

FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U SARAJEVU
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU
ISSN 2490-2292
(ON-LINE)

**ZBORNİK RADOVA
ODSJEKA ZA PEDAGOGIJU
Godina 1, broj 1 (2016)**

Zbornik radova sa znanstveno-stručne međunarodne konferencije

„Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju“

održane u Sarajevu 11. i 12. oktobra/listopada 2013. godine

Sarajevo, april/travanj 2016. godine

Izdavač

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu
<http://www.ff-eizdavastvo.ba/SerijskepublikacijePedagogija.aspx>

Za izdavača:

Salih Fočo

Urednik:

Adila Pašalić Kreso

Uređivački odbor:

Emina Dedić Bukvić i Sandra Bjelan-Guska

Lektura:

Elma Durmišević-Cernica i Azra Hodžić-Čavkić

Recenzenti:

Adila Pašalić Kreso, Mirjana Mavrak, Senada Dizdar, Amir Pušina, Snježana Šušnjara, Haris Cerić,
Amel Alić, Irma Čehić, Vesna Varunek, Elma Selmanagić-Lizde, Jasmina Bećirović-Karabegović, Edina
Vejo, Izet Pehlić, Adnan Tufekčić

Organizacioni odbor Konferencije:

prof. dr. sc. Adila Pašalić Kreso, akademkinja ANUBiH
prof. dr. sc. Mladen Bevanda, profesor emeritus
prof. dr. sc. Hašim Muminović, redovni profesor
doc. dr. sc. Lejla Kafedžić, docentica
doc. dr. sc. Snježana Šušnjara, docentica
mr. sc. Lejla Hodžić, viša asistentica
mr. sc. Emina Dedić Bukvić, viša asistentica
mr. sc. Sandra Bjelan-Guska, viša asistentica

Programski odbor Konferencije:

prof. dr. sc. Adila Pašalić Kreso, akademkinja ANUBiH
prof. dr. sc. Mladen Bevanda, profesor emeritus
prof. dr. sc. Dževdeta Ajanović, redovni profesor
prof. dr. sc. Milenko Brkić, redovni profesor
prof. dr. sc. Mujo Slatina, redovni profesor
prof. dr. sc. Hašim Muminović, redovni profesor
prof. dr. sc. Lidija Pehar, redovni profesor
prof. dr. sc. Mirjana Mavrak, vanredni profesor
doc. dr. sc. Snježana Šušnjara, docentica
doc. dr. sc. Lejla Kafedžić, docentica
doc. dr. sc. Amir Pušina, docent
mr. sc. Lejla Hodžić, viša asistentica
mr. sc. Emina Dedić Bukvić, viša asistentica
mr. sc. Dženeta Camović, viša asistentica
mr. sc. Sandra Bjelan-Guska, viša asistentica
Amina Isanović, M.A, asistentica
Merima Zukić, M.A, asistentica

SADRŽAJ

UVOD 7

Mladen Bevanda: JUBILEJ NA PONOS – 50 GODINA ODSJEKA ZA PEDAGOGIJU 8

Adila Pašalić Kreso: PRAVIMO ISKORAKE UČEĆI JEDNI OD DRUGIH 14

TEMATSKA GRUPA I 30

Snježana Šušnjara: ISKORACI U ŠKOLSTVU U VRIJEME AUSTRO-UGARSKE MONARHIJE.. 31

Mustafa Šuvalija, Mirna Marković Pavlović, Amela Dautbegović: PREGLED ISTRAŽIVANJA
EVALUACIJE RADA NASTAVNIKA I POVEZANOSTI MOTIVACIJE I AKADEMSKE
PRILAGODBE STUDENATA SA ODREĐENIM KARAKTERISTIKAMA NASTAVNIKA 41

Mitja Sardoč: EQUAL (EDUCATIONAL) OPPORTUNITIES AND SOCIAL INEQUALITY 55

Sarina Bakić: KULTURNA POLITIKA KAO DIO OBRAZOVNE POLITIKE 69

Saša Milić: EVROPEIZACIJA OBRAZOVNIH SISTEMA I HARMONIZACIJA OBRAZOVNIH
POLITIKA 77

Alma Suljović-Musa: ULOGA FILMA U SAVJETODAVNOM RADU S RODITELJIMA DJECE S
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU 89

Lejla Hodžić: PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI ROMA 99

Bisera Jevtić: OSTRAKIZAM U ŠKOLI: ISTRAŽIVANJE FENOMENA VRŠNJAČKOG
ISKLUČIVANJA U ŠKOLI 106

Emina Dedić Bukvić: KREIRANJE SIGURNOG ŠKOLSKOG OKRUŽENJA S CILJEM
PREVENIRANJA VERBALNOG NASILJA MEĐU UČENICIMA 116

Amina Osmanović i Azamat Akbarov: NEDOSTATAK INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA
U NASTAVI ILI KAKO NAS ŠKOLA UČI DA JE DRUGOST OPASNA 125

TEMATSKA GRUPA II 131

Dženeta Camović i Larisa Kasumagić Kafedžić: ZNAČAJ RANOG UČENJA STRANOG JEZIKA U
KONTEKSTU POTICAJNOG JEZIČNO-KOMUNIKACIJSKOG OKRUŽENJA 132

Jasmina Bećirović-Karabegović i Irma Čehić: KONTINUIRANO PRAĆENJE DJECE U FUNKCIJI
UNAPREĐENJA ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE 143

Amel Alić: RAZUMIJEVANJE OBITELJSKE DINAMIKE POSREDSTVOM
TRANSGENERACIJSKOG I STRUKTURALNOG MODELA 152

Ediba Dizdar: ULOGA OBITELJI KAO FAKTORA ODGOJNO-OBRAZOVNOG DJELOVANJA U
BOLNIČKIM UVJETIMA 164

Edina Vejo, Izet Pehlić i Azemina Durmić: AFIRMACIJA IDEJE SOCIJALNE PEDAGOGIJE KAO
INTEGRACIJSKE ZNANOSTI KROZ UNIVERZITETSKI STUDIJSKI PROGRAM 170

Selma Džemidžić Kristiansen i Beba Šarkinović: INOVATIVNI PRISTUP U RAZVIJANJU
PARTNERSTVAPORODICE I ŠKOLE 177

Vesna Varunek: UKLJUČIVANJE RODITELJA U ŽIVOT I RAD ŠKOLE – VODIČ ZA RAVNATELJE ŠKOLA.....	188
TEMATSKA GRUPA III 199	
Hašim Muminović: DIMENZIJE KONSTRUKTIVISTIČKE TEORIJE UČENJA I POUČAVANJA U NASTAVI.....	200
Diana Foro: PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE UČITELJA U SKLADU SA ZAHTJEVIMA SUVREMENE ŠKOLE	207
Amela Ljevo-Ovčina i Linda Prugo-Babić: KOMPETENCIJE I ULOGE NASTAVNIKA RUSKOG JEZIKA KAO STRANOG	216
Zlata Maglajlija: PERCEPCIJA NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA IZ UGLA NASTAVNIKA NJEMAČKOG JEZIKA U KANTONU SARAJEVO	224
Marijana Škutor i Ivana Babić: OSPOSOBLJENOST NASTAVNIKA I STRUČNIH SURADNIKA ZA PREVENCIJU I INTERVENCIJU KOD POJAVE VRŠNJAČKOG NASILJA.....	240
Beba Ešrefa Rašidović: MODEL PROŽIMANJA KOMPONENTI U CURRICULUMU FAKULTETA ZA KRIMINALISTIKU, KRIMINOLOGIJU I SIGURNOSNE STUDIJE UNIVERZITETA U SARAJEVU	249
Haris Cerić: UTJECAJ PRIMJENE STRIPA U NASTAVI NA KVANTITET, KVALITET I TRAJNOST ZNANJA	258
Irfan Handukić: METODIČNOST KROZ LIKOVNU EDUKACIJU DJECE I MLADIH U OKRILJU LIKOVNE NADARENOSTI – TALENTIRANOSTI	273
Meliha Zejnilagić-Hajrić, Edina Hodžić i Ines Nuić: POUČAVANJE I UČENJE HEMIJE PRIMJENOM KONCEPTNIH MAPA	292
Sanela Rustempašić: PLANIRANJE PROJEKTA U RAZREDNOJ NASTAVI.....	304
Željko Kovač: UTJECAJ GLAZBE NA TJELESNO VJEŽBANJE I ZDRAVLJE	312
TEMATSKA GRUPA IV 318	
Amina Isanović Hadžiomerović: OBRAZOVANJE ODRASLIH U BOSNI I HERCEGOVINI: STANJE I PERSPEKTIVE.....	319
Sandra Bjelan-Guska: IZAZOVI ANDRAGOŠKE KOMUNIKACIJE U PROCESU PEDAGOŠKOG OBRAZOVANJA NASTAVNIKA.....	332
Irena Kiss: ANDRAGOŠKI (DE)MOTIVATORI.....	342
Alma Mešić: IMPLEMENTIRANJE KONCEPTA INFORMACIJSKE PISMENOSTI U KONTEKSTU ELEKTRONSKOG UČENJA	355
Lea Tajić: MEDIJSKI ODGOJ KAO FAKTOR UNAPREĐENJA MEDIJSKE PISMENOSTI	364
Mensuda Karović: MEDIJSKA PISMENOST KAO NUŽNOST INKULTURACIJSKIH PROCESA U MEDIJIMA I PUTEM MEDIJA	375
Sanela Porča i Seid Jusić: MEDIJSKO OBRAZOVANJE – INICIJATIVA ZA UVOĐENJE U OBRAZOVNI SISTEM BOSNE I HERCEGOVINE	390

Senada Dizdar: ULOGA DIGITALNIH REPOZITORIJA OBRAZOVNOG MATERIJALA U UNAPREĐENJU OBRAZOVNOG PROCESA	401
Vanja Ibrahimbegović-Tihak: MEDIJSKA PISMENOST – OBRAZOVANJE 21. STOLJEĆA: OD UČENJA SADRŽAJA DO UČENJA PROCESNIH VJEŠTINA RAZUMIJEVANJA, ANALIZE, PRISTUPA, KREIRANJA	413

UVOD

Konferencija pod naslovom *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju* sugerira učesnicima da, sagledavajući sadašnjost i blisku prošlost, definiraju iskorake koje treba činiti u savremenom poimanju i razumijevanju odgoja i obrazovanja, posebno u našem užem i širem regionu. U značajnom broju pedagoških komparativnih studija i radova iz obrazovne politike, balkanske zemlje imaju tretman zemalja u tranziciji koje su uz to i postkonfliktne i postratne zemlje. Među njima posebno mjesto, kao najeklatantniji primjer, zauzima Bosna i Hercegovina.

Organiziranjem jednog međunarodnog znanstvenog skupa, u povodu obilježavanja 50 godina Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu, želimo se propitati i približiti odgovorima na više ključnih pitanja, koja danas zaokupljaju područje odgoja i obrazovanja ne samo u našoj sredini nego i globalno. Želja nam je da zajedno s našim gostima, učesnicima ove konferencije, stanemo na naše pedagoško tlo koje smo dosad stvarali i stvorili, s obje noge, bez *a priori* procjene kvalitete stvorenog tla. A potom da zajedno napravimo iskorak. Iz takvog nastojanja potekao je i naslov ovoga skupa.

