

## ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

### Настава и васпитање

---

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд  
НВ год. LVII Број 1. стр. 1-118 2008.

---

#### РЕДАКЦИЈА

др Љубомир Коцић  
др Драгица Тривић  
др Снежана Маринковић  
др Наташа Матовић  
др Емина Хебиб  
др Искра Максимовић  
мр Саша Дубљанин  
др Гордана Николић

#### ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводилац за енглески језик:  
др Анђелка Игњачевић

Секретар редакције  
Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:  
Предраг Вучинић

За издавача:  
Биљана Радосављевић

Штампа: BODEX, Београд

*Настава и васпитање* не плаћа општи порез на промет. Часопис је сврстан у категорију *водећих часописа националног значаја*.

Часопис излази уз финансијску помоћ Министарства за науку и заштиту животне средине Републике Србије

*Претплата на рачун 125-456-89*

Адреса редакције: Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд  
тел/факс: 011/ 2687-749  
www.pedagog.org.yu;  
e-mail: pds\_bgd@eunet.yu

## PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

### Journal of Education

---

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade  
JE Year LVII No. 1. p. 1-118 2008.

---

#### EDITORIAL BOARD

Ljubomir Kocić, Ph.D.  
Dragica Trivić, Ph.D.  
Snežana Marinković, Ph.D.  
Nataša Matović, Ph.D.  
Emina Hebib, Ph.D.  
Iskra Maksimović, Ph.D.  
Saša Dubljanin, M.A.  
Gordana Nikolic, Ph.D.

#### EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translator:  
Anđelka Ignjačević, Ph.D.

Secretary  
Milena Đokić

Design and typeset:  
Predrag Vučinić

For the publisher:  
Biljana Radosavljević

Printing: BODEX Belgrade

*Financial Assistance:*  
Ministry of Science and Environment  
Protection  
Pedagogical Society of Serbia

*Subscriptions: account 125-456-89*

Address: Pedagogical Society of Serbia ,  
Terazije 26, 11000 Belgrade  
tel/fax: 011/ 2687-749  
www.pedagog.org.yu;  
e-mail: pds\_bgd@eunet.yu

# Настава и васпитање

UDK 37	ISSN 0547-3330	Београд
НВ год. LVII	Број 1. стр. 1-118	2008.

## САДРЖАЈ

### НАСТАВА И УЧЕЊЕ

<i>Др Тамјана Тубић: Сагласност у опажању учитеља и ученика: узрок или последица школског постигнућа</i> .....	3
<i>Др Снежана Маринковић: Активност ученика у комбинованом одељењу</i> ..	16
<i>Др Ивана Дробни: Тонално – апсолутно, или у потрази за методичким консензусом</i> .....	30

### ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

<i>Др Бранка Јаблан, Др Јасмина Ковачевић: Образовање у редовним школама и школама за децу ометену у развоју: заједно или паралелно</i> .....	43
<i>Весна Жунић-Павловић, Мирослав Павловић: Различити приступи у појмовном одређењу поремећаја понашања</i> .....	55

### ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

<i>Др Емил Каменов: Развој система предшколског васпитања у Србији</i> .....	71
<i>Мр Тамара Прибишев-Белеслин, Стака Николић, Др Перо Спасојевић: Евалуација експерименталне верзије основа програма предшколског васпитања и образовања Републике Српске</i> .....	78

### МЕДИЈИ И ВАСПИТАЊЕ

<i>Ивана Станковић, Ана Јанковић: Рекламна порука као педагошки проблем</i> .....	95
---	----

### ПРИКАЗИ

<i>Др Јасмина Шефер: Осећајно везивање: теорија, истраживања, пракса</i> ...	108
<i>Др Анђелка Игњачевић: Међународна конференција “Језик струке: теорија и пракса”</i> .....	112
<i>Упутство за ауторе прилога</i> .....	117

# Journal of Education

UDK 37	ISSN 0547-3330	Belgrade
JE Year LVII	No. 1. p. 1-118	2008.

## CONTENTS

### TEACHING AND LEARNING

<i>Tatjana Tubić, Ph.D.</i> : Teachers' and students' perceptual congruence: cause or effect of academic attainment .....	3
<i>Snežana Marinković, Ph.D.</i> : Students' activities in mixed-ability class .....	16
<i>Ivana Drobni, Ph.D.</i> : Tonality – absolute or search for methodical concensus ..	30

### CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

<i>Branka Jablan, Ph.D., Jasmina Kovačević, Ph.D.</i> : Regular school and education of children with special needs: joint or paralleled .....	43
<i>Vesna Žunić-Pavlović, Miroslav Pavlović</i> : Different approaches to conceptualizing behavioural disorders.....	55

### PRESCHOOL EDUCATION

<i>Emil Kamenov, Ph.D.</i> : The development of preschool educational system in Serbia.....	71
---	----

???

<i>Ivana Stanković, Ana Janković</i> : Advertisement messages – pedagogical problem.....	78
<i>Tamara Pribišev-Beleslin M.A., Staka Nikolić, Pero Spasojević, Ph.D.</i> : Evaluation of experimental version of preschool curriculum in Bosnian Serb Republic .....	95

### REVIEWS

<i>Jasmina Šefer, Ph.D.</i> : Emotional attachment: theory, research, practice.....	108
<i>Andjelka Ignjacevic, Ph.D.</i> : International Conference “Language for Specific Purposes: Theory and Practice” .....	112
<i>Notes for contributors</i> .....	117

## НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Др Татјана Тубић  
Педагошки факултет  
Сомбор

UDK-371.1(371.212)  
Изворни научни рад  
НВ.LVII.1.2008.  
Примљен: 16. I 2008.

### САГЛАСНОСТ У ОПАЖАЊУ УЧИТЕЉА И УЧЕНИКА: УЗРОК ИЛИ ПОСЛЕДИЦА ШКОЛСКОГ ПОСТИГНУЋА

*Основни циљ овог рада је утврђивање сагласности између учитеља и ученика различитог школског успеха у опажању особина које утичу на школско постигнуће. Резултати истраживања добијени на узорку од 263 ученика четвртог разреда и њихових учитеља, применом еквивалентних форми скала процене, показују да је сагласност у већој мери одређена опажањем учитеља него самоопажанјем ученика. Не само да се ученици различитог школског успеха међу собом значајно разликују по сагласности с учитељем у опажању интелигенције, мотивације и особина личности, већ и пол ученика, такође, условљава разлике у опажању и самоопажанјем особина: девојчице које постижу одличан школски успех најбоље се слажу с учитељем у процени свих испитиваних особина које утичу на школско постигнуће. Резултати дискриминационе анализе указују да раздвајању између група ученика различитог школског успеха највише доприносе варијабле које се односе на опажање учитеља, потом варијабле сагласности, а најмање варијабле које се односе на самоопажанје ученика.*

**Кључне речи:** сагласност у опажању, опажање особина, школско постигнуће

### TEACHERS' AND STUDENTS' PERCEPTUAL CONGRUENCE: CAUSE OR EFFECT OF ACADEMIC ATTAINMENT

**Abstract** *The presentation aims primarily to determine the level of congruence between the views of teachers and students on the features that have effects on academic attainment. The research results, obtained from the sample of 263 fourth grade students and their teachers by the use of the equivalent forms of estimation scales, show that congruence depends, to a greater extent, upon perception of teachers than self-perception of students. Not only that students of different attainment vary in congruence with their teachers regarding intelligence, motivation, and personality traits, but also sex plays a part in perceiving and self-perceiving of features: girls with high academic attainment agree the most with their teachers regarding the estimation of all examined features that influence academic attainment. The results of the discriminatory analysis show that separating lines between the groups of students with different academic attainments are based on the variables related primarily to the perception of the teachers, then to variables of congruence, and the least to the variables related to self-perception of students.*

**Keywords:** perceptual congruence, perception of features, academic attainment.

## Увод

Познато је да интеракција између учитеља и ученика утиче на атмосферу на часу, спремност ученика да се ангажује, задовољство у раду, ставове према учењу и школи уопште итд. (Anderson, & Cole, 1990; Jones, 1990; Kenny, 2004; Ickes, 1996). Сви наведени фактори, посредно или непосредно, утичу на школско постигнуће ученика. У овом раду се проблем интеракције између учитеља и ученика проучава са становишта социјалне перцепције. Прецизније речено, желимо да сазнамо како учитељи опажају ученике, како се ученици самоопажају и, посебно, како и колико сагласност између учитеља и ученика у опажању особина утиче на школско постигнуће. Сагласност између учитеља и ученика у опажању особина посматра се, дакле, као социјално-психолошки чинилац школског постигнућа.

Већ одвојеним испитивањем опажања учитеља и самоопажања ученика могу се добити корисне информације о њиховом појединачном утицају на школско постигнуће ученика (Russell, 2002). Тако, на пример, не само да се начин на који учитељ опажа ученика, преко примедби, оцена, похвала и покуда, одражава на каснију активност и успешност ученика, него и свака реакција учитеља на опажено понашање ученика представља за ученика својеврстан вид поткрепљења који утиче на његово самопоуздање, иницијативу и слику о себи у целини. Самоопажање ученика је, дакле, условљено сликом коју учитељ има о њему или, тачније, мишљењем ученика шта учитељ мисли о њему. А ученик се, само да подсетимо, понаша у складу са сликом о себи.

Истраживање сагласности учитеља и ученика у опажању особина које утичу на школско постигнуће представља новину у проучавању овог проблема. Наиме, осим чинилаца који утичу на опажање учитеља и самоопажање ученика, на сагласност између учитеља и ученика у опажању особина делују и фактори који произилазе из саме интеракције учитеља и ученика и улога које у наставном процесу заузимају (Havelka, 1992). Постоји, значи, велики број фактора који погодују јављању већег или мањег степена слагања у опажању између учитеља и ученика. Навешћемо, најпре, оне факторе који узрокују неподударност:

– Пре свега, учитељ и ученик се разликују по знању, искуству, образовању, интересовањима, вредностима и другим својствима, а знамо да су то својства која утичу на опажање особа, те могу да доведу до неслагања.

– Поред наведених разлика, учитељ и ученик се разликују и по схватању и значају који придају њиховом међусобном односу. За учитеља је интеракција учитељ – Петар Петровић само једна од тридесетак сличних, а за Петра је ова интеракција и једина и јединствена. Сходно томе, конкретни ученик може у тој интеракцији представити различите стране своје лично-

сти у зависности од актуелне мотивације, жеља, очекивања, планова итд. Учитељ ће опажати оно што види и о чему закључује на основу учениковог понашања, а ученик ће у свом понашању препознати много више или другачије. То, наравно, проузрокује неподударност приликом опажања особина ученика.

– Уз то, на основу учитељевог описа ученика можемо много више рећи о ставу учитеља према њему него о особинама личности ученика, што, такође, представља извор неслагања у опажању учитеља и ученика.

С друге стране, припадност истој култури учитеља и ученика олакшава њихово опажање јер је велики број норми, вредности, стандарда и образаца понашања, начина реаговања, универзалан (Jung, & Kenny, 2005). Учитељ и ученик припадају и истој групи, разреду, за коју су специфичне јасно одређене активности, тако да је број особина које имају велику учесталост манифестовања сужен у односу на неке друге ситуације или друштвене групе, па је самим тим већа могућност подударности особина које се опажају. Ако, уз то, актери интеракције имају нека заједничка интересовања или мотиве или су, на пример, истог пола, можемо очекивати већу подударност у њиховом опажању особина ученика због веће осетљивости за одређене дражи, односно податке.

Поред реченог, важно је нагласити да у школи не долазе све особине ученика до изражаја, нити све особине имају једнак значај при формирању импресије о ученику. Ако се томе дода да учитељ мора у исто време да посматра велики број ученика, а да је његова способност уочавања особина ограниченог обима, онда је јасно да не могу све особине бити једнаког степена важности за учитеља. Његова пажња је усмерена ка оним особинама које су повезане са школским постигнућем. С обзиром на то да се чак 75% варијабилитета узрока школског успеха објашњава деловањем интелигенције, мотивације и особина личности (Тубић, 2000), може се закључити да су ове особине најдоступније посматрању учитеља јер се најчешће и манифестују у школском раду. То су основни разлози због којих у овом раду желимо да утврдимо степен слагања учитеља и ученика различитог школског успеха у опажању интелигенције, мотивације и особина личности.

У проучавању наведеног проблема пошло се од феноменолошког концептуалног оквира, односно од става да је понашање особа генерално одређено у већој мери тиме како оне опажају и доживљавају свет који их окружује, дакле и социјалну и физичку средину, него какав тај свет објективно јесте. Уз то, као теоријске полазне основе истраживања користе се и сазнања која потичу из гешталт психологије, а односе се, пре свега, на импресију о другој особи у целини, као и сазнања која потичу из Олпортове

персонолошке теорије, сажето описане његовим ставом да је сваки Ја–Ти однос више него једно искуство, више него перцепција; то је један сусрет, једно суочење. Основне поставке Хајдерове теорије атрибуције наглашене већ у његовом запажању да је разумевање понашања друге особе увек у функцији побољшања властите компетентности у интеракцији с њом налази своје место, такође, како у теоријским основама овог рада, тако и у разматрању његових практичних импликација. Педагошке импликације овог истраживања које је у раду представљено усмерене су, дакле, ка потпунијем сагледавању, те разумевању интеракције између ученика и учитеља у циљу унапређивања компетентности учитеља, али и ученика које је у условима у којима се школски систем налази још увек најчешће представљено кроз школско постигнуће.

### Метод

Нацрт истраживања подразумевао је следеће предикторске варијабле:

- варијабле које се односе на учитељево опажање особина ученика, односно
  - опажање интелигенције (у табелама означено скраћеницом О I),
  - опажање мотивације (О М),
  - опажање особина личности (О OL),
- варијабле које се односе на учениково самоопажање особина, односно
  - самоопажање интелигенције (S I),
  - самоопажање мотивације (S M),
  - самоопажање особина личности (S OL),
- варијабле које се односе на сагласност учитеља и ученика у процени особина ученика, односно
  - сагласност учитеља и ученика у процени интелигенције ученика (S S I),
  - сагласност учитеља и ученика у процени мотивације ученика (S S M),
  - сагласност учитеља и ученика у процени особ. личности ученика (S S OL).

Критеријумске варијабле биле су школски успех и пол ученика.

Резултати истраживања добијени су на узорку од 263 ученика четвртог разреда осам новосадских основних школа и њихових учитеља. Структура узорка према полу и школском успеху дата је табели 1.

У истраживању су примењене еквивалентне форме скала процене за учитеље и ученике које су конструисане за потребе овог истраживања.

Метријске карактеристике овог мерног инструмента претходно су проверене на пробном узорку (Тубић, 2000).

**Табела 1. Структура узорка према полу и школском успеху**

	Одлични	Врло добри	Добри	Укупно
Дечаци	88	35	17	140
Девојчице	93	21	9	123
Укупно	181	56	26	263

Обрада података добијених скалама процене извршена је у неколико нивоа:

– од прегледања и бодовања сваког појединачног ајтема (од 1 до 5 или од 5 до 1, зависно од формулације ајтема),

– преко дескриптивне статистике и ANOVE да бисмо добили податке о значајности разлика између појединих група ученика (одлични, врло добри и добри, односно дечаци и девојчице) у опажању и самоопажању специфичног сложаја интелигенције, мотивације и особина личности, као и у сагласности учитеља и ученика различитог пола и различитог школског успеха у опажању наведених особина које утичу на школски успех,

– до примене дискриминативне анализе као једне од метода мултиваријантне статистике којом је утврђен утицај и допринос појединих предикторских варијабли на критеријумску.

Сагласност учитеља и ученика у опажању дефинисали смо као меру слагања или подударности између учитеља и ученика у њиховој процени, односно самопроцени оних особина које утичу на школско постигнуће. При томе смо сагласност учитеља и ученика у опажању мотивације, интелигенције и особина личности *мерили* поређењем сваке појединачне процене учитеља и одговарајуће самопроцене ученика, те свака од ове три зависне варијабле изражава суму свих појединачних слагања учитеља и ученика за истородну скалу. Будући да се до информација о сагласности у опажању најчешће долази посредно, поређењем одвојених статистичких скупова помоћу усредњених вредности сваког од њих, коришћени приступ проучавања сагласности у опажању вредан је пажње колико и резултати добијени његовом применом.

## Резултати и дискусија

На основу резултата добијених применом дескриптивне статистике, утврђено је да је највећа сагласност између учитеља и ученика постигнута



у опажању особина личности које су повезане са школским постигнућем ( $AS=17,84$ ), али и да је одступање резултата од просечне вредности код ових особина највећа ( $SD=7,54$ ). Нешто нижа сагласност ( $AS=16,87$ ), али са много мањим расипањем резултата ( $SD=5,25$ ) добијена је приликом поређења опажања и самоопажања интелигенције. Најнижи степен слагања између учитеља и ученика је у процени мотивације ученика ( $AS=14,85$ ,  $SD=5,50$ ). Интересантно је да је исти редослед вредности особина – особине личности, интелигенција, мотивација – добијен и код варијабли које се односе на опажање учитеља и код оних које се односе на самоопажање ученика (Тубић, 2001а; Тубић, 2001б).

Да је степен слагања између учитеља и ученика у већој мери повезан са опажањем учитеља него са самоопажањем ученика, може се закључити из Табеле 2.

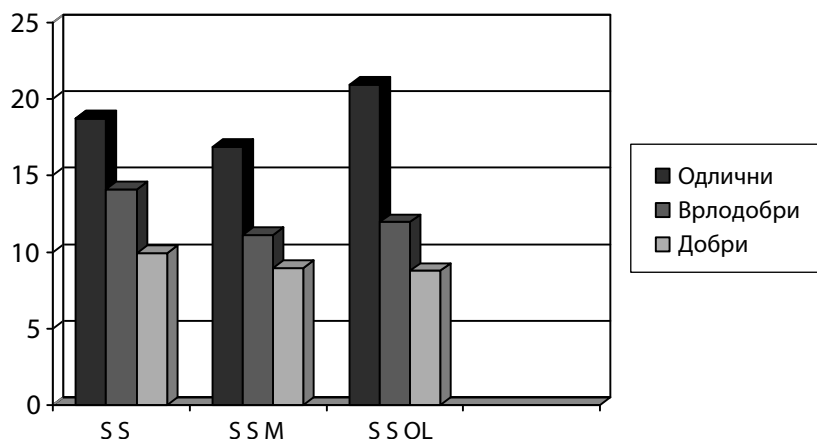
**Табела 2. Корелације варијабли сагласности учитеља и ученика и осталих варијабли опажања и самоопажања**

	O I	O M	O OL	S I	S M	S OL
S S I	0,71	0,67	0,66	0,49	0,38	0,34
S S M	0,68	0,74	0,67	0,37	0,34	0,32
S S OL	0,74	0,72	0,82	0,36	0,34	0,40

Све корелације између варијабли сагласности и варијабли опажања су између 0,66 и 0,82, док су корелације између варијабли сагласности и варијабли самоопажања у распону од 0,32 до 0,49, што говори о већем учешћу учитељевог опажања ученика на степен слагања међу њима у процени особина. Наведене корелације су значајне на нивоу 0,01.

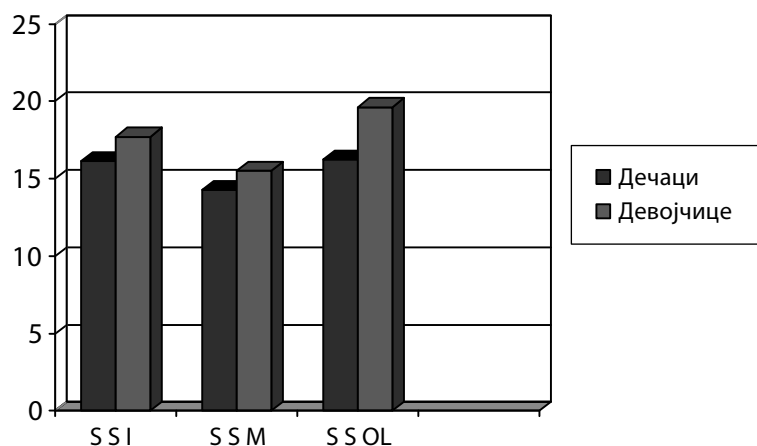
Утврђено је, даље, да се ученици различитог школског успеха међу собом статистички значајно разликују у сагласности с учитељем у опажању све три испитиване особине: одлични ученици се најбоље слажу с учитељем, а што је школски успех ученика слабији, то је степен слагања мањи. Највеће слагање између учитеља и одличних ученика је у процени особина личности, нешто мање у процени интелигенције, а најмање у процени мотивације (што одговара редоследу вредности ових варијабли и за узорак у целини). За разлику од одличних ученика, врло добри и добри се најбоље слажу с учитељем у процени интелигенције, док су разлике између слагања у процени мотивације и особина личности нешто ниже, али врло сличне за ове групе ученика, што се види и на Графикону 1.

**Графикон 1: Како се ученици различитог школског успеха слажу с учитељем у опажању особина које утичу на школско постигнуће (вредности AS)**



И међу ученицима различитог пола постоје разлике у сагласности с учитељем – већа је сагласност учитеља с девојчицама него с дечацима. Степен слагања учитеља с девојчицама је најизраженији у процени особина личности, а најмање у процени мотивације. Интересантно је указати да се једино у процени мотивације дечаци и девојчице у подједнакој мери слажу са проценом учитеља, док су све остале разлике међу њима статистички значајне на нивоу 0,01 (Графикон 2.)

**Графикон 2. Како се ученици различитог пола слажу с учитељем у опажању особина које утичу на школско постигнуће (вредности AS)**



Наведене податке могуће је објаснити тиме што су данашње основне школе више по мери девојчица него дечака јер у њима доминирају, па се више и вреднују, они аспекти школског рада у којима девојчице показују боље резултате у односу на дечаке (на пример, све врсте вербалног учења). Девојчице, дакле, постижу бољи школски успех у основној школи од дечака, што важи и за наш узорак. Пошто учитељи опажају особине ученика у зависности од његовог школског успеха, разумљиво је зашто учитељи девојчице опажају као интелигентније, мотивисаније, са повољнијим склопом особина, што је потврђено и овим истраживањем. Реченом треба додати и неизбежан утицај одређених социолошких и културолошких елемената типичних за наше поднебље који су допринели већој осетљивости девојчица за препознавање туђих очекивања и понашању које је у складу са тим очекивањима.

Подаци добијени коришћењем дискриминационе анализе пружају још прецизнија сазнања о доприносу појединих варијабли опажања, самоопажања и сагласности учитеља и ученика у опажању особина на раздвајање међу групама ученика различитог школског успеха. (Тубић, 2000)

Основни резултати дискриминационе анализе дати су у Табели 3.

**Табела 3. Основни резултати дискриминационе анализе**

	Вилксова $\lambda$	Парцијална $\lambda$	F вредност	p-ниво	Толеранција
O I	0,391	0,843	23,392	0,000	0,298
O M	0,344	0,958	5,575	0,004	0,303
O OL	0,345	0,955	5,879	0,003	0,343
S I	0,343	0,961	5,078	0,007	0,548
S M	0,335	0,983	2,123	0,122	0,684
S OL	0,338	0,974	3,398	0,035	0,613
S S I	0,335	0,982	2,258	0,107	0,528
S S M	0,330	0,998	0,265	0,767	0,557
S S OL	0,339	0,972	3,610	0,028	0,424

Из прве колоне Табеле 3. примећује се да вредности Вилксове  $\lambda$  (ламбда) за предикторске варијабле варирају између 0,33 до 0,39, што показује да све варијабле дају допринос раздвајању међу групама. Уз то, на основу резултата парцијалне  $\lambda$ , F - вредности и p-нивоа, може се приметити да дискриминативној снази модела велики допринос дају варијабле које се односе на учитељево опажање свих испитиваних особина, као и самоопажање интелигенције, док варијабле које описују степен слагања учитеља и

ученика у опажању мотивације и интелигенције и самоопажање мотивације дају знатно мањи допринос. Ипак, ниједна променљива није редувантна у већој мери, креће се од 30% до 69%, што показује последња колона табеле.

Каноничком дискриминационом анализом добијене су две дискриминативне функције. Статистичка значајност ових дискриминативних функција утврђена је Бартлетовим  $\chi^2$  тестом, вредност прве (у табели означена са I) је 0.797 ( $X^2 = 284,170$ ;  $p < 0.01$ ), а вредност друге дискриминативне функције (II) је 0.308 ( $X^2 = 25.508$ ;  $p < 0.01$ ). С обзиром на то да су обе дискриминативне функције статистички значајне, треба их задржати и тумачити у даљој анализи.

Стандардизовани дискриминативни коефицијенти (пондери) дискриминативних функција представљени су у Табели 4.

**Табела 4. Стандардизовани коефицијенти дискриминативних функција за поједине варијабле**

	I	II
O I	0,882	-0,565
O M	-0,299	0,934
O OL	0,416	-0,454
S I	0,247	0,578
S M	0,103	-0,428
S OL	-0,178	-0,489
S S I	-0,096	-0,539
S S M	0,054	0,143
S S OL	0,019	0,831
КУМУЛАТИВНА ЗАЈЕДНИЧКА ВАРИЈАНСА	0,943	1,000

Стандардизовани коефицијенти дискриминативних функција наведени у табели 4. указују на парцијални допринос променљивих раздвајању између група. При томе, апсолутна вредност овог коефицијента указује на величину релативног доприноса, а његов предзнак на смер тог утицаја. Из табеле се види да учитељево опажање интелигенције ученика највише доприноси првој дискриминативној функцији која носи, чак, 94,3% заједничке варијансе. Знатно мањи допринос првој дискриминативној функцији дају учитељево опажање особина личности и мотивације ученика. Другом дискриминативном функцијом објашњава се 5,7% заједничке варијансе и тој дискриминативној функцији највише доприносе учитељево опажање

мотивације ученика и степен слагања учитеља и ученика у опажању особина личности. Остале променљиве имају приближно једнак релативни допринос, осим варијабле која описује степен слагања учитеља и ученика у опажању мотивације, али су смерови доприноса различити. Из исте табеле се уочава да су стандардизовани коефицијенти за варијабле сагласности учитеља и ученика у опажању свих испитиваних особина врло мали, блиски нули. То може значити да су ове варијабле ирелевантне за дискриминативну функцију или да је њихов допринос умањен због проблема мултиколинearности. Из тих разлога, као и због проблема могуће нестабилности коефицијената, при интерпретацији дискриминативних функција проверавани су и структурни коефицијенти корелације (дискриминативна оптерећења), а добијене вредности потврђују закључке наведене након анализе стандардизованих коефицијената дискриминативних функција. Наиме, вредности структурних коефицијената за варијабле сагласности крећу се од 0,495 до 0,599, што показује да ове варијабле нису ирелевантне за прву дискриминативну функцију, већ да су у осетној корелацији с њом.

Највећи допринос учитељевог опажања особина ученика раздвајању ученика различитог школског успеха произилази из различитих улога учитеља и ученика у наставном процесу и представља доказ доминантног положаја учитеља у том процесу. Не само да учитељи доносе коначну одлуку о школском успеху ученика, што је већ довољно објашњење разматраних резултата, него и личност конкретног учитеља, пре свега његов ауторитет, затим поруке, било вербалне или невербалне, које свакодневно упућује ученицима доприносе прихватању његове процене. Наиме, ученици су, сходно улози коју сами заузимају, склони прилагођавању слике коју су о себи створили учитељевог мишљењу о њима. То је могуће објашњење чињенице да варијабле сагласности у већој мери доприносе одређеном школском успеху од варијабли самоопажања. Осим тога, број одличних ученика у узорку, чији је степен слагања с учитељем највећи у опажању свих испитиваних особина, утицао је на редослед доприноса варијабли сагласности и самоопажања разликама међу ученицима различитог школског успеха.

**Табела 5. Махаланобисова растојања између центроида група**

	<b>Добри</b>	<b>Врло добри</b>	<b>Одлични</b>
Добри	0,000	4,041	14,889
Врло добри	4,041	0,000	5,141
Одлични	14,889	5,141	0,000

Табела 5. пружа још детаљније информације о разликама и раздвојености међу групама ученика различитог школског успеха. У њој су приказана Махаланобисова (Mahalanobis) растојања између центроида појединих група.

Из табеле се види да су одлични ученици изузетно добро раздвојени од група врло добрих и добрих ученика, а да су групе врло добрих и добрих међу собом слабије раздвојене. Ови резултати потврђују раније наведене да учитељи при опажању особина ученика различитог школског успеха показују склоност ка сврставању ученика у две групе: групу ученика који су успешни у учењу и групу оних који су мање успешни. Прву групу оцењују одличним успехом, а другу врло добрим и добрим. Ово запажање се може објаснити тенденцијом, која је присутна код свих људи у различитом степену, ка истицању разлика међу индивидуама, чак и кад оне нису значајне у свим посматраним особинама.

### **Закључна разматрања**

Постигнути ниво сагласности у опажању интелигенције, мотивације и особина личности који постоји, резултати показују, између учитеља и ученика у основним школама може се објаснити удруженим деловањем више фактора. Добијена сагласност се, пре свега, може објаснити истим основним циљем учитеља и ученика – школским постигнућем ученика – ради чијег остварења оба учесника интеракције предузимају низ активности које су комплементарне, али се и прожимају, кроз које се боље упознају. Степен сагласности се, стога, може посматрати и као мера тачности опажања и учитеља и ученика, тако да се добијени резултати могу објаснити и релативном тачношћу у опажању. Сагласност се, даље, може објаснити и деловањем *ефекта социјалног огледала*: чињеница је да је ова варијабла више повезана с опажањем учитеља него са самоопажањем ученика, а учитељ константно, посредно или непосредно, пружа ученику знаке или сигнале о томе како опажа његов рад, способности, залагање, што утиче на начин самоопажања ученика. Девојчице које постижу одличан школски успех су, видимо, најосетљивије при тумачењу ових сигнала.

Основни циљ овог рада је био да упозна стручну јавност са деловањем већег броја фактора социјално-когнитивне природе на понашање учитеља и ученика у школским ситуацијама који се неминовно одражавају и на школско постигнуће ученика. Сагледавањем механизма њиховог деловања на основу истраживања спроведеног са ученицима IV разреда основних школа и њиховим учитељима, отвара се могућност примене добијених резултата у непосредној школској пракси. Не само да познавањем резултата овог истраживања учитељи постају свеснији важности властитог опажања, самоопажања ученика, као и сагласности у међусобном опажању

на социјално-психолошки аспект школског живота, већ могу постати свеснији и начина које могу користити да те односе унапреде водећи рачуна о релевантним, а опажању доступним, својствима личности оба актера наставног процеса. Штавише, ако се зна да се ученици понашају у складу с оним како себе опажају и доживљавају, а не какви објективно јесу, онда учитељи, несумњиво заинтересовани за помаке у правцу индивидуализације наставе, не би смели да занемаре ни испитивана својства личности ученика, ни своја лична, а ни степен слагања међу њима при одмеравању захтева за сваког ученика. Оно о чему би, такође, морало да се води рачуна у будућим истраживањима овог и сличних проблема тиче се избора узорка, прецизније, уједначавања подзорака деце различитог школског успеха. Да ли су ученици током година постали изразито натпросечни или су се учитељи умногоме удаљили од основног значења школских оцена? Наиме, испитивањем читавих одељења деце одређеног узраста долази се у ситуацију да је око 70 % ученика сврстано у категорију одличних ученика, тако да је сврсисходније испитивати да ли постоје разлике унутар ове групе него између група одличних и врло добрих, на пример. Довољних и недовољних ученика у узорку нема. Отуд би проблем наредних истраживања морао најпре да одговори на питање објективности наставника при процени ученика генерално, школског успеха посебно, а тек потом да се разматра њихова објективност у процени релевантних својстава ученика или властитих својстава личности, на пример. Осим тога, пажња будућих истраживања треба да буде усмерена и на друге аспекте школског рада на које сагласност учитеља и ученика у опажању особина сигурно утиче.

### Литература

- Andersen, S.M., & Cole, S.W. (1990). "Do I know you?" The role of significant others in general social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 384–99.
- Хавелка, Н. (1992). *Социјална перцепција*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ickes, W. (1996). To see ourselves/others as others/we see us/them/themselves. *Contemporary Psychology*, 41, 42–43.
- Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. New York: W. H. Freeman.
- Jung, T., & Kenny, D.A (2005). Judgments of moderator variables of agreement in person perception: A comparison of two cultures. *Asian Journal of Social Psychology*, 8 (2), 155.
- Kenny, D.A.(2004). Person: A General Model of Interpersonal Perception. *Personality and Social Psychology Review*, 8 (3), 265–280.
- Russell, T. (2002). Can self-study improve teacher education? In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study*, 3–9. London: Riutledge Falmer

## Сагласност у опажању учитеља и ученика: узрок или последица...

---

- Тубић, Т. (2000). Сагласност учитеља и ученика у опажању особина које утичу на школско постигнуће. *Норма*, 1-2, 31–39.
- Тубић, Т. (2001а). Како учитељи опажају особине ученика различитог школског успеха. *Педагошка стварност*, 1-2, 122–132.
- Тубић, Т. (2001б). Самоопажање ученика различитог школског успеха. *Педагошка стварност*, 3-4, 271–279.



Др Снежана Маринковић  
Учитељски факултет  
Ужице

UDK-37.015.51(371.3)  
Прегледни чланак  
НВ.LVII.1.2008.  
Примљен: 5. II 2008.

