питања о култури на настави за предаваче превасходно везана за њихову властиту предавачку праксу, односно да су тога очигледно свесни и они сами, постаје јасно да су приликом одговорања били пристрасни, тј. да су давали социјално пожељне одговоре. Иако је евидентно да су предавачи као група респондентна свесно или несвесно искривљавали самопрезентацију ради повољнијег утиска, јасно је да су то чинили јер препознају неопходност властите улоге и одговорности – активности и праксе које самоиницијативно спроводе на свом радном месту – а не само нужност улоге, њене организације и услова које им пружа институција у којој раде. Чак и чињеница да предавачи распознају неопходност своје улоге и иницијативе се може посматрати као позитивна почетна основа на коју је касније потребно изградити стимулативно и функционално окружење које ће им са једне стране омогућити, а са друге навести да своје улоге и одговорности које су идентификовали као пожељне реализују у стварности.

Студенти, међутим, у образовном процесу немају партиципативну функцију у процесу вођења наставне праксе (као што је имају предавачи); већ њу карактерише улога корисника. Студенти могу (и треба) да утичу на културу на настави, али на основу јаза између одговора можемо закључити да су они ове феномене посматрали са дистанце, не увиђајући могућност властитог утицаја

на ефекте појава које су тако критички оцењивали. Другим речима, несклад између одговора студената и предавача истовремено одаје дозу пристрасности коју су обе групе показале, што даље указује да и једна и друга група респондента доживљава њихову властиту улогу изузетно битном односно у самом средишту образовног процеса.

Избор узорка на коме је ово истраживање вршено значајан је за генерализацију која се тиче процене потенцијала нашег високог образовања за имплементацију болоњског процеса на настави. Испитивани факултети изучавају менаџмент, који као наука велику пажњу посвећује феномену културе организације (законитостима њеног дизајнирања, њеним ефектима и генералном утицају на целокупну успешност перформанси организације, ...), што упућује на чињеницу да су ови факултети више него други свесни важности изградње афирмативне културе. Са друге стране, од седам испитиваних факултета три су у државном власништву и то са новосадског универзитета, који предњачи са применом болоњског процеса у односу на универзитете из остатка земље. Остала четири факултета су приватне власничке структуре, који су као инструмент конкурентности на тржишту и веће атрактивности за будуће студенте увели већину смерница из Болоњске декларације (мање групе студената, додатке дипломи, већи број предавача по студенту, више изборних предмета, боља услови за рад у наставном процесу – опрема, простор...). Зато резултати добијени на основу овог узорка указују да култура на настави, генерално, у нашем високом школству није виша и да је неопходно, да би суштинска примена болоњске декларације у нашем високом школству заживела, више енергије посветити изградњи афирмативне културе у наставном процесу.





Литература:









1. Арсенијевић Ј., Развој модела управљања знањем у високошколским установама, Факултет за предузетни менаџмент, докторска дисертација, Нови Сад, 2008.
2. Fullan, M., *Leading in a Culture of Change*, San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
3. Grubić-Nešić L., *Razvoj ljudskih resursa*, AB print, Novi Sad, 2005.
4. Hollins, E., *Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
5. Institute for the Study of Knowledge Management in Education (ISKME), *First-Ever Study on How New Approaches to Knowledge Management Can Yield Improved Learning, Instruction, and Decision-Making in Schools and Colleges*, SAN FRANCISCO – April 16, 2003.
6. Ивана Фастић-Пајк, Социјално пожељно одговарање у различитим модалитетима презентације честица и његова повезаност с особинама личности, Свеучилиште у Загребу, Филозофски факултет, Одсек за психологију, Загреб, 2005.
7. Klas Mellander, *The Power of Learning*, Irwin Professional Publishing, Burr Ridge, IL, U.S.A., 1993.










8. Kotter, J. P., & Heskett, J. L., Corporate culture and performance, New York, NY: Free Press, 1992.
9. OECD/CERI, Knowledge Management In Education And Learning, Summary Report, John Walshe, The Irish Independent, 2002.
10. Park, H., Ribiere, V., Schulte, W., Critical Attributes of Organizational Culture that Promote Knowledge Management Technology Implementation Success, Journal of Knowledge Management, Emerald Group Publishing Limited, 2004.
11. Peterson K., Deal T., (1998) Shaping School Culture: The Heart of Leadership, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1998.
12. Salmi J., Tertiary Education in the Twenty-first Century: Challenges and Opportunities, Imhe General Conference, Paris, 2000.
13. Stankosky M., Creating the Discipline of Knowledge Management, Oxford, Elsevier Butterworth-Heinemann, 2005.