Općepoznato je da, ukoliko stojimo na čvrstom, sigurnom i stabilnom tlu, i sam iskorak može biti odlučniji i veći. Ako se pak nalazimo na nesigurnom, klimavom i propadajućem terenu, onda teško možemo praviti iole značajnije iskorake. Paradigma tla, podloge i sigurnog terena, zapravo, predstavlja apstraktnu konstrukciju, maglovitu i nejasnu procjenu naših pedagoških dostignuća i na znanstvenom i na stručno-praktičnom području, sve dok se ne uporedimo s drugima, dok nam dostignuća drugih ne ponude parametre za procjenu vlastite pozicije. Određena poređenja i odmjeravanja prema drugima donekle su ostvarena u toku rasprava na *Svjetskom kongresu komparativnih pedagoga 2007*, zatim učešćem u TIMSS-u, kao i u nekim istraživačkim radovima regionalnih NVO. Realnu sliku o našem odgojno-obrazovnom sistemu i znanstvenim rezultatima time svakako nismo mogli u potpunosti steći, a i da jesmo, već je vrijeme za ponovna propitivanja te vrste. Kojim i kakvim pedagoškim naslijedom raspoložemo nakon naših 50 godina djelovanja? Koji su naši trenutni izazovi i obećanja za budućnost odgoja i obrazovanja? Kako su i koliko transformacijski i demokratski utjecaji doprli do našeg odgoja i obrazovanja? Koliko nam treba da ujednačimo korak s razvijenim zemljama Evrope? To su samo neka, među brojnim pitanjima, koja nas zaokupljaju i na koja želimo barem dotaknuti odgovore.

Konferencija je mjesto gdje stječemo nova znanja i nove poticaje i mnoštvo inspiracija. Tu susrećemo stare prijatelje, upoznajemo nove, a udio entuzijazma i optimizma za budućnost odgoja i obrazovanja enormno poraste. Onu čar koja nastane kada vas učesnici *Konferencije* zapljusnu obimom i raznovrsnošću znanja, originalnošću i hrabrošću u idejama, pokušajima i iskustvima, uzsvu začinjenu brojnim susretima, druženjima i prijateljstvima *zauvijek*, ni najrevnosniji učesnici skupova i konferencija ne znaju objasniti, iako su je bezbroj puta osjetili i doživjeli. Veselimo se unaprijed našoj ulozi domaćina, znanstvenim i stručnim raspravama, sučeljavanju ideja i prijedloga, prezentacijama, prepoznavanju novih zajedničkih ciljeva i rađanju zajedničkih zadataka. Konferenciju želimo završiti gledanjem naprijed, u prostor koji će biti dovoljno čvrst i stabilan za naše jače i brže iskorake.

Odsjek za pedagogiju

JUBILEJ NA PONOS¹

50 GODINA ODSJEKA ZA PEDAGOGIJU

U ime profesora, asistenata i studenata, s radošću pozdravljam ovaj ugledni skup u povodu pedesete obljetnice Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu. Izražavam naše poštovanje i pozdrav svim nazočnim sudionicima i gostima. Dugujem posebnu zahvalnost kolegicama i kolegama na ukazanoj časti da govorim u ovoj povijesnoj prigodi.

Polu stoljeća od osnutka Odsjeka za pedagogiju prigoda je i dužnost osvrnuti se na pređeni put, izreći određene ocjene o tome, progovoriti ponešto i o postojećem stanju i daljem razvoju i afirmaciji ove tako važne znanosti. Prilika je, dakle, proslaviti zlatni jubilej, prigodnim manifestacijama, kritički provjeriti i prosuditi pređeni put, baciti pogled na sadašnje stanje te u bitnim crtama naznačiti nove iskorake.

Podsjetio bih cijenjeni skup da su prvi studenti upisani 1963./64. akademske godine, a Odluka o osnutku Odsjeka donesena je 1962. god.

Na svom pedesetogodišnjem putu Odsjek je dijelio povijesni hod vremena s drugima, s Fakultetom, s Univezitetom, sredinom u kojoj je egzistirao, djelovao. Moglo bi se govoriti o prvom razdoblju do 1969. godine, do kada se zvala Katedra za pedagogiju, zatim o drugom razdoblju od 1969./70. godine kada je utemeljen Odsjek za pedagogiju i psihologiju, i pod tim imenom, u sestrinskoj ljubavi i jedna i druga znanost djeluju punih dvadeset godina, do 1989. godine, kada se u trećem razdoblju transformira u Odsjek za pedagogiju i Odsjek za psihologiju. Moglo bi se ovdje zasebno razmatrati stanje do 1992. godine, dakle do početka rata, te rad Odsjeka tijekom rata, poratno stanje, kao i vrijeme od prelaska na sustav studiranja po Bolonjskom procesu, i vrijeme od „bolonje“ do danas.

U ovoj se svečanoj prigodi želi predočiti tek jedan sintetičan pregled razvoja Odsjeka, bez širih elaboracija i konkretnijeg razmatanja ovih periodizacija.

Ono što treba istaknuti je činjenica: Odsjek je otvoren kao goruća, nasušna potreba BiH i od samog je početka imao punu društvenu, stručnu i znanstvenu opravdanost. Za otvaranje Odsjeka bili su ispunjeni svi potrebni uvjeti. Onodobno je Ministarstvo prosvjete razumjelo potrebe za ovim profilom stručnosti i uputilo je pedesetih godina na studij pedagogije nekolicinu ponajboljih učitelja u Beograd i Zagreb. Pedagozi su, naime, bili prijeko potrebni pedagoškim školama, učiteljskim školama, pedagoškim i drugim zavodima i ustanovama. U Beogradu je diplomiralo oko 35, a u Zagrebu 12 pedagoga do 1963. god., tj. do otvaranja Katedre, odnosno Odsjeka za pedagogiju u Sarajevu. Najbolji od ovih studenata nastavili su postdiplomski studij i obranili doktorat, i to u Beogradu – Branko Rakić, Petar Mandić, Nikola Filipović, i u Sarajevu – Muhamed Muradbegović. Odsjek je utemeljen na plodnom tlu, razvijao se izvrsnim motiviranim znanstveno – nastavnim kadrom. U ovoj prigodi treba reći da je Odsjek kolijevka, mater et magistra, moderne, znanstvenoistraživačke pedagoške teorije i prakse, i to ne samo u BiH nego i šire, jer upravo su ovdje mnogi i izvan BiH, diplomirali, magistrirali i doktorirali, postali poznati promicatelji pedagogije, nastavnici pedagoške skupine predmeta, afirmirani pisci i znanstvenici. Stoga jubilej nije samo značajna obljetnica ovog Odsjeka, nego iznimno važan datum, događaj u povijesti

¹ Govor prof. dr. Mladena Bevande na Svečanoj akademiji u povodu 50. godina Odsjeka za pedagogiju.

razvoja pedagogije, ali i psihologije, u BiH i šire. Odsjek je postao prepoznatljivo središte i rasadište proučavanja, studiranja pedagoških disciplina. Tu se uspješno provodilo intelektualno, stručno, duhovno i ljudsko formiranje budućih pedagoga. To osposobljavanje je važno i dragocjeno, ali je i velika obveza i odgovornost svih koji u tom procesu sudjeluju. Do 1969./70. akademske godine obrazovan je opći profil pedagoga, a od tada se pripremaju stručnjaci s podjednakim pedagoškim i psihološkim fondom sati, jer su društvene potrebe BiH zahtijevale takve kadrove, školski pedagog-psiholog.

Unutar zajedničkog Odsjeka stvarani su uvjeti za osamostaljivanje i psihologije. U povodu dvadesetogodišnjice plodnog naučnoistraživačkog i pedagoškog rada, Odsjek za pedagogiju i psihologiju 23. i 24. XII. 1983. god. prof. dr. M. Muradbegović u zaključcima svog ekspozeta ističe: „Nužno je činiti veći napor za stvaranje kadrovskih i organizacionih pretpostavki za prerastanje Odsjeka u dva samostalna.“ To je učinjeno nakon šest godina – 1989. god. Tada je prof. Muradbegović postavio pitanje osnivanja Instituta za pedagoška istraživanja i osposobljavanje kadrova za potrebe istraživanja historije školstva i pedagoških ideja u BiH.

Institut, kao ni Pedagoški/školski muzej nisu još ugledali svjetlo dana, ali, ne, nikako, propustom, krivnjom Odsjeka. Katedra za proučavanje, istraživanje naše pedagoške baštine, kao bitnog dijela kulturnog naslijeđa BiH, uspješno djeluje.

Navest ću samo neke kvantitativne pokazatelje koji svjedoče o dinamičnom razvoju Odsjeka, njegovom plodnom nastavnom i naučnoistraživačkom rastu i radu. Tijekom ovih pedeset godina diplomiralo je 2109 studenata, i to prije rata 1456 i nakon rata 654, a ratnih godina samo 7. Specijalistički studij završilo je 6 kandidata, znanstveni stupanj magistra znanosti steklo je 128 kandidata, doktorsku disertaciju obranilo je 57 doktoranada, od toga su njih 15 izvan BiH. Organizirano je deset postdiplomskih studija, a prvi je otvoren 1971./72. akademske godine. Voditelj je bio prof. dr. Nikola Filipović. Prvi doktorati iz pedagogije na Odsjeku, odnosno na Filozofskom fakultetu, obranjeni su 1965. godine – Miroslav Vrabc i Muhamed Muradbegović.

Građenju znanstvenog ugleda ovog Odsjeka pridonijeli su, kako njegovi utemeljitelji, prvi nastavnici: dr. Petar Mandić, dr. Nikola Filipović, dr. Branko Rakić, prof. Aleksandar Bojkovski te asistenti Muhamed Muradbegović i Ismet Dizdarević, tako i poznati profesori iz Zagreba: dr. Zlatko Pregrad, dr. Mihajlo Ogrizović, dr. Anđelko Krković, dr. Boris Petz, dr. Mladen Zvonarević, dr. Dragutin Franković te iz Beograda: dr. Radivoj Kvašček, dr. Borivoj Samolovčev, dr. Tihomir Prodanović, dr. Nenad Havelka, dr. Darinka Mitrović.

Odsjek je bio otvoren za suradnju, kako na dodiplomskom tako i na poslijediplomskom studiju, nastavnicima Univerziteta u Sarajevu, ali i nastavnicima Odsjeka za pedagogiju iz Beograda i Zagreba. I u ovoj prigodi izražavam naše duboko poštovanje i zahvalnost svim preminulim i živim nastavnicima koji su svojim naučnoistraživačkim radom zadužili ovaj Odsjek, koji su predano i s ljubavlju promovirali i afirmirali pedagošku znanost.

Odsjek je stekao i zavidan međunarodni ugled. S uspjehom je proveden međunarodni postdiplomski magistarski studij zajedno sa Univerzitetom iz Joensuu iz Finske pod naslovom *Individualizacija i inkluzija u obrazovanju* (2001.–2004.). Od 12 kandidata njih 10 je završilo u roku, a do danas njih 7 su doktori znanosti sa više objavljenih knjiga i drugih radova. Odsjeku je povjerena i organizacija XIII. svjetskog kongresa komparativnih pedagoga, na temu: *Živjeti zajedno: Edukacija i*

interkulturalni dijalog, 2007. godine, koji je po ocjeni učesnika iz 26 zemalja bio izuzetno uspješan. Još prije rata sa UNICEF-om je upriličen i sa uspjehom proveden postdiplomski studij na temu *Humanizacija odnosa među spolovima*.

Naši su nastavnici vrlo aktivni u pojedinim međunarodnim organizacijama: OECD, UNESCO, Vijeće Evrope i dr. Gostovali su i gostuju na više sveučilišta u Europi, Americi, a Odsjek rado prima i ugošćuje profesore s uglednih univerziteta iz Europe, Amerike i drugih kontinenata. Pojedini nastavnici Odsjeka bili su korisnici su J. W. Fulbrightove stipendije.