## АКТИВНОСТ УЧЕНИКА У КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ

У раду се говори о природи активности ученика у комбинованом *Апстракт* одељењу у контексту наставе/учења. Критички се анализира природа активности ученика у делима класика педагогије и педагошким правцима XIX и XX века, разматрају се савремене психолошке теорије учења (Пијаже, Виготски) које су основ за дефинисање природе активности ученика у процесу учења: 1. активност ученика се посматра у светлу пијажеовског гледања на знање као активну конструкцију и реконструкцију знања, 2. сазнајни развој ученика се: одвија у процесу усвајања академских знања и у сусрету тих знања и искуствених знања детета (Виготски, 1996), 3. само усмерена ментална активност ученика омогућава формирање појмова и система појмова, 4. у конструкцији знања значајну улогу има социјална интеракција, 5. учење је неодвојиво од социо-културног миљеа у коме дете живи. У овом раду се као теоријски оквир и полазиште за разматрање природе активности ученика узима концепт који је разрађен у оквиру пројекта Активно учење (Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С., 2001). У раду су изведене практичне импликације за мисаоно активирање ученика у комбинованом одељењу.

**Кључне речи:** активно учење, комбиновано одељење, мисаона активизација, релевантна активност, интеракција.

## STUDENTS' ACTIVITIES IN MIXED-ABILITY CLASS

**Abstract** *The paper discusses the nature of students' activities in the mixed-ability class in the context of teaching and learning. A critical glimpse is cast on the views on the nature of students' activities in the works of classical pedagogues and pedagogic movements in the nineteenth and twentieth century. Modern learning theories (Piaget, Vygotsky) are also considered and are regarded as the basis for defining the nature of students' activities in the process of learning: 1. the student's activity is observed in the light of Piagetian views on knowledge as an active structure and on knowledge restructuring; 2. cognitive development of the student goes on in the process of acquiring academic knowledge and its blending with experiential knowledge of the child (Vygotsky, 1996); 3. only a directed mental activity of the student enables the formation of concepts and concept systems; 4. social interaction plays an important role in knowledge structuring; and 5. learning is inseparable from socio-cultural milieu in which the child lives. The theoretical framework of this presentation and the starting point for considering students' activities is the concept which was elaborated within the project Active Learning (Ivić, Pešikan, Antić, 2001). Some practical implications have been derived concerning stimulating reflective activation of students in the mixed-ability class.*

**Keywords:** active learning, mixed-ability class, reflective activation, relevant activity, interaction.

Најважнија обележја комбинованих одељења су: 1. одељења су састављена од најмање два разреда, 2. наставник није на располагању све време свим разредима у одељењу. Обележја указују на специфичан однос наставе и учења у наставној ситуацији. У односу на хомогена одељења (једноразредна) наставник не може увек директно да ради са свим разредима, што за последицу има да један део ученика самостално ради, међуученичку сарадњу, партнерску улогу наставника у процесу учења, конципирање наставних ситуација које полазе од ученика. Наведене карактеристике су обележја партиципативног учења чији елементи (природа активности ученика, улоге наставника, организација рада у комбинованом одељењу, методе наставе/учења) могу допринети квалитетном процесу учења у комбинованом одељењу. Овај рад се бави проблемом активности ученика у комбинованом одељењу<sup>1</sup>.

### Природа активности ученика

Идеја активног учења, активне школе, актуелна је на целом европском простору<sup>2</sup>. У овој концепцији у центру интересовања је *активност ученика и процес учења*. Различити су индикатори активности ученика код различитих педагога, педагошких система и реформских праваца. Ово нас упућује да је на свим просторима и у свим временима путоказ за ефикасност школе наслућиван преко активности оних због којих школа постоји – ученика. Оно што је разликовало и разликује правце, реформе и појединачна гледања јесу одговори на питања: шта се под тим појмом подразумева, који су показатељи активности ученика, какав је садржај тих активности, какве је природе активност ученика, шта јој је сврха? Потрага за овим одговорима није лака ни коначна, подсећа на потрагу за “светим гралом”. Покушаје да се дође до одговора, нека теоријска полазишта и инспирацију за разматрање овог круцијалног проблема налазимо у делима класика педагогије и у покрету активне школе с почетка 20 века. У овом раду се као оквир и полазиште за разматрање природе активности ученика узима концепт који је разрађен у оквиру пројекта *Активно учење* (Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С., 2001). Налазимо да је потребно да се осврнемо на историјске корене, од XIX века до данас, на правце активне школе”, “школе рада”, прагматистичку

<sup>1</sup> Како наши наставници опажају активности ученика у комбинованом одељењу видети у Маринковић, С. (2007): *Како наставник перципира активности ученика у комбинованом одељењу*, Педагогија, Вол. 62 (2), Београд, стр. 231–246.

<sup>2</sup> У Европској унији последњих година помера се фокус с наставе на учење, тј са наставника на ученике (промена улога) (в. *Key Competenceis*, 2002). У нашим условима та парадигма (односа наставе/учења) постоји од самог почетка пројекта *Активно учење* од 1995 године. У овом раду појам активног учења везује се за концепцију и идеје пројекта *Активно учење*.

педагогију, прогресивистички правац, јер они с једне стране пружају обиље информација за критичку анализу виђења активне школе и активног ученика, што нам даје шансу да учимо на грешкама, да преузимамо оно што је добро, а с друге стране да избегнемо поистовећивање “старе активне школе” (Ивић, 2001) и активног учења у пројекту Активно учење/настава (АУН). Стога ћемо укратко изнети неке идеје “старе активне школе”, а потом операционализовати појам *активан ученик*, тј. *природа активности ученика у АУН-у*.

Школа двадесетог века названа “нова школа” настала је као антипод старој школи и као критика те школе која је још називана традиционалном, конзервативном. Критике су се односиле на: усмереност старе школе на стицање чињеничких знања, активност ученика се завршавала са чулним сазнањима, наставник је много активнији од својих ученика, неприкосновени ауторитет наставника и уџбеника, онемогућавање интеракције и сарадње међу ученицима, стога и лоши социјализацијски ефекти такве школе. Двадесети век су обележиле идеје “активне школе”. Сам правац “активне школе” је разнородан по схватању појма активност: а) активност схваћена као мануелна, практична (представник Кершенштајнер); б) активност као средство припреме за живот (представник Ц. Дјуи). Иницирање идеје активне школе текло је из неколико правца: а) снажан развој индустријског рада, б) друштвено-политички разлози (развој радничког покрета) ц) различити педагошки правци (социјална, културна и индивидуална педагогија), д) утицај психологије (генетичка, бихевиористичка психологија). Због свих ових различитих утицаја сам појам активности ученика, самим тим и појам “активне школе” има различита значења.

*Кершенштајнер* (1854–1932) је заступник идеје радне школе мануелног правца. Он је реорганизовао народне школе и у њих је увео ручни рад, у школски простор су уведене радионице, вртови, лабораторије, кабинети. Логика оваквог размишљања лежала је у самој децјој природи. На тај начин је хтео да се повежу мануелна и мисаона активност ученика и да се спроведе васпитавање ученика за будућег грађанина (Кершенштајнер је био и теоретичар грађанског васпитања). Он је истицао да су деца од детињства па све до пубертета у сталној активности, покрету, игри, стварању, раду. У радионицама, врту, њиви имају прилике да испоље ту своју природну потребу и да нешто науче. Поред тога, деца су у таквом контексту укључена и у социјални живот. Он је сматрао да је учење кроз практично искуство значајније од књишког учења и да носилац културних вредности није књига, него рад. Кершенштајнерова школа је усмерена на механичко усвајање практичних вештина и без смислене везе са наставом, тј. њеним садржајима. Инсистирао је на самосталном стицању знања ученика, кроз

сопствену активност чије резултате ученик сам контролише. Он је само формално повезивао практичну и менталну активност. Сматрао је да практична активност ученика, зависно од његових способности, може да пређе у духовну активност и да мали број ученика има склоности ка интелектуалним активностима. Тек након конгреса у Дрездену (1911), под утицајем Хуга Гаудига, признао је и менталну активност ученика.

*Гаудиг* (1860–1923) је такође немачки педагог, представник школе рада “духовног смера”, по коме нова школа треба да се заснива на принципу слободног духовног рада и заједништва ученика, а циљ општег образовања је развијање самосталног мишљења код ученика, тј., најважнији елемент наставе је “активни душевни рад деце”. Предлагао је да се разред подели на мање радне групе, где би наставник имао улогу помагача и организатора. У тој школи би ученици били увођени у разна културна подручја. Доминантне ученичке активности биле би: самостално испитивање појава и проблема, проверавање, групне дискусије. Таква школа би развијала природне диспозиције код ученика и омогућила би деци да изражавају своју личност, индивидуалност, критичност. Практични рад произилази из спонтаних активности и потреба детета, било да је у питању посматрање, моделовање. У међувремену јављали су се и компромисни предлози, повезивања ручног и “слободног духовног рада”, на пример код Бургера и Кинела (Поткоњак, 2003).

*Марија Монтесори* (1870–1952) је блиска концепцији радне школе и педагогији “која произилази из детета” (Елен Кеј). Њена прва практична искуства била су усмерена на васпитање заостале деце, а потом је своје методе пренела и на децу која немају сметње у развоју. Основни циљеви њене методе (метода ручне активности) су: подстицати код деце само-активност и самопоштовање. Њен рад је био усмерен првенствено на децу предшколског узраста. Заступала је принцип слободе дечјег избора активности, улога васпитања (или оног који поучава) је да омогући широку понуду активности, да подстиче и охрабрује децу. Постала је препознатљива по систему васпитања чула и по томе што је за свако чуло припремала посебне материјале. Основа за васпитање чула је ручна активност и планско вежбање.

*Лај* (1862–1926) је оснивач експерименталне педагогије и покретач концепције под називом “школа чина”. Он полази од претпоставке да “природна активност живих бића” има следеће фазе: надражај, доживљај, реакција, и да ове фазе ученичке активности треба следити и у настави. Ове фазе подсећају на фазе реакције мишића и из ове поставке, која чини основ његове концепције, видимо да је његово учење биологистичко. За Лаја је водећи принцип васпитања ученика (укључујући и наставни контекст)

прилагођавање средини. Ова водила је контрапродуктивна активности индивидуе, јер суштина активности није у прилагођавању, већ у мењању своје околине. Настава, по њему, има три етапе: примање, асоцијација, изражавање, од којих је најзначајнија трећа, која представља изражавање чина (посматрање, гајење биљака и животиња, практично решавање задатака, цртање, моделовање, телесне, ликовне, музичке активности, драматизација). У својој школи “делања” и својој теорији коју је замислио као “педагогију активности” он је инсистирао на индивидуалној активности ученика, негирао је утицај социјалних чинилаца у настави и саме социјализације и на тај начин “затворио врата” својој концепцији.

“Школа живота” је концепција школе коју је конципирао *Декроли* (1871–1932). Врховни принцип је “принцип животне близине” из кога произилази основни циљ школе: да сваког ученика припреми за живот, самим тим би школа припремала ученике за активно укључивање у живот. Он заговара наставу “по центрима интересовања” у којој би била елиминисана некорисна и непотребна знања, у којој би се поштовала дечја интересовања, у којој би ученици развијали свест о себи и својим могућностима, где би се учило у пријатном и подстицајном амбијенту, где би се деца оспособљавала за квалитетан социјални живот. Отворено питање је остало шта с оним важним животним знањима и вештинама за која деца не показују интересовања?

Активна школа као концепција и као назив везује се за име *Феријера* (1879–1960). Кључна тачка његове концепције је захтев да ученици буду активни у настави. Та активност треба да потиче из “урођених интересовања” ученика, што значи да су те активности резултат слободног избора ученика, да су индивидуалне, спонтане. Самим тим и циљеви које таква школа треба да оствари су релативизовани (друштвено) завршавају се с дечјим интересовањима. Што се тиче природе саме активности ученика, она је духовне а не мануелне природе. Мисаона активност, по овом аутору, јесте највиши и најзначајнији облик активности човека. Неуралгична тачка његове теорије је у томе што све активности ученика, па самим тим и мисаона активизација ученика, увек потичу само изнутра, тј. из ученика, из његових интересовања, потреба, искустава, а оно што је “споља”, тј. академска, цивилизацијска, научна знања нису предмет мисаоног активирања ученика, осим ако она нису подручје интересовања детета.

За нас су посебно интересантне идеје прагматисте *Дјуиа* (1859–1952). Основне идеје прагматизма су: 1. у центру педагошке делатности су интересовања (“интересовање је увек знак неке моћи која му је у основи”, посао наставника је у праћењу дечјих интересовања из којих произилазе активности детета), 2. не учи се путем усвајања градива појединачних научних

дисциплина, већ решавањем конкретних проблема из живота (живот је лабораторија у којој људи експериментишу решавајући проблеме, учење није меморисање, већ процес решавања проблема, “средиште узајамне повезаности школских предмета” није ниједна појединачна школска дисциплина, већ само “дететова друштвена делатност”), 3. васпитање је живот, а не припрема за живот, 4. нагласак у васпитању је на слободном избору ученика и 5. на учењу из искуства (кроз лично искуство), јер је васпитање “таква реконструкција и реорганизација искуства која увећава значај искуства и способност да управља током даљег искуства” (Дјуи, 1970, стр. 57).

Нужно нам се намеће питање каква је позиција науке и цивилизацијских тековина у Дјуијевој теорији и пракси? Он је сматрао да наука вреди јер нас она оспособљава да тумачимо и проверавамо сопствено искуство, стога наука није садржај образовања, већ је то искуство детета.

Основна метода је активност. Пасивност није у природи детета, а “свест је, по својој суштини, моторне, односно импулсивне природе”. Дјуи наводи подесне активности ученика у школи (рад са хартијом, картоном, дрветом, кожом, тканином, пређом, иловачом, металима, с алатима и без њега) Дјуи је имао много присталица и следбеника (прогресивисти, реконструктивисти, Далтон-план, Винетка-план), али и много критичара међу којима је био и он сам. То је нарочито видљиво у његовој књизи “Искуство и образовање” где је направио критичку самоанализу, која је можда била иницирана радикалним ставовима његових најватренијих следбеника, прогресивиста, који су његове идеје екстремно тумачили и надограђивали.

Ако овим самокритикама додамо и аргументоване критике (Брунер, 1964 према Поткоњак, 2003, стр. 280) биће нам јасно зашто овако масован покрет није успео:

– Не може идеал васпитања бити прилагођавање појединца животу заједнице, нити се друштво може променити мењањем и преваспитавањем појединаца;

– Данас је век науке, технологије, живимо у “златном веку интелекта” и немогуће је препустити ученицима да стичу знања само путем личног искуства, шта са свим оним академским знањима која нису део свакодневног искуства, а унапредила су цивилизацију?

– Интересовања нису детету дата рођењем, она се буде, настају, развијају се, мењају се;

– Учење путем делања (doing by learning) или учење кроз искуство (through personal experience) су свођење учења на просту реконструкцију искуства, учење је акт властитог открића, кроз властиту активност.

Овај кратки историјски преглед показује:

– Да се идеја активности и самоактивности давно појавила, да је она често била васпитни принцип и циљ васпитања, а за неке педагоге то је био препоручени метод рада. Педагошки класици (Монтењ, Коменски, Русо, Песталоци, Хербарт, Дистервег) су увиђали значај активности ученика, али није јасно шта се под тим прецизно мисли, како се манифестује та активност, није било операционализације овог појма, није било дубљег понирања у саму природу ученичке активности;

– Са појавом активне школе појавила су се њена различита тумачења. Две варијанте су се издвојиле као централне: 1. активна школа у којој је нагласак на практичним, споља видљивим, мануелним активностима; 2. активна школа у којој је нагласак на подстицању активности ученика (мисаоно и практично) које потичу од животног искуства детета. Вредност ових концепција је у захтеву да се у настави смањи број чињеница, да се на знање гледа из позиције употребне вредности, тј. смислености и сврсисходности тога знања. То је за последицу имало: уважавање животног искуства детета, повезивање наставе и стварног живота, замену вербалних метода новим поступцима, употребу различитих културних средстава и продуката, увођење експеримента у природне науке, место за учење није само учионица, већ и школски врт, природа, фабрика. Слабе стране ових концепција су: образовни ефекти су пали, животна искуства ученика су различита, самим тим нема образовног стандарда, нема организованих, структуралних и систематизованих знања која превазилазе појединачна искуства ученика, нема универзалних циљева, они су лични и изведени из дечјих интересовања и искустава. Занемарена је улога одрасле особе као водича у учењу и интерактивна, тј. социјална компонента у учењу. Карикатурално изгледа принцип индивидуалности по коме ученик сам бира садржаје учења и сам себи поставља циљеве. У обе концепције је присутно свођење активности ученика на практичне активности и везивање тих активности за животни контекст и искуства детета, академска и научна знања нису садржаји учења.

Пошто је АУН теоријско полазиште природе процеса учења у овом раду, важно је да прецизирамо шта се под појмом **активност** мисли у овом концепту, по чему се он разликује од претходних тумачења појма активна школа, активно учење. За разлику од “старе активне школе” АУН активност ученика дефинише на основу следећих извора:

1. Активност ученика посматра у светлу пијажеовског гледања на знање као *активну конструкцију* и *реконструкцију знања* која почиње од постојеће сазнајне шеме, уочавања проблема који дете усмерава на акцију,

током које долази до “судара” новог и старог, непоклапање постојећег и новог доводи до неравнотеже што даје шансу учењу, тј. развоју јединке. Знање не може бити пренето извана, оно је резултат конструкција сваког појединца на основу оног што већ зна и стратегија сазнавања које је дете развило током свог живота. По природи људи су активни у настојањима да разумеју свет у коме живе (Donaldson, 1982, Wood, 1988, Rogoff, 1990). До учења не долази уколико није уложен напор у реструктурирање знања. Ученик може игнорисати сукобљена сазнања или може изабрати само оне делове искуства који се могу лако асимилирати или може живети с когнитивним конфликтом. “Важно је препознати колико и *како* (подв.аутор) ученик мора бити активан да би дошло до промене шеме. Често се догађа да се не можемо носити с новим искуством на темељу старих шема, а истовремено се те шеме опиру променама... Ако је дошло до изворне когнитивне трансформације, то значи да је нешто научено... Кључни аспект тог модела је нагласак на ономе што ученик већ зна. Ако учење схватимо као реструктурирање шема због захтева који постављају изазови околине, тада нарочито постаје важно утврђивање ученичких предзнања” (Brown, 2001, стр. 24).

2. Сазнајни развој ученика се: одвија у процесу усвајања *академских знања* и у сусрету тих знања и *искусвених знања* детета (Виготски, 1996). Учење је конструктивистички процес у коме се знање конструише кроз судар новог и старог, сопственог искуства и формалних знања, спонтаних и научних појмова. Продукт учења се не може добити пуким усвајањем, репродукцијом, акумулацијом информација и њиховим “чувањем” или “замрзавањем”. Дете је у непрекидном процесу конструкције и реконструкције знања. Неравнотежа омогућава мисаоно активирање ученика. Многа деца мисле да биљке добијају храну из земље чак и након наставе о фотосинтези. То схватање несумњиво подржавају и рекламе са “гнојивима” која “хране” биљку (Carre, 2001, стр. 53). Овај и други слични примери (в. у Ивић и сар., 2001, стр. 187) нам показују да оно што ученици уче током наставне активности не зависи само од онога шта је и како је речено, већ и од спонтаних искустава ученика. “Научено” се мора поново научити како би се превазишло интуитивно структурирање знања.

Сазнајни развој ученика ослања се на претходна знања. Повезаност међу чињеницама, начини на које се оне повезују називамо шемама. Све што дете види, чује, додирне покушава да смести у одређене групе. Категоризација појава, предмета, извлачење специфичног својства неког бића, појаве, предмета, значења која придајемо истим, као и упоређивање, довођење у везу појава, предмета, значења води ка *формирању појмова* и њиховом повезивању у појмовну мрежу чији су делови обично у хијерархијском односу (Carre, 2001). Ученик има потребу, као и научник, да знања организује



у целовите системе. То је тежак и изазован посао, но само усмерена ментална активност ученика омогућава формирање појмова и система појмова. У оквиру система појмови се налазе у међузависном односу: надређености, подређености и координисаности (појмови истог нивоа). “Изградити појам о некој ствари значи открити многе везе и односе који постоје између те ствари и остале стварности, мислити о неком предмету помоћу појма значи укључивати дати предмет у сложени систем посредујућих веза и односа у сложени систем односа” (Виготски, 1996). Брунер (1976) је нагласио значај непрестаног и поновног “претресања” градива у превазилажењу јаза између “основних” и “виших” облика сазнања из одређене области. Постојање више разреда у једном одељењу омогућава константно “претресање” градива, враћање на базична знања, међуразредно и међупредметно повезивање знања у један систем који се увек изнова може преиспитивати. Ученицима се систем појмова, структура појма, међузависност елемената система не може пресликати или испричати. Разумевање система и структуре појмова могуће је уколико се код ученика изазову, омогуће активности откривања услова под којим је појам настао, генеза система, својства и односи између елемената система, типични и атипични представници система. Дакле, кључни моменат у развоју појма и појмовне структуре није репродукција својстава једног појма. “Такав начин учења може се избећи само ако се обезбеде неки нужни услови. Први је успостављање сложеног међудејства између свакодневних појмова и система научних појмова. Да се усвајање научних појмова мора ослањати на претходна животна искуства, јасно је само по себи и то је добар начин активирања деце. Али Виготски уводи и другу могућност успостављања међудејства од научних појмова ка свакодневним. Други важан услов да се школско учење не сведе на запамћивање већ да прерасте у прави процес интелектуалног развоја јесте системска сарадња између одраслог-наставника и детета” (Ивић и сар., 2001, стр. 189).

4. У конструкцији знања значајну улогу има *социјална интеракција*. По Виготском, свака функција у културном развоју јавља се два пута: 1. на социјалном плану (интерпсихичка функција); 2. на психолошком плану (интрапсихичка функција) (Виготски, 1978). Другим речима, ако из теорије Виготског изведемо педагошке импликације везане за проблем интеракције, изводимо закључак да се овај процес јавља два пута: 1. као социјални однос (однос *сарадње* детета и одраслог); 2. као унутрашњи процес под контролом детета (*аутономија* детета). Прво се развија социјална интеракција дете–одрасли. “Историја развоја свих виших менталних функција показује да су све операције које се уз њихову помоћ изводе првобитно могуће за два човека, а тек потом постају операције које изводи један човек” (Виготски, 1983). Све индивидуалне психичке функције се формирају кроз процес

који је у првом кораку “спољашњи” процес, што по Виготском значи “социјални” процес. Прелаз од заједничке активности ка индивидуалној је процес у коме дете постаје свесно функционалне важности понашања која развија под вођством одрасле особе (Wertsh & Hickmann, 1987 по Rogoff, 1990). У овим активностима дете разрађује своје идеје у процесу учења. Није у питању доношење на интерни план производа који је настао изван. То је ствар социјалног укључивања и учења које има за последицу измењеног појединца (Пешић, 1985, Rogoff, 1990). Развој детета и релевантне активности подстиче само онај одрасли који има веће компетенције од детета и “аранжира” активности детета које су у “зони наредног развоја”, коју Виготски дефинише као “разлику између датог нивоа развоја показаног у самосталном решавању проблема и нивоа могућег развоја показаног у решавању проблема у сарадњи с одраслима или способнијим вршњацима” (Виготски, 1977). У својој суштини већина савремених теоретичара показује да је учење интеракциони, асиметрични однос: *guided participation* (Rogoff, 1990), *theory of instruction* (Wood, 1988), *the guided reinvention of knowledge* (Wells, 1986), *situated action* (Grenó & Moore, 1993). Процес партиципативног учења је интеракциони како унутар појединца, тако између детета и одраслог. Тај процес изискује “заједничко изграђивање значења” (Wells, 1986), или постизање *интерсубјективности*, тј. “како путем заједничке активности долазе до имплицитних претпоставки о самом објекту и о ситуацији у којој остварују интеракцију” (Rommetveit, 1976, 1979, Hundeide, 1988, Grossen, 1988 према Perret-Clermont, 2004, п. 332). Наставник је партнер у ко-конструкцији знања (виготскијански појам заједничке активности), што чини срж кооперативног учења.

5. Учење, нарочито социјално учење, неодвојиво је од *социо-културног миљеа* у коме дете живи. Развој обухвата прогрес детета ка локалним вредностима пре него ка универзалним циљевима. Људски развој је каналсан низом специфичних смерова одређених социо-културним активностима појединца и његових партнера. Однос дете–култура је двосмеран. Деца су активна у стварању културе, а не само у њеном преношењу. Појединац трансформише културу док је усваја, а потом је преноси на следећу генерацију (Rogoff, 1990). У основи однос између појединца и друштва, културе јесте конструктивистички. Виготски у својим радовима заступа тезу да се развој детета не може разумети само проучавањем индивидуа, већ је неопходно проучавати спољни социјални свет и интеракције у њему.

Полазећи од критичке анализе концепта активности ученика у делима класика педагогије и “старе активне школе” и на темељу савремених теорија психичког развоја, активност ученика дефинисана је као мисаона активност

која је чврсто срасла са одређеном природом садржаја учења, дакле она је мисаона, релевантна за одређени предмет и моделе мишљења који су специфични за ту научну област (Пијаже, Виготски). У светлу АУН теорије **обележја активности** ученика су (Ивић и сар. 2001):

– под активношћу ученика подразумевамо унутрашње *мисаоне операције*,

– активности ученика су увек *смислене и релевантне* у односу на одређени садржај учења, на природу предмета који се учи, на порекло знања (математичко, природно-научно, језичко итд.) и структуру знања (пропозицијско знање које садржи чињенице и појмове или процедурално знање које говори како се нешто ради узимајући у обзир природу знања, нпр., способност историјског закључивања),

– активности ученика су *разноврсне* (од механичког до смисленог учења, од рецептивног до учења путем открића) и зависе од циља часа, природе предмета и садржаја учења.

У контексту комбинованих одељења фокусираћемо активности ученика за време индиректног рада<sup>3</sup>, тј. самосталне и кооперативне активности (у пару са неким учеником, у групи ученика, кооперативно наставник–ученик). Уколико активности ученика за време индиректног рада задовољавају сва суштинска обележја активности (мисаона, смислена, релевантна), онда имамо нужне али не и довољне предуслове да дође до учења. Активности за време индиректног рада немају функцију да забаве ученике док наставник ради с другим ученицима (разредом), нити да скрате периоде чекања на директан рад с наставником, већ сасвим супротно – да омогуће мисаону, смислену, релевантну активност ученика, тј. учење.

Поред осигуравања услова да дође до процеса учења, овако конципиране активности пружају могућност ученицима да науче како се учи (учење учења), тј. ученици се уводе у сложен систем учења, у активности учења учења, где спада: издвајање битног у тексту, критичко читање текста, способност разумевања прочитаног, способност постављања питања на основу текста, критичко читање текста, умешност у коришћењу уџбеника и других штампаним материјала, способност бележења и приказивања података на различите начине, прављење сопственог прегледа градива итд. Учење учења је циљ школе, а ученику у комбинованом одељењу који велики део школског времена проводи у самосталном раду неопходно је да разуме зашто нешто учи, зашто врши одређене активности, чему оне служе, неопходно је да уме да планира сопствени процес учења, да учи и да вреднује процес и продукт свога учења (све то је у вези с нивоима партиципације

<sup>3</sup> в. Маринковић, С. (2006): *Партиципативно учење у комбинованом одељењу*, Педагогија, Вол. 61 (4), Београд, стр. 453–469

ученика у процесу учења<sup>4</sup>). Услови у којима “живи” ученик у комбинованом одељењу (о њима смо говорили на почетку нашег рада) чине га одговорним за исход учења и дају му могућност да утиче на сопствени процес учења (доноси одлуке, показује иницијативу, учи на грешкама, поставља питања) и да га контролише (вредновање сопственог процеса учења: у односу на самог себе, друге ученике, у односу на стандарде које поставља наставник). Неки теоретичари и истраживачи (в. Шевкушић, 1995) показују да је мотивација за учење повезана с начинима на које се учење одвија, да настава која је усмерена на процес (самим тим на учење), тј. на активности ученика доводи до интринзичке мотивације у већој мери него она која је усмерена на продукте наставе, тј. тачне одговоре.

### Импликације на рад у комбинованом одељењу

На основу оцртане природе активности ученика у партиципативном учењу, могу се извести практичне импликације за рад у комбинованом одељењу:

– Питања шта дете ради, тј. које су *активности ученика*, зашто то дете ради, тј. која је *сврховитост, смисленост* те *активности*, да ли је *релевантна активност* детета у односу на природу садржаја учења, тј. природу знања, кључна су питања која наставник поставља сам себи приликом планирања часа, дизајнирања ситуација учења, на самом часу и након часа. Пошто је у комбинованом одељењу ученик упућен на самосталну активност, свакодневно, “свакочасовно”, онда је неминовно разматрати природу самосталног рада ученика. Самосталност у његовој ситуацији јесте нужан, али није довољан услов да би се остварили образовни ефекти. На пример: ученик може самостално читати лекцију коју не разуме, може учити песмицу напамет, може на часу “света око нас” на тему “Појам домаћих животиња” правити неку животињу од пластелина (то му неће помоћи да схвати овај појам), може читати лекцију и извлачити најбитније из лекције, бележити непознате речи, може тражити неко правило по коме може класификовати неку групу појава, бића, предмета. Сложићемо се да иза свих ових активности леже различити нивои мисаоне активизације, да све ове активности нису смислене, некима се не види сврха, а неке нису релевантне, само су атрактивне или запошљавају децу да не сметају док наставник ради са другим разредом. Ако овоме додамо да можда неком ученику није била јасна инструкција шта треба да ради, или да сама инструкција није била довољно интелектуално прецизна, или да је захтев био претежак/прелак, онда самостална активност постаје квази активирајућа. Ситуација

<sup>4</sup> Маринковић, С. (2006): *Партиципативно учење у комбинованом одељењу*, Педагогија, Вол. 61 (4), Београд, стр. 453–469

самосталне активности тражи повратну информацију о урађеном, анализу грешке, могућност за поновну конструкцију и реконструкцију знања, као и повезивање свега онога што је рађено током директног и индиректног рада са ученицима. Сваки ученик мора имати целину а не неповезана острва знања. У самосталном раду ученика присутна је интерактивност са садржајима, различитим културним продуктима, зато није свеједно на каквом садржају ради ученик, како користи тај садржај и на какве се активности ученик кроз одређени задатак, инструкцију, усмерава.

– Пошто је ученик у комбинованом одељењу организацијом рада принуђен на самосталан рад и на учење, у наставној ситуацији постоји могућност да ученици *науче да уче*, (уколико су задаци за самосталан рад добро структурирани, мисаоно провокативни, јасни, прилагођени зони наредног развоја ученика, уколико су наставникове интервенције и помоћ партнерске, уколико пружају потпору учењу, уколико наставник промовише различите моделе интелектуалног рада и интелектуалне вештине).

– Комбинована одељења су упућена на *интерактивност* с наставником и другим ученицима у одељењу. Ово нас упућује да је наставник у комбинованом одељењу знатно више ситуацијом натеран да буде организатор и партнер у учењу својим ученицима него наставник у хомогеном одељењу. Ако улогу наставника замислимо као централну тачку у процесу учења ученика, онда из те позиције наставник има улогу да повеже животна искуства ученика и ученичка предзнања са учењем у зони наредног развоја ученика у дугом процесу формирања појмова и система појмова.

– Продуктивност активности ученика зависи од *садржаја учења*. Наравно да наставник не може бирати садржаје, али може планирати повезивање садржаја, вршити *међупредметно* и *међуразредно* повезивање, као и везивање одређених *садржаја за децја искуства*, јер настава је подручје у коме се сударају научна и децја спонтана, животна знања, што отвара простор *мисаоној активизацији* детета и *развоју појмова*. Неки садржаји се јављају на млађим и старијимзрастима (проширени наравно), неки садржаји из једног предмета су релевантни за други предмет. Уџбеници, радни материјали из претходних разреда могу се остављати у школи и у тренуцима када се иста тема проширује, ученици се могу вратити на оно претходно, а на крају процеса учења треба видети шта је ту ново, да ли има неких неслагања, нових питања. На овај начин би се наставни садржаји изучавали по проблемима и темама. Могуће је део исте теме (један део часа) обрађивати са ученицима различитог узраста, а потом ићи на одвојене активности.

– Комбинована одељења се углавном налазе у сеоским срединама у којима постоје природни *ресурси средине* (реке, језера, брда, живи свет), што

пружа могућност за активирање ученика и учење у ваншколској ситуацији, за амбијентално учење и истраживачке активности. Недостатак неких ресурса (културних, историјских, институција, локалних кадрова) не мора увек бити ограничавајући фактор активирања ученика. У неким случајевима недостатак ресурса, недостатак животног искуства у појединим подручјима може бити мотивишући фактор за активирање ученика, тј. за учење.