INDEKS AUTORA / AUTHOR'S INDEX





















ANA	Stišović Milovanović	238	
BILJANA	Mamužić	7	
BISERA	Jevtić	45	
BOJAN	Vavtar	291	
BOJO	Kolondžovski	190	
BOŽANA	Tomić	244	
BRANIMIR	Dragojević	309	

BRANISLAV	Grdinić	62	
DARKO	Lojaničić	112	
DEJAN	Lolić	252, 336	
DIJANA	Brusin	22	
DUJO	Runje	7	
DORĐE	Nićin	252	
DRAGAN	Miloradović	22	
DRAGANA	Bojković	151	
DRAGANA	Mirković	361	
ERIKA	Balog	158	
GEZA	Cekuš	55, 62	
GORAN	Štara	374	
GORDANA	Stojanoska	185	
ILDIKO	Đokić	260	
JASMINA	Arsenijević	387	

JASMINKA	Zloković <i>Reviewer / Рецензент</i> (Rijeka, Hrvatska)	230	
JANJA	Batič	269, 284	
JELENA	Vetro	164	
JELENA	Zorić	196	
JERNEJA	Herzog	269, 284	
JOVO	Radoš <i>Reviewer / Рецензент</i> (Subotica, Srbija)	69	
KAROLINA	Marflak Živković	14	
LIDIJA	Miškeljin	387	
LJILJANA	Krneta	145	
MARICA	Stankić	276	
MATEJA	Petrovič	75	
MATEJA	Turk	80	

MATJAŽ	Duh	269, 284	
METOD	Černetič <i>Reviewer / Рецензент</i> (Maribor, Slovenija)	291	
MILAN	Nešić	86	
MILJA MILUTIN	Bogavac Đuričković	112 303	
MIRA	Jug Skledar	75, 96	
MIRA	Nedić	29	
MIRJANA	Stanković Đorđević	173	
MIROLJUB	Ivanović	309	
MIROSLAV	Kuka	180, 185	
MIRKO	Savić	352	
NADEŽDA	Rodić	196	
NATAŠA	Kostadinović	380	
NEBOJŠA	Markez	14	

OLGA	Dečman Dobrnjić	291	
PREDRAG	Prtljaga	103	
RADMILA	Petrović	14	
RADOJKO	Lojaničić	112	
RITA	Horak	55, 62	
RUŽICA	Vrhovac	204	
SANJA	Nišević	210, 224	
SANJA	Krimer Gaborović	317	
SAVA	Halugin	117	
SAVA	Maksimović	361	
SLAVICA	Tomić	29	
SLAVICA	Kostić	216	

SLAVKO	Babičkov	36	
SLAVOLJUB	Hilčenko	36	
SNEŽANA	Grujić	7	
TAMARA	Pribišev Beleslin	325	
TATJANA	Pavlovski	387	
VELIBOR	Srdić	252, 336	
VELJKO	Đukić	336	
VERA	Jurišić	14	
VESELIN	Bunčić	342	
VESNA	Trifunović	126	
VESNA	Colić	210, 224	
VIDOSAV	Lolić	252	
VOJO	Kovačević	134	
VUKOSAVA	Živković	142	

Мр Надежда Родић
 Висока школа струковних студија
 за образовање васпитача
 Суботица

Ин мемориам

Мр СИМО КОЗИЋ (1957-2008)



Од 28. децембра 2008. год. није међу нама мр Симо Козић. Није био склон да бележи све што је урадио, а још мање да то истиче. Дуг према његовој личности, изузетном колеги, пријатељу, оцу, супругу, намеће обавезу да се помене његово име и његов допринос васпитно-образовном раду, психологији и педагогији као струци.

Рођен је 12. 02. 1957. год. у Шишави, Општина Травник, Република БиХ. Основну школу је завршио 1972. год. у Ловћенцу, Општина Мали Иђош, гимназију 1976. год. у Србобрану. Исте године (1976) уписао је Филозофски факултет у Сарајеву, Одсек за педагогију и психологију. Дипломирао је 1980. год. просечном оценом десет (10) код проф. др Радивоја Квашћева. Током целокупног образовања постигао је одличан успех. Као један од 12 најбољих студената, био је укључен у десетодневно стручно усавршавање у Манхајму (Немачка).