Uz redovnu nastavu na Fakultetu, Odsjek je redovito provodio pedagoško-didaktičko, psihološko i metodičko obrazovanje za sve one koji rade u nastavi, a tijekom studija ili školovanja nisu slušali pedagošku skupinu predmeta. Pružana je nesebična pomoć i novootvorenim odsjecima pedagogije na drugim univerzitetima u BiH. Nismo međutim zadovoljni ovolikim brojem centara za studij pedagogije, niti brojem studenata u njima, jer to nema društvenu opravdanost niti kadrovske mogućnosti za kvalitetnije osposobljavanje studenata. Odsjek nije protiv disperzije, ne polaže pravo na ekskluzivnost, ali je protiv provincijalizacije, protiv nedopustivog i pretjeranog simplificiranja, čime se narušava ugled pedagoške znanosti i pedagoga. Postojeće stanje značajno nadilazi potrebe BiH, pa je već stvorena izrazita hiperprodukcija diplomiranih pedagoga. Podsjetimo, i sofisti su bili učitelji mudrosti, a onda postali trgovci mudročću i nakon toga izgubljeni, propali.

Nastavnici Odsjeka aktivno su sudjelovali u znanstvenoistraživačkom, nastavnom, kulturnom i društvenom radu Fakulteta, Univerziteta i BiH u cjelini. Obnašali su i obnašaju odgovorne dužnosti. Bili su prorektori, dekani, prodekani, a i danas profesorica Odsjeka obnaša dužnost prodekana. Naš je profesor dr. Nikola Filipović bio predsjednikom Predsjedništva BiH. Pedagoški savjet BiH vodio je više godina profesor Odsjeka, kao što su i pedagoške časopise u BiH uređivali su ili bili u redakciji, ili u savjetu časopisa naši profesori. Spomenimo samo časopise: *Naša škola*, *Porodica i dijete*, *Iskustva*, *Pedagoško-andragoški rad*, *Obrazovanje odraslih*, *Putevi i dostignuća u nastavi i vaspitanju* i drugi. Profesori Odsjeka objavili su zapažena djela, studije, monografije, čime su obogatili pedagošku znanost, teoriju i praksu, ostavili trajne tragove u pedagogiji, životu i kulturi ove sredine.

Pedagoško društvo BiH, utemeljeno 1950. godine, a od 1979. godine imenovano u Savez pedagoških društava BiH, sa svojim podružnicama bilo je veoma aktivno. Profesori s Odsjeka obnašali su i dužnost predsjednika Saveza pedagoških društava Jugoslavije, a bili su i glavni urednici i suradnici časopisa *Pedagogija*.

Na Odsjeku je organizirana i tzv. Pedagoška srijeda, mjesečni, odnosno povremeni susreti pedagoga. Na *Aprilskim susretima studenata pedagogije* iz cijele onodobne zajedničke države, naši su studenti nastupali sa zapaženim saopćenjima, priložima. Odsjek je imao pedagoško-didaktički kabinet, laboratorij, bogatu biblioteku i seminar. Za upis na studij polagao se prijemni ispit. Mogao se upisati i studirati i dvopredmetni studij.

Akadska je zajednica BiH prepoznala važnost pedagoške znanosti pa je profesor našeg Odsjeka, dr. Petar Mandić, biran za redovitog člana Akademije nauka i umjetnosti BiH i obnašao je dužnost i generalnog sekretara Akademije.

I danas Odsjek ima akademkinju, redovitu članicu prof. dr. Adilu Pašalić-Kreso, kao jedinu akademkinju iz područja pedagoških znanosti sa prostora bivše SFRJ.

Nema gotovo ni jedne škole, osnovne ili srednje, u BiH bez pedagoga, a pedagozi su prisutni i u socijalnim ustanovama, zavodima i sl. Napominjem da je prvi pedagog zaposlen u BiH 1959./60. god. u Osnovnoj školi „Ivo Lola Ribar“ u Bihaću, a Zakonom o osnovnoj školi 1978. god. uveden je školski pedagog kao obvezan stručnjak u osnovne škole.

Od otvaranja Odsjeka do danas zbile su se i dogodile velike promjene u svim sferama života. Prošlo se kroz, manje ili više uspješne, mnoge reforme, krize, zastoje, inovacije, organizacije, reorganizacije sustava. Odsjek je proživljavao radosti i nade, nesporazume, ushite, pa i stagnaciju u jednom razdoblju. Ni u ovoj prigodi ne smije se zaboraviti činjenica da su profesori dr. H. Muminović, dr. M. Slatina, dr. N. Filipović, dr. M. Bevanda uložili ogroman napor da Odsjek funkcionira i tijekom rata, a prof. dr. Renko Đapić jedini je sa Odsjeka za psihologiju ovdje ostao sve vrijeme rata. Asistenti su bili Mirjana Mavrak i Amir Pušina.

Danas živimo u tzv tranziciji, u vremenu dubokih promjena koje se itekako reflektiraju i na teoriju i praksu odgojno-obrazovnog rada i djelovanja. Promjene su, naravno, nužne, jer davno je kazano: *Tempora mutantur, nos et mutamur in illis – vremena se mijenjaju i mi se mijenjamo u njima*. Ili kako bi pjesnik rekao: *Stalna na tom svijetu samo mijena jest*. Danas su glavne značajke globalizacija i kriza. Osim one materijalne, egzistencijalne, ekonomske, još je izraženija duhovna kriza.

Pedagogija nema mehanizme uspješnije se nositi sa svim tim promjenama i potpunije ostvarivati svoju zadaću. Naprosto ne postoje adekvatniji instrumenti, nema odgovarajuću infrastrukturu, jer časopisi s tradicijom i uglednom, brojnim čitateljima i suradnicima, ugasili su se ili izlaze tek povremeno. Znanstveno – istraživački rad svodi se uglavnom na entuzijazam pojedinaca, jer nema Pedagoškog instituta, muzeja, zavoda, niti pak poticaja za sustavnija istraživanja odgoja i obrazovanja. Bučno se razgllašava potreba borbe za kvalitet, a sve je manje vrsnoće, kreativnosti, stvaralaštva, kritičnosti. Destimuliranje znanstveno-istraživačkog rada vodi u antikreativnost, u površnost, pseudo i kvaziznanost. U odgojnom radu susrećemo se s novim pojavama, novim tendencijama i utjecajima. Govori se o krizi odgoja uopće, posebno o ostvarivanju odgojne zadaće obitelji i škole. Međutim, riječ je prije svega o dubokoj krizi društva. Moralna slika današnjeg svijeta bitno se mijenja. Promjene su dovele do slabljenja autoriteta škole, nastavnika, obitelji, roditelja. Javnost nerijetko uznemire ekscesi u pojedinim školama i onda se ona optužuje, sumnjiči ili se dovodi u pitanje znanstveni dignitet pedagogije i sl.

Erich Fromm je 1955. godine napisao djelo *Zdravo društvo* i podvrgnuo savremeno društvo kritici. Danas je posebno aktualno, jer je dramatično i tjeskobno u svim dijelovima svijeta, i s negativnim posljedicama koje se doživljavaju na makro i mikro planu. U temelju napretka nužno je ugraditi odgoj, duhovne i radne vrijednosti, pravednost, istinu, slobodu, odgovornost.

Za Odsjek se može reći da danas počiva na čvrstim temeljima, iako filozof Martin Buber kaže da je svaki temelj skriven. Uspješno se razvija bez posebnih kriza, potresa, nesnalaženja, smjena generacija, a podmlađivanje se uspješno provodi. Zadovoljni su studenti i svi oni koji su koriste naše nastavno i odgojno-obrazovno umijeće, a to pokazuje i interes mladih ljudi za studij pedagogije. Škole i druge ustanove u kojima rade diplomirani pedagozi zadovoljni su njihovom stručnošću, radom s učenicima,

roditeljima, nastavnicima, u vannastavnim aktivnostima. Mnogi od njih stekli su moralni i stručni autoritet i kredibilitet u sredinama u kojima djeluju.

Danas je sustavan odgojni rad potrebniji nego ranije jer vrijednosti se mijenjaju, kao i potrebe mladih, gubi se povjerenje u ranije etablirane vrednote, što je nekad bilo nemoralno postaje trend, poželjno. Škole, nastavnici, roditelji, obitelj, susreću se s novim problemima u odgoju i često se ne snalaze. Nerijetko se čuju komentari kako i nije moguće utvrditi određene parametre za vrednovanje, praćenje i unapređivanje odgojne zadaće škole. Odgojni rad međutim nije apstrakcija, niti utopija, isprazno „filozofiranje“, tlapnja, nego složen i odgovoran stručan i praktični rad. Na Odsjeku se radi na stručnom, profesionalnom, intelektualnom, duhovnom razvoju i usavršavanju, ali i na onom čovječnom. Na studiju se upravo vrednovanju i unapređivanju odgojnog rada pridaje prvorazedan značaj.

Sve ono što u prirodi raste da bi sazrelo izloženo je i otporima – suši, vjetru, hladnoći, vrućini, nemaru ljudi i sl. Mnogo toga treba izdržati, podnijeti da bi donijelo ploda. Čovjek primjenjuje mnoge mjere kako bi sve to kultivirao i ostvario što bolji urod.

Mladi su, također, izloženi različitim utjecajima i neophodno im je pomagati u razvoju, odrastanju, sazrijevanju. Bitno da na ovom tlu ima atribuciju: civilizacijsku, kulturnu, moralnu, tradicijsku. Zna se gdje što uspijeva, raste. Odnos prema sebi, prema drugima, prema društvu, ne stvara se odjednom. To su dugotrajni procesi socijaliziranja, interakcije, emocionalnog, moralnog, intelektualnog, duhovnog rasta i razvoja.

Na Odsjeku se pridaje veliki značaj odgoju mladih za solidarnost, toleranciju, interkulturalnost, poštivanje dostojanstva čovjeka i rada, odgoju za slobodu i odgovornost, za humanost. Tolerancija ne znači jednostavno druge tolerirati, nego truditi se poštivati i razumijevati njihovu drugačijost. Ili kako je rekao generalni tajnik UNESCO-a Federico Mayor: *Uči živjeti sa drugačijima i njima pripadati sa svojim identitetom.*

Nastavnim i znanstveno-stvaralačkim radom uspješno su razvijana i trenutačno pokrivena sva relevantna pedagoška područja. Odsjek je otvoren za inovacije, za novo, ali ne gubi nikad svoju kulturološku matricu i autentičnu paradigmu. Držimo se one, biti u svijetu, sa svijetom, a ostati izvoran sa svojim identitetom, čuvati domaće tradicije i kulturnu različitost, jer to je načelo globalizacije i pluralizacije. Znanje i obrazovanje najvažniji su resursi, a tko ulaže u obrazovanje ulaže u budućnost, nerijetko i preglasno čuju se verbalne proklamacije, a u zbilji je odgoju, obrazovanju i znanosti, reklo bi se, sve tješnje.

Govoreći o fragmentaciji, partikularizaciji znanja i retoričkoj sintagmi – društveno znanje – Konrad Liessmann, profesor iz Beča, u djelu *Teorija neobrazovanosti*, kaže da znanju nedostaje snaga sinteze, ona ostaje fragment, lako se usvaja, brzo se prilagodi, lako se zaboravi.

Odsjek je otvoren inovacijama, ali ne i nametanju– otvoreno ili prikriveno–sebičnih i nekih stranih svjetonazora, vjerovanja, običaja, vrednota, i sl. Danas takvo nasilje stvara nesporazume, svađe, trvenja, etikete. Jednima je sve relativno, brzo napuštaju staro i prihvaćaju novo, pomodarsko, a drugi pak uporno čuvaju ono minulo, staro. Nije dobro ni jedno ni drugo. Poznati filozof Martin Heidegger kaže: *...rasti znači otvoriti se širini neba i istovremeno se ukorijeniti u tami zemlje.*

Nekritički se primaju utjecaji, nove ideje, nove vrijednosti. Ono što je danas bjelodano je činjenica: postoji usitnjenost, fragmentiranost znanja, a nužne su sinteze. Odviše je tehnicizma, birokratiziranosti, umjesto kreativnosti, dijalogiziranja, samostalnog teorijskog i praktičnog istraživačkog rada.