*Овај рад је израђен у оквиру пројекта Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом, број пројекта 149054, који финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.*

### Литература:

- Бауцал, А. (2003): *Конструкција и ко-конструкција у зони наредног развоја: Да ли Пијаже и Виготски могу бити у праву?*, Психологија, бр. 4, п. 517-542, Друштво психолога Србије, Београд.
- Brown, Dž. (2001): *Шта учење све укључује?* у књизи Успјешно учење и подучавање, Educa, Загреб.
- Брунер, Џ. (1976): *Процес образовања*, Педагогија, 2-3.
- Carre, S. (2001): *Шта ваља научити у школи?* у књизи Успјешно учење и подучавање, Educa, Загреб.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Активно учење 2*, приручник, УНИЦЕФ и Институт за психологију, Београд.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2004): *Модул за мале школе и комбинована одељења*, интерни материјал за вођење семинара у оквиру пројекта Активно учење, Београд.
- Маринковић, С. (2006): *Партиципативно учење у комбинованом одељењу*, Педагогија, Вол. 61 (4), Београд, стр. 453–469.
- Маринковић, С. (2007): *Како наставник перципира активности ученика у комбинованом одељењу*, Педагогија, Вол. 62 (2), Београд, стр. 231–246.
- Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1982): *Интелектуални развој детета*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Поткоњак, Н. (2003): *XX век – ни “век детета” ни век педагогије: има наде... XXI век*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, Педагошко друштво Републике Српске, Бања Лука.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press, New York.
- Виготски, Л. С. (1977): *Мишљење и говор*, Нолит, Београд.
- Виготски, Л. С. (1983): *Историјски развој понашања човека*, Зборник радова из развојне психологије: Когнитивни развој детета, Савез друштава психолога Србије.

Др Ивана Дробни  
Факултет музичке уметности  
Београд

UDK-37.015.036  
Прегледни чланак  
НВ.LVII.1.2008.  
Примљен: 2. II 2008.

### ТОНАЛНО – АПСОЛУТНО, ИЛИ У ПОТРАЗИ ЗА МЕТОДИЧКИМ КОНСЕНЗУСОМ

**Апстракт** Бројни и вишедеценијски стручни сукоби методичара наставе солфеђа, не само на нашем поднебљу, резултирали су разноликошћу заступљених метода, различитим приступима суштини наставе солфеђа, на самим тим и различитим успехом ученика, а бројни погрешни кораци и судари методичких решења настали услед несхватања принципа развоја музичког слуха имају за последицу да ми ни данас немамо “методички консензус” иако смо били на прагу стварања националне школе музичке педагогије пре безмало седамдесет година. Поменута (потенцијална) национална школа, захваљујући ваљаној методи наставе, методи која се ослања на физиолошке законитости чувења, читања и схватања музичког језика, која би по свим својим карактеристикама, осим по главној, а то је да је прихваћена на ширем географском подручју, својевремено је настала захваљујући десетогодишњој експерименталној пракси. Наравно, говоримо о функционалној методи Миодрага А. Васиљевића, као нуклеусу из којег је проистекла крајем седамдесетих година прошлог века комбинована функционална метода.

**Кључне речи:** апсолутни слух, методика наставе солфеђа, релативни слух, солфеђо, тонално мишљење.

### TONALITY – ABSOLUTE OR SEARCH FOR METHODOLOGICAL CONCENSUS

**Abstract** Numerous and many decades long professional disputes of methodologists over solfège teaching, not only in our country, resulted in a variety of methods and approaches to fundamental issues of solfège teaching, which led to different students' achievements, while numerous wrong steps and clashes of methodological solutions, due to erroneous conceptions of the principles of the development of ear for music, have resulted in a current lack of “methodological agreement” although we were very near the development of a national school of music pedagogy almost seventy years ago. A potential national school, owing to an adequate teaching method, which relied on physiological laws of hearing, reading and understanding the language of music, and which had all necessary characteristics, except the most important one- to be accepted in wider circles, originated from a ten years long experimental practice. Of course, we are speaking about the functional method developed by Miodrag. A. Vasiljević, which was the nucleus from which the combined functional method developed in late seventies of the last century.

**Keywords:** absolute sense of hearing, solfège teaching methodology, relative sense of hearing, solfège, tonal thinking.

У дугом периоду музичког школовања, од основног преко средњег и високог, до највишег степена образовања, јединка је изложена константном раду на пријему и репродукцији звука. То је нарочито изражено на настави солфеђа. Ретки појединци са развијеним апсолутним слухом већ у детињству остају незаинтересовани за наставу овог предмета ограничавајући се само на савладавање ритмичке компоненте музике, док им је тешки рад на мелодијској компоненти, онај који улаже наставник да оспособи ученике у истинском “владању звуком”, у сенци интересовања, баш због своје предности над осталим учесницима у наставном процесу. Под појмом “владање звуком” не подразумевамо само пуку вештину идентификације тонских висина који поседници апсолутног слуха недвосмислено имају, већ нешто много шире, а то је идентификација њихове функционалности и лако преносење како у бележење диктата, тако и у певање с листа – што је у настави солфеђа најтеже.

У излагању које следи покушаћемо да пружимо неке од могућих одговора на питања о методским путевима у достизању циља наставе солфеђа – а то би, осим поменутог владања звуком, морало да буде разумевање музичког тока. Али, како се такав циљ достиже?

Већ сам наслов овог излагања “Тонално-апсолутно”, односно *тонално* као нешто што се односи на (музичко) *мишљење*, а *апсолутно* на *опажање*, како је то уобичајено да се каже у круговима музичких педагога, мада би далеко исправније било рећи – *препознавање*, пружа и иницијалну информацију о ставу према појмовима тоналног и апсолутног – по мишљењу аутора ових редова – кључног у глобалној концепцији наставе солфеђа. Тонално је повезано с мишљењем, са схватањем музичких збивања и мелодијско-хармонских кретања, а термин апсолутно дат је у контексту аудитивне перцепције, односно опажања тонских висина као музичких феномена. Ова два појма било је могуће поставити и инверзно – *тонално опажање* и *апсолутно мишљење*, што није ни немогуће, а још мање нелогично будући да се тонски односи првенствено опажају као тонални (у већини музичке литературе), док се у ширем смислу једно музичко дело ствара и прима у свом апсолутном облику. Зашто смо се, ипак, определили баш за прву варијанту: тонално – мишљење, а апсолутно – опажање? Првенствено из методолошких разлога, из потребе за тумачењем феномена тоналног, релативног слуха и његове, како се често без довољно основа сматра, супротности, апсолутног слуха, с тим што пуко тумачење није само по себи циљ, већ спона између теоријског тумачења феномена слуха са практичним поставкама професионалне музичке наставе.

У консултованој литератури наилазимо на различита мишљења поводом питања релативног и апсолутног слуха, често повезана са даљим



наставним поставкама појединих методичара наставе солфеђа, где није увек сасвим јасно говоре ли о врсти слуха или наставној методи, уколико су им ове категорије послужиле као параван за одбрану неког педагошког става. Тако смо наилазили на мишљења да “неко ко нема релативни слух не може уживати у музички лепом”, будући да “у крајњој линији све почива на релативном слуху” (Ројко, 1982, 61). Да ли је то тачно, односно у ком смислу је могуће схватити претходни цитат?

Енциклопедијско тумачење веома је поуздано и јасно. Ту је речено да је релативни слух способност распознавања међусобних односа тонова према функцијама у тоналитету како у мелодијском, тако и у хармонском смислу. Између осталог, пише и то да се путем релативног слуха и без интервалске анализе распознају различите врсте акорда (Музичка енциклопедија, 1971, 181). Мада је ова дефиниција стара више од тридесет година, послужили смо се њоме будући да у новијим теоријским радовима нисмо наишли ни на приближно одговарајућу. Тако, илустрације ради, на пример, Левитин (Levitin, 1999) релативни слух дефинише као “способност идентификовања музичких интервала”, са чиме се, наравно, ни у ком случају не можемо сложити, и то због сасвим једноставне чињенице која нас у суштини уводи у саму срж сукоба музичких стручњака – **тонови или интервали?** Присталице интервалске интонације негирају феномен тона превиђајући да чуло слуха реагује на звучне дражи региструјући, осим интензитета и боје, фреквенцију тонова. Тоновни, као реперне тачке, ограничавају интервал, међутим, слух реагује на појединачне звучне дражи, а тек секундарно на удаљеност између две различите фреквенције, одакле је могуће закључити само једно – интервал није акустички феномен, већ су то тонови који га сачињавају (Дробни, 2005).

Анализирајући ставове стручњака, не можемо прихватити мишљење да без релативног слуха нема ни мелодије нити хармоније, због тога што је много важније како ми постојећу мелодију или хармонију примамо, у њеном релативном или апсолутном смислу. Функционални односи према неком тоналном центру чине базу функционалног опажања, али их ми осим функционалног можемо опажати и препознавати и у апсолутном смислу – делимично или у потпуности.

За апсолутни слух компетентни теоретичари сматрају да је то изузетно својство слуха да прима и памти апсолутне висине тонова. Левитин га дефинише као способност “продуковања и идентификације тонова без коришћења спољних референци” (1999, 255), казујући да апсолутни слух укључује више високоразвијених перцептивних механизма, где је надмоћно очевидно да је апсолутни слух уједно и способност дугорочне меморије и лингвистичког кодирања (Levitin, 1996). Код поседника апсолутног слуха

ради се о томе да они све тонске висине (и односе) примају и препознају и у релативном и у апсолутном смислу једновремено, док су истраживачи донедавно ово двојство разбијали, тумачећи саму способност као вештину идентификације појединачних тонова, према њиховој фреквенцији.

Да ли се људи рађају с апсолутним слухом, односно да ли се ова способност генетски преноси, или се он стиче правовременим и адекватним образовањем, предмет је истраживања многобројних научних студија. Истакнути бугарски педагог Камен Попдимитров тврдио је да апсолутни слух није никакво урођено својство појединаца, те да свако може да га развије због тога што “наша деца много слушају музику”, (и) та особина не може да буде привилегија мањине одабраних (1974, 51). Интересантно је и мишљење Мејера (Meyer, 1956) да сви људи потенцијално располажу способношћу апсолутног слуха, односно да сви људи имају шансу да га стекну, али се она пропушта због погрешног школовања. Сличан став налазимо и код Левитина, који је у једном истраживању (1994) тестирао како музичаре, тако и оне који нису имали класично музичко образовање и дошао до резултата да отприлике сваки четврти испитаник, односно 25% њих ову способност има као латентну. Степен развоја слуха (како апсолутног, тако и релативног) несумњиво зависи од квалитета наставног процеса и тврдњу да се апсолутни слух развија само код оних који не допуштају да га надвлада релативни слух (Ројко) не можемо прихватити као ваљану. Велики број научника идентификује релативни слух са применом релативног именована тонова и упрошћеним методама (попут тоника-до, или Кодајеве методе), што свакако није исто. У таквим случајевима, када се претпоставља примена неке од тоника-до метода, може се веровати да долази до спутавања развоја апсолутног чувења транспонованем солмизационих имена према звучности појединих тоналитета. Само, тада треба рећи да најспособнији савладавају инерцију релативног именована тонова, а не савлађују сам релативни слух, будући да га и није потребно одстрањивати.

Урођена способност мора да постоји код појединаца, јер се иначе ничим не би могла протумачити чињеница да особе развијане под истим условима достижу различите нивое вештине опажања. Код развијања слуха образовањем, поједине особе препознају и тачно именују само неке тонове или неке регистре, одсвиране на уском дијапазону инструмената – код клавириста је то, на пример, акорд С-дура, а код гудача камертон а1, а што би се могло тумачити такозваним перцептивним магнетом (Athos, Levinson, Kistler, Zemansky, Bostrom, Freimer, Gitschier, 2007, 2) док код ретких појединаца, за које се може сматрати да им је апсолутан слух урођен, ова осетљивост скоро да нема ограничења. Такви субјекти распознају тонове у свим регистрима подједнако добро, тренутно и непогрешиво, како при пре-

познавању појединачних тонова, тако и дисхармоничних сазвучја свираних на различитим инструментима, или синтетизоване тонове, али подједнако добро репродукују гласом задате тонове – што је иначе најређа појава.

У сваком случају, апсолутни слух се најчешће јавља у породицама и средини повољној за његов развој, а то су породице музичара где родитељи могу, али и не морају имати апсолутан слух, у којима је дете изложено утицају музике и музичком образовању од најмлађег узраста (Baharloo, Johnston, Service, Gitschier, Freimer, 1998). Џефрис (Jeffres, 1962) сматра да се апсолутни слух може стећи у најранијем узрасту механизмом импринтинга. Исти аутор изводи сличност појаве апсолутног слуха с појавом еидетских слика, но како оне немају никакву практичну важност за живот, нестају с одрастањем, сумирајући да скоро сви имамо предиспозицију за развој апсолутног слуха, али се она мора искористити и пробудити у правом тренутку. Но, према нашем мишљењу, најзначајније је да је за развој како апсолутног, тако и релативног слуха важна природа музичког образовања, то јест, образовања које се ослања на релативне тонске односе (Zattore, 2003). Спремни смо да верујемо у могућност (успешног) развоја апсолутног слуха, ако не потпуног, онда макар парцијалног у раном детињству, делимично у старијем дечјем добу и веома спутаног у касним годинама музичког школовања, што су и потврдила нека већ поменута истраживања, али и истраживања обављена у нашој средини која су својевремено иницирала битне измене наставних планова и програма за основне и средње музичке школе (Дробни, 2005, 172–180). Тиме смо се приближили кључном питању – питању метода поставки основних тонова.

Путеви њихових поставки су многобројни. У наставној пракси најчешће сусрећемо лествичне поставке, преко теоријског тумачења положаја степена и полустепена, затим интервалске – преко обраде лествичних интервала, или слободних интервала који се потом преносе у дијатонска кретања и, на крају, поставке појединачних тонова који могу бити преношени и коришћени за савладавање теоријских основа лествичних односа и интервала. Томерлин је, мада присталица релативног именовања тонова, писао да дете “може осетити функционалност ступњева, само што се осећај функција неће везати уз солмизациони слог, већ уз тон који ту функцију носи” (Томерлин, 1957, 91-92), а што значи да одређену функцију носи звук, а не име тона. Многи теоретичари, нарочито с германског и англосаксонског подручја, трудили су се да докажу да је релативно именовање најпогодније за основну музичку наставу.

У српским музичким школама приликом певања (још увек) запажамо, паралелно са солмизацијом, абecedни начин именовања, чији поборници сматрају да се на овај начин врши прецизнија идентификација свих хро-

матских промена у нотном тексту. Поједини делови Војводине (у близини мађарске границе), под утицајем Кодајеве школе, користе тоника-до1 методу. У овом делу текста нећемо се бавити дубљим анализама и разлозима коришћења или некоришћења одређеног начина именовања. То питање исцрпно је обрађено у стручним и научним радовима методичара у Србији. Бројне недоумице по питању функционалности апсолутне солмизације, мада јој се не негира “удобност”, допринеле су оваквом стању, те ћемо поменути неке од најчешћих<sup>2</sup>:

– Ниједан тон нема сопствено име – што, иако је факат, у суштини не представља никакву сметњу, већ олакшицу приликом читања;

– Они који користе солмизацију присиљени су да интервале замишљају као звучне размаке без помоћи било којег другог имена, или асоцијације;

– Ученици морају бити непрекидно мисаоно активни јер сваки интервал треба отпевати са свешћу о којем се интервалу ради.

Успешни резултати наставе у земљама где се користи апсолутна солмизација демантују овакве ставове и исказе. Пракса у романским земљама, а и код нас, колико нам је познато, потврђује да се интервали “не замишљају”, већ се развијају тонални односи преношењем звука а не имена тонова, солмизационих слогова (Васиљевић, 1974), у смислу усвајања и схватања релативности тонских односа (Деспих, 1971, 5), али и њиховог апсолутног звучања. Не слажемо се, бар кад је реч о солмизацији, са ставом појединих аутора да је свеједно каква ће се имена тонова усвајати приликом почетног описмењавања и да “солмизација не доприноси у потпуности корелацији наставе с инструменталном због њене једностране примене” (Кршић-Секулић, 1990, 39-41).

Према истраживањима новијег датума, расветљена је дилема – солмизација или абецеда (у певању), а разлози који су допринели потврди закључка да је неопходно користити искључиво солмизацију су – фонијатријске природе.

Од седам консонаната (сугласника) – препрека фонационе струје – гласови *P*, *M* и *L* сврстани су у *сонанте* и носе вокалске карактеристике. Глас *C* је тзв. турбулентни сугласник, или *фрикатив*, код којег шум емисије траје кратко, обезбеђујући чврсту апођираност слогова (сол и си). Фрикатив је, такође, и глас *Ф*, а фонациона струја, уз вокал *A*, у солмизационом слогу (фа) не наилази на препреку већ “враћа фонаторни апарат у оптимални положај”. Код гласа *Д*, јединог *пловива* (праскавог консонанта), где се потпуно затвара пролаз ваздуха кроз усну шупљину стварајући неповољну

---

<sup>1</sup> То јест, Кервнову (John Curwen) *Tonic Sol-fa* методу.

<sup>2</sup> Видети опширније код: Дробни. И., *Нацрт за иновацију наставе солфеђа*, I део магистарске тезе, ФМУ, Београд, 1987, стр. 9–14.

напетост за фонаторне органе, фонациона струја се, уз вокал *O*, акумулира и нагло ослобађа. Приликом певања овог солмизациона слога (до) “треба инсистирати на “лепом” *O* које носи звучност... тонског имена и... враћа органе у оптимални положај” (Поповић, 2002, 59-60), стварајући осећај изузетног вокалног ослонаца.

Према резултатима упоредног истраживања нивоа знања и вокалне развијености код ученика различитог узраста, спроведеног у Београду 2001/2002. године (Поповић, 2002, 59), показало се да, за разлику од солмизације “вокална емисија абecedом не даје оптималне резултате... Абeцеда као начин именовања при певању не може да оствари квалитет емитованог тона из више разлога. Прво, хроматске промене доносе знатно већи број консонаната и то на местима где они имају најјаче карактеристике шума. Друго, носиоци слогова су недоследни, негде су консонанти, а негде вокали. Треће, абeцеда нуди консонанте као носиоце слогова који су најнеповољнији за певање, јер стварају препреку фонационе струје” (Поповић, 93).

Ако почетно музичко описмењавање посматрамо као учење и оспособљавање за (де)кодирање графичких знакова/нота, “решавање овог проблема подразумева развијену дискриминацију тонова по акустичкој структури и нота по графичкој структури” (Стојановић, 2001, 84). У природи сваког језика, па и солмизације – кодираног музичког језика – једна од основних тенденција је то да је језик, као такав, “везан за ограничен број елемената” и тежи “максималној економичности” (Поповић, 93). У том смислу, управо је солмизација успела да испоштује ову тенденцију будући да је, за разлику од абeцеде, заснована на конвенционалним, устаљеним слоговима и са увек истим бројем гласова.

Наше опредељење је недвосмислено у корист романског начина апсолутног именовања солмизацијом – апсолутном солмизацијом – код извођења мелодике и опажања. Абeцедни начин користимо у случајевима усменог теоријског тумачења, приликом анализе и практичног увежбавања теорије музике, и то од првог разреда. Као и читање, нотно певање подразумева, осим визуелне, звучну и артикулациону димензију. Само сазнање да се учењем читања и певања по нотама управо тежи стапању и срастању информација примљених путем различитих чулних модалитета обавезује нас на макар мали осврт и на процесе везане за чување говора. У говору (као и у музици, гласови се производе сукцесивно, затим истим ритмом пролазе кроз уво до мозга, и на крају третирају у нашем мозгу глас по глас, без обзира што речи доживљавамо као целовите и недељиве појаве “будући да само након што фонолошки модул у мозгу разложи речи на фонеме може доћи до њиховог препознавања, схватања, чувања или извлачења из меморије” (Глувић, 2007). Када наведене чињенице применимо и на тонове, што је у сагласности

с природом музике као временске уметности, јер се и тонови појављују и уливају у уво и мозак исто тако сукцесивно као и гласови при говору, долазимо до закључка да би основни принцип у савлађивању мелодике, заиста, требало да буде на нивоу **појединачних** тонова. У том смислу се централни сукоб међу методичарима одвија на плану смера наставе. Једни заговарају смер поставке тонова правцем *знак–име–ствар* будући да су “основне асоцијације које се користе у настави солфеђа... изазивање имена ноте на основу визуелног утиска, па затим постављање висине тог тона у слуху” (Кршић-Секулић, 187). Дакле, слика (знак) – име – звук (ствар). Дилеме око оваквог методичког опредељења настале су највероватније због проблема који се јављају код обраде вантоналне мелодике, те је назначени правац одатле и произашао. Боривоје Поповић је својевремено скренуо пажњу на “визуелно-теоријски проблем” код поменутог типа мелодике: “Са интонативне стране проблем се састоји у томе што мелодије, у највише случајева, не асоцирају ни на један од познатих лествичних оквира и што је одсутан феномен тоналитета, који у мелодијама класичног типа у великој мери олакшава извођење и прецизну интонацију” (1963). На сличне ставове наилазимо код оних стручњака који дијатонику постављају на основу звучног клишеа лествица, или лествичних интервала, али не и код оних који полазе од принципа поставке појединачних тонова.

Ако се, на тренутак, подсетимо како деце почињу да говоре, затим уче слова, а затим да пишу и читају, лако увиђамо да прво распознају гласове, па разумевају и подражавају говор родитеља (и околине) и на крају слоге везују у речи и реченице. Знатно касније уче писање фонетских знакова, склапају их у једноставне речи и крећу пут изучавања основа писмености. Тек у основној школи уче (најчешће) експлицитном методом, целу азбуку, а за почетно читање користе асоцијације на једноставне речи (из, исто тако, једноставних реченица) које су у Буквару упознали: М – мама, Т – тата, А – авион, принципом **издвајања иницијалиса**, дакле, на исти начин како је Миодраг А. Васиљевић замислио коришћење **песама модела** у функционалној методи<sup>3</sup>.

Функцију и значај песама модела можемо посматрати на још један начин – као део **процеса развоја мишљења** које се одвија према одређеним законитостима, што је Васиљевић добро знао. Илустрације ради, послужимо се ставовима и сазнањима психолога:

– Развој мишљења настаје само онда када се у оквиру одређеног задатка прва етапа “не своди на стварање одређених реакција, већ супротно, на оријентацију унутар задатка... издвајање најбитнијих делова и њиховог

---

<sup>3</sup> О принципима Функционалне методе видети опширније код Васиљевић (2000, 2006), Стојановић (2002, 64–82), Дробни (2004, 29–36) и [www.miodragvasiljevic.com](http://www.miodragvasiljevic.com).

поређења” (Лурија, 1983, 392) – чему би одговарало учење песама-модела и издвајање иницијалиса.

– Друга етапа доноси разраду “опште стратегије мишљења”. Овакав начин организације и методске оријентације подразумева коришћење готових језичких кодова, “који су настали у процесу друштвене историје и који су погодни за реализовање конкретне ‘идејне схеме’” (Лурија, 393) – народне мелодике (песама) у служби преласка на другачији тонални систем.

– Трећа етапа је она у којој се субјекат сужавањем спољног трајања (осамостаљеним иницијалисима) ослања на “готове системе кодова које је усвојио” – солмизационе слокове – а који сачињавају “основу оперативне фазе мишљења” (Лурија, 393) помоћу које ће у перспективи решавати задатке, односно савладавати поједине елементе и напредовати у етапама, у нашем случају музичке, наставе.

Или много једноставније, из Васиљевићевог пера:

– “Звучне наслаге тонова морају се издвојити свака за се оживети и оспособити за активност.

– Нове тонске утиске схватамо тако да их повезујемо са старим које смо оживели на темељу старих мелодијских наслага (асимилација) које је свест конципирала и утврдила.

– Субјект изражава (на основу тог материјала) прво познате, а затим непознате музичке форме... после тога ствара сличне форме и напослетку нове... кроз које се изражава његова музичке култура и интелигенција” (Васиљевић).<sup>4</sup>

Дакле, тек на темељу асимилованих звучних наслага “синхронизацијом звука и нотне слике отпочиње учење певања из нотног текста” (Стојановић). На овом ступњу описмењавања дете је присиљено на “фонолошко декодирање” непознатог текста, односно да “синтетички сједињава појединачне графеме у фонациону целину...”<sup>5</sup>

Један број домаћих педагога солфеђа, користећи Васиљевићева искуства и методу, изричито саветује да се преко одређених песама-модела – “готових језичких кодова”, прилази савладавању не само музичког писма, већ и неких мелодијских и ритмичких образаца. Конкретни проблеми се на овај начин решавају на основу раније упамћених целина – музичких и (у случају ритма) визуелних слика. Ефикасност описаног поступка може се тумачити и добро познатим принципима асоцијација и трансфера. На при-

<sup>4</sup> Васиљевић, М. А., *Максима о музичкој настави*, цитирано према Јовић-Милетић, А., 124.

<sup>5</sup> Мурадбеговић, М., *Комплексни и монографски поступак у почетном читању*, цитирано према Стојановић, 125.

мер, песма-модел је “стара”, а издвајање иницијалиса у служби издвајања солмизационих слогова и учења музичког писма “ново”. Звук (познате песме, или више песама) треба повезати са *сликом* одређеног мелодијског или ритмичког покрета – што се мора конкретно остварити у настави.

Експериментална психологија даје нам још једну недвосмислену потврду исправности Васиљевићеве методологије у сегменту који се бави анализом позитивних страна фонетичког читања (педагошке иновације у свету) какво је, уосталом, и наше: “Комплекси дражи који... постају знаци... обично су аудиторни, пошто дете учи свој сопствени језик у информалном контексту говорног језика. Када се почне с учењем читања, “мале црне кукице” представљају ознаке. Та визуелна структура ретко директно асоцира на означени предмет, већ пре на аудиторне знаке... Очигледно је, отуда да, уколико дете може брже да научи да произведе тачне звуке према тим визуелним дражима, утолико ће брже те нове визуелне ознаке за њега добити одређено значење” (Осгуд, 1964, 667). “Стварање асоцијација између графема и фонема процес је који се не може избећи приликом учења читања”. Читање словног текста у језику представља “преношење аналитички написаних графема, односно њихових фонема у природни говор. Слично се дешава и у ‘читању’ нотног текста. Аналитички написане нотне знаке... треба пренети у одговарајућу гласовну репродукцију” (Стојановић, 121-125). Када је читање нотног писма довољно усвојено, приступа се новим захтевима – асоцираних само знаком (нотом), садржавајући у себи и један део захтева (коришћењем звучних наслага), односно понашања од старог ка потпуно новом, непознатом музичком материјалу. Захваљујући ефекту вежбања акумулира се значајно искуство које води стварању свести о томе и како савладати нов задатак, на пример, скок у одређени ступањ. Значи, чврстим усађивањем одређених асоцијација, одговори и понашање у новим ситуацијама биће бржи, сигурнији и, на крају, аутоматски. Овакав начин рада доноси са собом и извесне опасности, јер када је нешто изведено по аутоматизму, онда, са сигурношћу, можемо очекивати појаву фиксације. Колико год фиксација била пожељна у решавању одређених проблема, не само у музици, толико с њом морамо бити опрезни зато што отвара поглед “у једном смеру”. У новим ситуацијама проблеме је нужно сагледати из што више углова, а то подразумева активну манипулацију симболима (нотама), то јест, треба стећи вештину померања њихових функционалних особина<sup>6</sup>. Велики искуствени, звучни фонд постаје најјаче и најважније оруђе за ново учење. Уколико је то, искуствено оруђе, добро конципирано, оно ће имати и

---

<sup>6</sup> И у том погледу је Васиљевићева метода супериорнија у односу на интервалско-лествичну поставку основних тонова и утврђивање тоналних односа путем веза ступњева као код Пеева и Островског, што је код нас прекопирао Владимир Јовановић.



својство модификације и брзе адаптације – чиме се постиже и већа ефективност у његовом коришћењу.

Шта је са силом наметнутим редоследом приликом музичког описмењавања? Основне асоцијације треба да буду имена тонова преко познавања лествице, иза чега следи поставка звука – а што би био пандан глобалној методи описмењавања. Наравно, погрешно, и када је у питању основна лествица и када се ради о вантоналној мелодици. Дакле, морамо прво да постављамо звучне основе, ослањамо се на њих како бисмо издвојили тонове путем асоцијација на песме-моделе, чиме се постиже кохезија тонских функција и тоналне логике. Затим осамостаљујемо тонска имена издвајањем иницијалиса и повезујемо их с положајем у линијском систему.

“Податак да од ува рецептора, па све до можданог кортекса, информација о апсолутној вредности, односно фреквенцији појединих тонова, остаје сачувана, потврђује чињеницу да тек у именовану, односно тумачењу, долази до престројавања на релативне вредности” (Глувић, 2006, 49–50). То значи да само “пажљиво осмишљен тренинг именовану тонова развија апсолутни слух” (Levitin, 2000, 7). Уколико солмизационе слокове, односно музичке фонеме, посматрамо као делове “лингвистичке структуре” музичког језика, својеврсне лингвистичке јединице и “аутономне ентитете интерних зависности” (Ристић, 1999, 51), увиђамо да су они значајни управо по томе што их је могуће диференцирати. Како се солмизациони слокови-фонеме, а затим и нотни знаци-графеме у почетној настави уједно повезују и са **памћењем појединачних, основних тонова**, морамо их посматрати као акустичке феномене због тога што се у настави користе са циљем да недвосмислено побуђују “аутентичне музичке реакције” будући да су одговорни “за почетно усмерење свести” (Ристић, 52). У том смислу најзначајнију улогу свакако има **иницијалис**, “‘ухваћен’ и ‘оваплоћен’ првим, истовремено и лингвистичким и солмизационим слогом, и својим капиталним положајем недвосмислено истакнут” (Глувић, 2007, 4).

Зорислава Васиљевић наглашава да се “музичко образовање заснива првенствено на памћењу тонова... а тонови (се) памте (постављају, фиксирају и остају стално у свести) на два начина: по својој **функционалности** у односу на тонални центар, и по фреквенцијама, по **апсолутном звучању** (1984, 89–90). У овом процесу најважније је повезати звук са сликом, док само име тона служи за стварање оријентације унутар тоналитета – оријентације која не робује имену, већ име доживљава као тренутни положај тонске функције. “За почетак рада потребно је поставити бар два тона..., а још боље три тона које ће ученици погађати усменим путем, асоцијативном везом с одговарајућим моделима” (Васиљевић, 1950, 32). Овај методички концепт следи сасвим другачији смер наставе, а то би био *звук–име–знак*.

Из претходних цитата примећујемо значај који аутори придају опажању (погађању), то јест, препознавању тонова у процесу поставке тонских висина и развоја слуха. Препознавање и извођење појединачних тонова води ка постепеном повезивању запамћених тонских висина (у апсолутном смислу) у мање целине, да би тиме дошли до извођења мелодијских примера и записивања мелодијских линија – што је паралелни процес наставе.

Од степена утврђености (репродукције и препознавања) основних тонова, зависи сва остала настава – савладавање свих дијатонских лествица, тако и обрада двогласа, диктата, или, краће речено, целокупан садржај рада наставе солфеђа, али и развој слуха – како релативног, тако и апсолутног .

### Литература

- Athos, E., A. Levinson, B., Kistler, E., Zemansky, J., Bostrom, A., Freimer, N., Gitschier, J. (2007): Dichotomy and perceptual distortions in absolute pitch ability, San Francisco: *Biological Sciences/ Neuroscience*, Vol. 104, no. 37, 14795–14800.
- Baharloo, S., Johnston, P. A., Service, S. K., Gitschier, J., Freimer, N. B. (1998): Absolute Pitch: An Approach for Identification of Genetic and Nongenetic Components, *Am. J. Hum. Gen.*, 62, 224–231.
- Despić, D. (1971): *Teorija tonaliteta*, Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.
- Drobni, I. (1987): *Nacrt za inovaciju nastave solfeđa*, prvi deo magistarske teze odbranjene na FMU u Beogradu (mentor dr Zorislava M. Vasiljević).
- Drobni, I. (1988): *Inovacija nastave solfeđa*, magistarska teza odbranjena na FMU u Beogradu (mentor dr Zorislava M. Vasiljević).
- Drobni, I. (2005): Миодраг А. Васиљевић – реформатор методологије почетног музичког описмењавања, *Зборник 6. Педагошког форума*, Београд: ФМУ, 29–36.
- Drobni, I. (2005): *Кооптација смерова поставки елементарне музичке писмености у музичком образовању – од специфичних стручних проблема до практичних решења*, докторска дисертација одbranjena на Педагошком факултету Универзитета у Истоном Сарајеву, Бијелјина (mentor dr Desanka Trakilović).
- Глувић, С. (2006): *Системи рада на двогласним и вишегласним диктатима*, магистарска теза одбрањена на Академији умјетности у Бањалуци (ментор др Зорислава М. Васиљевић)
- Глувић, С. (2007): Физиологија видне перцепције *Владо Милошевић: етномузиколог и композитор*, *Зборник радова*, Бањалука
- Глувић, С. (2007): *Функционалност иницијалиса у процесу развоја тонске свести* образложење теме докторске дисертације прихваћене на ФМУ у Београду (ментор др Ивана Дробни).
- Jeffres, L. A. (1962): Absolute Pitch, *Jn. Accoust. Soc. Amer.*, 34, 987.
- Jović-Miletić, A. (1996) *Funkcionalna metoda Miodraga A. Vasiljevića i njena primenljivost danas*, magistarska teza odbranjena na FMU u Beogradu (mentor dr Zorislava M. Vasiljević).
- Kršić-Sekilić, V. (1990): *Korelacija nastave solfeđa s instrumentalnom nastavom*, Knjaževac: «Nota».