Године 1988. уписао је постдипломске студије на Филозофском факултету у Сарајеву, положио све испите, али је због ратних догађаја одложио израду магистарске тезе. На Филозофском факултету у Источном Сарајеву, на Одељењу за психологију, 2005. год. одбранио је свој магистарски рад „Црте личности и преференције стилова живота средњошколаца и студената“ пред комисијом у саставу: проф. др Ратко Дунђеровић, ментор, проф. др Урош Младеновић и проф. др Раде Попадић.

Своју педагошко-психолошку активност мр Симо Козић започео је у Огледној основној школи „Борис Кидрић“ у Ловћенцу где је радио до 1984. год, када по препоруци школског инспектора прелази у О.Ш. „Иван Милутиновић“ у Суботици, где на пословима психолога ради до 1986. год. Једанаест година (од 1886-1997) радио је у Републичком заводу за тржиште рада, Служба Суботица, на пословима самосталног стручног сарадника за професионалну оријентацију. Од 1997. до 2002. год. радио је у Дому ученика

средњих школа Суботица на пословима васпитача и домског педагога-психолога. Кратко време радио је у основној и средњој школи за децу са посебним потребама „Жарко Зрењанин“ у Суботици, на пословима педагога (од априла до децембра 2002). Од 02.12.2002. год. па до краја свог живота, радио је као предавач на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Суботици, где је изводио наставу из педагошко-психолошке групе предмета.

Мр Симо Козић дао је вишеструки допринос стручној и научној пракси објављивањем радова у домаћим и међународним часописима и зборницима као аутор и коаутор. Посебно се истичу радови у области професионалне оријентације као што су: Информатор за будуће студенте „Како на факултет“, у издању Политике, 1992. год; „Пронађи свој пут“ (1992) и „Студирањем у свет рада“ (1994), у издању Републичког завода за тржиште рада; „Пред избором занимања“ Уј кер, бр. 5, стр. 16-20, Суботица, издано 2000. год. Учествовао је у разним истраживачким и развојним пројектима и рецензијама као што су: Оригинално стручно остварење „ПО- Дидакта“- систем фото, дија и видео материјала о 86 занимања (за професионално информисање) у издању СИЗ-а за запошљавање Суботица и Народне технике Суботица, 1988. год; „Тест професионалних интересовања-ТПИ-ОШ, у издању Друштва психолога Србије, 1998. год. Један је од иницијатора и уредника едиције књига под општим насловом „Избор занимања, професионални развој и запошљавање“, као и оснивач Удружења за професионалну оријентацију Суботице.

Поред значајног доприноса на пољу професионалне оријентације, мр Симо Козић је оставио допринос издавањем радова као што су „Учење по моделу у породичном васпитању“, издатом у часопису Породица и дијете, бр.1-2, Сарајево, 1992. год; „Неки аспекти васпитања младих у условима колективног смештаја и живљења“, Уј кер, бр. 6, Суботица 1997, стр. 15-16; „Осврт на формирање личности учењем“, Зборник радова наставника и сарадника школе, Виша школа за образовање васпитача, Суботица, 2003. год, стр. 31-36; „Значај методологије научног истраживања у будућем образовању васпитача“, Зборник радова са међународне стручно-научне конференције, Виша школа за образовање васпитача, Суботица, 2006, стр. 129-136; „Васпитачи, учитељи и наставници као учесници дијагностичког поступка у васпитно-образовном раду“, Зборник радова са међународне стручно-научне конференције, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Суботица, 2008. год, стр. 99-114.

Колега мр Симо Козић, у оквиру активности везаних за Друштво психолога, био је један од чланова Организационих одбора сабора психолога Србије и један од позваних предавача на Сабору психолога у Подгорици, у организацији Друштва психолога Црне Горе.

За свој рад мр Симо Козић награђен је 1995. год. Годишњом наградом републичког завода за тржиште рада као најуспешнији радник Службе у Суботици. Такође, 2001. и 2003. год. добитник је захвалнице Друштва психолога Србије за допринос у реализацији научно-стручних скупова психолога Србије.

Од самог почетка своје радне каријере, мр Симо Козић није остајао у оквирима стандардних послова радног места на коме је радио, већ је са пуно ентузијазма, креативности и самоодрицања тежио већим постигнућима и бољим ефектима. Захваљујући његовом доприносу, трансформација више у високу школу струковних студија у Суботици била је знатно бржа и ефикаснија.

Његова прерана смрт онемогућила га је у његовом даљем доприносу васпитно-образовном раду и педагошко-психолошкој мисли.

Срећан је колектив у којем је он радио.