U pedagoškom i nastavnom radu ima i prožetosti romantikom, tj. umanjenim smislom za zbilju, za realnost. Nerijetko se razmišlja, prosuđuje u kategorijama crno-bijelo, staro-novo, moderno-konzervativno i mnoge druge kategorije koje se u pedagoški diskurs prenose iz politike i ekonomije, prije svega.

Iako se na Odsjeku pedagogije permanento njegovalo istraživanje, stvaralaštvo, odgojni rad u maloj grupi, kreativno učenje, slobodno vrijeme, komparativna pedagogija, razvoj ličnosti, pedagogija je, kao i druge društvene i humanističke znanosti, etiketirana kao *ancilla* – sluškinja politike, optuživana za manipuliranje, indoktrinaciju, ideologiziranje, i slično. Nužno je izvući pouke iz prošlosti, kako ne bi više bili glasnogovornici sofisticiranih interesnih grupa, problematičnih svjetonazora, kojekavih svjetskih lobija. Danas se treba usmjeriti na pedagogizaciju sredine, društva, kako je govorio dr. Furlan, i ne dopuštati politizaciju, ideologizaciju pedagogije. Ne pretvarati se u imitatore, ne slijediti slijepo tuđe uzore po onoj „vidjela žaba“...

Bez samohvale, danas, nakon pola stoljeća, smijemo reći da su plodovi rada Odsjeka vidljivi na mnogim stranama. Pedagogija je sazrela, postigla visok stupanj razvitka, etablirala se u akademskoj zajednici u BiH, zahvaljujući prije svega ovom Odsjeku kao matičnoj kući, mjestu na kojem se održavala i razgarala vatra pedagoške misli. I danas se svi s ljubavlju, iako u godinama, sjećamo studiranja na ovom Fakultetu, naviru sjećanja, emocije. Pedagozi vole svoj Odsjek, svoj Fakultet, cijene svoje profesore.

Danas na Odsjeku rade profesori: dr. Adila Pašalić-Kreso, dr. Mujo Slatina, dr. Hašim Muminović, ddr. Lidija Pehar, doktor pedagoških i psiholoških znanosti, dr. Mirjana Mavrak, dr. Amir Pušina, dr. Snježana Šušnjara, dr. Lejla Kafedžić; viši asistenti: mr. Lejla Hodžić, mr. Emina Dedić Bukvić, mr. Dženeta Camović, mr. Sandra Bjelan, te asistenti: Amina Isanović-Hadžiomerović, MA i Merima Zukić, MA.

Puno uspjeha želimo najmlađem naraštaju mladih znanstvenika, nastavnica, asistenatima koji su već doktorirali ili spremaju svoj doktorat. Oni su novi poticaj, novi iskorak koji će s entuzijazmom, potrebnom motivacijom, predanošću i ljubavlju, donijeti nove plodove u razvoju pedagogije. U pedagogiji postoje mnoge neiskorištene energije, znanstveni potencijal entuzijazma, odgovornosti i sposobnosti. Prijeko je potreban kontinuiran rad na oplemenjivanju i humanizaciji društva, a pedagogija upravo teži promicati, pored ona četiri potporna: učiti znati, učiti činiti, učiti zajedno živjeti i učiti biti, još i *libertas* – slobodu neodvojivu od odgovornosti; *humanitas* – čovječnost; i *justitiae* – pravednost i pravdu, sve ojačano starim načelima studiranja: *pulchrum, verum, bonum* – lijepo, istinito, dobro.

Gledajući ovako podmlađenu pedagogiju na Odsjeku, te zrelost i vrsnost profesora, vjerujemo u njenu još bolju budućnost. Stoga, nek živi, raste, cvjeta pedagogija na našem Fakultetu i u BiH.

Sarajevo, 11. 10. 2013.

dr. sc. Mladen Bevanda, prof. Emeritus

PRAVIMO ISKORAKE UČEĆI JEDNI OD DRUGIH

Adila Pašalić Kreso
Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

U postkonfliktnim društvima jedna od najvažnijih uloga u obnovi socijalnih odnosa svih strana u konfliktu pripada obrazovanju. Od mogućnosti i spremnosti obrazovanja da doprinese reintegraciji društva i da mladima omogući razumijevanje uzroka sukoba, suočavanje s istinom i ubrza razvoj osjećanja pripadanja široj društvenoj zajednici – domovini, zavisit će i sam napredak društva. Odgoj i obrazovanje u funkciji razvoja pozitivnih osjećanja prema domovini u bosanskohercegovačkim uvjetima javlja se u vidu dva gotovo dijametralno suprotna procesa. Patriotizam kod jednog broja mladih, škola svojim kurikulumom potiskuje u drugi plan, zanemaruje ili čak negira, kako bi grupni identitet etnički utemeljen izdvajala kao nad-vrijednost i nad-odgojni cilj. Na drugoj strani, škole koje rade po drugačijem kurikulumu potenciraju patriotska osjećanja prema domovini/državi u cjelini do te mjere da vode ka supra-patriotizmu, iako su također izvedena iz grupno-etničke pripadnosti. Podrobnije analize pokazuju da, zapravo, oba procesa vode u etničku kapsulizaciju, reduciranje ličnosti u jednovalentni, a ne pluralni bosanskohercegovački identitet.

Temeljna proučavanja odgoja i obrazovanja, kao i razvoja individualnih i kompleksnih socijalnih identiteta u drugim sličnim multikulturalnim zajednicama (Švicarska, Belgija, Kanada, Malezija i sl.) iz kojih dosada nismo bili spremni istinski učiti, mogla bi osvijestiti kvalitativno drugačija promišljanja naše pedagoške prakse i rađanje novih teorijskih polazišta.

Ključne riječi: obrazovanje u konfliktnim društvima, patriotizam, identitet, učenje kompariranjem

1. Uvod

Uvažavajući glavnu temu konferencije: *Iskoraci u odgoju i obrazovanju*, cilj ovoga teksta jeste u pokušaju pronalazjenja, prepoznavanja i diskutiranja mogućih progresivnih iskoraka u bosanskohercegovačkom odgoju i obrazovanju, uvažavajući i učeći na iskustvima drugih. Obrazovanje u BiH već gotovo dvije decenije skreće pažnju jednog broja analitičara obrazovne politike (Bray, Russo, Berman), istraživača postkonfliktnih društava (Davis, Bush i Saltarelli, Gallagher, Bender), komparativista (Pampanini, Majhanovich, Fox, Masemann) ekonomskih stručnjaka, sociologa, novinara i dr., i to znatno više stranih nego domaćih. Gotovo sva navedena istraživanja u svojim zaključcima nerijetko ukazuju na bezizlaznost i besperspektivnost ovakvog sistema uz iznošenje različitih prijedloga, sugestija i rješenja za unapređenje odgojno-obrazovnog sistema u BiH. Nažalost, ovi radovi – rezultati istraživanja i prijedlozi promjena ostaju nepoznati široj pedagoškoj javnosti, podjednako kao i kreatorima obrazovne politike u nas. Na jednoj strani zbog nedovoljnog praćenja pedagoških istraživanja objavljenih na stranim jezicima o nama, i na drugoj zbog odbijanja i neuvažavanja validnosti njihovih rezultata.

Ako nam nije dovoljno pouzdana slika stranih autora, analitičara našeg obrazovnog sistema, koju bi mnogi nazvali objektivnom, moguće je dobiti sliku stanja našeg obrazovnog sistema iznutra, tj. ličnu, subjektivnu, od samih nastavnika, učenika, učeničkih roditelja ili drugih uposlenika u obrazovanju; kako je to već u nekim istraživanjima predstavljeno.²

Pri susretu s nastavnicima, uposlenicima obrazovnih institucija ili direktorima škola, polaznicima različitih seminara, kurseva, konferencija, okruglih stolova i sl. Često zamolim učesnike da navedu tri najveće slabosti, nedostatke ili probleme našeg obrazovnog sistema. Tada lahko i brzo nastane lista od desetak i više gorućih problema. Međutim, kada su isti učesnici zamoljeni da navedu samo tri najvažnije prednosti našeg obrazovnog sistema kojima bi se mogli pohvaliti na nekom međunarodnom skupu, onda se najčešće samo jetko osmjehnu i dignu olovku s papira nakon jednog ili dva navoda.

Nedvojbeno je da nam trebaju promjene i iskoraci iz sadašnje nevesele obrazovne realnosti; trebaju nam, sasavim očigledno, svježije kreativne ideje i rješenja struke i stručnjaka. Ovakav obrazovni sistem krojili su etno-nacionalistički orijentirani političari i uz njih nosioci oružja koji su sporna pitanja najčešće rješavali *preko puške*,³ tako da je izostala svaka konsultacija sa strukom i stručnjacima. Do sada su vođene mnoge rasprave u kojima se ukazivalo na slabosti, izražavalo protivljenje podjelama, nacionalnim predmetima, dvojnim školama, nesmotrenom uvođenju nastave vjeronauke i dr., ali to kao da nije dopiralo do svijesti zastupnika ovakve obrazovne politike.

Ostala mi je zabilježena misao (ali ne i ime) nekog od stranih analitičara, objavljena u štampi prije desetak i više godina, koja pokazuje autorovu dubinsku sposobnost razumijevanja naše zbilje. „Ako vaši političari ne počnu slušati stručnjake, budućnost će vam izgledati ista kao prošlost.“ Upravo proteklo vrijeme od tada do danas pokazuje da u obrazovanju nismo ništa promijenili, osim ako se produžavanje godina osnovnog školovanja ne računa u ozbiljne promjene, ili da smo napravili tek neke minorne kozmetičke promjene. Stoga se nije teško složiti s argumentiranim stavom Veličkovića (2012) da se naši učenici skoro dvije decenije nalaze u *školokrečinama* i kojima treba odmah podići spomenik, kako je sarkastično predložio jedan drugi autor, jer su oni već sada najveće žrtve inertnosti, nebrige i svake vrste zloupotrebe politike i nas odraslih.

Na ovakvu odgojno-obrazovnu realnost savršeno se uklapa i Ajnštajnova misao da je „prava *definicija ludila* ponavljati iste postupke iznova i iznova, a nadati se drugačijem rezultatu“.

2. Teorijska uporišta i koncepti naspram (etno)nacional-ideologijama

Obuhvatiti sva područja i sve probleme našeg odgoja i obrazovanja kojima su potrebne promjene i elaborirati ih u jednom izlaganju ovog obima teško da je moguće. Za iole produbljeniju raspravu potrebno je izvršiti selekciju problema i odabrati one koje je moguće dovesti do neke tačke rješivosti. U ovoj prilici biramo za raspravu problem čija analiza može ponuditi odgovore na pitanje kako i koliko bosanskohercegovački obrazovni sistem može realiziranjem odgojno-obrazovnih ciljeva doprinosti progresu samog društva, a time i svakog pojedinca. Iz historije je poznato da društveni sistemi mogu

² Vidjeti više u istraživanjima: Trbić, 2007, Pašalić-Kreso i dr. 2008, Radić i Kabil, 2009, i radovima koje objavljuje *Školegijum* (<http://www.skolegijum.ba/>)

³ Detaljan opis početka školske 1992/1993. godine u Banjoj Luci dat je u dnevniku Selme Višić-Kurjak, 2003.

preko noći propadati i mijeniti svoju ideološko-političku suštinu i društveno uređenje. To je slučaj s revolucijama: oktobarskom, socijalističkim, s Islamskom revolucijom u Iranu, s revolucijama i prevratima u Latinskoj Americi, u Afganistanu, to se desilo poslije pada Berlinskog zida; to se dešava gotovo svakodnevno u konfliktnim i postkonfliktnim društvima, u zemljama u tranziciji i sl. Paralelno s društvenim promjenama dolazi gotovo *preko noći* do promjena u mnogim segmentima društva pa tako i u obrazovanju. Dakle, možemo reći da trenutna promjena društvenog sistema trenutno mijenja i obrazovni sistem (npr. NOP u Drugom svjetskom ratu u nas). Međutim, ovaj se proces ne dešava tako brzo u obrnutom smjeru. Da bi obrazovni sistem donio promjene samom društvu, društvenom sistemu i svijesti građana, potreban je znatno duži proces s jasnim ciljevima i vizijama. Primjer za takvu tvrdnju jeste, prije svega, Finska koja je još 1970-ih godina zacrtala temeljne principe cjelovite obrazovne reforme i jedinstvenim se snagama borila za njihovo ostvarenje, da bi tek početkom 21. stoljeća počela *ubirati* plodove reforme. (Sahlberg, 2012:32)

I na sceni BiH potvrđuje se zakonitost po kojoj je potonji rat *preko noći* pretvorio obrazovanje u tri zasebna sistema, zavisno od nacionalne pripadnosti armije koja je kontrolirala određeni teritorij, i da je tako ustrojeno obrazovanje nastavilo svoje djelovanje i u miru, u cilju učvršćivanja tako uspostavljenog društvenog sistema i obrazovanja. Socijalno biće i svijest mladih ljudi formirala se, i dalje se formira na razlomljenoj, ekskluzivnoj i segregirajuće utemeljenoj stvarnosti, kao neminovnosti koja ne otvara nove perspektive niti vodi ka progresu samog društva.