## И. Дробни

---

- Кршић-Секулић, В. (1990): *Клавир као наставно средство у педагогији солфеђа*, Београд: Факултет музичке уметности.
- Levitin, D. J. (1994): Absolute memory for musical pitch: evidence from the production of learned melodies, *Perception & Psychophysics* 4, 414–423.
- Levitin, D. J. (1996): *Mechanisms of memory for musical attributes*, Oregon, USA: Ph.D. Dissertation, University Oregon, Dissertation Abstracts International 57 (07B), 4755.
- Levitin, D. J. (2000): In search of musical mind, *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science*, Volume 2, Number 4, Fall
- Levitin, D. J. (1999): Absolute pitch: self-reference and human memory, Stanford USA: *International Journal of Computing and Aticipatory Systems*, 4, 255–266.
- Лурија, А. (1983): *Основи неуропсихологије*, Београд: Полит.
- Meyer, M. F. (1956): On Memorizing Absolute Pitch, *Jn. Accoust. Soc. Amer.* 28, 718–719.
- Осгуд, Ч., (1964): *Метод и теорија у експерименталној психологији*, Београд: Савремена школа.
- Попдимитров, К. (1974): *Метод на музикално мисловна техника върху гласова и инструментална основа*, Софија, “Наука и изкуство”.
- Ристић, Т. (1999): *Пролегомена теорији музичке синтаксе*, хабилитациони рад, Београд: ФМУ; у припреми за штампу: Завод за уџбенике.
- Васиљевић, М. (1950): *Једногласни солфеђо*, Београд: Просвета.
- Vasiljević, Z. M. (1974): *Seminar iz solfeđa*, Beograd: Pro Musica, 75–76.
- Vasiljević, Z. M. (1978): *Metodika nastave solfeđa I*, Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Vasiljević, Z. M. (1983): *Negativnosti intervalske intonacije i uloga tonske percepcije za postavke tonskih visina*, neobjavljeni članak.
- Vasiljević, Z. M. (1984): *Metodika nastave solfeđa II*, други део, скрипта, Београд: Факултет музичке уметности.
- Vasiljević, Z. M. (1991): *Metodika solfeđa*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti .
- Васиљевић, З. М. (2000; 2006): *Методика музичке писмености*, Београд: Академија; Завод за уџбенике и наставна средства.
- Popović, B. (1963): Vantonalna melodika u nastavi solfeđa, Sarajevo: *Zvuk*, 61, 13–21.
- Popović, M. (2002): *Značaj pevanja i poznavanja osnova vokalne tehnike u realizaciji nastave solfeđa*, магистарска теза одбранјена на Факултету музичке уметности у Београду (mentor dr Zorislava M. Vasiljević).
- Rojko, P. (1982): *Psihološke osnove intonacije i ritma*; Zagreb: Музичка академија, Croatia concert.
- Stojanović, G. (2002): *Komparativna metodologija nastave muzičke pismenosti i početnog čitanja i pisanja*, докторска дисертација одбранјена на ФМУ у Београду (mentor dr Zorislava M. Vasiljević).
- Tomerlin, V. (1957). Metode nastave solfeđa, Zagreb: *Muzika i škola* br. 4–5,
- Zattore, R. J. (2003): Absolute Pitch: A model of understanding the influence of genes and development of neural and cognitive function, *Nature Neurosciences*, Vol. 6, No. 7, 692–695.

## ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Др Бранка Јаблан, Др Јасмина Ковачевић  
Факултет за специјалну едукацију и  
рехабилитацију  
Београд

UDK-376.4  
Прегледни чланак  
НВ.LVII.1.2008.  
Примљен: 7. I 2008.

### ОБРАЗОВАЊЕ У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА И ШКОЛАМА ЗА ДЕЦУ ОМЕТЕНУ У РАЗВОЈУ: ЗАЈЕДНО ИЛИ ПАРАЛЕЛНО

*Последњих година не само на нашим просторима, већ у готово читавом свету, као крајњи облик интеграције развија се покрет инклузије. Инклузија подразумева шире укључивање деце ометене у развоју у редован систем васпитања и образовања, а из образовног система у све сегменте друштвеног живота и рада. У нашој земљи редовни образовни систем и систем школовања деце ометене у развоју годинама функционишу одвојено и без икаквих додирних тачака. Резултати истраживања указују на потребу приближавања ових система, пре свега у циљу обезбеђивања неопходне подршке деци ометеној у развоју која су укључена у редовне школе, али и на потребу адекватног информисања наставника редовних школа, ученика, родитеља и шире јавности о специфичним потребама деце ометене у развоју, њиховим способностима и могућностима. Сматрамо да би се на овај начин створила што повољнија клима за шире укључивање ове деце у систем редовног васпитања и образовања.*

**Кључне речи:** деца ометена у развоју, редовне школе, школе за децу ометену у развоју, образовање.

### REGULAR SCHOOL AND EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: JOINT OR PARALLELED

**Abstract** *The inclusion movement has been developing not only in our country but all over the world in recent years. Inclusion means a wider involvement of children with developmental difficulties in regular educational systems, and from there in all segments of social life and work. In our country, the regular educational system functions separately and without any contacts with the special education system. Our research results indicate a need for bringing these two systems closer, primarily in order to provide necessary support for children with developmental difficulties who attend regular schools, and a need for adequate informing teachers in regular schools, students, parents and wider public about specific needs of children with developmental difficulties, their capabilities and potentials. We hold that this would contribute to the development of a more favourable climate for the inclusion of children with special needs in the system of regular education.*

**Keywords:** children with special needs, regular schools, special schools for children with developmental difficulties, education.

### Увод

Принцип инклузивног образовања постао је међународно прихваћен када је Унеско позвао светску политичку и образовну јавност да се принци-

пи инклузивног образовања усвоје као питање закона, односно образовне политике која ће бити усмерена на укључивање све деце у редовне школе, уколико не постоје разлози да се поступи другачије. Како би се прокламовало светски признато право све деце на образовање, Унеско је организовао серију међународних конференција по питању “образовања за све” у Јомтиену (1991), Саламанки (1994), Дакару (2000), према чијим начелима и принципима инклузивно образовање постаје саставни део образовних закона и националних оквира многих земаља.

Инклузија је процес који прихватају скоро све европске земље, а разлика је у томе што се поједине земље налазе у различитим фазама овог процеса. У већини европских земаља расправа се више не води око питања “да ли је инклузија потребна или не”. То питање је превазиђено, али следеће на које се тражи одговор је “како применити инклузију”. С овим долазе и многа друга: Како да пружимо наставницима основну обуку да би инклузија могла да функционише? Које методе је потребно применити да би деца напредовала у редовној настави? Како да обезбедимо услове у том окружењу? Како да се одвија наставни процес за остале ученике а да се одржи његов квалитет? Колико ће то све коштати? Тешкоће, сумње и питања који прате инклузивни процес можемо посматрати као уобичајене препреке које настају када је један систем у развоју

Братковић и Теодоровић (2002) наводе да оправданост процеса инклузије креће од питања социјалне правде (Taylor, 1988; Forest i Pearpoint, 1991), подстицања односа у заједници (Brown, Long, Udvari-Solner, VanDeventer, Ahlgren, Johnson, Gruenewald i Jorgensen, 1989; Snow, 1991), критичког сагледавања традиционалног модела образовања (Hunt, Goetz i Anderson, 1986; Taylor, 1988), и потребе за реконцептуализацијом постојећих модела образовних служби ради приближавања потребама све деце, уз неопходно комбиновање стручних, кадровских и осталих ресурса из традиционално паралелних и одвојених система редовног и специјалног образовања (Stainback i Stainback, 1984, Davis, 1990).

### **Медицински и социјални модел ометености**

Последњих година инклузија је постала тема о којој се воде многе жучне расправе у нашој земљи, јер се посматра као образовни модел у коме ученици ометени у развоју треба да добију образовање у редовним школама, што би аутоматски, с друге стране, довело до затварања већине школа за децу ометену у развоју.

Према Чолин (2005), традиционални модел образовања деце ометене у развоју укоревен је у теорији по којој груписање деце по сличности њихових карактеристика и имплементација образовних програма и наставних метода

креираних посебно за те карактеристике ствара услове за квалитетније и ефикасније образовање. Најједноставније речено, хомогене групе уче брже и боље. То је омогућило стварање образовних система редовних и специјалних школа, који функционишу дуго година потпуно паралелно и без икаквих додирних тачака. Импликација оваквог становишта је да би свако дете у одељењу састављеном ексклузивно од малих генијалаца уз коришћење програма и начина наставе креираних специјално за њихове високе интелектуалне способности брже савладало основе тригонометрије него када би било у обичном одељењу. Пратећи исту логику, свако дете у одељењу састављеном искључиво од вршњака са оштећењем вида, уз коришћење програма и начина наставе креираних специјално за њихове способности брже ће савладати читање и писање Брајевог писма, основне академске, комуникационе и социјалне вештине него када би било у класичном одељењу редовне школе.

Отварање специјалних школа, историјски гледано, свакако је био важан корак који је иницирао укидање вековне социјалне одбачености и изолованости деце са сметњама и оштећењима у развоју. Даље, отварање специјалних установа било је у складу с тадашњим ставом друштва да се системом одвојеног, специјалног школства стварају се најпогоднији услови за социјализацију и оспособљавање деце и омладине ометене у развоју. Из таквог става настао је медицински модел (Mason i Rieser 1994) у коме је централно место заузимало оштећење, а не особа, док је рад специјалних служби био усмерен на уклањање или смањивање последица оштећења. Деца су у најранијем периоду развоја одвајана од породица, смештана у адекватне установе, тако да су се њихови социјални контакти ограничавали на вршњаке с истим или сличним обликом ометености. И као последње, отварање ове врсте школа довело је до тога да су данас права на образовање и васпитање деце с посебним потребама општепризната.

Ова теоријска оријентација на којој је више од сто година почивао специјални систем школовања деце с посебним потребама почела је озбиљно да се уздрмава половином XX века. Чолин (2005) наглашава да се у то време у Америци јавља покрет за нормализацију, на чијим је основама изникао покрет за инклузију, заснован на чињеници о неопходности поштовања основних људских права свих грађана и потреби да друштвене институције не одлучују где ће се особа ометена у развоју школовати, и то само на основу критеријума њене различитости од већине. Одлуке доноси појединац или његова породица, а улога друштвених институција је да обезбеде сваком члану друштва једнаке могућности. С друге стране растао је број солидно урађених научних студија чији су резултати недвосмислено указивали на исто: деца ометена у развоју, образована у специјалним школама по

програмима и методама специјално креираним за њихову категорију проблема нису демонстрирала ништа боља образовна и социјална постигнућа од деце са потпуно истим проблемима која су образована у редовним школама где им није нуђен никакав специјалан програм.

Доградњом и диференцирањем система специјалног школства стечена су и сазнања која показују да формирање група састављених само од деце ометене у развоју доводи до смањења или чак изостајања важних искустава из области социјалних односа. Управо сазнања о негативним последицама сегрегације утицала су на појаву покрета интеграције који је био усмерен на социјалну интеграцију, а унутар које је посебно место заузимала едукацијска интеграција усмерена на укључивање деце с лакшим облицима ометености у редован систем васпитања и образовања. Заговорници покрета интеграције истичу да се укључивањем деце и омладине ометене у развоју у редовне школе омогућава лакша, бржа, сврсисходнија и квалитетнија социјална интеграција, што и јесте крајњи циљ целокупног школовања и професионалног оспособљавања ове популације (Ковачевић, Станчић, Мејовшек, 1988). Тако постављен социјално-васпитни задатак (Bach, 2005) може се остварити само у интегрисаним животним и радним условима уз упознавање и поштовање различитости. На тај начин се мењају ставови и разбијају предрасуде наставника, ученика и ширег окружења о образовним могућностима деце ометене у развоју. Међутим, физичка интеграција која је подразумевала само “придодавање” детета ометеног у развоју већ постојећој целини сама по себи није задовољила почетна очекивања. Основни проблем процеса интеграције је у томе што он никада није био довољно јасно усмерен на свеобухватно укључивање деце с тешкоћама у развоју не само у васпитно-образовни систем, већ и у све остале садржаје живота у заједници. Традиционално се препознаје кроз реченицу “ми одавно имамо инклузију”, а у ствари мисли се на време и место које дете проведе заједно с децом без тешкоћа, нпр., кроз сусрете током заједничких културних или спортских манифестација, или кроз повремено учествовање деце из специјалне школе у неким активностима редовне наставе без посебне припреме обе групе деце, наставника, родитеља. Можемо констатовати да је овај процес омогућавао физичку интеграцију, али не и социјалну, и на том путу је и изгубио свој прави смисао.

Током седамдесетих и осамдесетих година прошлог века долази до критичког преиспитивања концепта интеграције и система специјалног школства. Последњих година покренуте су многобројне активности развијања нове концепције образовања садржане у идеји о образовној инклузији која, стварајући образовни систем “по мери детета”, ствара адекватније могућности за квалитетније образовање деце ометене у развоју како у си-

стему редовног васпитања и образовања, тако и у систему специјалних васпитно-образовних институција.

Вилотијевић (1999) сматра да треба напустити претпоставку о једнакости ученика и у редовној школи, на којој се темељи садашња концепција наставе, по моделу Коменског, јер су у одељењу ученици који се разликују. Разлике се могу посматрати у следећим обележјима: разлике у физичким способностима, разлике у менталним способностима, разлике међу ученицима истих општих способности, у знањима ученика. Конфекцијска настава је “једнима до колена, другима преко главе: једнима претешка, а другима прелака. Оно што је заједничко у овој настави је да ниједну од категорија не стимулише у развоју и напредовању. Заснивање наставе на тзв. просечном ученику је велика илузија, јер таквих ученика у одељењу нема”.

### **Нове тенденције у организацији рада школа за децу ометену у развоју**

Образовање подразумева стицање широког дијапазона вештина не само академских, већ и животних, које особи омогућавају да се што ефикасније прилагоди променама у спољашњој средини. Један од циљева образовања за сву децу у већини земаља Западне Европе гласи “постизање самосталности и индивидуалности у функционисању”, (Brooks-Gunn, Denner & Klebanov, 1994. према Чолин, Т. 2005).

Ако је циљ образовања усвајање знања, али и припрема младих за све аспекте живота у заједници: развој личности, друштвени развој, професионални и породични живот, онда између овако постављеног циља и форме искључиво специјалног образовања постоји дисхармонија, управо из разлога што велики број ометених остаје низ година у заједници себи једнаких да би се “припремили” за живот без сталног и непосредног контакта с другом децом. Често нису у могућности и немају развијену способност да навике стечене из школе пренесу у нове услове живота. Према Братковић и Теодоровић (2002), “највећи апсурд сегрегацијских програма је да садрже циљеве ‘оспособљавања’ својих ‘штићеника’ за усвајање вештина потребних за живот у заједници – оној истој из које су искључени”.

Могуће је да управо специјалне школе представљају драгоцене ресурсе у будућности пре свега као системи подршке редовним школама у којима се већ налази знатан број деце с ометеношћу. Сматрамо да процесом реформи специјална школа добија много значајнију *сервисну функцију* прерастањем у центре за рехабилитацију и едукацију особа са посебним потребама. Школе, односно центри, понудиле би одговарајуће услуге родитељима деце с посебним потребама, самој деци, одраслим ометеним у развоју, учитељима и наставницима разредне и предметне наставе у редовној школи, осталим



стручњацима који треба да добију одговарајућа знања о врсти и степену оштећења.

Трансформација специјалних школа у ресурс центре уобичајен је тренд у Европи. Из већине земаља извештавају да планирају развој, развијају или су већ развили мреже изворних центара у својим срединама. Овим центрима су дати различити називи (центри знања, центри вештина или национални центри) и намењени су им различити задаци. У неким земљама већ постоји извесно искуство с изворним центрима (Аустрија, Норвешка, Данска, Шведска, Финска), а друге управо примењују тај систем (Холандија, Немачка, Чешка). У Норвешкој је 20 првобитно државних специјалних школа прерасло у регионалне или националне изворне центре. На Кипру је Законом о образовању ученика из 1999. регулисано да се нове специјалне школе граде у окружењу редовне школе да би се обезбедио контакт и повезивање и где год је могуће промовисала инклузија ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)). Њиховим програмима обухваћени су следећи задаци:

- Стварање услова за обуку и курсеве учитеља и наставника из редовних школа
- Помоћ ученицима ометеним у развоју у редовним школама и њиховим родитељима
- Пружање специфичних услуга (програми развоја визуелног опажања и визуелне вежбе, тактилно-кинестетичке вежбе, слушне и говорне вежбе, обезбеђивање техничких помагала и посебне компјутерске технологије итд.)
- Учешће специјалних наставника у изради индивидуалних програма који спецификују ученикове потребе, прецизирају степен и врсту адаптације које треба урадити на редовном курикулуму
- Иновација и примена наставних метода за децу ометену у развоју која су укључена у редовни систем
- Иновација и примена наставних метода за децу која нису спремна за релативно самосталан и континуиран живот међу популацијом деце у редовној школи и код којих ометеност поставља високе баријере
- Организација курсева са циљем рехабилитације особа код којих је оштећење наступило у каснијем животном добу.

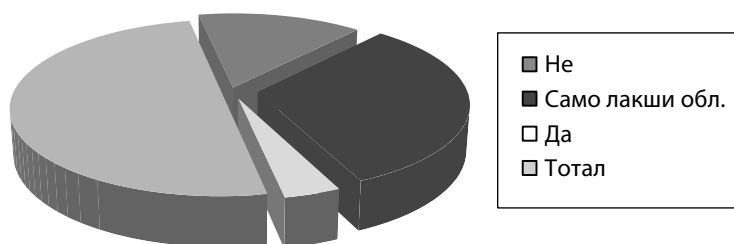
### **Мишљења наставника и васпитача о укључивању деце ометене у развоју у редовни образовни систем**

Многи васпитачи и наставници из редовне школе у свом односу према деци ометеној у развоју реагују као и многи појединци опште популације. Наиме, они испољавају симпатију, сажаљење, нелагодност, страх и незнање. Рецимо, ако дете с потпуном слепоћом може самостално да ради, тада га

сматрају изузетком. О тешкоћама на које наилази инклузија у нашем образовном систему, сликовито говоре подаци истраживања које је спровела НВО “ВеликиМали” (2003). Према добијеним подацима, 46,7% од укупно испитаних 87 васпитача и 95 учитеља из Панчева сматра да су специјалне школе најбоље решење за слепо децу, а само 2,2% би прихватило слепо дете у своје одељење. Једна од тешкоћа инклузије на коју се редовно указује и која, на известан начин, представља оправдање просветних радника за негативан став према инклузији јесу бројне предрасуде које према деци са сметњама имају њихови неометени вршњаци. Основни разлози за формирање предрасуда јесу у недостатку личног контакта с децом с ометеношћу, недовољној информисаности о њиховим потребама, могућностима, правима у односу на тзв. нормалну популацију. Наставници и учитељи даље наводе и велики број ученика у одељењима као разлог против инклузије. У таквим условима они сматрају да је понекад немогуће радити и с просечном децом и да у таквим одељењима дете с оштећењем не може успети.

Ковачевић и Радовановић (2005) спроводе истраживање на узорку од 126 наставника разредне и предметне наставе основних школа и добијени резултати показују да: 65,1% наставника разредне и предметне наставе сматра да у редовне разреде могу да се укључе само деца са лакшим облицима ометености, као што су тешкоће у читању и писању, деца с блажим емоционалним проблемима и лакшим облицима сензорних оштећења; 31,7% наставника сматра да деца ометена у развоју без обзира на врсту и степен ометености треба да се образују у специјалним школама, док 3,2% наставника сматра да се деца ометена у развоју могу потпуно укључити у редовне разреде, и то без обзира на врсту и степен ометености (графикон 1).

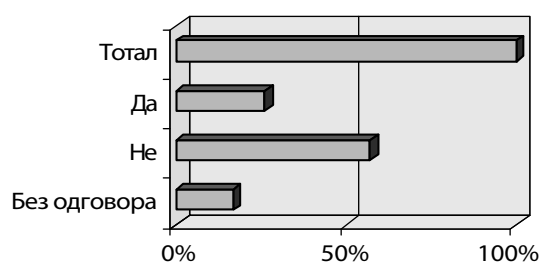
**Графикон 1: Мишљење наставника разредне и предметне наставе о укључивању деце ометене у развоју у редовне разреде**



Резултати истраживања даље показују да од 126 анкетираних наставника разредне и предметне наставе 57,1% није у могућности да сарађује са стручњацима за специјалну едукацију и рехабилитацију,

док 26,2% у току рада има адекватну помоћ и подршку од стручњака за специјалну едукацију и рехабилитацију (графикон 2).

**Графикон 2: Сарадња наставника редовне школе са стручњацима за специјалну едукацију и рехабилитацију**



Учитељи и наставници имају кључну улогу у односу на посао који треба урадити с децом ометеном у развоју која су укључена у редовне школе. У случају потребе, помоћ и подршку требало би да добију од специјалних наставника који би у добро постављеном инклузивном систему били чланови стручне службе школе или чланови спољашњих стручних служби из специјалних школа – центара. Неопходно је да специјални наставници раде на изради индивидуалних програма, обезбеђују потребна дидактичка средства, раде с децом када је потребно, контактирају родитеље.

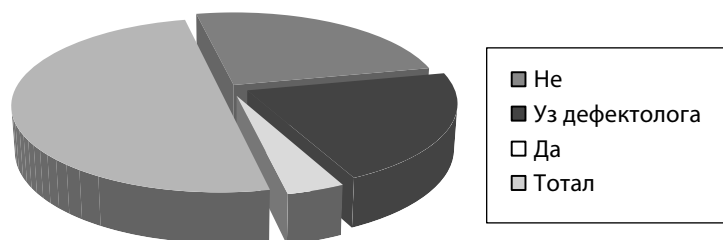
Када је у питању мишљење наставника из редовних школа о инклузивном образовању, резултати истраживања Ковачевић, Радовановић (2005) показују да се само 5,6% наставника редовне школе изјаснило да би подржало инклузивно образовање (графикон 3). Процент подршке према инклузији нагло се повећава и износи 45,20% у случају када би се педагошко-психолошка служба у редовним школама проширила увођењем стручњака за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Према истраживању Арсеновић-Павловић и сар. (2005), 80,4% наставника из Београда, из школа за децу ометену у развоју, сматра да у редовним школама треба да ради школски дефектолог. Анкетирани специјални наставници у 8,9% случајева сматрају оправданим укључивање деце ометене у развоју у редовне школе, без посебне припреме, 53,8% мисли да је укључивање могуће под условом да се наставници и средина припреме за рад, док 37,0% не подржава инклузију.

Када је у питању однос између деце ометене у развоју и вршњака без ометености, Ковачевић (2005) истиче да 48,60% ученика ометених у развоју отежано успоставља контакте с неометеним вршњацима, 30,70% деце без ометености испољава негативне ставове у облику задиркивања и

“исмејавања” и да 20,70% ученика ометених у развоју испољава агресивно понашање.

**Графикон 3: Подршка наставника разредне и предметне наставе инклузивном образовању**



Ако желимо да се ставови промене, потребно је створити услове у којима ће доћи до интеракције између особа ометених у развоју и оних који то нису. Свако дете, у неком периоду развоја и школовања, може да наиђе на потешкоћу. Индивидуалне разлике су нешто што је природно, као што су и потешкоће током одрастања и школовања природне. Сматрамо да би квалитетно информисање деце у редовној школи о специфичним потребама деце ометене у развоју и њиховим могућностима, као и лични контакт могли да буду веома значајни за стварање повољније климе за њихово укључивање у редовни образовни систем. Такође, потребно је развијати програме намењене деци ометеној у развоју у циљу њиховог упознавања са системом рада у редовној школи, начинима стицања знања, као и о сопственим могућностима за функционисање у редовном образовном систему. Спровођење инклузије може у оваквим случајевима бити “циљано” само на одређене школе, и интензивно планирање и припрема треба да се ограничи само на те школе. Не постоје процедуралне баријере за овакву сарадњу различитих образовних система, већ је неопходно да сервисна служба специјалне школе развије план и програм помоћу кога би се развила и успоставила међусистемска сарадња и успоставио, нпр., модел кооперативних одељења.

Прихватајућа, подстицајна и подржавајућа атмосфера у групи један је од услова за инклузију. Да би деца прихватила вршњака ометеног у развоју, потребно их је припремити да ће у групи бити дете које се по неким својим способностима, могућностима, темпу и начину рада разликује од њих. Важно је знати да је могуће научити децу да позитивно реагују на своје вршњаке ометене у развоју, јер се њихови ставови развијају преко позитивних модела. Припрема треба да пружи деци прилику да сазнају

шта значи бити различит и имати развојне сметње. При томе је важно дете представити у позитивном светлу, као дете које многе ствари ради добро, а да му је у неким активностима неопходна помоћ, те подстаћи децу да размишљају о томе како могу да помогну вршњацима ометеним у развоју.

### **Закључак**

Инклузивни покрет условио је развој социјалног модела, чију суштину чини схватање да оштећење, које објективно постоји, не треба негирати, али да особе ометене у развоју из друштва искључује не само оштећење, већ недовољно познавање могућности и способности особа ометених у развоју, предрасуде и страхови. Инклузија сама по себи не подразумева изједначавање свих људи, већ уважавање различитости сваког појединца. Управо се у томе састоји њена вредност, јер се кроз развој опште толеранције према индивидуалним разликама и потребама доприноси ширењу сазнања, богаћењу искустава и развоју човечности. У том сложенем и дугом процесу, први корак је прихватање детета ометеног у развоју унутар саме породице. Други подразумева адекватно место породице у друштву, а затим следи образовање и оспособљавање за самостални живот и рад у заједници. Управо друштвена и професионална афирмација ометених особа јесте и крајњи циљ инклузије. Инклузивно образовање је усмерено на идентификацију и отклањање тешкоћа и препрека у реализацији процеса образовања, с једне стране, док је, с друге, усмерено на што већу партиципацију свих учесника који посредно или непосредно утичу на реализацију процеса образовања. Партиципација у ужем смислу подразумева повећано учешће све деце, укључујући и децу ометену у развоју, док је у ширем смислу усмерена на васпитно-образовне установе, локалну заједницу и друштво у целини. Тако дефинисано инклузивно образовање тежи ка стварању једног целовитог образовног система, који ће бити спреман да одговори на разлике међу децом и обезбеђивање најоптималнијих услова за реализацију образовних потенцијала деце ометене у развоју. Неопходно је и даље улагање у постојеће специјалне васпитно-образовне установе, али у правцу проширивања њихове улоге у односу на примарну која се у нашим условима и даље састоји у пружању специјалних услова за задовољавање потребе васпитања и образовања деце и омладине ометене у развоју. Поред тога што ће специјалне школе за одређене категорије ометености остати једино решење и могући избор у задовољавању образовних потреба, у инклузивном образовању добијају и улогу веома важних ресурса за развој школа које прихватају децу ометену у развоју. Особље специјалних школа је посебно оспособљено за идентификацију, процену и праћење деце ометене у развоју, а осим тога специјалне

школе могу да постану и центри за пружање стручне помоћи и подршке редовним школама како би се задовољиле посебне потребе у образовању.

Инклузивно школовање дозвољава различите облике школовања, чиме се обезбеђују услови под којима ће се свака индивидуа осећати сигурном, прихваћеном и вредном. Инклузивни процес је базиран на веровањима, ставовима и вредностима, на педагошким знањима и способностима. Инклузија ствара нови однос према различитости или, прецизније речено, према различитим могућностима. Тако конципиран приступ отвара многобројна питања чије одговоре треба темељно анализирати и у конкретним условима проверити пре него што се спроведе сваки наредни корак. Инклузија и јесте процес састављен од многобројних, малих и великих корака, чије савладавање захтева време, поступност и изнад свега добру промишљеност. Разлог који диктира опрезност у поступцима не лежи толико у тврдњи **да су сви људи различити**, већ напротив, у једној сасвим другој могућности: **да су сви, или макар већина људи, у одређеним, истим периодима сличнији него што се обично мисли и претпоставља.**

## Литература

- Арсеновић, М., Ешкировић, Б., Јаблан, Б. (2005): Мишљење наставника специјалних школа о свом положају и променама у школи, у Голубовић, С. и сар: *Сметње и поремећаји код деце ометене у развоју*, Београд, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Vach, H. (2005): *Основе посебне педагогије*, Загреб, Educa.
- Boot, T. (2000): *Progress in inclusive education. Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*, Helsinki.
- Beck, C., (1990): *Better Schools. A Values Perspective*, Bristol, The Falmer Press, у *Десет година реформи образовања у европским земљама*, Београд: РС МПС, 2001.
- Братковић, Д., Теодоровић, Б. (2002): Инклузивна едукација, Зборник радова са округлог стола: *Васпитање, образовање и рехабилитација дјече и младежи с посебним потребама* (13–22), Загреб.
- Чолин, Т. (2005): Образовање нетипичне деце у типичном окружењу: Америчко искуство. *Корак ка*, билтен за људе без предрасуда, бр. 3, стр. 20.
- Дошен, Љ., Гачић-Брадић, Д. (2005): *Вртић по мери детета* – приручник за примену инклузивног модела рада у предшколским установама, Save the Children, Београд.
- Јаблан, Б., Ханак, Н. (2005): Искуство као фактор промена ставова деце с видом према слепој деци (прилог идеји инклузивног образовања), *Истраживања у дефектологији*, број 7, 15–28.
- Јаблан, Б., Ханак, Н. (2007): Сервисна функција специјалне школе у редовном систему образовања деце оштећеног вида, Зборник радова са Научног међународног скупа: *Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији* (773–789), Златибор, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Б. Јаблан, Ј. Ковачевић

---

- Ковачевић, Ј., Радовановић, И (2006): Ученик оштећеног слуха у редовној школи, Београд, *Иновације у настави*, бр. 4, 56–67.
- Ковачевић, Ј., Радовановић, И. (2006): Припремљеност наставника редовних школа за инклузивно образовање, Београд, *Београдска дефектолошка школа* бр. 3, 125–136.
- Ковачевић, Ј., Андрејевић, Д., Мешалић, Ш. (2004): Деца са посебним потребама и неке претпоставке за инклузију, Тузла, *Дефектологија*, бр. 11, 165–171.
- Ковачевић, Ј., Радовановић, И. (2005): Припремљеност редовних школа за инклузивно образовање, Зборник резимеа са Међународног научног скупа *Специјална едукација и рехабилитација – кораци и искораци* (23–24), Београд: Дефектолошки факултет.
- Ковачевић, Ј (2007): Инклузија као основа реформе образовања деце оштећеног слуха, Зборник радова са Научног међународног скупа: *Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији* (529–542), Златибор, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Ковачевић, В., Станчић, В., Мејовшек, М. (1988): *Основе теорије дефектологије*, Загреб, Факултет за дефектологију Свеучилишта у Загребу.
- НВО "ВеликиМали" (2003): Другачији међу вршњацима?! – Ставови васпитача и учитеља у Панчеву према укључивању деце са сметњама у развоју у редовне групе вртића и школа, Панчево.
- Special Needs Education in Candidate Countries, European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org))
- Вилотијевић, М (1999): *Дидактика I*, Београд, Научна књига, Учитељски факултет.

**Весна Жунјић-Павловић**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

**Мирослав Павловић**

Завод за унапређивање образовања и васпитања  
Београд

UDK-376(159.92)

Прегледни чланак

НВ.LVII.1.2008.

Примљен: 20. IX 2007.

## РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ У ПОЈМОВНОМ ОДРЕЂЕЊУ ПОРЕМЕЋАЈА ПОНАШАЊА

*У раду су описана четири основна приступа у појмовном одређењу поремећаја понашања: правни, медицински, специјално-педагошки и емпиријски. Постојање различитих изворишта и праваца развоја у разумевању поремећаја понашања омогућава сагледавање овог комплексног феномена с више аспеката, али непомирљиве разлике које постоје међу њима отежавају систематизацију, проучавање и трансфер знања и искуства. Анализа наведених приступа подразумева разматрање терминологије, дефиниција и класификација, али и утицаја различитих становишта на развој науке и праксе поступања према деци и омладини с поремећајима понашања.*

**Кључне речи:** поремећаји понашања, дефиниција, класификација

## DIFFERENT APPROACHES TO CONCEPTUALIZING BEHAVIOURAL DISORDERS

**Abstract** *The paper discusses four basic approaches to conceptualizing behavioural disorders: legal, medical, special-pedagogic and empirical. The existence of different starting points and directions in the development of understanding behavioural disorders provides opportunities to view this complex phenomenon from different angles, but their irreconcilable differences impede systematization, study and transfer of knowledge and experiences. The analysis of the stated approaches includes a consideration of terminology, definitions and classifications, and the influences of different standpoints for the development of science and practice of treating children and adolescents with behavioural disorders.*

**Keywords:** behavioural disorders, definition, classification.

### Увод

Генерално, у разумевању поремећаја понашања деце и омладине направљен је велики помак у последњих 150 година: поремећаји понашања су добили статус проблема који завређује посебну пажњу научника и практичара, издвојени су различити облици поремећаја понашања, направљена је јасна разлика између поремећаја понашања и других феномена с којима су раније били сврставани у исту групу, развијена је широка мрежа



различитих институција и професионалних усмерења са задатком контроле и третмана деце с поремећајима понашања и друго.

Посебно осетљиво питање представља појмовно одређење поремећаја понашања. Избор терминологије и појмовног одређења може имати низ потенцијалних опасности, као што су: сепарација и девалвирање детета, нереално приписивање патологије, ограничавање могућности за напредовање детета у животу. Ипак, без прецизног одређења и дефиниције тешко је проценити бројност и карактеристике популације с поремећајем понашања, направити инструменте за процену, осмислити адекватне интервенције, спроводити истраживања и компарирати различите резултате.