Naša obrazovna politika administrativno fragmentirana, preskupa u praktičnoj izvedbi i personalizirana u predstavnicima etno-nacionalnih ideologija ostaje *zacementirana* već gotovo dvadeset godina braneći pravo školovanja na maternjem jeziku za djecu konstitutivnih naroda u BiH, zanemarujući pri tom činjenicu, koju stalno ističu lingvisti,⁴ da naša djeca govore jedan jezik⁵ i da se savršeno dobro razumiju na teritoriji cijele države. Razdvajanje učenika na osnovu jezičke pripadnosti, omogućilo je stranačkim liderima da u obrazovanju zažive i drugi oblici razdavajanja: prema nacionalnoj, religijskoj, kulturološkoj i dr. pripadnosti i da doprinesu formiranju zasebnih programa, razreda i škola pri čemu je fenomen *dvije škole pod jednim krovom* jedan od najeklatantnijih primjera nametanja rješenja koja odgovaraju aktualnim političkim strukturama. Iako Izvještaj UNICEF-a iz 2009. pod nazivom *Podijeljene škole u BiH* upozorava kako su „osjećanja nacionalne pripadnosti i identiteta važna pozitivna osjećanja, ali im u višenacionalnim sredinama treba oprezno prilaziti“, upravo ta vrsta opreza ostaje nepoznata bosanskohercegovačkoj obrazovnoj politici. I danas kao i neposredno nakon rata izostaju šire konsultacije sa stručnjacima, pedagogima, kao što se uporno zanemaruje i svako iskustvo drugih evropskih zemalja koje su se sa sličnim problemima susretale još prije 40-ak i više godina i napustile praksu segregacije. Njihova iskustva pokazuju da podjele u obrazovanju zasnovane na bilo kom grupnom obilježju nisu dobre, kako sa stanovišta integriranja pojedinca u društvo, tako i sa stanovišta progressa samog društva. Da „odvojeno nikada ne može biti jednako“⁶ ustvrdio američki senator Thurgood Marshall u čuvenom

⁴ Vidjeti više u: Kordić, S. (2008).

⁵ Govoreći o bosanskom jeziku u čuvenim razgovorima s Enesom Čengićem, Krleža navodi: „Andrićev je jezik izvanredan, kao što je za mene najljepši naš jezik – jezik bosanskohercegovačkih Muslimana. Uzmite na primjer Skendera Kulenovića, te Derviša Sušića, Mešu Selimovića, pa Aliju Isakovića ili Nametka ili ako hoćete i one Muslimane koji se javljaju ranije, još osamdesetih godina. Može misliti o tome tko što hoće, ali ako se tome jeziku doda još i talent, onda je to literatura srca.“

⁶ Separate can never be equal.

slučaju Brown Vs. Board 1954. godine kada je konačno ukinuta rasna segregacija u javnim školama u SAD.

Teorijska uporišta za tvrdnje da obrazovni sistem koji je ustrojen i antagonistički suprotstavljen, neće donijeti progres ni društvu, a ni pojedincu, ukoliko se on sam ne uspije otrgnuti od svijesti etno-izolacije, etno-ekskluzivnosti i etno-superiornosti, neprijateljstva i mržnje, mogu se pronaći u radovima autora koji su proučavali odgoj i obrazovanje u multikulturalnim i postkonfliktnim društvima, ali isto tako i u samom bosanskohercegovačkom društvu. Opći je zaključak da društvo mora osigurati takav obrazovni sistem koji će obrazovanog pojedinca učiniti akterom napretka društva i obrazovnog sistema tj. omogućiti mu da mijenja vlastitu stvarnost. Nije moguće očekivati od pojedinca da bude kreativan, slobodan, demokratičan, spreman na otvoreni dijalog i interkulturalna susretanja, razumijevanja i poštovanja u neslobodnom, segregirajućem i drastično osiromašenom društvu. Da društveni kontekst snažno određuje brojne osobine i ponašanja ličnosti, stalno je u svojim radovima isticao i Paolo Freire. Prema njemu, sistem dominacije u društvenim odnosima stvara kulturu šutnje, koja kod potlačenih ulijeva negativne, ćutljive i potisnute slike o sebi. Kod njih, kao da nedostaje svijest o stvarnim problemima u društvu, među kulturama ili pak u obrazovanju. Freire je u *Pedagogiji obespravljenih* razvio pristup obrazovanju koji povezuje identifikaciju problema, kritičko mišljenje i pozitivne akcije za promjenu i razvoj. Vraćamo se na to da je suština u promjenama, ali se za to treba odlučno opredijeliti, izgraditi principe i kriterije i dugoročno ih uvažavati sve do postizanja željenih rezultata.

Bush i Saltarelli polaze od teze da je „u mnogim konfliktima u svijetu obrazovanje dio problema, a ne rješenja“ (2000:33). I u drugim istraživanjima, koja se bave vezama između obrazovanja i konfliktnih/postkonfliktnih društava, potvrđeno je da se obrazovanje češće javlja kao problem, nego kao dio rješenja (Davies, 2004; Gallagher, 2004; Hawrylenko, 2010). Svi ovi autori jasno potvrđuju da je tu moguće razlikovati najmanje tri uloge: (1) obrazovanje kao žrtvu konflikta, (2) obrazovanje kao saučesnika konflikta i (3) obrazovanje kao medijatora pomirenja

Bosanskohercegovačko obrazovanje je dosad *odigralo* i prvu i drugu ulogu. Može se reći da je druga uloga *saučesnika konflikta* još uvijek snažno na sceni i da mnogi kočni faktori u samom društvu i obrazovnoj politici onemogućavaju da obrazovanje preuzme treću ulogu, ulogu promotora i medijatora pomirenja.

Kako navedene uloge obrazovanja utječu na učenike i općenito na mlade, na formiranje njihovih identiteta, na grupnu pripadnost, na osjećanja prema domovini, pokušat ćemo sagledati u narednim dijelovima teksta.

3. Obrazovanje kao žrtva konflikta

Poznato je da su tokom četverogodišnjeg rata u BiH gotovo svi školski objekti bili razoreni i onеспosobljeni za redovan nastavni rad. Masovno su ginuli i nastavnici i učenici. Nastava, ako se izvodila u toku rata, odvijala se pod nadzorom ideološko-političkih i vojnih struktura, striktno nacionalno podijeljena, sa skraćenim programima, skraćenim časovima i najčešće u objektima sasvim druge namjene. Ovakva situacija je neminovno vodila, na jednoj strani jačanju nacionalističkih podjela između tri konstitutivna naroda, a na drugoj strani padu kvaliteta obrazovanja, smanjivanju obuhvata djece

obrazovanjem, procentualnom porastu nepismenih, nebrizi za ostale narode i manjine, za socijalno isključene kategorije, kao i djecu s poteškoćama u razvoju. Zbog nedovoljnog ili nikakvog ulaganja u obrazovanje u periodu odmah nakon rata, pored oskudnih sredstava za rad, izostala je i edukacija nastavnika. Zanemareno je usvajanje novih metoda u cilju povećavanja efikasnosti nastavnog rada i učenja, što je neminovno vodilo jačanju tutorskog podučavanja uz pomoć kućnih učitelja. Zatvaranje škola u ekskluzivno etničke okvire vodilo je i izboru učitelja iste etničke pripadnosti, čak i kada su njegove ili njene kompetencije bile sasvim oskudne za nastavnički rad. Već od početka školske 1992. godine u škole sa većinskim srpskim i većinskim hrvatskim stanovništvom dopremene su knjige i drugi školski pribor iz Srbije i Hrvatske, tako da su učenici u tim sredinama čitav niz godina odgajani i obrazovani kao da su građani susjednih zemalja, a ne punopravni žitelji BiH. Uplitanje susjednih zemalja u obrazovni sistem i zloupotreba obrazovanja u svrhe ostvarivanja ratnih ciljeva odvija se u nešto prikrivenijoj formi i danas u svim dijelovima BiH gdje je to moguće i praktično ostvarivo. Patriotska osjećanja ne samo da nisu razvijana nego su čak pretvarana u suprotna. Duga je lista svih vidova i oblika razaranja obrazovnog tkiva u BiH, čime su njegovi razarači sasvim jasno poručivali da se život više nikada ne treba nastaviti na ovim prostorima.

Obrazovni sistem s tri različite povijesti, historije i istorije; s tri geografije i zemljopisa; s tri jezika, književnosti, kulture i tradicije, bez mogućnosti susretanja djece/učenika iz različitih dijelova i njihove interakcije, jasno oslikava obrazovni sistem – žrtvu između sukobljenih strana, a iz OSCE-a⁷ poručuju da će BiH biti onoliko stabilna koliko će joj to omogućavati njeno školstvo.

4. Obrazovanje kao saučesnik konflikta

Suprotno brojnim vjerovanjima odmah iza rata i nastojanjima nevladinih organizacija da će relativno nizak stepen međusobnih kulturalnih razlika u BiH brzo dovesti do homogenizacije, pomirenja, pa čak i oblikovanja složene nacionalne kulture, uz pomoć formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, dešavali su se suprotni procesi. Fenomen koji je još Frojd nazvao *narcizam malih razlika* djelovao je upravo u smjeru potenciranja i naglašavanja kulturalnih razlika na račun sličnosti dotad izmješanih susjednih kultura. Umjesto integrirajućeg multikulturalnog identiteta, jačao je segregirajući multikulturalizam. On je tipičan i za druge prostore Balkana gdje je stvaranjem nacionalnih država, u prvi plan isticano *primordijalno jedinstvo krvi i tla*, i kako navodi B. Stojković (u Semprini, 1999:156) do jučer zajednički zavičaj, zajedničko porijeklo, jezik i dr. postaju osnove razdvajanja i etnonacionalizma. Komplementarne kulture, koje su dugo vremena obogaćivale i oplemenjivale jedna drugu, razdvajaju se kako bi ustupile mjesto jednovalentnom kulturalnom reduciranju.

Način na koji je organizirano obrazovanje u BiH i način na koji se učenici obrazuju i školuju, čemu se usmjeravaju odgojni ishodi, može itekako ugrožavati opstanak jedne zemlje. To su česte procjene analitičara koji proučavaju stanje stabilnosti BiH.⁸ Obrazovna stvarnost u BiH je da učenici bošnjačke, hrvatske i srpske etničke pripadnosti pohađaju u multikulturalnoj zemlji razrede u kojima su uglavnom s pripadnicima istog etničkog porijekla. U etnički *čistim* razredima radi se po tzv. nacionalnoj grupi predmeta, a to je jedan od

⁷ OSCE (Organization for Security and Co-operation in Europe) budno prati stanje u obrazovanju u BiH, iako joj to ne pripada po osnovnoj namjeni, budući da je prepoznala važnost obrazovanja za sigurnost zemlje. Više na: <http://www.oscebih.org/>

⁸ Upozoravajuću procjenu u tom smislu dao je 2009. ambasador D. Davidson u svojstvu Šefa misije OSCE-a BiH.

značajnih razloga zašto učenici uglavnom površno ili nikako ne poznaju pripadnike druga dva konstitutivna naroda, niti brojne manjinske grupe koje žive u njihovoj blizini ili sasvim pokraj njih. Zahvaljujući takvom načinu školovanja kod znatnog broja učenika razvija se ksenofobija, a izostaje osjećaj pripadanja, odanost, i patriotizma prema državi BiH kao cjelini.

Tipičan bosanskohercegovački učenik školovanjem u okviru *nacionalnog kurikulum*a usvaja isključivo vrijednosti svoje kulture, religije, historije, specifičnosti jezika čime mu se stvara utisak da ta kultura predstavlja nadgradnju kulture ili nadkulturu njegove etničke mikrozajednice u kojoj živi i odrasta. Njegova predstava o *zemlji porijekla* i kulturi iz koje se crpe određeni nastavni sadržaji i vrijednosti nadrađa njegove mogućnosti realnog percipiranja i razumijevanja odnosa. Prosječna mlada osoba koja nekritički prihvata sve što nudi škola, često nije ni u stanju da zbog mladosti i neiskustva percipira sebe i svoju kulturu u bosanskohercegovačkoj realnosti. Svoj identitet određuje prema uskom krugu pripadnika iste nacionalne grupe ili iste vjere, a sve to smješta češće u neki drugi društveni kontekst izvan BiH. Tako se može čuti da ne postoje bosanski Srbi nego da su svi Srbi samo Srbi, da ne priznaju BiH kao državu, ili da su svi katolici u BiH Hrvati i da nema Bosanaca i Hercegovaca katolika koji nisu istovremeno i Hrvati. Složena je situacija i sa prinudnim građenjem identiteta Bošnjaka kod kojih se razvija osjećaj pripadanja svim muslimanima svijeta, pa nisu rijetke izjave koje ukazuju na veću bliskost s muslimanom iz Pakistana nego sa susjedom Hrvatom ili Srbinom. Iako se prema kurikulumima kod bošnjačke etničke skupine učenika naglašenije razvija patriotizam i pripadnost BiH kao cjelovitoj državi, i ovdje se javljaju određeni problemi. Učenicima se idealizira država/domovina koja je u geografskom, historijskom, kulturološkom smislu bogata, raznovrsna i besprijekorna, što u određenom smislu može biti pozitivno, kada se za idealno predstavljanje države ne bi koristili primjeri isključivo iz bošnjačke kulture. Tako je moguće da se čak i za dane državnosti BiH izvode pjesme koje su tipične samo za bošnjačku kulturu. Na drugoj strani, u školama se izbjegavaju razgovori o međuetničkim problemima u BiH, ne reagira se na učenikovo isticanje svoje etničke i vjerske pripadnosti kao superiorne, ako je pripadnik većine, a stišava se ili sakriva uvreda upućena učeniku manjine, njegovoj etničkoj i vjerskoj pripadnosti. Sve to u ime nametanja ideala države i proizvođenja suprapatriota nasuprot apatridima.

U izjavama i ponašanjima učenika nerijetko se zapaža osjećaj otuđenosti; otuđenosti jednih od drugih, otuđenosti od (multi)kulturalne tradicije svoje zajednice i u velikom broju slučajeva o otuđenost od države u kojoj žive. U slučaju BiH takvi pojedinci i grupe podsvjesno se svrstavaju u ljude bez domovine, u *apatride*, iako imaju domovinu i pripadaju tzv. konstitutivnim narodima. Oni se u izgradnji svojih socijalnih identiteta nastoje etno-centristički udaljiti što je moguće više od kultura s kojima žive u istoj sredini/državi, a približiti i poistovjetiti s drugim kulturama izvan svoje zemlje. Radi se zapravo o primjerima formiranja socijalnih identiteta, pod utjecajem politike i etno-ideologija, koji su pojedincu na neki način *zadati*, *nametnuti*, a oni, ne samo da sputavaju slobodan razvoj ličnosti i kompleksnost identiteta nego, kreiranjem stalnih međuetničkih tenzija, *jačaju* grupnu koheziju, čiji je zajednički imenitelj isključivo etnička i vjerska pripadnost. U psihološkom smislu, to ih najčešće ne čini sretnim jer su izloženi dvjema suprotstavljenim kulturama: fizički žive u jednom okruženju, a duhovno u drugom, iz čega sve brojnije nastaju pojedinci *hominem sine patria*.

U odsustvu svakodnevne žive aktivnosti između škole i lokalne zajednice učenicima je teško prepoznati aplikabilnost onoga što se uči u školi na njihovo životno okruženje izvan škole. Tako npr., pod izgovorom da se poštuju prava djeteta na školovanje na maternjem jeziku i uvažavaju odredbe UN-ove *Konvencije o pravima djeteta*, jedan broj učenika u školama sluša i uči ekavicu koju njihove majke ne govore i mogu

biti ismijavani i neprihvaćeni u okruženju gdje dominira ijekavski govor. Učenici Hrvati danas uče izraze novogovora hrvatskog jezika, koji je stran njihovim majkama, a bošnjačka djeca usvajaju arhaizme i turcizme kojima se njihove majke ne služe. Uz sve to, zapostavlja se da ta ista prava treba dati i djeci koja ne pripadaju nijednom od konstitutivnih naroda.

Saučesništvo obrazovanja u konfliktu potvrđuje se i usmjeravanjem škola u BiH da postanu „fabrike za proizvodnje“ najčišćih govornika hrvatskog, srpskog i bosanskog jezika u ime što većeg međusobnog razlikovanja. Dok u Hrvatskoj nikome ne pada na pamet da organizira zasebne škole za Zagorce, Dalmatince ili stanovnike nekih otoka koji govore međusobno gotovo nerazumljiv jezik, niti u Srbiji za stanovnike Vojvodine na jednoj strani i stanovnike Pirota na drugoj, čiji se dijalekti toliko razlikuju da se teško može reći da pripadaju istom jeziku. U isto vrijeme u BiH učenici se razdvajaju po jezičkoj pripadnosti iako za to svako opravdanje pada na testu logike i jezičke (ne)različitosti.

U školama se, dakle, radi o svojevrsnoj indoktrinaciji, zatvaranju u svoju kulturu, u svoj atar, u svoje pleme, o svojevrsnoj kapsulizaciji i zatvaranju vidika kako se ne bi vidjelo dalje od prvog proplanka i gdje se ne uči ništa ili vrlo malo o drugima koji žive u istoj zemlji. Ta kapsuliziranost školskih kurikuluma i ekskluzivnost škola ne podstiče mlade da kritički razmatraju svijet oko sebe, svoju historiju i kulturu i da uz vješto vođenje nastavnika uspostavljaju dijalog s drugima. Učenike se radije uvjerava da su neko drugi, da su *stranci* u vlastitoj zemlji i gura ih se, svjesno ili nesvjesno, kako je već rečeno, u apatride. Što je, dakle, jači *nacionalni identitet* učenika iz kategorija tzv. konstitutivnih naroda, to su veće šanse za prihvatanje uloge *apatrida*.

Ako se ovdje poslužimo logikom Bronfenbrennerove teorije ekoloških krugova u kojima se razvija dijete/čovjek, onda bismo mogli zaključivati da značajan broj mladih ima preklapanje dvaju kulturoloških grupa unutar istog koncentričnog kruga. Već od polaska u školu jedan broj djece je odgajan u dva paralelna mikro i mezosistema. Jedan mikro i mezo sistem pripada porodici i lokalnoj zajednici, a drugi paralelni mikro i mezo sistem dolazi preko škole i školskog kurikuluma *uvezen* je iz druge sredine i kulture. Tako, nije rijedak slučaj da djeca i mladi odrastaju izloženi utjecajima dviju kultura koje ih, nažalost, svojom različitošću ne obogaćuju niti podstiču višestruki identitet *polivalentnosti*, jer to ne dozvoljava škola. Školska kultura, zapravo, zahtijeva jasnu opredjeljenosti na samo jedan izbor, tj. na identitet *jednovalentnosti*, budući da je prema političkim interesima dužna potencirati nacionalnu homogenizaciju i njegovanje samo jedne kulture i to najčešće antagonističkom ekskluzivnošću.

Nemali broj psiholoških istraživanja potvrđuje da je za pojedinca važna pripadnost grupi koja ga oblikuje modelira i profilira, ali potvrđuju isto tako da grupa sputava čovjeka, ograničava njegovo stvaralaštvo i ograničava njegovu samoafirmaciju. „*Mi mislimo* ne može nikada postati tako stvaralačko kao *ja mislim*.“ (Kreč, Kračfeld, Balaki, 497) Mladima se u BiH ne daje mogućnost da misle svojom glavom, da budu kreativni, da se sami prepoznaju i da pronalaze svoj grupni identitet. Njih se prinudno gura u torove i prije nego što postaju svjesni svoje grupne pripadnosti; neko drugo *mi* misli za njih i tačno *zna* kojoj etničkoj grupi oni treba da pripadaju i koje vrijednosti da prihvataju i njeguju.

Svi navedeni primjeri i problemi u postratnoj BiH vode ka redukciji identiteta ka jednovalentnosti identiteta mladih, zatvaranju u svoj atar u svoj omeđeni kulturološki prostor, a to se pored ksnefobije i netrpeljivosti manifestira svakodnevnom retorikom da „ne možemo zajedno“, da je nekim dijelovima najbolja solucija otcjepljenje, da je BiH „vještačka tvorevina“, „pogrešna priča“ itd.

4.1. Obrazovanje kao medijator pomirenja

Pored niza pokušaja i aktivnosti NVO, te stranih edukativnih programa usmjerenih na pripremu i jačanje bosanskohercegovačkog obrazovanja za preuzimanje uloge medijatora pomirenja, ono to ne uspijeva, prije svega, zato što je djelovanje centrifugalnih ideologija i razdvajajućih politika još uvijek snažnije od profesionalne etike pedagoga i svih drugih aktera u obrazovnom sistemu. Kada je Finska krenula u obrazovnu reformu 1970-ih, postojala je tako snažna predanost ideji temeljne reforme i zajedničke osnovne škole da to mnogi i danas nazivaju *finskim snom*. Od ideje do prvih rezultata koji su svrstali Finsku u vodeću zemlju svijeta po kvalitetu obrazovanja, izmijenilo se dvadeset vlada i trideset ministara obrazovanja, ali osnovna ideja nije napuštena niti iznevjerena. Pasi Sahlberg napisao je knjigu u kojoj nudu najvažnija obilježja finskog uspjeha na kojima drugi mogu učiti (Sahlberg, 2012).