Проучавање историје појмовног одређења поремећаја понашања открива конфузност и контрадикције које се ретко срећу у другим областима. Термин поремећаји понашања користи се у различитом значењу. Поремећајима понашања најчешће се означава читав низ бихевиоралних манифестација, од минорног опозиционог понашања до вршења насилних кривичних дела, које повезује неконформизам и агресивност. Основне карактеристике поремећаја понашања су: препознатљивост, мултипла детерминисаност, различитост појавних облика, вишеструке негативне последице и предиктивност за настајање озбиљнијих поремећаја на старијем узрасту.

Ситуацију додатно компликује то што се за означавање истог феномена употребљавају други такозвани клинички термини, као што су: емоционални поремећаји, поремећаји понашања и емоција, поремећаји прилагођавања и слично. Супротно томе, поједини стручњаци, у циљу редуковања стигматизације, инсистирају на употреби неклиничких ознака, као што су: деца у ризику, проблематична деца, васпитно запуштена деца и друго. Промене у начину означавања и дефинисања понекад прате реформе релевантних закона или представљају одраз унапређивања знања и разумевања појаве, док су у другим случајевима условљене крајње практичним разлозима.

Предмет рада је анализа четири основна приступа у појмовном одређењу поремећаја понашања – правног, медицинског, специјално-педагошког и емпиријског. Превасходна намера аутора била је приказивање различитих изворишта и праваца развоја размишљања о поремећајима понашања, а не понуда готових формулација које треба прихватити.

## **Правни приступ**

Према важећим законским одредбама, бројни облици поремећаја понашања деце и омладине окарактерисани су као кривична дела и прекршаји: крађе, физичко повређивање људи и животиња, подметање пожара,

присиљавање на сексуалну активност и друго. Поред тога, неки облици поремећаја понашања, као што су туче и лагање, могу представљати кривична дела или прекршаје зависно од тежине последица и околности у којима су извршени. Реч је о понашањима која имају тежину кривичних дела или прекршаја без обзира на узраст учиниоца. Међутим, постоји читав низ појавних облика поремећаја понашања која су забрањена за децу, али за одрасле нису. Типични примери ових понашања су: бежање од куће, употреба алкохолних пића, вожња моторног возила и слично. Може се констатовати да су правни прописи строжи за децу него за одрасле, јер се преступником сматра дете које је прекршило законе који важе за одрасле и правила понашања која важе само за децу.

Савремени кривичноправни положај малолетника резултат је вишевековне традиције и развоја кривичног права. Докази о тенденцији законодавства да се деца третирају блаже него одрасли који су учинили иста дела могу се наћи у римском и средњовековном кривичном праву, али тек крајем 19. века предузимају се озбиљнији кораци у законском регулисању положаја малолетника у кривичном праву. Проучавање историје малолетничког кривичног законодавства открива да је кључно питање одређивање старосне границе за кривичну одговорност. У настојањима да се установи правило за одлучивање о узрасту на којем се учинилац може сматрати кривично одговорним, током 19. века, значајну улогу има концепт кривичне намере (*mens rea*). Према овом концепту, дело не чини особу кривом ако нема кривичне намере (*actus non tecit reum, nisi mens rea*), а деца испод одређеног узраста нису способна да се понашају с кривичном намером, па се због тога не могу сматрати кривом.

И поред извесних подударности са светским трендовима, историјски развој поступања према малолетним преступницима у нашој земљи има и извесне специфичности које произлазе из бројних друштвено-економских, политичких, географских и других фактора. Средњовековно кривично право Србије, тачније *Душанов законик* из 1349. године, не садржи посебне одредбе о поступању према малолетним учиниоцима кривичних дела, нити постоје поуздани подаци о таквој пракси. Током 19. века установљени су бројни законски акти којима су уведени савремени институти и принципи. Према *Казнитељном закону за Књажевство Србије* из 1860. године, кривична одговорност је наступала са навршених дванаест година, док је блаже поступање било предвиђено за учиниоце старе од дванаест до шеснаест година и учиниоце старе од шеснаест до двадесет једне године (Срнзетић и сар., 1996). У тренутно важећем *Закону о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица*, издвојене су следеће категорије: деца до четрнаест година старости која су кривично неодговорна;

млађи малолетници старости од четрнаест до шеснаест година; старији малолетници старости од шеснаест до осамнаест година, и млађа пунолетна лица старости од осамнаест до двадесет једне године. Према категорији деце не могу бити изречене кривичне санкције нити примењене одредбе овог закона, а за остале категорије предвиђен је другачији (по многим обележјима блажи) начин поступања у односу на одрасле учиниоце.

Развој кривичног законодавства подразумевао увођење поступних промена у начину процесуирања случајева малолетничког преступништва. На преласку из 19. у 20. век установљени су судови за малолетнике најпре у Аустралији, Енглеској и Америци, а затим и у другим земљама. Малолетнички судови негују другачији приступ законском процесуирању, где су кључна обележја осетљивост на развојне фазе детета и превасходна усмереност на превенцију и ресоцијализацију, а не на кажњавање. Примера ради, *Закон о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица* уводи институт васпитних налога који подразумева непокретање или обустављање кривичног поступка, отварајући тиме простор за смањивање броја малолетника против којих се води кривични поступак и којима изричу кривичне санкције.

Корене савремених кривичних санкција треба тражити у класичној теорији (Becaria, Bentham), према којој је људско понашање рационално, односно усмерено избегавањем бола и прибављањем задовољства, па извршење кривичног дела представља израз слободне воље човека. Практична импликација класичне теорије је установљавање система кривичних санкција којим би се осигурало да бол и патња проузроковани казном премашују задовољство које доноси извршење кривичног дела, чиме се остварује специјално-превентивна и генерално-превентивна функција кажњавања.

Специфичне карактеристике личности малолетних учинилаца кривичних дела оправдавају примену посебних мера, које се разликују од санкција предвиђених за пунолетне преступнике. У савременом законодавству васпитне мере су основне кривичне санкције за малолетнике. Поред васпитних мера, законом је предвиђена и казна малолетничког затвора која се може изрицати под посебно одређеним условима. Општеприхваћено становиште је да ове кривичне санкције не треба да буду ни једини, нити примарни облик спречавања малолетничке делинквенције. Основни правац деловања је примена низа превентивних мера, у основи социјалног и васпитног карактера. На тај начин потенцирана је и улога бројних друштвених фактора – породице, школе и заједнице. Из тога произлази да је концепт ретрибутивног кажњавања потпуно напуштен.

Међутим, позитивне идеје садржане у законима могу бити озбиљно угрожене слабостима у њиховој реализацији. Занемаривањем улоге превентивних мера у укупним напорима усмереним на спречавање делинквенције, неминовно долази до јачања ретрибутивне димензије санкција за малолетнике. Наравно, ту је и чињеница да, и поред своје посебности, кривичне санкције за малолетнике у основи јесу кривичноправне мере и имају принудни карактер, јер њихова примена не зависи од воље малолетника. Резултати истраживања никада нису ишли у прилог санкционисању. Аутори најзначајнијих метаанализа долазе до јединственог закључка да примена кривичних санкција без адекватног третмана преступника не производи значајну редукцију рецидивизма (нпр. Lipsey, 1992).

Може се констатовати да су кључне карактеристике правног приступа одређењу поремећаја понашања фокусирање на дело, а не на учиниоца и превасходно усмеравање пажње на јавну осуду и утврђивање консеквенци за негативно понашање појединца које су усклађене с природом и степеном штете која је настала извршењем преступа и кривицом. Остаје питање како то да се традиционално правно виђење поремећаја понашања одржало до данас, упркос сумњивој етичности и дубокој репресивности.

Питање улоге закона у односу на децу с поремећајима понашања суштински је повезано с питањем односа породице и државе у контроли детета. Најранији писани текстови (нпр. прича о Абрахаму и Исаку) говоре о апсолутној моћи коју је породица имала над животом детета. С друге стране, поштовање норми и правила понашања суштински је важно за опстанак државе, па држава временом поставља пред родитеље извесна очекивања у васпитању деце и узима право да интервенише у ситуацијама када родитељи имају тешкоће у одгајању и контроли своје деце. Историјски посматрано, разграничавање права породице и државе у поступању према деци с поремећајима понашања ишло је у правцу све веће улоге државе. У савременим условима, држава има значајну улогу у поступању према малолетницима који су извршили кривична дела и прекршаје, о чему је већ било речи. Поред тога, држава преузима извесну надлежност у поступању према кривично неодговорним особама – деци која су извршила кривично дело или прекршај, односно малолетним особама које испољавају различите облике поремећаја понашања који нису квалификовани као кривична дела или прекршаји. У тим случајевима може се применити низ мера социјално-заштитног карактера од надзора до смештаја у одговарајућу установу (*Закон о социјалној заштити и обезбеђивању социјалне сигурности грађана*). У крајњој инстанци, држава је пренела на орган старатељства право на вршење послова заштите породице, помоћи породици и старатељства (*Породични закон*). Између осталог, то значи да орган старатељства има право на

надзор над вршењем родитељског права и покретање судског поступка за лишавање родитељског права оних родитеља који злоупотребљавају или грубо занемарују своје дужности.

### **Медицински приступ**

У својим радовима Платон је правио разлику између одговорности и кривице за учињено дело, указујући на то да су сви људи одговорни за своја дела и проузроковану штету, док кривицу одређују диспозиције (незнање, психички поремећај или болест), а не акција (Costello, Angold, 2000). Схватање поремећаја понашања као манифестације негативних диспозиција детета имплицира едукацију, васпитање или третман као основне правце поступања у раду с проблематичном децом. Платонова дистинкција између одговорности и кривице није чврсто усвојена у законској традицији, али истиче аналогију између девијантности и болести и тиме отвара простор за медицински приступ у третману ове популације.

Пре више од два века, у области медицине је направљена разлика између деце с различитим врстама проблема у понашању – “имбецила”, деце код којих постоје развојна кашњења и “лудака”, деце чији је развој нормалан, али код којих постоје емоционални или бихевиорални проблеми. Термин “морално лудило”, који је први пут описао Prichard (1786-1848), доводећи га у везу с личношћу и карактером, помиње и Moudsley тридесет година касније, али у смислу неетичности и кршења норми понашања (Moudsley, 1883, према Costello, Angold, 2000). У области медицинске професије, до краја 19. века, доминира генетска каузална теорија психопатологије која оставља мало наде у погледу могућности третмана и позитивне промене деце с поремећајима понашања. Психоанализа доноси ново виђење. Aichhorn истиче да је свако дете у суштини дисоцијално, а да се едукацијом и васпитањем прилагођава захтевима друштва (Aichhorn, 1935, према Costello, Angold, 2000). Према овом аутору, главну улогу у том послу имају едукатори, док се лекар укључује само онда када се стандардне методе едукације покажу неуспешним.

И поред тога што се у ранијој историји медицине могу наћи радови посвећени проблематици поремећаја понашања деце и омладине, категорија поремећаја понашања се тек однедавно налази у међународним медицинским класификационим системима, а то су: Међународна класификација болести, повреда и узрока смрти (ICD) Светска здравствена организација и Дијагностичко-статистички приручник (DSM) Америчког удружења психијатара. Приметна сличност у одређењима поремећаја понашања између ових класификација настала је реорганизацијом основних поставки ICD како би се ускладиле с категоријама датим у DSM.

Поремећаји понашања се први пут помињу у осмој ревизији Међународне класификације болести, повреда и узрока смрти (ICD-8) Светске здравствене организације из 1965. године. Од тог периода до данас, ова категорија је претрпела знатне измене и прилагођавања. У тренутно важећој, десетој ревизији Међународне класификације болести, повреда и узрока смрти (ICD-10), поремећаји понашања су сврстани у дијагностичку категорију под називом *поремећаји понашања и емоција са почетком обично у детињству и адолесценцији* (Светска здравствена организација, 1992). Ова дијагностичка група обухвата следеће поремећаје: поремећај понашања ограничен на породичну средину, несоцијализовани поремећај понашања, социјализовани поремећај понашања, поремећај у виду противљења и пркоса, други поремећаји понашања и неспецификовани поремећаји понашања.

Према ICD-10, поремећаје понашања одликује понављано и трајно постојање образаца антисоцијалног, агресивног и изазивачког понашања. За постављање дијагнозе нужно је узети у обзир развојни ниво детета, као и то да ли су преступи већи од социјално очекиваног за узраст. Понашања на којима се заснива дијагноза јесу: претеране туче или застрашивања, суровост према другим људима или животињама, жестока деструктивност према имовини, подметање пожара, крађе, понављано лагање, изостајање из школе и бежање од куће, необично чести и тешки напади беса, пркосно провокативно понашање и стална непослушност. Наглашено испољавање било којег од наведених појавних облика понашања довољно је за постављање дијагнозе, али изоловане антисоцијалне радње нису. Додатно, неопходно је да се наведени облици понашања испољавају у трајању од најмање шест месеци.

Дијагностичко-статистички приручник (DSM) Америчког удружења психијатара у својој другој верзији из 1968. године први пут уводи дијагностичку ознаку поремећаји понашања. У актуелној, четвртој верзији Дијагностичко-статистичког приручника (DSM-IV) поремећаји понашања су сврстани у дијагностичку категорију која носи назив *Дефицит пажње и поремећаји понашања* (APA, 1994). Суштинска обележја поремећаја понашања су понављани и упорни обрасци понашања којима се крше права других и опште, узрасту прикладне социјалне норме и правила. Дијагноза поремећаја понашања поставља се на основу присуства три од петнаест понуђених карактеристика у трајању од најмање дванаест месеци и једне карактеристике у последњих шест месеци. Наведене карактеристике су класификоване у четири групе: 1) агресивно понашање према људима или животињама (застрашивање и претње, туче, употреба оружја, физичка окрутност према људима, физичка окрутност према животињама, крађе праћене конфронтирањем са жртвом, присиљавање других на сексуалну

активност); 2) намерна деструкција имовине (подметање пожара и друга понашања која доводе до губитка или оштећења имовине); 3) преваре или крађе (провале, лагање због личне добити или избегавања обавеза, крађе без конфронтирања са жртвом), и 4) озбиљно кршење правила понашања (често остајање ван куће ноћу упркос забрани родитеља пре тринаесте године, бежање од куће, често изостајање из школе пре тринаесте године).

Потребан услов за постављање дијагнозе је да испољени проблеми у понашању доводе до значајног погоршања социјалног, школског и радног функционисања. У односу на узраст, издвојена су два типа поремећаја понашања – тип који се претежно јавља у детињству и тип који се јавља у адолесценцији. Према тежини поремећаја понашања, разликује се благи, умерени и тешки тип.

Треба поменути да у DSM-IV, за разлику од ICD-10, постоји посебна дијагностичка ознака за опозиционо пркосни поремећај (бунтовничко пркосно понашање). Реч је о дуготрајно присутним обрасцима негативног, дрског и непријатељског понашања, као што су: раздражљивост, расправљање с одраслим особама, одбијање да се испоштују правила или захтеви одраслих, пребацивање кривице за своје грешке на друге и друго. Међутим, овде нису укључена озбиљна кршења општеприхваћених социјалних норми, као код поремећаја понашања. У случајевима када су испуњени критеријуми наведени за обе дијагностичке ознаке, дијагностикује се само поремећај понашања.

Увођење дијагностичке ознаке поремећаји понашања у међународно важеће медицинске класификације имало је велики утицај на развој праксе, истраживања и теорије. Пре свега, поремећаји понашања су дефинисани као интересна категорија за клиничаре. Додатно, ове таксономије су постале полазиште за бројне истраживачке радове из којих су изведене теоријске поставке о етиологији и третману поремећаја понашања. Ипак, и поред неоспорног доприноса ICD-10 и DSM-IV у стандардизацији дескриптивних термина који се односе на поремећаје понашања, остаје питање применљивости наведених дефиниција изван области медицине.

Заједничка карактеристика оба класификациона система (ICD-10 и DSM-IV) јесте медицински (психијатријски) концепт менталних поремећаја, па и поремећаја понашања. Према том концепту, поремећаји понашања су симптоми примерени дисфункционалним интерним процесима, као што су недовољна развијеност емпатске респонзивности, осећања кривице, моралне савести и контроле импулса (Wakefield и сар., 2002). Другачије речено, дијагноза поремећаја понашања може се поставити само када су описани симптоми узроковани базичном дисфункцијом личности, док дијагнозу искључују истоветни симптоми који су настали као реакција на непосредно

социјално окружење. На пример, дијагноза поремећаја понашања неће бити постављена у случају да дете бежи од куће, лаже и краде како би избегло виктимизацију у породици. Концепт не негира значај социјалних фактора у настајању поремећаја понашања, већ инсистира на томе да поремећај буде узрокован интерним дисфункцијама које могу настати услед изложености неповољним социјалним утицајима или из других разлога. Тиме се имплицира да дете може под негативним утицајем окружења свесно изабрати да се понаша на социјално непожељан начин, иако је потпуно нормално у психијатријском смислу.

Може се закључити да за употребу категорије поремећаји понашања из медицинских класификација није довољно да постоје одговарајући симптоми, нити потреба за пружањем неке врсте стручне помоћи. Показало се да медицински приступ у дефинисању поремећаја понашања, упркос строгим дијагностичким критеријумима, није довољан за оријентацију стручњака немедицинских профила за које манифестација симптома наведених у опису поремећаја понашања представља сигнал за предузимање одговарајућих интервенција, без обзира на примарни узрок. Дистинкција између неприхватљивих понашања која су узрокована интерним насупрот срединским факторима губи смисао у области образовања и васпитања или социјалне заштите, где је идентификовање поремећаја оправдано само уколико служи као основа за утврђивање врсте потребне помоћи и подршке.

Постоји очигледна супротност између полазног медицинског концепта менталних поремећаја, с једне стране, и карактеристика које се користе у њиховом опису, с друге (Wakefield и сар., 2002). Наиме, у обе дефиниције се наводе искључиво манифестације понашања, а не ментални статус детета који стоји у основи тог понашања. Другим речима, критеријуми за постављање дијагнозе су фокусирани на дело, а не на стање ума приликом чињења тог дела. Тако посматрано, медицински приступ пада на позиције раније описаног правног приступа у дефинисању поремећаја понашања.

### **Специјално-педагошки приступ**

Савремени трендови у области образовања и васпитања изражени су кроз захтев за једнаким могућностима образовања деце и ученика са сметњама у развоју (*Закон о основама система образовања и васпитања*). Таква ситуација је наметнула очекивање да стручњаци запослени у школи буду оспособљени да идентификују ученике са сметњама у развоју. Основни постулат специјалне едукације је обезбеђивање индивидуализованог образовања и васпитања које је усклађено с јединственим едукативним и другим потребама ученика са сметњама у развоју. То подразумева пружање



могућности које нису предвиђене редовним школским плановима и програмима. Међутим, савремена специјална едукација подржава идеју о инклузији ученика са сметњама у развоју у редовне едукативне програме, у мери у којој је то оправдано и могуће. Подстицај за кретање од сегрегације ка интеграцији ученика са сметњама у развоју специјална едукација налази у бројним истраживањима која сведоче о негативним последицама издвајања ове популације. Инклузивна едукација налаже индивидуализовану процену јединствених едукативних потреба сваког ученика са сметњама и поремећајима у развоју, као и утврђивање нивоа помоћи и подршке који су потребни за његово смештање у регуларно школско окружење, пре него што се донесе одлука о упућивању у рестриктивнију средину.

Категорије, описи и критеријуми који се користе у специјалној едукацији најчешће се називају едукативним дијагнозама и могу се битно разликовати од медицинских дијагноза које се користе у медицини и у области менталног здравља. Смисао едукативних дијагноза је да се деци са тешкоћама у развоју обезбеди укључивање у редовни систем школовања и потребне едукативне интервенције. Водећи класификациони системи у области специјалне едукације садржани су у Закону о особама с инвалидитетом (IDEA) (National Council on Disability, 1995) и дефиницији Националне коалиције за ментално здравље и Савета за децу са бихевиоралним поремећајима (CCBD) (CCBD, 1987). Уместо медицинског термина поремећаји понашања, у овим класификационим системима се користе термини емоционални поремећаји (IDEA) и емоционални или бихевиорални поремећаји (поремећаји емоција или понашања) (CCBD). Разматрање разлика у терминима и појмовним одређењима који су садржани у два најутицајнија класификациона система у специјалној едукацији – IDEA и CCBD, заслужује посебну пажњу. Овде је на делу јасна поларизација две супротстављене струје – једне која изоставља поремећаје понашања из специјалне едукације и друге која верује у оправданост укључивања ове категорије.

IDEA користи појам емоционални поремећаји који се дефинише као стања која одликује испољавање једне или више следећих карактеристика: неспособност за учење која се не може објаснити интелектуалним, сензорним или здравственим факторима; неспособност да се успоставе и одрже задовољавајући односи с вршњацима и наставницима; неприкладна понашања или осећања под нормалним околностима; генерално первазивни модел јада или депресивности, или тенденција да се развију физички симптоми или страх повезан с личним или школским проблемима.

Наведене карактеристике треба да се испољавају током дужег временског периода и у знатном степену и да неповољно утичу на едукативна постигнућа. Термин укључује и децу са шизофренијом, али се не односи

на децу која су социјално неприлагођена, осим ако се не утврди постојање неког од наведених емоционалних поремећаја.

Широко постављена дефиниција емоционалних поремећаја у IDEA потенцијално може да обухвати различите категорије менталних поремећаја који су описани у медицинским класификацијама (ICD-10 и DSM-IV), али није до краја разјашњено које од менталних поремећаја треба укључити, а које не. С друге стране, IDEA из категорије деце с емоционалним поремећајима искључује децу са социјалном неприлагођеношћу. То је врло интересно решење, уколико се зна да се дефиниција емоционалних поремећаја базира на појмовном одређењу социјалне неприлагођености коју је дао Bower (Bower, 1982, према ССВД, 1987). Оригинална дефиниција овог аутора не садржи одредбе које се односе на неповољан утицај на едукативна постигнућа, укључивање деце са шизофренијом и изостављање социјално неприлагођене деце. Наведени критеријуми за утврђивање емоционалних поремећаја у IDEA су заправо индикатори социјалне неприлагођености које је предложио Bower, без намере да прави дистинкцију између емоционалних поремећаја и социјалне неприлагођености.

Изгледа да су прогресивне идеје садржане у одредбама IDEA некако заобишле категорију поремећаја понашања. Према одредбама IDEA, из категорије деце с емоционалним поремећајима искључују се деца која су искусила пролазне ситуационе кризе или развојне застоје и проблеме, као и деца чије је понашање одраз ниског економског статуса или специфичних социјално, културолошки или етнички детерминисаних бихевиоралних реакција (Cullata, Tompkins, 1999). Циљ оваквог избора термина и појмовног одређења је искључивање деце са “чистим” поремећајима понашања и дисциплинским проблемима из категорије деце с емоционалним поремећајима. Заправо, на тај начин се деца с поремећајима понашања искључују из закона и праксе специјалне едукације. Самим тим, термин емоционални поремећаји који је описан у IDEA не може се поистоветити нити синонимно користити у односу на термине поремећаји понашања или социјална неприлагођеност.

У оваквом начину размишљања приметан је утицај медицинске, односно психијатријске оријентације. Нажалост, употреба медицинских критеријума у едукативне сврхе, у овом случају, довела је до конфузије и могућности за арбитрарна тумачења разлике између емоционалних поремећаја и других сличних феномена. У пракси није једноставно направити разлику између емоционалних поремећаја и социјалне неприлагођености, јер не постоје општеприхваћене дефиниције, докази о различитости, критеријуми и инструменти за процену, нити диференцијални приступи у третману ове две категорије (ССВД, 1987). Додатна опасност лежи у томе што неки

ментални поремећаји (анксиозност, депресивност) који се најчешће иницијално препознају и означавају као социјална неприлагођеност, према одредбама IDEA, могу бити аутоматски искључени.

Проблематична је и јасноћа наведених критеријума за разврставање у IDEA. Први критеријум – неспособност за учење – изазива конфузију у разликовању емоционалних поремећаја и поремећаја школских способности. Други критеријум – неспособност да се успоставе и одрже задовољавајући односи – у несугласности је с каснијим искључивањем социјалне неприлагођености. Трећи критеријум – неприкладна понашања и осећања – позива на процену засновану на субјективној перцепцији одраслих (Cullata, Tompkins, 1999).

Према најновијој верзији дефиниције ССBD, емоционални или бихевиорални поремећаји се односе на бихевиоралне или емоционалне одговоре појединаца на школске програме који су толико различити од онога што се сматра прикладним за узраст, етничке или културалне норме, да негативно утичу на едукативно постигнуће, укључујући школске, социјалне, стручне и персоналне вештине. Остале карактеристике су: да представљају више од привремених, очекиваних одговора на стресне догађаје у окружењу, конзистентно испољавање у два различита облика понашања, од којих је барем један повезан са школом и генерална нереспонзивност на опште едукативне директне интервенције или такво стање детета да опште едукативне интервенције нису довољне.

Емоционални и бихевиорални поремећаји могу коегзистирати с другим тешкоћама. Ова категорија може укључити децу и омладину са шизофреним поремећајима, афективним поремећајима, анксиозним поремећајима или другим трајним поремећајима понашања или прилагођавања, уколико они негативно утичу на едукативно постигнуће на начин који је описан у претходном ставу.

ССBD дефиниција указује на то да емоционални или бихевиорални поремећаји могу коегзистирати с другим тешкоћама, уз навођење листе примера. Међутим, постојање менталних поремећаја није нужно за идентификацију. Овде није направљена разлика између емоционалне и социјалне неприлагођености, која је ионако неодржива у пракси. За разлику од IDEA, термин и појмовно одређење ССBD-а обухватају елементе садржане у дефиницији IDEA, али укључују и традиционално схваћене поремећаје понашања и прилагођавања. Важно је нагласити да се на овај начин не одриче могућност да деца са емоционалним поремећајима испољавају и поремећаје понашања, већ се указује на то да међу децом са поремећајима понашања постоји изванредан број оних који имају и емоционалне поремећаје.

Критеријуми које је понудио ССВД наглашавају да је пажња усмерена на понашање детета које се испољава у школској средини и у односу на школске програме и интервенције. Једностраност у закључивању избегнута је захтевом да се поремећај понашања конзистентно испољава у два различита облика понашања, као и да приликом идентификације треба узети у обзир узрасне, етничке и културолошке норме. Додатно, на овај начин се инсистира на прикупљању података из различитих извора и ситуација.

Предност термина и дефиниције емоционалних или бихевиоралних поремећаја датих од ССВД представља непристрасност у односу на одређене теоријске приступе у изучавању етиологије и третмана. Термин емоционални поремећаји имплицира да је проблематично понашање само манифестација унутрашњих емоционалних поремећаја, што је основна поставка психодинамске теорије. Такав приступ нужно усмерава избор врсте интервенција и услуга које ће бити примењене (нпр. индивидуално, групно или породично саветовање). Термин бихевиорални поремећаји није искључиво повезан ни са једном теоријом нити сетом интервенција, па има флексибилност која одражава различите теоријске оријентације и интервенције третмана.

Термин емоционални или бихевиорални поремећаји чини се мање стигматизирајућим од термина емоционални поремећаји. Са овом констатацијом се сигурно не би сложили заговорници одредби IDEA, мада у њиховом начину размишљања постоји очигледна нелогичност. Уколико је термин емоционални поремећаји изабран да би се направила разлика у односу на „лакше“ (и бројније) бихевиоралне поремећаје, онда мора имати и негативнију конотацију у односу на поремећај и дете. Коначно, термин бихевиорални поремећаји (поремећаји понашања) има дугу традицију и широко је прихваћен од стручњака различитих профила, јер је дескриптивнији, прецизнији и кориснији у идентификовању потреба и планирању услуга и интервенција.

Приликом доношења одлуке о најприкладнијем термину и дефиницији треба водити рачуна о два прилично супротстављена захтева. С једне стране је захтев за једнаким могућностима образовања и васпитања за свако дете, док је с друге стране обавеза да се обезбеди читав низ услуга и интервенција у образовно-васпитном процесу које ће бити усклађене с идентификованим специфичним потребама детета.

### **Емпиријски приступ**

Поред правног, медицинског и специјално-педагошког приступа у појмовном одређењу поремећаја понашања, у литератури се срећу и посебни приступи у дефинисању, односно димензионални системи класификације.

Димензионални системи класификације засновани су на резултатима емпиријских истраживања и подразумевају издвајање развојних секвенци понашања које се међусобно разликују према тежини поремећаја. И поред ограничене употребе, ови класификациони системи се понекад појављују као основа за примену процедура идентификације и третмана деце с поремећајима понашања, па заслужују да буду поменути. Приказаћемо само четири посебне класификације које се најчешће цитирају у литератури.

Loeber и Schmaling (1985) предлажу једнодимензионалну типологију поремећаја понашања на откривена и прикривена понашања. Откривена понашања су видљива и подразумевају директну конфронтацију или ремећење окружења (на пример, агресивност, противљење захтевима одраслих), док су прикривена понашања тајна и невидљива за околину (на пример, лагање, крађа).

Frick и сарадници (1993), поред димензије откривено–прикривено понашање, идентификују још једну димензију – деструктивно и недеструктивно понашање. На основу тога, они издвајају четири типа поремећаја понашања: 1) деструктивно-прикривени тип или уништавање имовине (крађа, вандализам, подметање пожара); 2) деструктивно-откривени тип или агресивност (пркос, оптуживање других, окрутност, туче, злостављање); 3) недеструктивно-прикривени тип или асоцијални статус (псовање, бежање од куће, изостајање из школе, кршење правила), и 4) недеструктивно-откривени тип или супротстављање (узнемиравање, изазивање, свађање, љутња, тврдоглавост).

Edelbrock концептуализује поремећаје понашања као развојну прогресију кроз четири стадијума: опозициони стадијум (свађе, препирке, непослушност), нападачки стадијум (туче, псовке, непослушност у школи), стадијум праћен агресивним понашањем (уништавање имовине, претње) и стадијум праћен делинквентним понашањем (крађе изван куће, вандализам, бежање од куће и школе) (према: Loeber, 1990).

Achenbach (1991) следи традицију поделе на екстернализоване и интернализоване поремећаје. Интернализовано понашање је претерано контролисано и усмерено ка себи, а представљено је са четири специфична синдрома: анксиозно-депресивни, шизоидни, соматски поремећаји и повлачење. Екстернализовано понашање је недовољно контролисано и усмерено ка другима, а укључује: непоштовање правила, агресивност, деструктивност, проблеме пажње, импулсивност, хиперактивност и делинквентно понашање.

Наведене дефиниције поремећаја понашања имају неколико заједничких поставки: поремећаји понашања подразумевају знатна одступања од очекиваног понашања у односу на узраст, пол, друштвене и културне норме;

значајност одступања се одређује на основу природе и обима, трајања, фреквенције и интензитета понашања; поремећаји понашања подразумевају произвођење негативних последица по појединца и средину; поремећаји понашања показују тенденцију ка прогресији и представљају битан предиктор сметњи и поремећаја у развоју, и испољавање поремећаја понашања налаже примену одговарајућих услуга и интервенција третмана.

Без улажења у детаљнију анализу појединих решења, може се констатовати да су, и поред извесне оригиналности, све кључне поставке димензионалних система класификације садржане у раније наведеним међународно признатим класификацијама. Полазећи од тога да је основна сврха класификације систематизација, лакше проучавање и трансфер знања и искуства, предност треба дати општепознатим класификационим системима.

### Литература

- Achenbach, T. M. (1991). *The child behavior checklist: Manual for the teacher's report form*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition (DSM-IV)*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Costello, J. E., Angold, A. (2000). Bad behaviour: an historical perspective on disorders of conduct. У Hill, J., Maughan, B. (yp.) *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence* (стр. 1-31). Port Chester, NY, USA: Cambridge University Press.
- Council for Children with Behavioral Disorders (CCBD). (1987). Position paper on definition and identification of students with behavior disorders. *Behavioral Disorders*, 13(1): 9-19.
- Culatta, R. A., Tompkins, J. R. (1999). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Upper Saddle River, NY: Prentice-Hall, Inc.
- Frick, P. J., Van Horn, Y., Lahey, B. B., Christ, M. A. G., Loeber, R., Hart, E. A., Tannenbaum, L., Hanson, K. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinic Psychology Review*, 13, 319-340.
- Lipsey, M. (1992). Juvenile delinquency treatment: A meta-analytic inquiry into the variability of effects. У T. D. Cook, H. Cooper, D. S. Cordray, H. Hartmann, L. V. Hedges, R. J. Light, T. A. Louis, F. Mosteller (yp.). *Meta-analysis for Explanation: A Casebook* (стр. 83-127). New York: Russell Sage Foundation.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- Loeber, R., Schmalting, K. (1985). Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology* 13, 337-352.
- National Council on Disability. (1995). *Improving the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act: Making schools work for all of America's children*. Washington, DC: National Council on Disability.
- Породични закон. Министарство за рад и социјалну политику. [www.minrsz.sr.gov.yu](http://www.minrsz.sr.gov.yu)  
Доступно: октобар, 2007.

В. Жунић-Павловић, М. Павловић

---

- Срнзетић, Н., Стајић, А., Лазаревић, Љ. (1996). *Кривично право Југославије: општи део*. Београд: Савремена администрација.
- Светска здравствена организација. (1992). *ICD-10 Класификација менталних поремећаја и поремећаја понашања: Клинички описи и дијагностичка упутства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Wakefield, J. C., Pottick, K. J., Kirk, S. A. (2002). Should the DSM-IV diagnostic criteria for conduct disorder consider social context? *American Journal of Psychiatry*, 159:380-386.
- Закон о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица*. Службени гласник РС, 85/05.
- Закон о основама система образовања и васпитања*. Службени гласник РС, 62/2003.
- Закон о социјалној заштити и обезбеђивању социјалне сигурности грађана*. Службени гласник РС, 115/05.