Naša zemlja izgleda da ne može ići naprijed dok ne stvori svoj vlastiti san. Za zemlju u cjelini i njen budući razvoj, BiH treba svoju viziju i svoj san, ali prije te vizije mora se, u ime mladih i njihove budućnosti, izboriti sa separatističkim političkim snovima koji prijete da razore krhko vezivno tkivo koje BiH čine jedinstvenom državom. U međuvremenu, stručnjaci, a ne političari moraju intenzivno proučavati teorijske koncepte i rješenja dobre prakse kako bi sačinili viziju unapređenja odnosa i kvalitativne promjene obrazovnog sistema. Vrijedne ideje mogu se naći npr. kod američkog multikulturaliste James Banksa koji govori o značaju obrazovanja u prevazilaženju rasizma i netrpeljivosti i raspravlja o tzv. *transformirajućem akademskom znanju*. Po njemu nema neutralnog znanja. „Činjenice nisu čisti i neokaljani dijelovi informacija; kulture (...) su te koje utječu na ono šta mi vidimo i kako to vidimo.“ (Banks, 1996:66) Pri tome je teško povući jasnu granicu između određene pojave i onoga kako pojedinac interpretira tu pojavu. Znanje je uvijek i subjektivno i objektivno. Dakle, pojedinci su neprekidno pod snažnim utjecajem sredine i u kojoj odrastaju i u kojoj se socijaliziraju. Zato Banks vidi u *transformirajućem akademskom znanju* nešto poput kritičkog preispitivanja svega onoga što smatramo nepobitnim činjenicama i davno utvrđenim znanjima. Transformirajuće akademsko znanje sastoji se od pojmova, paradigmi, tema i objašnjenja koji predstavljaju izazov za tekuće akademsko znanje i time neminovno proširuju znanstvene kanone (1996:16).

Sa sličnom nakanom piše i Liessmann (2008) u *Teoriji neobrazovanosti*, gdje ističe kako je obrazovanje u prosvjetiteljstvu bilo zamišljeno kao poticaj emancipaciji, te kao pretpostavka da ljudi izađu iz neke vrste skrivene neodgovornosti. Po njemu je besmislen elitizam u obrazovanju, čak i na visokom/sveučilišnom, i on pledira za jednakost u obrazovanju, koja bi trebala postati uzorom za ustrojstvo cjelokupnog društva (2008:125–135).

Njemu se može pridružiti i Thompson s djelom *Kontraznanje* u kome kada opisuje neke praktične izraze neznanja i kontraznanja, kao da opisuje pojedine školske udžbenika koji su još uvijek u upotrebi u školama BiH. Tako on kaže:

Nažalost, svjedoci smo i silnog i naglog porasta popularnosti tvrdnji koje ne mogu izdržati ni najjednostavniju empirijsku provjeru. Bit kontraznanja jest u tome što tvrdi da je znanje – ali ono to nije....Ono (namjerno ili nehotice) pogrešno prikazuje stvarnost jer ne-činjenice prikazuje kao činjenice. (Thompson, 2009:12)

Primjera manipuliranja činjenicama ili poluistinama bilo je i još uvijek ima u školskom poučavanju naših učenika zbog čega, tako dugo nakon uspostavljanja mira, naše obrazovanje ne može preuzeti ulogu

medijatora pomirenja. Bez istine i bez suočavanja s istinom teško da će do toga u dogledno vrijeme u nas moći doći.

Ugledni latinoamerički autor, sada već klasik, Paulo Freire teži da oslobodi pojedinca od autoritarnosti i takve kulturološke zadatosti u kojoj je određeno *šta treba da vidi i kako da na to gleda*, i u kojoj se on ne usuđuje i ne zna misliti niti djelovati kao slobodan i samostalan građanin. On smatra da vladajućim strukturama, upravo, odgovara da su ljudi pasivni, a ne aktivni sudionici društva. Zato predlaže obrazovni sistem koji oslobađa učenika tj. takvo obrazovanje u kojem učenik kritički preispituje, razmišlja i sam donosi zaključke o brojnim pitanjima rada i života, kulture, vjere i znanja.

Njegov pojam *konscientizacija* ili *osvještavanje* označava razvijanje svijesti o sposobnosti mijenjanja stvarnosti. To je koncept koji gleda na čovjeka kao na biće koje neprestano mijenja, kreira i transformira svijet oko sebe, a mijenjajući svijet oko sebe čovjek mijenja i samoga sebe (Freire, 2002). Ali, da bi mijenjali svijet oko sebe moramo imati cilj, moramo kognitivno osmisliti te promjene, moramo biti emocionalno vezani za svijet oko sebe koji želimo mijenjati i moramo to htjeti.

5. Kulturno-historijsko naslijeđe i identitet državljana BiH

Učenicima bosanskohercegovačkih škola danas uglavnom nije omogućeno da samostalno razrješavaju svoje nelagode i dileme tragajući za vlastitim identitetom, za jasnim odgovorima na pitanja: da li sam ja stvarno kao oni drugi, *s druge strane plotu*, ili *da li sam ja stvarno toliko različit od drugih u mom susjedstvu i najužem okruženju*? Da li moram imati samo jedan identitet: etnički, religijski ili jezički koji dominira nad svim drugim identitetima ili mogu imati višeslojne, kompleksne identitete i da budem istovremeno pripadnikom i svoga naroda i svoje države. Amin Maalouf u sjajnoj autobiografski utemeljenoj raspravi *U ime identiteta* kaže:

Svaki čovjek, bez izuzetka, obdaren je složenim identitetom. Trebalo bi mu postaviti samo nekoliko pitanja, pa da izađu na vidjelo zaboravljeni lomovi, neznani rukavci i da se pokaže složenom, jedinstvenom, nezamjenjivom osobom. (Maalouf, 2002:24)

I neki drugi autori, baveći se proučavanjem fenomena socijalnog identiteta ukazuju da socijalni identitet pojedinca ovisi o dva procesa: o prepoznavanju vlastite sličnosti s pripadnicima svoje grupe i o percepciji različitosti u odnosu na pripadnike drugih grupa (Brewer, 1993; Calhoun, 1994).

Poznata je činjenica proizašla iz brojnih psiholoških i drugih istraživanja da su unutargrupne razlike uvijek veće nego međugrupne. Ako to prevedemo na našu situaciju sigurno je da se svaki Bošnjak razlikuje od Hrvata ili Srbina, ali se isto tako svaki Bošnjak razlikuje od svakog drugog Bošnjaka, a svaki Hrvat ili Srbin od svakog drugog Hrvata i Srbina.

U našoj stvarnosti, česta su pojednostavljenja i reduciranja složene, mnogostruke i slojevite ličnosti, na samo jednu njenu crtu ili dimenziju pogotovo iz percepcije drugoga. Ako je ta crta povoljna, ona će potisnuti i zanemariti negativne. Ali ako je crta negativna, bit će zanemareno sve pozitivno. I jedna i druga vrsta reduciranja vodi ka nerazumijevanju. Psiholozi i medicinari će ovo nazvati *limbičnim filterom* kroz koji vidimo sebe i druge i koji kontaminira naš um predrasudama i mržnjom.

Podsvjesno polaganje limbičnih filtera razlog je zašto rasist nekoga vidi prvo kao Azijca, latinoamerikanca ili crnca, a tek poslije, ili ni tada, kao jedinstveno ljudsko biće. Nažalost, takvi filteri podsvjesno utječu ne samo na vjerski ili rasno zadržte osobe već na gotovo sve one koji su odrasli u kulturi snažnih rasnih, etničkih ili drugih oblika 'mi – oni' podjela. (Rush i Dozier, 2003: 315–316)

Na sličan način to potvrđuje i sljedeći stav:

Ako u drugome vidimo samo jednu jedinu njegovu karakteristiku, jednu apstraktnu osobinu (izvučenu iz njenog kompleksa), mi ćemo uz pomoć te jedne jedine osobine cijeniti svu ostalu njegovu ljudskost. (prema Hegelu, u: Morin, 2002:108–109)

O svemu ovome se sa našim učenicima ne razgovara, jer nastavnici nisu obučavani za razgovore koji vode kritičkom promišljanju i analiziranju odnosa u jednom multikulturalnom i multikonfesionalnom društvu. Ovo su *vruće teme* kojih se svi plaše, a jedino takvi razgovori mogu da ih *vrate* svojim korijenima i samima sebi, ukoliko žele istinski prihvatiti vlastitu domovinu i njene vrijednosti. Nastavnici su *neuki* u tom smislu i nesposobni da govore i predaju učenicima o kulturama koje egzistiraju stoljećima u BiH, pa čak ni o svojoj vlastitoj. Takvih sadržaja nema u kurikulumima njihovih studija za nastavnički poziv. Oni o svojoj i drugim kulturama mogu znati koliko i bilo koji obrazovaniji građanin/žitelj BiH, ali oni nisu osposobljavani da tome poučavaju. Otuda nisu rijetki slučajevi da sami nastavnici neukim interpretacijama multikulturalnosti u BiH doprinose više razvoju predrasuda i stereotipa nego što razvijaju razumijevanje i poštovanje drugog i drugačijeg. Ako učenicima nastavnici i odgajatelji omogućavaju samo parcijalnu spoznaju, da treba da znaju samo ono što pripada njihovoj kulturi, da je moralno samo ono što je u duhu njihove vjere i kulture, da je druženje prihvatljivo samo sa *svojima* itd., onda će sasvim jasno razvoj učenika biti prikraćen, onemogućen, a dragocjeni razvojni periodi propušteni. Interkulturalna dimenzija oblikovanja odgajatelja podrazumijeva da već u toku studija, a kasnije i cjeloživotno *uče kako živjeti s drugima*, jer će im samo takvo učenje omogućiti da *uče i nauče biti* (prema Delors, 1998:102–108).

Danas se samo manji procenat učenika upoznaje s vrijednostima svoje zemlje, a možda ni oni na zadovoljavajući način. Bez razvijanja ljubavi prema vlastitoj zemlji izostaje već gotovo dvije decenije odgoj patriotizma, jer to ne odgovara politici razdvajanja, dijeljenja i antagonističkog suprotstavljanja. Bogatstvo bosanskohercegovačke historije, kulture, jezika je, prema procjenama drugih, često veće i značajnije od zemalja u okruženju. Bogatstvo kulturnih vrijednosti i raznovrsnost koje ima BiH, nijedna zemlja niti jedan obrazovni sistem ne bi ostavio neiskorišten. Učeći o BiH, uvažavajući vrijednosti njenih kultura, mi učimo jedni o drugima.

To je zemlja u kojoj danas postoji prijetnja da će nadvladati centrifugalne sile, koje će je dovesti do njenog raspada, to je zemlja koja ima oblik srca, a u kojoj još uvijek ima tako mnogo mržnje,; zemlja koja je krhka i lomljiva, zemlja čiji se narod ne zove po njenom imenu, zemlja koja ima melodiju himne, ali ne i riječi; zemlja koja ima tri jezika, iako svi govore isto; zemlja u kojoj prezime Hrvat nose samo bošnjačke porodice, a prezime Bošnjak i Bosanac nose samo hrvatske porodice; zemlja koja ima tri historije iako su svi prošli kroz ista identična historijska događanja, to je zemlja u kojoj pripadnici sva tri naroda mogu nositi isto prezime, zemlja koja ima tri nacionalna kurikuluma, a nema četvrtog multinacionalnog ili zajedničkog kurikuluma za one višestrukih identiteta, tj. one koji ne žele da se svrstaju u jednonacionalni plemenski identitet. To je zemlja čije ljude je najbolje opisao Krleža *čitajući* poruke crteža na stećcima:

Neka oprosti gospođa Europa, samo Bosna ima spomenike. Stećke. Šta je stećak? Oličenje gorštaka Bosanca! Šta radi Bosanac na stećku? Stoji uspravno! Digao glavu, digao ruku! Ali nigdje, nigdje, nikad, niko nije pronašao stećak na kome Bosanac kleči i moli. Na kom je prikazan kao sužanj.