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

Др Емил Каменов  
Филозофски факултет  
Нови Сад

UDK-37.014 (373.21)  
Прегледни чланак  
НВ.LVII.1.2008.  
Примљен: 31. IX 2007.

### РАЗВОЈ СИСТЕМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА У СРБИЈИ

*Перспектива развоја система предшколског васпитања и образовања у Републици Србији сагледава се у контексту процеса њеног укључивања у ЕУ. Истиче се значај предшколства као темеља образовног система и предшколских установа у систему друштвене бриге о деци. Указује се на потребу хитног доношења Закона о предшколској установи у коме ће се, поред специфичности наше земље, уважити и решења која су се добро показала у ЕУ. То се нарочито односи на збрињавање деце док су им родитељи на послу као допринос дугорочно вођеној популационој политици, побољшавање основа програма васпитно-образовног рада, повољније услове за стручно усавршавање васпитача који треба да стекну високу школску спрему, боље материјалне услове у децијим јаслицама и вртићима и др., у складу са документима светске заједнице чији је потписник и Република Србија.*

**Кључне речи:** систем предшколског васпитања и образовања, друштвена брига о деци, васпитачи

### THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM IN SERBIA

*The perspectives of the development of preschool education in Serbia are viewed here in the context of prospective integration of Serbia in the EU. Emphasized is the significance of preschool education as the foundation of the educational system and preschool institutions in the system of social care for children. We indicate to the urgent need for a Preschool Institution Act which would respect both the specificities of our country and the solutions that proved efficient in the EU. In particular, provisions should be made for child care while parents are at work, which would contribute to long term population policy, for enhancement of the educational core curriculum, more stimulating conditions for training teachers who should be able to gain university degree, for higher standard of material conditions in nurseries and kindergartens, etc. all in accordance with the documents of the World Organization in which Serbia is one of the signatories.*

**Keywords:** preschool education system, social child care, preschool teachers.

Када се говори о перспективама развоја и усавршавања система предшколског васпитања и образовања у Републици Србији, најпогодније је да се то учини узимајући у обзир перспективу пуноправног укључивања наше земље у ЕУ, као и документе светског значаја чији је потписник Србија. При томе се првенствено мисли на *Универзалну декларацију о*



људским правима и Конвенцију УН о правима детета, које третирају право на васпитање и образовање као интегрални део универзалних права на образовање, представљајући на тај начин право које је фундаментално и неотуђиво. Конвенција о правима детета ОУН обавезује земље потписнице, између осталог, и на следеће: “Ради гарантовања и унапређивања права садржаних у овој конвенцији, државе чланице пружају родитељима и законитим старатељима одговарајућу помоћ у обављању дужности васпитања и обезбеђују развој институција, објеката и служби за бригу о деци.

*Државе чланице предузимају све одговарајуће мере како би обезбедиле да се деца запослених родитеља користе услугама дечјих установа и објеката”* (члан 18. тач. 2. и 3).

На однос према предшколском васпитању и образовању последњих деценија нарочито су утицали и резултати проучавања његовог дугорочног утицаја на дечји развој и учење. Тако су, на пример, резултати PISA тестова показали да деца која су имала прилике да похађају предшколске установе имају знатно боље резултате из математике на узрасту од 15 година. Такође, у земљама ОЕСД-а се показало да између укључености деце у вртиће и каснијег школског успеха постоји корелација. Лонгитудиналне студије вршене у Европи и САД показују утицај похађања вртића на социо-емоционални развој, што се огледа у вештинама кооперације и комуникације, мањој учесталости проблема у понашању, мањем проценту прекида школовања, па чак и ређој појави криминалног понашања. Посебно се истиче значај предшколског васпитања за етничке и мањинске групе и његов утицај на усвајање другог језика. Поменути, и други, резултати истраживања допринели су да је међу стручњацима општеприхваћен став по коме је рано детињство најкритичнији период за когнитивни и социјални развој, као и стицање језичке компетенције и почетне писмености. Отуда се у развијенијим земљама сматра да је предшколско васпитање и образовање први ступањ базичног образовања у образовном систему, што обавезује потписнице поменуте Конвенције УН да га учине доступним свој деци.

Истраживања код нас показала су да се од свих мера популационе политике у области друштвене бриге о деци највише вреднују предшколске установе и породилско одсуство (А. Пошарац, 1995), да за чување првог и другог детета родитељи у највећем броју имају у опцији предшколску установу, као и да је то најфреквентнији облик чувања деце од три до седам година старости (А. Гавриловић, 1995). Такође се сматра да је ваљано организовано предшколско васпитање и образовање битан чинилац за остваривање тежње за равноправношћу полова и једнаких могућности на почетку живота и школовања. Оно у том погледу има компензаторску функцију. У земљама ЕУ постоји сагласност да је брига о деци (која обухвата васпитање

и образовање, али и њихову социјалну и здравствену заштиту) “кључно подручје за остваривање дугорочних економских и социјалних циљева ЕУ”. Отуда је њеним чланицама наложено да “промовишу предшколско васпитање и образовање, које је јавно финансирано и универзално приступачно, мада не и обавезно”. При томе се, осим државних установа (које имају приоритет у земљама у транзицији), стимулише разним субвенцијама приватни сектор (што је типично за богатије, нордијске земље) и укида оштра граница између њих. Има се у виду и могућност да услед децентрализације, као демократског процеса, богатији региони земље имају развијеније предшколство, а сиромашнији лошије развијено, па чак и да остану без њега. Отуда се сматра да сиромашнијим регионима треба помоћи солидарношћу на државном нивоу. То је важно и да би се промовисала активна улога коју предшколске установе могу водити у популационој политици. Због свега тога, као и дугорочних развојних утицаја на децу, предшколске установе се третирају као “установе од посебног друштвеног значаја”, за шта су биле проглашене у једном од наших ранијих устава. Свакако, осим развијеног предшколства, друштвена брига о деци подразумева и мноштво других мера, као што су: већа новчана помоћ породицама са више деце, сви облици заштите материнства, ослобађање од пореза одеће и обуће за децу, дечје хране, играчака и др.

У земљама ЕУ се прихвата да предшколско васпитање и образовање има двојну природу, односно васпитање и образовање (education) и старање о деци (care), што га, поред просвете, чини повезаним са системима који воде рачуна о породици и о социјалном старању. Отуда предшколске установе треба увек да узимају у обзир ову природу, без обзира на разлике које се у том погледу јављају међу чланицама ЕУ. Као пример за углед наводе се нордијске земље које имају дугу традицију интегрисања васпитања и образовања са негом и старањем о деци, познатог под називом “EduCare model”, на који се угледају многи. Због таквог поимања делатности предшколских установа у земљама ЕУ, у друштвеној подели рада, надлежност над предшколским установама је различито уређена – оне се третирају као део система образовања и васпитања или система социјалне политике или система друштвене бриге о породици. Јединственог става нема, као ни униформних решења.

Наша искуства из прошлости показују да је статус предшколских установа био различито уређиван и да је регулатива о њима садржавала сва три решења. У стратешком документу Министарства просвете и спорта о реформи образовања, када је реч о оцени добрих страна/предности поменутих решења, између осталог, истиче се и следеће: “Постоји концепција и пракса интегрисане бриге о деци (нега, социјална и здравствена заштита, васпитање и образовање) у дечјим вртићима и јаслицама” (Министарство

просвете и спорта, 2002). Дакле, делатност предшколских установа дефинисана је као мултифункционална, односно чине је три основне функције – социјална, васпитно-образовна и превентивно-здравствена. У реалном животу ове три функције остварују се истовремено и треба их посматрати у јединству, међусобној повезаности и условљености. За разлику од свих других образовних институција, само предшколске установе подржавају и подстичу укупан психофизички и психосоцијални развој мале деце. Делатношћу предшколских установа задовољавају се потребе породица за збрињавањем деце док су родитељи на послу, обезбеђују одговарајући превентивно-здравствени и санитарно-хигијенски услови боравка деце, а одговарајућим психолошким и педагошким садржајима, поступцима и методама задовољавају се развојне потребе деце и остварује процес васпитања и образовања. Предшколске установе обезбеђују дневни боравак деце, кроз организовање целодневних, полудневних, минималних, скраћених, повремених и различитих облика рада са децом до поласка у основну школу. Овакво становиште кореспондентно је и са *Конвенцијом о правима детета* ОУН.

Од доношења *Закона о основама система образовања и васпитања* (из 2003 године), предшколске установе су део тог система. Међутим, за њихово нормално функционисање и развој потребно је донети посебан закон и одредити се за концепцију предшколских установа као институционалних носилаца предшколског васпитања и образовања и бриге о малој деци.

Полазећи од домаћих и страних искустава, као и наших актуелних потреба у образовној, социјалној и популационој политици, нордијски модел (“EduCare model”) био би прихватљив и за нас. Да би се то остварило, потребно је, пре свега, створити законску регулативу која ће обезбедити рационално, ефикасно и развојно функционисање система. Међутим, да би се створила таква регулатива (*Закон о предшколској установи*, подзаконска акта, правилници, нормативи и др.), неопходно је имати концепт предшколског васпитања и образовања као првог (и веома важног) ступња образовног система, али и система друштвене бриге о деци. Израда овог концепта треба да буде поверена стручњацима и верификована кроз широку јавну дискусију.

Закон, у сваком случају, треба да регулише функције предшколских установа и делатности које се обављају у њима, њихове циљеве, врсте и надлежности, однос између државног и приватног сектора, услове за рад, изворе финансирања, организацију и управљање, профил запослених, радно време и норматив деце, као и номенклатуру подзаконских аката које треба донети на основу закона уз основне захтеве шта и како они треба да регулишу.

Оно што представља сметњу да се донесе ваљан закон о предшколској установи јесу неке одредбе *Закона о основама система образовања и васпитања*, које су каткада противречне, а и не узимају у обзир специфичност предшколства у односу на остале ступњеве система, не остављају могућност интегрисања већ поменутих вишеструких функција предшколских установа.

Један од значајних докумената који регулише рад у предшколским установама је и њихов програм васпитно-образовног рада, здравствене и социјалне заштите. Иако је у појединим земљама различит програм, постоје и сличности, нарочито у циљевима, садржајима и начинима рада. Рецимо, да би се деца припремила за учествовање у демократском друштву, какво је ЕУ, она се подстичу да доносе сопствене одлуке на нивоу који одговара њиховом узрасту, али и да преузимају одговорност за своје одлуке, водећи рачуна о томе како утицати на друге људе. На тај начин се не иде ни у једну од крајности, какве представљају педоцентризам и адолтоцентризам.

Кад је реч о програмима, занимљиво је указати на енглески програм за дечје вртиће и припремна одељења, који представља основу “са обавезним циљевима раног учења и покрива шест области развоја: лични, социјални и емоционални развој, комуникацију, језик и писменост, математички развој, знање и разумевање света, физички развој и развој стваралаштва”. Овај програм је по истицању циљева и садржајима, као и основној концепцији, близак једном од модела који се остварује у предшколским установама Србије, што би могао да буде разлог за разматрање могућности да се по програму приближимо развијенијим земљама и превазиђемо штетан раскол изазван поделом на различите моделе код нас.

У земљама ЕУ је заузет став да су добро обучени васпитачи, који раде у одговарајућим (“фер”) условима, најважнији предуслов квалитетног васпитања и образовања. У ове услове свакако спада и број деце узраста од три до шест година о којима се стара васпитач. Код нас се, по правилу, тај број на разне начине прекорачује, што неповољно утиче на квалитет васпитно-образовног рада.

Поред општеприхваћеног става да сви просветни радници, а то значи и васпитачи, треба да имају високо образовање, у ЕУ се сматра да њихов статус и права која проистичу из њега морају да се изједначе с осталим просветним радницима. Истовремено се одбацује предрасуда по којој сложеност посла, одговорност и захтеви који се постављају пред просветног радника опадају са узрастом деце о којој се стара. У извесном смислу то је супротно. Досадашња решења код нас, осим што је недавно васпитачима омогућено да претежно о свом трошку повећају своју стручну спрему, нису у складу с наведеним ставовима. Васпитачи су слабије плаћени, дуже им је радно

време, неке бенефиције које просветни радници добијају на републичком нивоу не стижу до њих (јер су на скоро искључивом финансирању локалних заједница) и др.

У ЕУ се сматра да је “неопходно да владе инвестирају адекватно, не само у почетно образовање просветних радника, него и у континуирани професионални развој”, што се у већој или мањој мери остварује у свим њеним чланицама. Код нас је такође разрађен систем стручног усавршавања васпитача, чији резултати би могли да буду знатно бољи када не би био толико компликован, када се не би вршио скоро искључиво “одозго” од запослених у Министарству просвете, него укључио и стручне школе и факултете, а нагласак ставио на самоусавршавање. Осим тога, за стручно усавршавање се не одваја довољно новчаних средстава, а има појава да се она, која се одвоје, нерационално троше.

Осим ваљаног стручног усавршавања кадра, рационалних материјалних улагања у стандарде предшколских установа, без обзира на регион у коме се налазе, одговарајуће законске регулативе и адекватног награђивања запослених у дечјим јаслицама и вртићима, потребно је пратити, проучавати и вредновати све што се чини за децу раних узраста, али имајући на уму њихове најбоље интересе и унапређивање квалитета тог посла. Таква “екстерна евалуација треба да буде заснована на интерној евалуацији, коју обављају васпитачи, али и укључују децу и родитеље”, чиме се идентификују области које треба унапредити. У овом погледу код нас остаје да се много учини, с обзиром на то да је практично укинут систем вредновања који су обављали просветно-педагошки заводи и сразмерно бројни саветници (надзорници), какав је постојао раније, а нови није успостављен, чак ни на нивоу концепције.

Да би се ситуација у нашем предшколству побољшала, а оно у већој мери почело да личи на предшколство земаља ЕУ, потребно је обезбедити одговарајућа материјална средства. При томе треба стално имати на уму да је, дугорочно гледано, корист од предшколског васпитања и образовања већа од било коликог улагања у њега. Зато се у једном европском документу каже: “Предшколско васпитање је вредна инвестиција у будућност. Морају се осигурати довољна средства у буџету просвете. Државе морају да учине напоре да осигурају равноправност и обухват све деце, нарочито оне са неповољним окружењем и деце са посебним потребама”.

Већ је допринос предшколства популационој политици такав да оправдава средства која се одвајају за њега. Да би се родитељи одлучили за рађање, посебно за рађање више од једног детета, морају имати сигурност у оне којима га поверавају, и морају имати субвенције државе како би се ублажиле разлике у стандарду између породица са децом, које обезбеђују

трајање и развитак друштва, и породица без деце које су, према многим истраживањима у свету и код нас, у повољнијем материјалном положају у односу на породице с децом.

Достигнути степен развијености предшколских установа данас упућује на закључак да је њихова улога у друштву незаобилазна и растућа. Такође, намеће се и закључак о потреби константне државне бриге о њима, која треба да се изражава у нормативном уређивању њиховог функционисања и материјалној подршци. На тај начин увек би се гарантовало задовољавање потреба породица за збрињавањем деце и развојних потреба деце, што није само идеал социјалне правде, већ задатак сваке државе која планира своју будућност са становишта демографских, економских, социјалних и других аспеката.

Завршавамо речима наведеним у најновијем документу о предшколском васпитању и образовању паневропске структуре *Интернационале образовања*, у коме се каже: “Много тога остаје да владе ураде на националном и регионалном нивоу – да пруже јавно и слободно предшколско васпитање и образовање, да инвестирају више средстава у тај сектор и да осигурају да су програми предшколског васпитања обезбеђени адекватним кадром, одговарајуће обученим и потпуно квалификованим за васпитаче у раном детињству. Владе се не могу одрећи одговорности за приступ и доступност образовања од раног детињства па навише.”

*Рад је настао у оквиру пројекта “Европске димензије промена у образовном систему у Србији” (149009) који финансира Министарство за науку и заштиту животне средине Републике Србије (2006-2010)*

### Литература

- Гавриловић, А. (1998): *Систем друштвене бриге о деци у Србији*, Београд, Службени гласник.
- Министарство просвете и спорта (2002): *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, Београд, Министарство просвете и спорта.
- Пошарац, А. и сар. (1995): *Социоекономски положај породица са децом у Србији*, Београд, необјављена студија Института економских наука.
- Spodek, B. (1986): *Today's kindergarten*, Teachers College Press, New York and London
- Kelly, A.V. (1989) : *The curriculum – theory and practice*, Paul Chapman, London
- Dahlberg, G. and all (1999): *Beyond quality in childhood education and care*, Falmer Press, London.

**Мр Тамара Прибишев-Белеслин**

Филозофски факултет

**Стака Николић**

Републички педагошки завод Републике Српске

Бања Лука

**Др Перо Спасојевић**

Педагошки факултет

Бијељина

UDK-37.014 (373.21)

Прегледни чланак

НВ.LVII.1.2008.

Примљен: 12. IX 2008.

## ЕВАЛУАЦИЈА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ВЕРЗИЈЕ ОСНОВА ПРОГРАМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ

**Апстракт** *Рад приказује почетну фазу развоја новог националног програма за предшколско васпитање и образовање у Републици Српској. У првом дијелу рада, поред кратког приказа стања у предшколском васпитању и образовању, наведене су основне карактеристике предшколског курикулума у експерименталној фази примјене (васпитна филозофија, циљеви, педагошко-дидактичка основа, методе). Други дио рада описује главне резултате евалуације предшколског програма. Заснована на теоријским основама системско-еколошке перспективе и перспективе педагошког квалитета, користећи се survey методом, студија је имала за циљ да осветли питање унутрашње структуре, конзистентности и педагошко-методичке заснованости предшколског програма у првој години примјене. Резултати су показали да предшколски програм има јасну филозофију, циљеве, задатке и принципе, као добре смјернице за праксу, да је истовремено «чврст» и флексибилан, и снажно истиче потребу и значај раног учења. Резултати су показали да дио предшколског програма који треба да се усавршава представљају исходи учења на којима се заснива, а који су новина за теорију и праксу предшколског васпитања и образовања у Републици Српској.*

**Кључне речи:** *предшколство, програм предшколског васпитања и образовања, евалуација*

## EVALUATION OF EXPERIMENTAL VERSION OF PRESCHOOL CURRICULUM IN BOSNIAN SERB REPUBLIC

**Abstract** *The paper presents the initial phase of the development of a new national curriculum for preschool education in the Serbian Republic of Bosnia and Herzegovina. Starting with a short account of the current situation in preschool education, the first part offers basic characteristics of the preschool curriculum which is in the experimental phase of application (educational philosophy, aims, pedagogic-didactic foundation, and methodology). The second part describes the main results of the evaluation of the curriculum. Based on the theoretical basis of the systemic-ecological perspective and the perspective of pedagogical quality, and by the use of the survey technique, our study aimed at analysing internal structure, consistency, and pedagogical-methodological foundation of the preschool curriculum in its first year of application. The results showed that the preschool curriculum has a clear philosophy, aims, goals and principles, as well as*

*adequate guidelines for practice; that it is both “firm” and flexible; and that it emphasizes strongly the need and importance of early learning. The results also pointed out that the part that needs some refinement are learning outcomes, which otherwise is a novelty for theory and practice in preschool education in the Serb Republic.*

**Keywords:** *preschool education, preschool education curriculum, evaluation.*

Експериментална верзија основа програма за предшколско васпитање и образовање Републике Српске ослања се на схватање предшколског васпитања и образовања које је:

– Процес “раног учења” и формирања личности дјетета од рођења до поласка у школу, а који се одвија без обзира на услове у којима дијете живи, а најбољи избор за свако дијете је да се систематски подржавају сви психофизички потенцијали како би се подigli до оптималних и пожељних развојних нивоа, уважавајући актуелне породичне и друге срединске услове (Основе програма, 2006:7)

– *Образовање* је неизбјежан, саставни дио тог васпитног процеса, којим се, у оквиру сазнајних активности, на најбољи начин култивишу, допуњавају, проширују и подстичу сазнајна интересовања дјецe, усмјеравају и уобличавају донесена искуства (Основе програма, 2006: 7)

Посматрано кроз друштвено-историјске услове, предшколски ступањ образовног система традиционално је најнеразвијенији, и често “неприпадајући” дио. Основе програма пружају модерну, просперитетну основу за развој и експанзију предшколског васпитања и образовања, као базичне, прве карике цјеловитог система образовања и квалитетног избора заједнице за промоцију и остваривање *права предшколског дјетета* на образовање и развој свих потенцијала до личног максимума, у процесу раног учења коме је дијете дорасло.

Основни циљеви програма предшколског васпитања и образовања усмјерени су према цјеловитости развоја дјецe предшколског узраста, уважавајући све аспекте развоја: физички раст и развој, социјални и емоционални развој и развој личности, интелектуални развој, развој говора стваралаштва и комуникације. Ријеч је о процесу еманципације дјетета, примарне социјализације с развојем веће самосталности, самоконтроле и одговорности, с подстицањем интензивног раста психофизичких снага дјетета, интелектуалних, социјалних, емоционалних, сазнајних и стваралачких способности.

Основна дидактичка концепција Основа програма заснована је на концепту *раног учења* у стимулативном социјалном и материјалном окружењу дјетета, кроз диференциране развојне активности и учење, са



израженијим акцентом на развијање и богаћење чулног искуства у најранијој доби и ослањање на матурацијске утицаје на дијете, у индивидуалним процесима учења и њега, “активним живљењем са сваким дјететом” до друге, односно треће године. У каснијој развојној доби учење се остварује кроз систем *учећих активности* који подразумијева бржу измјену облика рада (индивидуални, рад у паровима, рад у мањим групама), кроз *центре за учење* као оптималне амбијенталне услове учења, који могу појачати радозналост и разноврсну природу интересовања сваког дјетета.

Улога одраслих везана је, прије свега, за пажљиво праћење индикатора развоја и систематско подржавање дјетета у процесу учења.

Методе предшколског васпитања и образовања које се промовишу у Основама програма су, прије свега, *дјечија игра*, као реално најбогатији и најповољнији природни оквир за учеће активности; *посматрање и демонстрирање* којима се утиче на стицање и богаћење свих врста искустава, њихово проширивање, претварање у сазнања и духовно обогаћивање; *метод говора*; *метод рада са дјечијом књигом и текстовним материјалима*; *метод практичног рада*, те *метод стимулсања и храбрења* на активност који води ка позитивним, охрабрујућим исходима учења.

У основи дидактичког дјеловања одраслих, вјероватно најважнија улога која се истиче у новом курикулуму је *помјерање активности учења на дијете*, те избегавање академског поучавања.

### **Друштвено-педагошки контекст у коме се развијају Основе програма**

Према подацима из годишњих програма рада предшколских установа Републике Српске из октобра 2006. године, број дјеце обухваћене предшколским васпитањем и образовањем износио је 5.406, од чега је 4.497 било у јавним установама и 608 у установама чији су оснивачи удружења грађана, православне општине или приватници (око 7,27%).

Будући да је у прошлој години у установама било укупно 4.217 дјеце, евидентно је да је предшколским васпитањем у овој години обухваћено више за 1.189 дјеце.

Међу 5.406 дјеце, обухваћених предшколским васпитањем и образовањем било је укључено и 52 дјеце са посебним потребама, 40 дјеце из социјално угрожених породица и 26 дјеце припадника националних мањина.

У току истраживања дјеловале су 44 предшколске установе, од тога 34 јавне, две православне, четири приватне и четири чији је оснивач удружење грађана.

Све установе раде по истом програму и с једнаком пажњом Министарство просвјете, односно Републички педагошки завод, прати њихов

рад, врши стручни увид и има ингеренције над стручним усавршавањем и професионалним развојем васпитача, без обзира на правни статус установа.

У предшколским установама, током истраживања, радило је 870 радника од чега су 475 или 54,59% васпитачи без обзира да ли раде са јасленичким узрастом или у вртићким групама; 78 или 8,96% су директори и стручни сарадници а 313 или 35,97% су из групе тзв. техничког особља. Однос васпитно-образовног (укључујући директоре и стручне сараднике) и техничког особља у јавним установама је приближно 2:1 у корист васпитно-образовних радника.

У вртићима чији оснивач није локална управа запослено је 38 радника, од чега су 34 или (89%) директно у васпитно-образовном процесу.

### **Теоријске основе евалуације основа програма**

Теоријско-методолошки контекст, оквир евалуације у коме се врши истраживање, чине следеће перспективе (Каменов, 2006):

– *системско-еколошке перспективе* које пружају оквир за разумијевање и смјештање ступња предшколског васпитања и образовања у контекстуалне оквире међусобно су испреpletене и међузависне, то је микро-мезо-макро систем као што су: дијете – породица – предшколска установа – локална заједница – ентитет.

– *перспектива педагошког квалитета у оквиру предшколског васпитања и образовања* као комплексан појам, јер на њега утичу вриједности и вјеровања, а у великој мјери везан је и за културу и друштвени контекст.

Пошли смо од става да постоје три елемента педагошког квалитета:

а) квалитет инпута / индикатори, негдје и структурални квалитет: одређује оквир (који омогућава) у коме се одвија предшколско васпитање и образовање; то су фактори који утичу на васпитно-образовне процесе и оно што дијете доживљава. То су фактори окружења предшколског васпитања у Републици Српској., као што су: развијеност мреже предшколских установа на националном и локалном нивоу, нивои финансирања, нивои управљања, доступност предшколских установа, уређење, величина група дјеце, однос особља, број дјеце у групи, образовни ниво и стручне, професионалне компетенције васпитача, стручне службе;

б) квалитет процеса / процесни квалитет: истражује, захвата аспекте програма као што су интеракција дијете–одрасли, дијете–дијете, одрасли–одрасли, дидактичко-методички контекст – активности; контекст простора – простора за учење, активности, искуства дјеце (и родитеља, васпитача) и ниво квалитета свакодневних рутина око њега и бриге за свако дијете. Истражује се шта се дешава у програмима унутар одређеног предшколског

сетинга. Могуће је разликовати неколико аспеката/перспектива у педагошком квалитету: перспектива дјетета, дидактички аспект, ресурсни аспект (физичко уређење и опремљеност вртића). Могуће је додати: перспективу родитеља; аспект комуникације на различитим нивоима (тим, менаџмент; педагошко-психолошка служба; комуникација дијете–васпитач).

в) квалитет / индикатори исхода: базирају се на утицајима које програм остварује у смислу ефикасности, развојног статуса дјетета, здравља и готовости за школу.

### Циљ евалуације

Општи циљ истраживања везан је за питање:

Како се развија васпитно-образовна пракса у предшколству након увођења нових Основа програма, и како, на који начин, у којој мјери пракса повратно утиче на развој курикулума?

Прва фаза, која се односи се на евалуацију Основа програма као модела, усмјерена је на истраживање питања његове унутрашње структуре, конзистентности, као и теоријско-практичну заснованост. Циљ је да се дође до одговора на питања: у којој мјери су различити актери, носиоци промјена у пракси предшколства разумјели и примјењују нове Основе програма (васпитачи, стручна служба, управа, начелници)?

Током евалуације усмјеравали смо се претежно на сегмент педагошког квалитета, који се тиче квалитета процеса, и то:

а) *перспектива дјетета* (како одрасли разумију и сагледавају положај дјетета у амбијенту који се ствара захваљујући новим Основама програма; активност се пребацује на дијете; комуникација дијете–дијете; одрасли–дијете; могућности да се активности прилагоде потребама дјетета; индивидуализација; у којој мјери је развојно оријентисан; у којој мјери подстиче независност дјетета; кооперативност и сарадништво, вршњачко учење, да ли дозвољава да се дијете осјећа заштићено – а не изгубљено у плановима одраслих, компетентно; у којој мјери утиче на унапређивање позитивних односа са другом дјецом);

б) *педагошко-дидактичко-методички аспект; вриједности и принципи*: у којој мјери Основе дају јасне и разумљиве поруке о вриједностима и принципима; систем циљева васпитања и образовања; у којој мјери је курикулум јасан општи оквир за праксу; како разумију вриједности партнерства са породицом и окружењем,

– *активности*: учење у игри и кроз игру; нивои и границе у вођству одраслих; однос активности које иницира одрасли – активности које иницирају дјеца, а одрасли их надограђује; разумијевање учећих

активности; у којој мјери нуди широке изборе и могућности избора; да ли разумију значај и смисао система учећих активности;

– *планирање*: у којој мјери су аспекти развоја покривени различитим подручјима и иницирани кроз учеће активности; склад и континуитет предметних подручја; шта је лакше, шта теже ишло у увођењу новина; како разумију циљеве које се односе на васпитача и исходе учења; како посматрају укључивање ресурса социјалне и природне средине у планирање и реализацију васпитања и образовања; јасност исхода учења и покривеност развојног статуса дјетета; како им напредује посао око обиљежавања исхода и у којој су мјери успјели да се у томе снађу; које методе користе приликом планирања; колико је јасан систем планирања; шта је лакше, а шта теже, гдје се наилази на проблеме;

в) *физичко уређење и опремљеност вртића*: у којој мјери су Основе програма утицале на промјене у структурисању простора; да ли разумију значај и смисао центара за учеће; да ли постојеће стање опремљености, структуре вртића може да буде довољна основа за спровођење активности; у којој мјери су успјели да прошире учеће и на друге контексте, ресурсе у окружењу (а не само у својој радној соби), да ли дјеца доживљавају промјене и како родитељи уочавају промјене;

г) *Аспект комуникације и сарадње на различитим нивоима*: дијелење рада и одговорности у тиму; помоћ педагошко-психолошке службе и међусобна интеракција; међусобно учеће (у којој мјери је стручна служба оспособљена, спремна да се стави у положај онога који учи од васпитача, јер је уобичајен обрнути процес); подршка руководства; повезаност с локалном заједницом.

### **Методe, технике, инструменти**

У првој фази евалуације, која је текла паралелно с развијањем и примјеном Основа програма, коришћене су дескриптивно-некаузална метода и метода посматрања, у оквиру којих је коришћено анкетирање и скалирање.

Популацију и узорке на којима је истраживање проведено чинили су:

- васпитачи и стручни сарадници (педагози, психолози, дефектолози, логопеди, и сл.) јавних и приватних предшколских установа РС;
- руководиоци, директори, власници јавних и приватних предшколских установа РС;
- начелници локалне самоуправе.

Из популације (377 васпитача, 111 медицинских сестара, 39 директора, 32 стручна сарадника, 9 педагога и 2 психолога) одабрани су квотни узорци. У узорак је укључено укупно 142 учесника, од тога 25 васпитача дјече до три

године (17,9%), 84 васпитача дјеце од три до шест година (60%), пет педагога (3,6%), један психолог (7%), 16 директора предшколских установа (11,4%) и девет шефова одјељења за друштвене дјелатности општина (6,4%). Учесници су се одазвали из следећих општина у Републици Српској: Бања Лука (45 или 31,7%), Бијељина (16 или 11,3%), Приједор, (14 или 9,9%), Требиње (11 или 7,7%), Лакташи (11 или 7,7%), Градишка (10 или 7%), Дервента (7 или 4,9%), Гацко (6 или 4,2%), Мркоњић Град (5 или 3,5%), Босански Брод (4 или 2,8%), Теслић (4 или 2,8%), Шамац (4 или 2,8%), Шипово (2 или 1,4%), Власеница (2 или 1,4%) и Приједор-Омарска (1 или 1,4%).

Инструмент ИЕОП-ВМПП.1. примијењен је у првој фази евалуације Основа програма – намијењен за медицинске сестре, односно васпитаче дјеце од једне до три године, васпитаче дјеце од три до шест година, као и за чланове педагошко-психолошке службе предшколске установе (педагоге, психологе, логопеди, дефектологе, социјалне раднике и др.).

Инструмент је садржавао основна питања која се тичу образовног и професионалног искуства испитаника, мјеста гдје живи и у каквој је предшколској установи запослен (јавна, приватна или алтернативна ПУ), узрасну доб дјеце са којима тренутно ради, те број дјеце у васпитној групи, као и скалу ставова који се односе на следеће цјелине:

- основне филозофско-теоријске поставке курикулума из перспективе дјетета
- специфичности курикулума заснованог на дјечитој игри и развојним активностима: педагошко-дидактичко-методички аспект
- физичко уређење и опремљеност вртића као једна од основа развоја курикулума
- аспект комуникације и сарадње на различитим нивоима (унутар и изван институције)

Сљедећа цјелина у инструменту односила се на мишљење испитаника о јачим и слабијим странама курикулума, њиховој професионалној одговорности и промјенама улога које се дешавају у реформским процесима, као и приједлозима за побољшање курикулума.

Инструмент ИЕОП-ДН.1 намијењен је руководиоцима предшколских установа и шефовима одјељења за друштвене дјелатности при локалној управи (руководиоцима градских служби који раде на пословима везаним за образовање). Инструмент је садржавао основна питања која се тичу образовног и професионалног искуства испитаника, мјеста гдје живе и у каквој су предшколској установи запослени. Сљедећу цјелину представљао је сет питања отвореног типа о актуелном развоју предшколства у конкретној општини након увођења новог курикулума у предшколске установе

(стратегиије и правци развоја, постојећи капацитети; нпр. опремљеност установа), подршка локалне заједнице при увођењу новог курикулума и питања која се појављују у овом периоду.

### Резултати истраживања

Нека од кључних питања на које је у првој фази евалуације требало одговорити односила се на то каква су мишљења и ставови васпитача и стручних сарадника према новом предшколском курикулуму, односно у којој мјери је он јасан и конзистентан за њих те у којој мјери се претходна искуства уклапају и (или) супротстављају захтјевима који су постављени пред актере у новом курикулуму.

Општи став васпитача и стручних сарадника је изразито позитиван, као што се може видјети из приложене табеле. Па ипак, највише охрабрује позитиван став везан за одлику предшколског васпитања и образовања као цјеложивотног процеса, што тумачимо, прије свега, као јасан сигнал о потреби континуитета предшколског васпитања и образовања у оквиру цјеловитог система васпитања и образовања.

Ставови васпитача и стручних сарадника према одређеним елементима предшколског курикулума су сљедећи:

Ставови	Средња вриједност	Стд, девијација
Предшколство је основа за цјеложивотно учење	4,53	0,66
Партнерство са родитељима и значајно за рано учење	4,30	0,74
Васпитачи и стручна служба се међусобно консултују	4,28	0,71
У сваком тренутку дијете учи.	4,22	0,79
Васпитачи добијају идеје за активности из дјечије игре	4,09	0,78
У етапном планирању се користи метод тематског планирања	3,98	0,77
У етапном планирању користе се пријашње методе.	3,95	0,75
Учење се заснива на потребама и интересовањима дјеце	3,92	0,97
Дјеца имају могућности да бирају игре	3,89	0,97
Дјеца радо одлазе у центре за учење	3,88	0,87
Смањује се вријеме рада у фронталној формацији	3,86	1,03
Смисао центара за учење је јасан васпитачима	3,84	0,94
Дјеца се самостално одређују за активности	3,84	0,87
Васпитачи могу да планирају већи број активности за мање групе	3,81	1,04
Значајна је сарадња с породицом и локалном заједницом	3,81	0,88
Подршка стручне службе је од великог значаја	3,79	1,00
Улога васпитача се мијења	3,78	0,99

Т. Прибишев-Белеслин, С. Николић, П. Спасојевић

Сарадничко и вршњачко учење је квалитетан избор	3,74	1,03
Омогућен је континуитет са наредним ступњем образовања	3,71	0,92
Васпитачи схватају циљеве и смисао учећих активности	3,71	0,96
Основа за планирање сарадње с родитељима и локалном заједницом	3,68	0,97
Користе се и други простори и окружења за рад и учење	3,67	1,05
Основе програма омогућавају његовање дјечије самосталности	3,63	1,05
Педагози и психолози уче од васпитача	3,61	1,06
Дјеца су активна, компетентна и имају потенцијала	3,59	1,03
Учеће активности су развојно оријентисане	3,53	0,90
Подршка руководства даје осјећај сигурности	3,52	1,19
Основе програма представљају основу за развој и учење	3,49	1,10
Основе програма поштују индивидуалност дјетета	3,48	1,08
Васпитач је сигуран у етапном планирању	3,46	1,02
Досадашња обука је корисна	3,45	1,13
У етапном планирању се комбинује и метода рада на пројектима	3,44	0,90
Дјеца примјећују промјене у радним собама	3,44	0,96
Предметна подручја логички слиједу из развојних аспеката	3,38	0,98
Основе програма омогућују активно учење и игру дјеце	3,37	1,17
Васпитач се мање бави надгледањем и поучавањем	3,35	0,96
Основе програма покривају све аспекте развоја дјеце	3,34	1,04
Исходи помажу васпитачима приликом планирања	3,12	1,27
Основе програма дају јасан вриједносни систем и принципе предшколства	3,12	1,04
Основе програма су јасан општи оквир за праксу	3,12	1,14
Програмски циљеви и задаци васпитача су јасни	3,11	1,21
Учеће активности представљају стабилан систем	3,07	1,10
Филозофија и теоријске основе су јасне	3,07	1,06
Физичко окружење у вртићу се промијенило	2,97	1,09
Реално је постављен систем развојних циљева	2,91	1,07
Лако се повезују исходи са садржајима активности	2,86	1,20
Опремљеност вртића је солидна основа за рад	2,76	1,22
Локална заједница је заинтересована за напредак предшколства	2,66	1,05
Педагошка документација је једноставна	2,65	1,20
Радне мапе су добро помоћно средство за планирање	2,64	1,25
Родитељи су заинтересовани за промјене	2,61	0,97

### Слабе и јаке стране Основа програма

Најјача страна Основа програма, што већи број васпитача истиче, јесте што као смјернице у васпитно-образовном раду пружају знатно више слободе и више могућности за креативно изражавање васпитача и дјецe, индивидуализацију васпитно-образовног процеса, праћење дјечијих интересовања и потреба, те осамостаљивање дјецe. Такође омогућавају подстицање холистичког развоја предшколског дјетета, учење кроз игру и слободно кретање, дају основу за разноврсност игровних активности, те битно другачији приступ мотивима, као основном педагошком проблему унапређивања ефикасности педагошких мјера и поступака у процесу учења.

Са теоријско-педагошког становишта, као јаку страну, васпитачи у појединачним исказима истичу његову теоријску јасноћу и довршеност (заокруженост), што ћемо илустровати неким од тих исказа:

– *Јасно истичу вриједносни систем и принципе на којима се заснива предшколско васпитање* (васпитачица, у четрдесетим годинама живота, 14 година радног искуства, млађа васпитна група),

као и универзалност, у смислу примјенљивости у локалним контекстима, те отвореност и флексибилност у практичној примјени:

– *Добро је што имамо конкретан програм који је универзалан за цијелу Републику Српску, добро је што га можемо дорађивати и учествовати у његовом побољшању својим искуствима из праксе* (педагогица, у двадесетим годинама живота, двије године радног искуства).

Једна од позитивних одлика програма је што олакшавају васпитачима посао приликом планирања активности (практичност) те, у досадашњи устаљен режим, где је доминирао фронтални облик рада и усмјерене активности, уводи (полако) концепт разноврсних учећих активности с акцентом на помјерање активности учења на дијете, и њихову самосталност приликом избора активности:

– *Све активности током дана имају свој смисао (учеће су)* (васпитачица, у четрдесетим годинама живота, 12 година искуства, у старијој васпитној групи)

– *Дјеца имају организовано низ активности које им пружају задовољство и прилику да кроз игру самостално стичу разна искуства – знања.* (васпитачица, 27 година радног искуства, у четрдесетим година живота, млађа васпитна група)

– *Треба времена да се васпитачи одвоје од досадашњег начина рада – фронталног – сви (дјеца, прим. аутора) добију оно што васпитач сматра да треба, јер многи од њих (васпитачи, прим. аутора) мисле, да новим начином, дјеца неће добити оно што је битно. Још увијек има појава усмјерених*



*активности нпр. од 9.00 до 10.00 часова, а послје се играју шта желе (васпитачица, 30 година радног искуства, у педесетим годинама живота).*

Већина васпитача сматра да је најслабија страна Основа питање *исхода учења*, што је новина у досадашњој теорији и пракси предшколског васпитања и образовања у образовном систему РС, за које сматрају да су (уопштено) нејасно формулисани, несистематизовани, неусклађени с развојним активностима и садржајима, недовољни. Неки су исходи расплутни, недостају, али има и мишљења да су обимни и превише уситњени. Нова активност која је везана за експерименталну верзију Основа програма, шифрирање исхода, дјелује збуњујуће за васпитаче, и чини се да васпитачима “компликује већ познате ствари”. Поред тога, мањи број васпитача сматра да је једна од слабијих страна Основа то што су исходи и развојне активности везане за подручја, те постоји могућност да се рад васпитача и циљеви којима тежи ограничи само за једно подручје, а занемарују (или преклапају) у другом.

*– Добра је подјела на подручја, али мало ограничава планирање. Некад је потребно да активност једног подручја “посуђује” циљеве из другог подручја ради бољег прожимања садржаја и њиховог повезивања (васпитачица, у четрдесетим годинама живота, 17 година радног искуства, старија васпитна група).*

*Друга, већа група слабости Основа програма је нејасно одређена и објашњена педагошка документација (као и недостатак радних књига) која збуњује васпитаче, оптерећује их и уводи додатне административне послове – “превише писања”, уместо да им олакшава посао, како тврде испитаници у својим исказима. То се имплицитно повезује с процесом планирања и програмирања васпитно-образовног рада с децом, те се проблем писања, односно вођења педагошке документације, ставља примарно као једна од најслабијих страна нових Основа програма, што свједочи да је на сцени и даље претјерана склоност администрирању и централизованим поступцима управљања процесом.*

Слаба страна Основа програма је што не пружају јасне смјернице за поступке евалуације рада васпитача и напредовања дјецe у васпитним групама, што је противрјечно исказима већег броја испитаника да Основе програма омогућавају и охрабрују слободу и креативност, што се једнако може односити и на евалуативне поступке.

Поред тога, питање “експерименталне примјене” истиче и недостатак параметара на основу којих ће се евалуирати њихова ефикасност, односно проблем недостатка јасног методолошког оквира у којима се уводи нови

курикулум, иако је ријеч о неспоразуму о томе да ли је ријеч о “експерименту”. Неспоразум се прије свега односи на то да прије овог програма једноставно није постојао никакав други “званичан”, или су примјењивани превазиђени програми, првенствено засновани на академском, школском поучавању.

- *Нема експерименталних и контролних група, а програм је експерименталан* (психологица, у тридесетим годинама), при чему се мисли највише на лабораторијски експеримент, а не “развојни” којим се не наноси никаква штета и не изазивају намјерне реакције испитаника “in vivo”, већ се, на методолошки потпуно јасан и недвосмислен начин указује на разноврсне могућности избора између приближно добрих могућности.

- *Увођење експерименталне верзије је почело нагло, без претходне припреме стручне службе, васпитача, родитеља. Тешко је реализовати нешто за шта немаш ничега довољно (знања, играчака, средстава, потрошног материјала)* (васпитачица, старија васпитна група, у тридесетим годинама живота).

Слаба страна Основа је и то што пракса још увијек не може да одговори на захтјеве који се у њему постављају, требало би претходно ријешити све услове за примјену:

- *Немамо још одговарајуће услове за његово спровођење и одговарајући дневник* (васпитачица, 11 година искуства, у тридесетим годинама, средња васпитна група).

- *Добром опремом центара, оптималним бројем дјеце у групама, континуираним стручним усавршавањем, вриједност Основа програма ће доћи до изражаја* (васпитачица, 30 година радног искуства, у педесетим годинама живота).

Иако су ова мишљења у великој мјери последица нешто лошијег и споријег разумијевања новијих тенденција у раду с предшколском дјецом, или су под снажним дејствима искустава из традиционалистичке праксе, у којој је “његовано претјерано администрирање”, сматрамо их корисним путоказима у даљем развоју Основа програма. Осим тога, евидентна је и даље склоност “предметизацији”, “аналитичности исхода” иако је наглашена цјеловитост и чак неопходност да се исходи учења неминовно преклапају, да су дати као такви из практичних разлога да би олакшали планирање. Процес усавршавања и адекватан доживљај “исхода”, као генератора квалитетних процеса учења, ипак код васпитача тежи знатно спорије.

### **Улоге и одговорности у процесу увођења Основа програма: рефлексија васпитача и стручних сарадника**

Већина васпитача и стручних сарадника сматра да су проблему увођења нових Основа програма предшколског васпитања и образовања приступили одговорно:

– *Много студиозније и детаљније се планира, знатно више дјеца уче, свакодневно се ради у центрима* (васпитачица, 19 година радног искуства, у четрдесетим година живота, мјешовита група).

– *Васпитач је креатор процеса и најодговорнији за провођење Основа програма! Програм даје слободу васпитачима* (васпитачица, 9 година радног искуства, у тридесетим годинама живота, средња васпитна група).

Међутим, тешка ситуација у подсистему предшколског васпитања и образовања одражава се и на схватања васпитача и стручних сарадника да је реформски процес почео и реализује се ван њихових жеља и личне ангажованости, те се он доживљава као нешто што је споља наметнуто и, по мишљењу неких васпитача, непотребно, и чак штетно:

– *Улога васпитача, посебно одговорност, јако је велика јер нам је наметнуто нешто неразумно и неприхватљиво* (васпитачица, јасличка група, у четрдесетим годинама).

– *Желим да радим по старом плану и програму* (васпитачица, старија васпитна група, у тридесетим годинама)

– *Противим се увођењу Основа програма у нашу предшколску установу!* (васпитачица, 10 година радног искуства, у тридесетим годинама живота, старија васпитна група).

Присутан је и страх да су Основе програма дошле изненада, те да се пред васпитаче постављен задатак који реално нису у стању да реализују до краја, што употпуњује већ устаљен просветарски мит да је теорија једно, а пракса нешто друго.

– *Док ишчитавам Основе, чини ми се да би нешто могло, кад кренем у реализацију, чини ми се да то није то* (васпитачица, средња васпитна група, преко 60 година)

– *Све је лијепо замишљено, али је тешко реализовати* (васпитачица, средња васпитна група, у четрдесетим годинама)

У већини случајева васпитачи се осјећају усамљено у расподјели одговорности за увођење нових Основа програма у васпитно-образовни рад (коју диференцирају на неколико нивоа: одговорност према дјечи и процесу оформљавања дјечје личности; одговорност према родитељима; одговорност

према професији, у смислу што бољег и квалитетнијег професионалног ангажмана; одговорност према програму – да би се успјео примијенити у постојећим условима иако је окарактерисан као “захтјеван”, с једне стране, и учинио бољим, квалитетнијим, с друге, јер готово сви сматрају да је њихова одговорност највећа, и да су они једини носиоци одговорности и “терета” за њихово спровођење.

– Сва одговорност за успјешно увођење програма је на васпитачима, јер од њиховог правилног разумијевања програма и практичне примјене у свакодневном раду с дјецом зависи успјех овог програма (васпитачица, 12 година радног искуства, у тридесетим годинама живота, старија васпитна група)

Само неколико васпитача је наговјестило расподелу одговорности и на локалну заједницу (представнике), као и управу предшколских установа и педагошко-психолошку службу.

– У процесу увођења (Основа програма, додали аутори) нисам имала неку велику улогу ни одговорност (психологица, у тридесетим годинама живота)

### **Видови обуке који су потребни васпитачима**

Поред најдоминантнијег облика, семинара, са посебним акцентом на партиципативно учење и активност учесника, васпитачи сматрају да су за успјешније увођење новог курикулума веома значајни отворени разговори, дискусије и чешћи контакти практичара и стручних сарадника. Њихов смисао треба да је “едукација за тимски рад”, подршка, разумевање и охрабривање од стране стручних сарадника и руководилаца предшколских установа, како би васпитачи успјешније и с лакоћом прихватили новине и били мотивисани (али и “отплашени”) да их примјењују, иако се не занемарује и значај теоријске обуке, како би се боље и свестраније разумјеле педагошко-психолошке поставке Основа програма.

Васпитачи сматрају да би, за професионални развој, било пожељно да упознају праксу у предшколским системима европских земаља, као и земаља из окружења, са акцентом на посјете различитим предшколским установама, посматрању васпитно-образовног рада у реалним условима и размјени искустава.

### **Директори предшколских установа и шефови одсјека за друштвене дјелатности: промјене из другог угла**

У првој фази евалуације предшколског курикулума одазвало се 16 директора предшколских установа и девет шефова одсјека за друштвене дјелатности, у чијој је надлежности функционисање мреже јавних предшколских установа у локалној заједници. Одазвала су се и два директора приватне предшколске установе.

Разлог да се испита мишљење директора и начелника лежи у чињеници да се предшколство до усвајања новог закона налази у надлежности локалних заједница, које су према Закону о дјечијој заштити који регулише област институционалног предшколског васпитања и образовања оснивачи јавних предшколских установа, и одговорне за суфинансирање боравка дјеце у вртићима, као и одговорне за уређење и функционисање овог сектора.

Разине на којој се креће активизација локалних ресурса у циљу промјена улога и одговорности актера реформских дешавања у предшколству, као и стратегија и праваца развоја у овом сегменту друштвене дјелатности су сљедеће:

а) генерализовано треба:

– *Потребно је обезбједити адекватне услове за што већу обухваћеност дјеце предшколског узраста* (начелник, Гацко)

– Локална заједница подржава правце развоја у предшколству и у складу с могућностима даће подршку програму (директорица јавне ПУ, Гацко)

б) конкретније треба:

– *Одговорније прићи у планирању запослења младих кадрова (васпитача, педагога...), детаљно испланирати буџет који ће пратити реализацију Програма* (директор јавне ПУ, Бијељина)

– *Промијенити свијест грађана да је предшколско васпитање веома важан процес; умрежити родитеље, одговорне особе и градске власти...* (директорица приватне предшколске установе, Требиње)

– *Проширити мрежу васпитно-образовног рада у руралним срединама за дјецу пред полазак у школу (до шест година, прим. аутора)* (начелник, Дервента)

– *Требају се разграничити надлежности општине и републичких институција у законодавном смислу и начину финансирања* (начелник, Шипово)

– *Потребна је интензивна сарадња стручног и руководног тима установа са тимовима градских управа...* (директорица јавне ПУ, Приједор)

в) занемаривање

– *...буџет још није усвојен сналазимо се како знамо и умијемо...*  
(директор јавне ПУ, Власеница)

– Нажалост, наша локална заједница није ништа предузела за боље предшколско васпитање и образовање (директорица приватне предшколске установе, Требиње)

– У локалној заједници не постоји стратегија и правци развоја по питању предшколских установа или нама нису познати” (директор јавне ПУ, Босански Брод)

– *Осим вербалне подршке ништа друго не постоји”* (директор јавне ПУ, Шамац)

г) промјене су почеле

– *...промјене су видљиве само у оквиру институција (вртића) које се баве овом дјелатношћу... везане су за улоге особља... нпр., васпитачи престају да буду учитељи и постају све више креативни партнери у игри, учењу и стварању* (административна управница, Требиње)

– У буџету општине је издвојено 70.000 КМ за реконструкцију објекта (помоћница директора јавне ПУ, Требиње)

– У процедури је доношење Одлуке о суфинансирању предшколских установа на нивоу локалне заједнице (стручна сарадница за послове образовања, науке и културе, Бијељина)

– ... планирана је изградња дјечијих јаслица које су завршене и ових дана почињу с радом (директор јавне ПУ, Мркоњић Град)

### **Закључна разматрања**

На основу резултата истраживања искристалисали су се следећи кључни закључци:

Основе програма су добар документ који је коначно разријешио “програмску конфузију” на просторима Републике Српске. Његова вриједност се огледа у јасној филозофији, циљевима, задацима и принципима који представљају добре смјернице за рад. Довољно је “чврст” а истовремено отворен за креативну примјену и сталну надоградњу. Заснован је на аспектима развоја који омогућују подстицање холистичког развоја дјетета и индивидуализацију васпитно-образовног процеса, те осамостаљивање дјете уз уважавање њихових способности, потенцијала, особености, потреба и интересовања. Има савремену дидактичко-методичку концепцију засновану на учећим активностима везаним за исходе учења.

Међутим, његова мањкавост се огледа у непрецизности, несистематизованости и недовољној усклађености неких исхода учења са учећим

активностима, те недовољно развојној перспективи исхода учења, као и нејасним смјерницама за поступке евалуације.

Одраз тешке ситуације у подсистему предшколског васпитања и образовања видљива је кроз схватање неких васпитача да се реформски процеси дешавају ван њихових жеља и личне ангажованости, па се осјећају усамљени у расподјели одговорности око увођења Основа програма..

У том смислу истакнута је потреба за стручним усавршавањем и јачањем компетенција кроз партиципативно учење васпитача на семинарима, те тимски рад и подјељена одговорност са стручним сарадницима и менаџментом установа.

### **Литература**

Каменов, Е. (2006): *Предшколска педагогија*. Том II. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

*Основе програма предшколског васпитања и образовања* (експериментална верзија) (2006), Бања Лука: Министарство просвјете и културе и Републички педагошки завод.

## МЕДИЈИ И ВАСПИТАЊЕ

Ивана Станковић, Ана Јанковић  
Београд

UDK-37.017 (316.648)  
Стручни чланак  
НВ.LVII.1.2008.  
Примљен: 17. VI 2007.

### РЕКЛАМНА ПОРУКА КАО ПЕДАГОШКИ ПРОБЛЕМ

*Реклама је у савременом потрошачком друштву једно од најмоћнијих средстава утицаја и убеђивања. Оно што рекламне агенције посебно користе у покушајима да нас убеди да купимо одређени производ или услугу јесте наша илузија о сопственој контроли и слободи приликом одлучивања и избору производа које купујемо. У рекламној поруци својства производа се преносе на особу која користи одређени производ, тј., на тотемску групу људи која га користи путем двоструке размене значења у реклами. Начин на који људи бивају увучени у простор рекламе одвија се путем уобичајених удица (секс, страх, лепота, хумор...). Основни механизам на који се ослања реклама јесте емоционални трансфер као процес стварања емоција ради њиховог преношења на производ. Кључно педагошко питање јесте питање стратегије увођења популарне културе у курикулум. То питање укључује низ потпитања која би се бавила одређивањем позиције развијања медијске писмености на садржајима популарне културе, стручног профила (медијски едукатор), облика рада, начина евалуације итд.*

**Кључне речи:** медији, рекламна порука, значење; медијска писменост.

### ADVERTISEMENT MESSAGES – PEDAGOGICAL PROBLEM

*In modern consumer society advertisement is one of the most powerful means of influence and persuasion. What marketing agencies especially use in their attempt to persuade us to buy a certain product or service is the illusion about our control and freedom in deciding and choosing the products we buy. An advertisement conveys the features of a product to the individual that uses it, i. e. to a totem group of people that use it, through a double exchange of meanings in the advertisement. The ways in which people get drawn in an advertisement space usually use familiar baits (sex, fear, beauty, humor...). The basic mechanism on which advertisements lean is emotional transfer which is the process of emanating emotions in people in order to transfer them to the product. The key pedagogical issue is the issue of the strategy of implementing popular culture into curricula. This includes a number of sub-questions that should address the issues of the development of media literacy in popular culture contents, of professional educator profile (media educator), of forms of work, the mode of evaluation, etc.*

**Keywords:** media, advertisement message, meaning, media literacy.

### Увод

Истраживања у педагогији и сродним наукама углавном су се до сада бавила штетним утицајем телевизије и видео игрица на појаву агресивности, неприлагођеног понашања деце и младих и уопште формирања ставова и



вредности. Међутим, моћ рекламирања постаје све важније питање о коме се води жива расправа. Оглашавање путем билборда као један од начина рекламирања представља веома пријемчив медиј путем кога се пропагирају позитивне, али и негативне животне вредности.

Сексуализација садржаја медија, а свеprisутност и злоупотреба жене као сексуалног објекта, посебно у рекламним порукама, промовише ступање у интимне односе у млађим узрастима, промене у моделима улога жена и мушкараца и њихових међусобних односа. Пушење, наркоманија и пијење алкохола међу децом и младима саставни је део одређеног стила живота који је део шире културе а који се преноси међу младима путем филма, музике, магазина, али и рекламних порука. Носиоци, субјекти тог стила живота најчешће су личности из јавног живота који постају идоли, а самим тим и модели идентификације за млађу генерацију.

Нетолерантно понашање, насиље међу децом и младима део је свакодневнице школе и живота уопште. Филмови, телевизија, музика, видео игре, рекламе на различите начине третирају питање разлика међу људима, било да се ради о различитим религијама, расама, класној припадности, националности, или само припадности одређеном фудбалском клубу.

Утицај рекламе на ставове и вредности деце и омладине не може се сматрати директним и одлучујућим фактором у формирању личности. (Зиндовић-Вукадиновић, 1985.) Реч је о индиректном утицају медија који треба посматрати у светлу постојеће социјално-економске и културне климе која је продукт медија исто онолико колико обликује те исте медије. Селекција информација и утицаја зависиће од бројних фактора, као што су интелектуални развој личности, развијеност естетских и моралних критеријума, образовног и културног репертоара деце и младих. Породица у овом процесу има значајну улогу, исто као и школа. Поставља се, наравно, питање начина, конкретних стратегија и програма којима би се развијало критичко мишљење и критичко-аналитички приступ према медијским порукама којима су деца окружена. Сигурно је да педагогија не треба да има заштитничку улогу у смислу анатемисања медија или спречавања деце да сазнају посредством медија

Адекватан педагошки приступ медијима могла би да да критичка педагогија, на којој је заснован и покрет за медијско описмењавање које подразумева развијање критичке дистанце у односу на поруке медија, без обзира на њихову изражајну форму. Тако посматрано, можемо рећи да је медијско описмењавање тесно повезано с идејом демократизације и партиципације, као и развоја вештина путем којих се остварују. Надаље, то је свеобухватни приступ који поучава критичким вештинама и употреби медија као инструмената социјалне промене.

Истраживања су утврдила да мас-медији имају моћ обликовања и утицаја на свакодневни живот и избор забаве. Можда је добра вест да је овај снажан апетит за медије лако преносив у апетит за учење када наставници нуде активности које укључују искуства са медијима. Ако нам је циљ да се ученици развију као критички мислиоци и креативни ствараоци, а не само као пуки конзументи популарне културе, треба им помоћи у стицању вештина критичког мишљења које би примењивали на сегменте популарне културе. Увођење садржаја популарне културе у школске програме поставља се као императив, а кључно педагошко питање јесте питање стратегије увођења. Ово питање укључује низ потпитања која би се бавила одређивањем позиције развијања медијске писмености на садржајима популарне културе, стручног профила (медијски едукатор), облика рада, начина евалуације итд.

Историја размишљања о ефектима медија кретала се од периода веровања у потпуну моћ медија, уверености у могућност манипулације масама, до периода у коме се очекује да примаоци порука имају много активнији став. Питање моћи медија, као и њихових ефеката, врло је комплексно, тако да није могуће дати једноставан и искључив одговор.

### Моћ рекламе

Рекламне агенције заузимају двојак став зависно од ситуације у којој се налазе и стране коју желе да убеду. Оне морају да се понашају двојако. Треба да убеду клијенте како је рекламирање ефектно (повећање продаје, задржавање купаца које компанија већ има, привлачење нових), али и да смање притисак јавности и заинтересованих група у друштву у одговору на питање о етичности поступка приликом рекламирања штетних производа као што су цигарете и алкохол. Тада се умањује и понекад негира утицај реклама на понашање људи. Бергер предлаже модел истраживања утицаја рекламе на понашање и свест људи који се не би фокусирао на промену мишљења и става *индивидуе или групе индивидуа*, већ на културу рекламирања, тј., на *културно понашање људи уопште*.

Суштина Бергеровог става је да се не може показати да одређена реклама или компанија чини да одређена индивидуа купи продукт или услугу која је рекламирана, тј., да је примарни утицај рекламирања у мењању понашања особе, али се може видети да рекламирање има колективни утицај, односно делује на људе генерално.

Бергер говори да нико заправо тачно не зна како рекламирање функционише, али наглашава фокусирање рекламне индустрије на несвесне делове људске психе; избегавајући его доминантне и рационалне одлуке, они се усмеравају на несвестан део који често има велику улогу у промени

самог понашања. Термини који се користе у дефинисању рекламирања, као што су “ароусе” (енгл. ароусе – пробудити, разбудити, покренути, подстаћи, побудити, узбудити) сугеришу постојање веома моћне силе афективности, емотивности или, можда, чак несвесних или ирационалних елемената у раду рекламирања. Важна чињеница о нашем несвесном јесте да оно одређује велики део наших поступака. Бергер размишља о карактеристичном феномену потрошачког друштва који се огледа у људској пожуди, незаситости и уводи појам “миметиц десире” која се дословно може превести као подражавајућа жеља. Незасита људска потреба за потрошњом ствара се тако што ми у ствари имитирамо друге људе у ономе што желе. Зато што неко други жели неку ствар или особу, у нама се ствара такође жеља за том ствари или особом. Реклама се нама обраћа представљајући одређени производ као вредан, пожељан, као нешто што свако мора пожелети да има. Оно што рекламне агенције посебно користе у покушајима да нас убеди да купимо одређени производ или услугу јесте наша илузија о сопственој контроли и слободи приликом одлучивања и избору производа које купујемо. Ми имамо осећај да бирамо производе који ће задовољити наше потребе, да смо у тој активности слободни, тј., да је наш избор потпуно независан, али истина је да је наша слобода да изаберемо оно што желимо само илузија јер је оно што ћемо ми желети већ одређено и изабрано за нас.

На исту тему размишља и Џудит Вилијамсон када говори о улози идеологије у процесу у којем прималац декодира рекламу: у идеологији настају претпоставке о нама које не доводимо у питање јер их видимо као вечно истините. Рекламе делују путем процеса у који смо потпуно уплетени – оне нас позивају да слободно стварамо сами себе у складу с начином на који су нас оне већ створиле! (ми имамо слободу да бирамо оно што желимо, али оно што ћемо желети је већ одабрано уместо нас). Улога идеологије рекламе је у томе што нам даје уверење да ми јесмо ми, засебни појединци и да смо ми ти који одабирамо шта ћемо чинити. Неопходно је одржати мит о томе да је тај избор индивидуалан, да делујемо у складу са својим уверењима. У свом чланку Вилијамсонова уводи појам “тотемизам” дефинишући га као коришћење разлика међу природним предметима у сврху диференцијације између људских група (Williamson, 1978). Купујући одређени производ ми постајемо део тотемске групе коју тај производ представља, поистовећујемо с са њом. Ми морамо да имамо осећај да “већ” припадамо тој групи и да га зато купујемо. Међутим, реклама мора да нас подсећа да смо посебни, она се односи према нама као према јединственом појединачном субјекту. Особине производа се преносе на особу која користи одређени производ, тј., на тотемску групу људи која га користи путем двоструке размене значења

у реклами. На тај начин настају “Сансилкове девојке” које нису исте као “Пантенове девојке”, или “Кока-кола људи” нису исти као “Пепси људи”...

Шушњић у контексту расправе о манипулацији и манипулацији идејама, рекламу дефинише на следећи начин: “Реклама се може одредити као смишљено, систематско и контролисано ширење симбола од стране неке моћне групе произвођача, која тим симболима прикрива своју тежњу за профитом, приказујући свој пословни интерес као потребу свих потрошача, како би их навела, а да они тога не буду свесни, да купују не само производе који задовољавају њихове потребе, већ и оне непотребне.” (Шушњић, 1990, стр. 28) Основни механизам рекламе заправо јесте у томе да онај ко рекламира свој производ не каже отворено да купимо производ да би се он обогатио, већ нас убеђује да су нама његови производи неопходни да би задовољили наше потребе. Култура спутава нагоне, реклама их ослобађа, и тако се показује као антикултура. (Шушњић, 1990, стр. 144) Како већина људи није свесна свих својих потреба или могућих потреба, основа на којој се гради успех манипулатора јесте да се ове потребе спољашњим подстицајем из дубљих слојева људског бића ослободе и изведу на површину свесног распознавања. Дакле, на човеково понашање може се деловати одређеним симболима (речима, сликама, звуцима), а да човек тога није свестан.

### Језик рекламе и комуникација

У језику који се користи у реклами спајају се ствари (идеје, представе, осећања, особине) које иначе не би биле ни у каквој вези. Тако се идеал слободе везује са потрошњом цигарета “Осети укус слободе” (Ронхилл), или појам вредности са потрошњом пива “Јелен пиво – вреди!” Продаја робе се оправдава највишим друштвеним *идеалима* који су свесно, подсвесно и несвесно уграђени у нас. Реклама има посебан језик чија се вредност доказује тиме што успева да убеди потрошача у неопходност куповине. У њој је свака реч одмерена као и њено место у реченици на такав начин да изазове најбоље могуће психосоцијалне учинке. На пример, наглашавање појединих речи ради изазивања што снажнијег утиска, или стављање поједине речи на почетак или крај реченице ради бољег памћења.

За онога који рекламира, ствар има само једну сврху – да се прода, без обзира да ли задовољава неку стварну потребу. У случају да ствар не одговара стварној потреби, не размишља се о томе да се престане с производњом те ствари, већ се прелази на *производњу потребе* за том непотребном ствари. Следећи корак јесте стварање луксузних или вештачких потреба које се остварује помоћу тзв. психолошке удице, чија је суштина у томе да се особине ствари повезују са друштвеним и психолошким особинама личности – при куповини великог сјајног аутомобила који има снажан мотор

купац добија обновљено осећање моћи и мушкости, што не би био случај са куповином старог, “малог” аутомобила. Реч “мали” се односи на аутомобил, али се преноси на човека. “Скривени смисао сваке рекламе није у томе да наведе малог човека да купи велика кола, већ да купи *велику представу самога себе*, да купи симбол који указује на његов друштвени положај и углед који се уз њега веже.” (Шушњић, 1990, стр. 144)

Фотографија, или неки други визуелни или вербални садржај, представља енкодирану поруку, односно идеју преведену у њен симболички еквивалент. Примајући ову поруку ми је у ствари декодирамо. Семиолози кажу да, иако дуга изложеност током времена чини да визуелни језик изгледа као природни и универзални, морамо да учимо како да “читамо” визуелне и вербално-визуелне садржаје. Рекламна порука се састоји од речи и слика које је осмислио креативни тим, одобрио клијент и дистрибуирана је путем медија као што су телевизија, магазин, билборд или нешто другом, а, под претпоставком да изазива пажњу, декодирала ју је циљна група. Да би публика могла да разуме информацију, порука мора да користи одговарајуће знаке и симболе да би стимулисала појединчев перцептуални систем и изазвала (ре)акцију. Порука користи одређене симболе који подсећају на нешто из претходног искуства, нешто што је добро познато. Овде ћемо овакве симболе назвати *индиције* (енгл. *cue*). Индиције (наговештај, индикатори) доводе у свест нешто из прошлог искуства што обезбеђује оквир значења која се користе за интерпретацију знака. Пошто реклама, било да је штампана или телевизијска, мора да буде кратка (временски или просторно), креатори реклама су приморани да користе ове индикаторе како би извели асоцирање значења (Мориарту, 2000). На пример, у реклами за један лосион за тело, “сува шљива” се користи као симбол који асоцира на остарелу и исушену женску кожу, а остарела женска кожа је симбол непривлачног, па самим тим и непожељног; с друге стране “сочна бресква” означава меку и сочну кожу, која је симбол младости и лепоте, па самим тим нечега што треба да желимо. И ту се управо јавља потреба за лосионом за тело, јер је он тај који представља ту “сочну брескву” коју желимо.

Џудит Вилијамсон на један динамичнији начин објашњава тај процес асоцирања или, како она каже, размене значења у реклами. Објекат замењује, представља некакву представу или осећај, а затим производ замењује изворни објекат у тој улози и тако преузима значење те представе или осећања. Међутим, ову размену и преношење значења обавља прималац, а не производ, како значење зависи од нас, тако и његово преношење такође зависи од наше сарадње. Дакле, да би реклама била успешна у претварању производа из означеног у означитељ, она мора да уђе у простор примаоца.

### Уобичајене “удице” које привлаче пажњу

*Емоционални трансфер* је процес стварања емоција у циљу њиховог преношења на производ. На пример, рекламе за Кока- колу обично приказују срећне, лепе људе, али нам не говоре ништа о самом производу. Циљ рекламе је да се посматрач осети пријатно, а затим пренесе то осећање на производ. Механизам емоционалног трансфера налазимо у великом броју реклама са билборда. На реклами за Кока-колу, између осталог, приказано је осећање екстазе и еуфоричности која као да нам поручује: “Видите како се он осећа, пијте кока-колу, па ћете се и ви тако осећати!” То је најважнији механизам којим рекламирање постиже свој циљ и не представља класичну “удицу” као наредне које ћемо споменути.

*Секс* продаје, без изузетака. Секс је најчешћи мотив који се користи у рекламирању најразличитијих производа, од цигарета, парфема, па чак и до гума за аутомобиле. Сетимо се само недавних порука са београдских билборда као што су: “Приања уз сваку подлогу”, “Смоташ, креснеш, запалиш” или, “Коју бисте ви имали?”, “Скините мрак” итд.

На пример, на реклами за сладолед приказана је девојка привлачног и сензуалног изгледа. Она лежи гледајући нас изазовним погледом, при чему пажњу привлачи гест њене руке – уста су полуотворена и она прстима додирује усне. Асоцијација је појачана вербалном поруком: “Оставља вас без речи...” Овај гест недвосмислено асоцира на сексуално узбуђење и ужитак. Сексуални ужитак се повезује с конзумирањем сладоледа од чоколаде.

*Мачо* се обично користи да се обрати мушком делу популације, али не искључиво. Приказивање мужевности и стереотипа који се односе на мушкарце чест је мотив у рекламама за војску или цигарете.

*Женственост* је још један полни стереотип који се користи у различитим рекламама, од оних за шминку за тинејџере до реклама за алкохол.

Концепти женствености и мачоизма разликују се зависно од културе, друштвено-историјског контекста. Треба нагласити да се често ове “удице” користе комбиновано.

Поруке које се односе на **страх** усмерене су на нашу несигурност, на пример “нико вас неће волети ако имате перут” или “ћелави људи су губитници”. То је врло уобичајена техника и потребан је додатан напор да бисмо се одупрли оваквим порукама. Страх се користи највише у рекламама за разне козметичке производе где се ствара илузија да се страх од неприхваћености, неуспеха у друштву може превладати негованим и лепим изгледом. *Симболи* из наше културе који су препознатљиви и који изазивају снажне емоције јесу, на пример, заставе или крстови. Они се најчешће

користе када код примаоца порука треба да изазове осећања патриотизма, националности, хуманости, солидарности...

**Хумор** се често користи зато што чини да се осећамо добро, а и дуже остаје у памћењу.

**Суперлативи** се користе као претеране тврдње према којима треба бити скептичан јер обично не значе ништа. Ова врста убеђивања често се користи за рекламирање производа који имају велику конкуренцију на тржишту. Бомбардовани смо свакодневно рекламама (углавном телевизијским) за прашак за веш, судове, омекшиваче, средства за одржавање хигијене итд. У њиховим вербалним порукама претежно се користи тврдња да нам управо тај производ може решити проблем: “Убедљив у отклањању тврдокорних мрља”, “Непобедив у количини опраног посуђа”... Треба нагласити да се ово не односи само на овакве тврдње, већ може сугерисати и на тренд, хит као што је приказано на овој реклами.

**“Уклапање”** је такође често коришћена техника, а циљ је да утиче на нас тврдећи да сви купују неки производ, па зато треба и ми.

**Добра стара времена.** Слике, мода, филмски ефекти и музика који илуструју одређено доба или супкултуру директно се користе да би се обратили популацији која је адекватна оној која је приказана у реклами.

**Ласкање** се користи да бисмо се осећали добро као конзументи и да бисмо се уверили да смо направили добар избор куповином одређеног производа.

**Симпатично.** Деца и животиње увек придобијају наше симпатије.

**Лепи** људи се често користе да би “гламуризовали” производ, поготово код производа који су штетни као што су алкохол или цигарете. Ова удица је нераздвојна од “женствености” и “мачо изгледа”.

**Познати људи** као што је Владе Дивац чине да производи буду привлачни путем асоцијација. Ауторитет познатих људи користи се да би се путем механизма идентификације изазвала потреба за рекламираним производом. На слици видимо познату водитељку како рекламира “јунк фуд”. Ову штампану рекламу треба посматрати у контексту ТВ рекламе у којој она каже: “Живим брзо, а храним се лако”.

**Обични људи** су људи који могу да буду као ти или ја. То је често у рекламама које наглашавају заједницу и породицу. У рекламирању банкарских услуга и сервиса који нуде породично или неко друго осигурање, људи “попут вас” сведоче о квалитету услуге. У људе који су нам слични често можемо да имамо више поверења јер се подразумева да имају исте животне околности као и ми.

**Сведочења** су тврдње људи који које објашњавају зашто је производ сјајан. То могу да буду познати или обични људи.

*“Лако је.”* Једноставна решења се често користе да би нас убедила да ће производ да реши све наше проблеме као “ако користите спреј против ћелавости, наћи ћете девојку”.

*Велике лаж* су претерана обећања која је тешко испунити (ако једете то и то, бићете јаки као олимпијац).

*“Бесплатан ручак”* нам нуди неки додатак уз производ, на пример “купите један, други добијате бесплатно”. Ретко када је тај “други” заиста бесплатан, али се ми константно “пецамо”.

*Еگزотика* је позив од нечег или неког “другачијег”; то може да буде плажа, припадник неког племена, нешто необично и непознато. То обично има намеру да нас “упеца” путем презентовања нечега што је изван нашег свакодневног искуства.

Као пример коришћења наведених удица у рекламирању, представимо један од могућих начина интерпретације штампане рекламе.

Реклама за цигарете “карелија слимс” – Основни механизам у свакој реклами је, као што смо рекли, емоционални трансфер. На фотографији је приказана млада жена 20-их година. Када погледамо рекламну слику, прво што примећујемо је њен поглед. Положај њене главе је искоса и спуштен, али је успостављен директан контакт очима, што симболизује самоувереност, непосредност, одлучност у међуљудској комуникацији. Она нас гледа, што сугерише да се реклама обраћа управо женама које припадају тој старосној популацији, али такође и млађим девојкама и средовечним женама. Бела кошуља, кравата, дискретна шминка и уредни али неналакирани нокти које она носи симбол су пословности, озбиљности савремене жене од каријере. Распуштена коса у садејству с откопчаним дугметом на кошуљи и развезаном краватом, као и сама боја кравате, указују на природу и специфичност њеног односа не само према послу, већ и према њеном животном стилу; иако је она пословна жена, она није њиме оптерећена, већ налази личну сатисфакцију у томе што ради, она је опуштена, модерна, независна, задовољна собом. Пошто млада жена на себи нема никакав накит, минђуше, па ни прстен, то указује на њен брачни статус, тј., да није удата, што допуњује утисак о њеној независности и савремености. Сви наведени мотиви делују у склопу удице коју смо одредили као “женственост”, што је у овом случају повезано с њој блиском удицом “леп”. Иако у реклами доминира тамноплава боја, она има улогу позадине. Пажњу привлачи шарена боја кравате која је усклађена с бојом шминке, косе, коже, очију, позадине. Жута и наранџаста боја, тј. топле боје, симболи су који призивају добро и весело расположење, стање радости и задовољства, па тиме и целокупно расположење рекламе асоцира на позитивна осећања. Поред девојке на другој половини фотографије, на плавој позадини истиче се натпис “слимс” у истим шареним тоновима.



Између изгледа девојке и начина на који је исписано име производа успостављена је нека врста идентификације. Девојка представља у ствари отелотворење самог значења речи “слимс” (енгл. slim – витко, танко) јер се из саме њене лепоте и дела фигуре који је приказан може закључити о њеној виткој, манекенској фигури. У савременој култури оно што је лепо и привлачно повезује се као идеал с витком и манекенском грађом. Изглед девојке и начин на који је исписано “слимс” подударују се, односно стоје у сагласности: боје на кравати су исте као и боје слова; прамен њене косе као да се надовезује и улива у слово “S”; слимс је исписано писаним, искошеним, елегантним словима, што одговара њеном стилу живота (елегантно, али ипак опуштено, слободно, полетно). На први поглед несиметрична композиција фотографије, када се пажљивије сагледа, показује да девојка, с једне стране, и назив производа, с друге стране, стоје у “метафоричкој” симетрији: Девојка је Слимс.

Производ који се рекламира на овом билборду, односно цигарете, јесте штетан производ. Законска одредба о забрани рекламирања цигарета навела је рекламну компанију да етички проблем рекламирања штетног производа решава тиме што се свест о самој штетности превладава асоцирањем и изазивањем позитивних осећања код људи који посматрају девојку на слици. Сама појава девојке у овој реклами истиче њену младост, атрактивност, лепоту, успешност, укус који представљају пожељне особине и идеал припадница женског пола. Тиме се постиже пренос и замена особина објекта у реклами – девојке на производ – цигарете на потрошача. Овај процес представља основни механизам функционисања рекламе којим се код људи буде постојеће и стварају нове потребе за одређеним производом. Следећи корак јесте покрет од жеље ка акцији.



### Предлог за рад с ученицима

У циљу доприноса развијању медијске писмености која води критичкој дистанци, предлажемо начин на који би се реклама могла проучавати у старијем основношколском и средњошколском узрасту. У оквиру активности

радионичарског типа, садржај би се уз помоћ ученика могао поделити у два сегмента, и то на следећи начин:

*О медијима уопште*

- Шта су то медији? Које врсте медија постоје?
- Шта је то медијска писменост? Зашто је потребно да будемо медијски писмени?
- Како се одвија медијска комуникација, како тече процес комуникације?
- Разумевање поруке и њене семиотике – основни појмови.
- Како настаје реклама? Зашто постоји реклама? Ко све учествује у стварању рекламе?
- Када реклама манипулише? Чиме реклама манипулише?

*Анализа реклама*

- Навођење упечатљивих примера реклама из искуства.
- Аргументи зашто је нека реклама добра или лоша.
- Освешћивање и препознавање карактеристичних “удица”.
- Анализа реклама, дебата по питањима:
  - а) Из ког угла је снимана фотографија? Да ли гледамо горе у људе, или гледамо доле у њих са висине, или гледамо у њих са истог нивоа (схоулдер-левел позицион)? Које значење има угао из којег је снимано?
  - б) Како би описали две фигуре у реклами? Размотрити следеће елементе: фацијална експресија, боја косе, светлина косе, фризура, мода (одећа, обућа, наочаре, накит), различити додатни елементи (кишобран, ташна), облик тела, језик тела, године, пол, раса, националност, знаци занимања, знаци образовног нивоа, сугерисани односи између мушкарца и жене, објекти у позадини.
  - в) Шта се дешава у реклами? Шта “акција” у реклами сугерише? Имати у виду да гледамо један издвојени моменат у причи. Која је прича и шта она открива о две фигуре?
  - г) Да ли постоје неки знаци или симболи у реклами? Ако је тако, коју улогу играју?
  - д) Да ли постоји нека позадинска информација да бисмо разумели рекламу? Како контекст обликује наше разумевање рекламе?
  - ђ) Који су основни “мотиви” у реклами? Како су ти “мотиви” повезани с причом у реклами?
  - е) Који производ или услуга се рекламира? Која је циљна група којој је овај производ намењен? Коју улогу овај производ или услуга имају у нашој култури?

ж) Који стил слова је коришћен у текстуалном делу рекламе? Које значење имају различите врсте стилова (зашто ти, а не неки други)?

– Вежбање ученика у креирању сопствене штампане рекламе.

Истраживања су показала да је од свих поступака који се примењују у процесу медијског описмењавања, а ради смањивања поврења у медије најефикаснија анализа садржаја и начина његовог приказивања (Зиндовић-Вукадиновић, Г., 1994.). Начин рада који овде предлагемо одговара управо таквој методи, те сматрамо да би његова примена у пракси подстицала ученике на размишљање о реакцијама које код њих изазивају поруке са билборда, а то чини нам се један од добрих путева за развијање критичке дистанце.

### Уместо закључка

Реклама у савременом потрошачком друштву представља једно од најмоћнијих средстава утицаја и убеђивања. Доказ да рекламна индустрија игра огромну улогу у социјализацији људи, младих и старијих јесте и такозвано “знање о производу” (Бергер, 2000, стр. 18). Подаци истраживања говоре о томе да мала деца од 5-6 година знају доста о производима који се рекламирају на телевизији и другим средствима мас-комуникације, да се радују рекламама и да су способна да репродукују цинглове које се при рекламирању одређеног производа користе. Веома рано, они постају конзументи порука које их полако уводе у “*тотемску заједницу*”. Систематским упознавањем феномена медија, механизма њиховог утицаја, метода анализе и расправама о доживљеном можемо очекивати формирање критичке дистанце, а такав рад бисмо с правом назвали критичком педагогијом.

*Рад је резултат истраживачког пројекта аутора обављеног у оквиру програма посебних методика посвећеног визуелним медијима на четвртој години студија педагогије, под менторством проф. Гордане Зиндовић Вукадиновић, на Филозофском факултету у Београду.*

### Литература

- Bauerlein, M. (2004): The Burdens of Visual Culture Studies, *Arts and Visual Culture Studies*, Vol 106, No. 1, September/October.
- Berger, A. A., (2000): *Ads, Fads and Consumer Culture*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham.
- Еко, У. (1973): *Култура, информација, комуникација*, Нолит, Београд.

## Рекламна порука као педагошки проблем

---

- Гиро, П. (1983): *Семиологија*, Просвета, Београд.
- Гоне, Ж. (1998): *Образовање и медији*, Clio, Београд, Kellner, D., *Media Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society*, Online course materials for 235A, Education, Technology and Society, dec 1997.
- Leeds-Hurwitz, W. (1993): *Semiotics and Communication: Signs, Codes, Cultures*, Lawrence Earlbaum Associates Publishers, New Jersey, London.cb.
- Masterman, L., *Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles*, [www.medialit.org](http://www.medialit.org)
- Moriarty, S. A. (2000): *An Interpretative Study of Visual Cues in Advertising*, [www.spot.colorado.edu/~moriarts](http://www.spot.colorado.edu/~moriarts).
- Moriarty, S. A. (2000): *Visual Semiotics and Production of Meaning in Advertising*, [www.spot.colorado.edu/~moriarts](http://www.spot.colorado.edu/~moriarts).
- Sholle, D., Danski, S. (1995), *Media Education and (Re)Production of Culture*, Bergin&Garvey, Westport, London.
- Шушњић, Ђ. (1990): *Рибари људских душа*, Младост, Београд.
- Wiliamson J. (1978): *Decoding Advertisements: Ideology and Meaning in Advertising*, Marion Boyars publishers.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1985): Васпитна улога средстава масовних комуникација, *Настава и васпитање*, XXXIV, 1.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1994): *Визуелни језик медија – Значење и разумевање*, Институт за педагошка истраживања, Београд.

## ПРИКАЗИ

**Др Јасмина Шефер**  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

*UDK-8159.9 (159.942)*  
*Приказ дела*  
*НВ.LVII.1.2008.*  
*Примљен: 28. I 2008.*

### **ОСЕЋАЈНО ВЕЗИВАЊЕ: ТЕОРИЈА, ИСТРАЖИВАЊА, ПРАКСА**

**Аутор: Нада Половина**  
**Институт за педагошка истраживања**  
**Београд, 2007, 228. страна**

Осећајно везивање је тематика која све више закупља савремену психологију, бар исто онолико колико је егзистенцијална струја закупљала савремену филозофију. Људи данас поново постављају себи питање смисла постојања јер га губе у отуђеном технократизованом свету, а проблем се отвара већ од самог детињства у породици која има све мање времена и енергије да адекватно одговори на примарне емоционалне и социјалне потребе деце. А примарна и основна потреба деце, односно човека, јесте потреба за посебном врстом блискости, односно везивања за значајне одрасле особе које га окружују да би се осетило сигурно, заштићено и подржано, и из тог сигурног уточишта (сигурне базе) почело да гради платформу за своје упознавање света, других људи и свог места у свету који га окружује. Пропусти у задовољењу ове потребе током раних фаза дететовог развоја касније се тешко надокнађују. Последице су обично вишеструке и временом се умножавају уместо да слабе. Стога није случајно што у савременим условима живота, посебно у срединама које су попут наше прошле кроз тешке периоде, расте интересовање за ову тематику. Др Нада Половина је дугогодишњи врсни истраживач и практичар у овој области, а ова недавно објављена књига је синтеза њених испитивања и искуства, значајних не само за истраживачку праксу, већ и за свакодневни живот у породици, школи и друштву.

Књига је занимљиво и инструктивно структурисана. Почетна поглавља у првом делу посвећена су контекстуалним приликама (научним и животним) у којима је настајала и развијала се теорији осећајног везивања, чији су утемељивачи дечји психијатар Џон Боулби (John Bowlby) и психолог Мери Ејнсворт (Mary Ainsworth). Боулби је у центар својих теоријских интересовања поставио *осећање сигурности и заштите* које почиње да се остварује кроз *осећајно везивање (attachment)* у примарној породици.

Идеја осећајне везаности се развија даље кроз њене реперкусије – страх од одвајања и тугу због губитка блискости. Помиње се низ истраживача и теоретичара у време и после Боулбија, као што су блиска сарадница и кокреатор теорије Мери Ејнсворт, Рене Шпиц, Инге Бретертон, а затим Еверет Вотерс, Мери Меин, Малколм Вест и Адриана Шелдон-Келер. Потом следе поглавља у којима су представљени основним концептима и принципима теорије, који се “смештају” у оквире развојне и системски оријентисане психологије која налази аргументе не само у друштвеном (Маргарет Мид, Ериксон), већ и у биолошком и еволуционо-адаптационом приступу проблему (Конард Лоренц, Жан Пијаже). Такође, у овом делу књиге детаљно су представљене различите концептуализације развоја система понашања који регулише осећајно везивање, профили различитих релацијских контекста који се дешавају у процесу осећајног везивања, развојне повезаности система понашања који регулише осећајно везивање с другим релевантним системима понашања као што су: систем истраживања и сазнавања околине (који је у основи когнитивног развоја), систем који регулише страх и напетост, систем који регулише понашање у блиским односима и систем који усмерава развој улоге пола.

Други део књиге посвећен је инструментима за мерење осећајног везивања и базичним истраживањима у овој области. У истраживањима раних узраста коришћен је тест “стране ситуације”. На предшколском узрасту прикључује се метода “Q” сортирања, завршавања започетих прича и анализа дечјих наратива (прича). Коначно, на нивоу адолесцената и одраслих користе се интервју, ранговање прототипова осећајног везивања, упитници и скале процене. Провера теорије обављена је у емпиријским истраживањима која су се односила на индивидуалне разлике, индивидуалну развојну перспективу и међугенерациско преношење усвојених образаца осећајног везивања. Резултати сведоче о кључном значају историје осећајног везивања на све облике понашања током живота, у браку, родитељству, породици...

Трећи део књиге посвећен је примени теорије у пракси, и то у три домена праксе за које је функционисање појединца и породице неминовно везано. То су домен школско-образовног функционисања, социјалне заштите и здравства. Значај теорије за сва три домена управо и исказује базичност и универзалност потребе за осећајним везивањем и ширину простора на коме се последице раних искустава могу исказивати. Наиме, сви ми у већој или мањој мери патимо од недостатка сигурности која се заснива на проблемима насталим приликом осећајног везивања, то показујемо у различитим сегментима нашег понашања те је ова проблематика значајна за свакодневни живот породице, школе и друштва у целини.

Ова публикација има посебан значај за школско-образовни систем. Дете не долази у школу само са “мозгом”, већ и са “срцем”. Из осећајног обрасца понашања који доноси у школу, као и од актуелних образаца које у школи затиче, зависи у којој мери ће даље напредовати како емоционално, тако и сазнајно. Учитељ, односно васпитач, прва је фигура која наставља историју развијања осећајног везивања код детета. Његова улога је необично важна на више планова. Прво, потребно је да је наставник у стању да настави да представља сигурну базу и утврди добре образце осећајног везивања с којима ученик долази у школу. Друго, уколико ученик долази са несигурним образцима осећајног везивања, наставник треба да буде у стању да преокрене образац у бољем смеру. Треће, уколико дете долази са “емоционалном рупом”, наставник треба да буде у стању да му приђе тако да дете почне да се емоционално везује и да такав однос одржи у дужем временском року како би се дете ресоцијализовало.

Истраживања која се у књизи приказују усмерена су на испитивање различитих компонената у развоју осећајних образаца: узраст, ниво и захтеви школе, родитељ, наставник, адаптација на школу – укупна, социјална и сазнајна. На основу бројних истраживања у свету, успостављена је веза између примарно стеченог обрасца осећајног везивања у породици и дечјег функционисања у вртићу и школи. Деца са сигурним образцем осећајне везаности окренута су тежим задацима, пажљивија су, имају богатији речник, користе помоћ других, боље решавају сукобе, имају боље вршњачке односе, бољи су ђаци и прилагођенији су у школи. Резултати истраживања говоре о индиректним утицајима наставникове осећајне историје и директним утицајима ученикове личности и интеракције на лични осећајни образац њиховог међусобног саобраћања. Дечаке са несигурним осећајним образцима вршњаци сматрају мање пожељним и агресивним, а наставници некомпетентним и с проблемима у понашању. С друге стране, ученици који су сигурни на плану осећајног везивања активнији су у игри, когнитивно ангажованији и посвећенији учењу. Испољавање проблематичног понашања (екстернализовано) у већој мери је у вези с осећајном историјом очева, а понутрено понашање (интернализовано) с историјом осећајног везивања с мајком.

Ауторка такође разматра значај ове теорије за рад у: (1) социјалној заштити на проблемима повећаног сиромаштва, насиља у породици, рада са напуштеном и усвојеном децом и брачним партнерима приликом развода; (2) здравственој заштити у контексту клиничке дијагностике и терапије психопатолошких испољавања, као и превентивног саветодавног рада с породицом.

## Осећајно везивање: теорија, истраживања, пракса

---

На крају текста је велики број јединица коришћене литературе која упућује посебно заинтересоване читаоце на релевантне научне изворе у области осећајног везивања.

На крају, треба посебно нагласити да данас, у време пораста насиља и агресивности ученика у школи, проблематика осећајног везивања постаје још значајнија. Публикација *Осећајно везивање: теорија, истраживања и пракса* је круна дугогодишњег рада ауторке др Наде Половине, представља озбиљно дело и значајан допринос науци, јединствен на нашим просторима. Поред тога публикација садржи и упутство наставницима и родитељима како да разумеју и превазиђу проблеме у сфери угрожене осећајности. Књига задовољава потребе читалаца различитих вокација, од истраживача преко социјалних радника, лекара, клиничких психолога, до васпитача и наставника. Необично је важна за област образовања јер оваквих текстова до сада није било, а проблематика улази у приоритете савремене школске праксе.



Др Анђелка Игњачевић  
Филозофски факултет  
Београд

*UDK-802.(37.031)*  
*Приказ научног скупа*  
*НВ.LVII.1.2008.*  
*Примљен: 3. III 2008.*

### **МЕЂУНАРОДНА КОНФЕРЕНЦИЈА “ЈЕЗИК СТРУКЕ: ТЕОРИЈА И ПРАКСА”**

На Машинском факултету у Београду, од 31.01-2.02 2008. године, одржана је међународна конференција “Језик струке: теорија и пракса” (у даљем тексту: Конференција) посвећена теоријским и практичним питањима наставе страних језика (енглески, француски, руски, немачки, италијански, шпански) који се, као стручни језици користе у различитим професионалним областима, а изучавају у средњим и вишим школама и факултетима у Србији.

Конференцију је организовала Секција универзитетских наставника страног језика струке при Друштву за стране језике и књижевности Србије уз подршку Министарства за науку Републике Србије, Универзитета у Београду, Филолошког, Филозофског и Машинског факултета.

Подршку организацији Конференције пружили су и Британски савет у Београду, EU VET Programme for Serbia, Телеком Србија и шест дистрибутерских / издавачких кућа: Cambridge University Press, Longman-Pearson, the English Book, Data Status, Филолошки факултет и Завод за уџбенике и наставна средства Републике Србије, који су организовали продајну изложбу издања релевантних за наставу страног језика струке.

У три дана трајања Конференције, уз учешће 188 професора из земље (137) и иностранства (51), одржано је 6 пленарних предавања, 86 предавања у сесијама, 6 радионица и 3 панел дискусије. Тематске области укључиле су: теорију и праксу страног језика струке, методологију наставе, креирање наставног материјала, израду курикулума, усавршавање наставника, истраживање, аутономију ученика, технике учења, тестирање, евалуацију и оцењивање.

Радови су презентовани на српском, енглеском, немачком, руском, француском, шпанском и италијанском језику. Илустрације ради наводимо неколико наслова: *Internet dans l’enseignement du français comme langue de spécialité*; *El Espanol de los negocios: Crear e innovar*; *Il linguaggio turistico come un punto d’incontrato tra l’italiano*; *Fachsprachliche Texte im DaF – Unterricht*; *О дипломатији по руски*; *Teaching LSP in 21<sup>st</sup> century: a communication*

## Међународна конференција “Језик струке: теорија и пракса”

---

perspective; LSP Assessment and the Common European Framework; How much specialist knowledge should ESP teacher have? LSP Syllabus Design; LSP Teacher training; Vocabulary acquisition, Problem-based learning, Task-based-topic centre learning, Active learning... Зборник радова са Конференције је у фази припреме и биће штампан до јесени 2008.

Конференција је почела свечаним отварањем на коме су говорили: проф.др Јулијана Вучо, председник Друштва за стране језике и књижевности Србије, проф.др Драгица Тривић, помоћник Министара за науку, проф. др Александар Седмак, проректор Универзитета у Београду и професор Машинског факултета, проф.др Петар Буњак, продекан Филолошког факултета, Ендрју Глас, директор Британског савета у Београду и мр Душица Блажић, председник Секције универзитетских наставника страног језика струке.



Свечано отварање (Д. Блажић, Ј. Вучо, Е. Глас)

Проф.др Јулијана Вучо је у поздравном говору истакла чињеницу да се одржавање Конференције поклапа са три значајна јубилеја: двеста година високог образовања у Србији, педест година постојања Друштва за стране језике и чињеницом да је Генерална скупштина Уједињених нација прогласила је 2008. годину Међународном годином језика. Мр Славица Тривић говорила је о значају познавања страних језика за развој науке, проф.

Александар Седмак о изузетној корисности скупа; Ендрју Глас о положају енглеског језика али и о тенденцијама све већег учења и других језика у глобалном контексту, а мр Душица Блажић о положају страних језика у образовном систему код нас и разлозима којима се Секција руководила при одлуци да организује конференцију која ће, први пут у Србији, бити посвећена наставницима који предају страни језик струке у институцијама средњешколског и високошколског образовног нивоа. Након свечаног отварања уследило је пленарно предавање Виде Зорко са Универзитета у Љубљани о употреби интернета у настави и учењу језика у функцији струке. Затим је одржана 41 презентација у сесијама.

Другог дана Конференције, у преподневном делу, одржана су два пленарна предавања, 13 презентација и 2 радионице у сесијама. Проф.др Георгета Ћобану са Универзитета у Темишвару, у свом пленарном предавању, говорила је о данашњем профилу наставника страног језика струке и стручном усавшавању, а Ник Робинсон из Cambridge University Press, Велика Британија, о проблемима садржаја и вокабулара у настави енглеског језика за специфичне намене.

У послеподневном делу Бојана Петрић са Есекс универзитета, Велика Британија, одржала је пленарно предавање о актуелним стручним дебатама о академском писању, а затим је одржано 10 презентација и 2 радионице по сесијама. Дан је завршен панел дискусијом о обуци наставника за језик струке коју су водиле проф.др Ивана Трбојевић са Филолошког факултета у Београду, проф.др Марија Вега, са Универзитета Комплутенсе у Мадриду, Шпанија и проф.др Георгета Ћобану, Универзитет у Темишвару, Румунија. Представљена је тренутна пракса припреме наставника у све три земље, а затим је уследила дискусија. Општи закључак свих је био, с обзиром да су захтеви за специјализацијом наставника све присутнији у свим срединама, да је неопходно да се и у додипломској настави, а нарочито на дипломском нивоу обезбеде програми за бољу обуку наставника који треба да уђу у много захтевније поље него што је настава “општег” страног језика. Нарочито је истакнута потреба да се будући наставници обуче тако да буду спремни на истраживачки рад, сарадњу са стручњацима у дисциплини у којој треба да предају, а у методолошком смислу да буду у стању да испуне захтеве комуникативног приступа и усмерености на потребе оних који уче.

Последњег дана Конференције одржана су два пленарна предавања (Најцел Харвуд са Есекс Универзитета о лекторству и ставовима и искуствима лектора на универзитетима у Великој Британији и Дејвид Еванс, Pearson Education, Велика Британија, о основама и специфичностима пословног и техничког енглеског језика), након чега је уследила 21 презентација и 2 радионице по сесијама.



**Организациони одбор после затварања Конференције!**

Тог дана паралелно су одржане су и две панел дискусије: једна посвећена Болоњском процесу и статусу страног језика на факултетима, намењенима наставницима у вишем и високом образовању и друга, намењена наставницима средњих стручних школа, о Копенхашком процесу реформе средњег стручног образовања.

У оба случаја, након приказа тренутне ситуације (Болоњски процес: др Анђелка Игњачевић, Универзитет у Београду, др Славица Перовић, Универзитет у Подгорици и др Полона Светлин, Универзитет у Љубљани; Копенхашки процес: мр Душица Блажић, Универзитет у Београду, Габријела Братић, EU VET програм за Србију и Љиљана Поша, Средња дрвопрерађивачка школа) након излагања водитеља развила се жива дискусија о проблемима очувања и подизања статуса предмета Страни језик струке у процесу реформи, као и о потреби већег ангажовања струке у циљу упознавања и информисања не само академске јавности о значају наставе и специфичностима страног језика струке.

Конференција је од свих учесника оцењена као изузетно успешна, корисна и информативна. Анонимна анкета показала је да су учесници били изузетно задовољни првенствено научним нивоом конференције, беспрекорном организацијом и пријатном атмосфером, што је потврђено и бројним честиткама које су касније стизале организаторима:

А. Игњачевић

---

“Thank you very much for most inspiring & well organized conference, as well as for information about tendencies over last years about ESP and other languages for specific purposes!” Darja Mertelj, Slovenia

“Дуго нисам присуствовала конференцији која је била тако добро организована и толико корисна”, Љиљана Јаничић, English Book, Београд

“Congratulations on excellent organization and the quality of the Conference!” Bojana Petric, Essex University, Great Britain

## НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

### УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

#### Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у два штампана примерка куцана на компјутеру или у **електронској форми** (на дискети или mail-ом), на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“. **Радови се достављају у Word формату, са Times New Roman фонтом, величина 12, Serbian cyrillic.**

Писане верзије се не враћају аутору.

#### Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. Уз текст рада даје се и посебна, насловна страница. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

**Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога уз рад треба приложити апстракт дужине 16 редова. На крају апстракта треба навести кључне речи (до пет).**

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, апстракт, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

Радове треба доставити на српском језику.

Редакција обезбеђује превођење апстракта на енглески језик.

Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.

Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.

На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

#### Позиви на литературу - референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем

презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*.

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Трнавац, Н. (1996): *Педагог у школи - прилог методици рада школског педагога*, Београд: Учитељски факултет

чланак у часопису:

Коцић, Љ. (1984): Усавршавање концепције и структуре основне школе и унапређивање васпитно-образовног рада у њој, *Настава и васпитање*, бр. 3, 335 - 343.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

*Педагошка енциклопедија I и II* (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикација референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б). **Молимо ауторе да број референци (наведене литературе) не буде већи од 10 јединица.**

**Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.**

### **Оцењивање радова**

Рад процењују два компетентна рецензента. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

**НАСТАВА и васпитање** / главни и  
одговорни уредник Гордана  
Зиндовић-Вукадиновић. - Год. 1, бр. 1 (март  
1952)- . - Београд (Теразије 26) :  
Педагошко друштво Србије, 1952- (Београд :  
Vodex). - 24cm

Тромесечно  
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање  
COBISS.SR-ID 6026754