To je zemlja u kojoj su odrasli potrošili sve svoje ideje kako dalje voditi ovu zemlju i u kojoj treba pitati mlade šta bi oni mijenjali i kako. Možda bi za početak trebalo mijenjati glorificiranje samo jednog osnova identiteta, kakva je nacionalna pripadnost, imajući na umu opominjuću definiciju nacije koju je, promatrajući odnose u konfliktnim sredinama, izrekao američki politolog Karl Wolfgang Deutsch: “Nacija je grupa ljudi ujedinjena pogrešnom predodžbom o prošlosti o mržnjom prema susjedima.”⁹

Zbog svih navedenih izazova, kontradiktornosti i stalne tendencije ograničavanja na tri konstitutivna naroda, tri socijalna identiteta, bez prepoznavanja složenog, kompleksnog socijalnog identiteta koji se odnosi na pripadanje široj socijalnoj zajednici, poput pripadanja državi, jedan procent građana BiH i sve značajniji procent mladih gurnut je u kategoriju *nigdjenepripadajućih* ili tzv. *ostalih*. Njima nije priznat njihov socijalni (grupni) identitet, što vuče za sobom posljedice marginalizacije i deprivilegovanosti, između ostalih, da npr. ne mogu biti birani na odgovarajuće društvene funkcije (eklatantan je primjer slučaj Sejdić – Finci; jedan je Rom, a drugi Jevrej).

Slično je i sa jednim brojem bosanskohercegovačkih Hrvata, katoličkog porijekla (tzv. bosanskih Hrvata) i Srba pravoslavnog porijekla (bosanskih Srba) koji znajući da njihove porodice stoljećima žive na tlu BiH, ne žele da vjersko i nacionalno budu dominirajuća i jedina obilježja njihovog identiteta. Oni svoj socijalni identitet prepoznaju u širem kontekstu BiH, njene bogate tradicije i kulture. Oni osjećaju i prepoznaju da ne mogu biti neki imaginarni čisti Hrvati i čisti Srbi, kao što to ne mogu ni bosanskohercegovački muslimani, Bošnjaci, nakon što stoljećima žive u multukulturalnom kontekstu koji ih obogaćuje i neminovno čini drugačijim od Hrvata iz Hrvatske, Srba iz Srbije i muslimana iz bilo koje druge muslimanske zemlje. Vijekovi zajedničkog življenja učinili su svoje i svako nasilno tesanje da bi se ponovo dobio čisti plemenski predstavnik, tj. etno-nacionalni arhetip bolan je i nečastan proces koji duboko unesrećuje mlade generacije u BiH. Dok se na našim prostorima pod političkom prisilom brojni pojedinci odriču kulturološkog bogatstva i složenih identiteta, a mladi odgajaju u školskoj izolaciji, dotle raste procenat građana SAD koji prepoznaju svoj složeni identitet kao Afro-Amerikanca, Italo-Amerikanca, Hispano-Amerikanca itd. (Waters). Na drugoj strani dok se Bosni i Hercegovini odriče državnost i mogućnost da sve narode i ostale građane koji živi u toj zemlji naziva bosanskohercegovačkom nacijom, poput francuske, njemačke, italijanske nacije, dotle će svaki stanovnik Švicarske s ponosom iskazivati svoj švicarski identitet, a neće se identificirati s Nijemcem iz Njemačke, zato što mu je njemački maternji jezik, niti s Francuzom iz Francuske zbog jezika koji govori, mada mogu imati i imaju brojne kulturološke sličnosti i veze. Analogije se mogu izvoditi i s belgijskom nacijom u kojoj su u upotrebi tri jezika, s kanadskom praksom tzv. *immersion* (uranjanje, potapanje) gdje se djeca engleskog govornog područja uz pristanak roditelja školuju od vrtićke dobi na francuskom jeziku, a djeca francuskog govornog područja pohađaju školu od najranijeg uzrasta na engleskom jeziku. Tako izgrađena dvojezičnost pomaže mladima da dobro upoznaju dominantne kulture u svojoj zemlji i da se uspješno snalaze i zapošljavaju s svim dijelovima svoje domovine. Dobra rješenja u tom smislu nudi i Finska koja ima izuzetno dobro postignutu jezičku ravnopravnost zbog svega 6% Šveđana finških državljana.

Odgoj i obrazovanje u ovome mogu i moraju imati presudnu ulogu. Ako se mlade ljude može uvjeriti i *zavesti* do te mjere da postanu agresivni branitelji vjerskog i etno-nacionalnog identiteta, pa čak i da ginu

⁹ Vidjeti više na: (<http://www.nap.edu/html/biomems/kdeutsch.html>).

zato, zašto ih se odgojem ne može uvjeriti da postanu tolerantne kozmopolite. Umjesto stalnog isticanja razlika, trebamo konsenzus dobrodošlih sličnosti kako se to čini u zemljama s mnogo većim etničkim i kulturološkim različitostima.

6. Zaključak

U težnji da se unesu progresivne promjene u bosanskohercegovačko obrazovanje treba, prije svega, okupiti stručnjake – pedagoge koji su već duže istraživali i proučavali naš(e) obrazovni(e) sistem(e). Samo oni mogu napraviti strategiju obrazovanja u BiH koja je realno ostvariva, postaviti ciljeve i principe njene realizacije.

Prvi korak bio bi omogućiti svim učenicima pohađanje zajedničkih razreda gdje god je to moguće, raditi na njihovom upoznavanju, zbližavanju i razumijevanju. Predmeti tzv. nacionalne grupe predmeta mogu povremeno razdvojiti učenike tokom jednog ili dva časa dnevno, ali je važno da učenici grade osjećaj pripadanja jednom zajedničkom odjeljenju, kako je to česta praksa u brojnim drugim zemljama, pa i kod nas u Distriktu Brčko. Međutim, s tim se ne završava problem trenutne razdvojenosti, segregiranosti pa i povremeno ispoljavane netrpeljivosti. Kada E. Morin navodi aksiom: „Što su ljudi bliskiji, bolje se razumiju“, on odmah ističe da se u tome krije tek relativna istina, jer nas je životno iskustvo naučilo da mu se mora sučeliti suprotan aksiom: „Što su ljudi bliskiji, manje se razumiju.“ Dakle, i kod bliskih ljudi često se rađaju nesporazumi, ljubomore, agresivnosti i slično kao i u porodičnim i rodbinskim odnosima. Nesumnjivo je da primjer BiH potvrđuje da danas važi i jedan i drugi aksiom.

Stoga, drugi korak u iznalaženju boljih rješenja za bosanskohercegovačko obrazovanje signalizira da treba ići dalje od bliskosti da treba raditi na međusobnom upoznavanju vrijednosti kultura, na suočavanju s prošlošću i s istinom, na sistematskom oslobađanju od predrasuda, stereotipa i mitova i sl. U uninacionalnim ili etnički čistim sredinama gdje svi rade prema jednom nacionalnom programu treba uvesti neku vrstu interkulturalnog programa koji bi, bilo da se realizira kroz druge sadržaje ili kao zaseban predmet, pomogao se da i u etnički čistim i izoliranim sredinama uči što je moguće više o tome kako se upoznati, saradivati i komunicirati s drugim žiteljima iste zemlje/domovine – kako iz etnocentrizma prelaziti postupno u etnorelativizam.

Vrijeme je da ludilo prema Ajnštajnovoj definiciji napustimo i da počnemo učiti jedni od drugih i jedni o drugima. Da počnemo mijenjati našu realnost pri čemu je najvažnije sačuvati čovjeka od čovjeka i učiniti mu život ugodnijim uz drugog čovjeka. Iskustva drugih zemalja i rezultati dobre prakse mogu nam biti lahko dostupna.

Etika razumijevanja je umjetnost življenja, kaže Morin koja od nas traži “da razumijemo drugoga na nesebičan način” (Morin, 1999:109). Etika razumijevanja traži od nas da razumijemo i nerazumijevanje.

Literatura

- Allport, G. V. (1991): *Sklop i razvoj ličnosti*, Bugojno, Katarina
- Banks, A. J. (ed.) (1996): *Multicultural Education, Transformative Knowledge & Action, Historical and Contemporary perspectives*, New York, Teachers College, Columbia University
- Bartulovic, A. (2006) Nationalism in the Classroom: Narratives of the War in Bosnia-Herzegovina (1992–1995) in the History Textbooks of the Republic of Srpska. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 6(3), 51–72.
- Batarilo, K. and Lenhart, V. (2007): Bosnia and Herzegovina. In W. Hörner, H. Döbert, B. v. Kopp and W. Mitter (Eds.), *The Education Systems of Europe*. Dordrecht, Springer
- Bender, C. (1998): *Searching for a Strategy: Multiethnicity, Tolerance and National Stereotypes in the Educational Systems of Bosnia and Herzegovina*
- Berman, D. (2002): *Conversations on War and Ethnic Cleansing: Confrontation with History in Postwar Bosnian Education*, Social Science Education Consortium, Santa Fe, NM.
- Bray, M.; Mazawi, A. & Sultana, R. (eds.) (2013): *Private Tutoring across the Mediterranean: Power Dynamics, and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam: Sense Publishers
- Bray, M. & Steward, L. (eds.) (1998): *Examination Systems in Small States: Comparative Perspectives on Policies, Models and Operations*, The Commonwealth Secretariat, London
- Brewer, M. B. (1993): The role of distinctiveness in social identity and group behaviour. In M. Hogg and D. Abrams (Eds.), *Group motivation*. London, Harvester Wheatsheaf
- Brown, E. J., & Morgan, W. J. (2008): A Culture of Peace Via Global Citizenship Education. *Peace Review*, 20(3), 283–291.
- Bush, K. D & Saltarelli, D. (2000): *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict*, UNICEF, Florence, Italy
- Calhoun, C. (ed.) (1994): [*Social theory and the politics of identity*](#), Blackwell, Oxford, UK
- Davies, L. (2004): *Conflict and Education: Complexity and Chaos*. London, Routledge
- Delors, J. (1998): *Učenje blago u nama*, Paris, UNESCO Publishing, Zagreb, EDUCA
- Fox, Ch. (1999): The Question of Identity from Comparative Perspective. In Arnove, R.F. and Torres, C.A. (ed.) *Comparative Education, The dialectic of the Global and Local*, New York: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Freire, P. (2002): *Pedagogija obespravljenih*, Zagreb, Odras – Održivi razvoj zajednice
- Gallagher, T. (2004): *Education in Divided Societies*. New York: Palgrave Macmillan

- Greenberg, R. D. (2004): *Language and Identity in the Balkans*. Oxford: Oxford University Press
- Kamberović, H. (ur.) (2011): *Identitet Bosne i Hercegovine kroz historiju*, Institut za istoriju, Sarajevo
- Kasumagic, L. (2008): Engaging youth in community development: Post-war healing and recovery in Bosnia and Herzegovina. *International Review of Education*, 54(3–4), 375–392.
- Kordić, S. (2010): *Jezik i nacionalizam*, Zagreb, Durieux
- Kreč, Kračfeld, Balaki (1972): *Pojedinac u društvu*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije
- Liessman, K. P. (2008): *Teorija neobrazovanosti, Zablude društva znanja*. Zagreb, Jesenski i Turk
- Maalouf, A. (2002): *U ime identiteta: Nasilje i potreba za pripadnošću*, Zagreb, Prometej
- Magill, C. (2010): *Education and Fragility in Bosnia and Herzegovina*, University of Ulster Northern Ireland, INEE
- Majhanovich, S; Davies, L. and Zajda, J. (eds.) (2010): *Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education*, Springer
- Malcolm N. (1995): *Povijest Bosne: kratki pregled*, Zagreb, Novi Liber, Sarajevo, Dani
- Masemann, V. (2003): Culture and Education. In R. Arnove & C. Torres (Eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (Second Edition), New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Morin. E. (2002): *Odgoj za budućnost*, Zagreb, EDUCA
- Palmer, L. K. (2005): *Power-Sharing Extended: Policing and Education Reforms in Bosnia-Herzegovina and Northern Ireland (Unpublished Doctoral Dissertation)*. University of North Carolina, Chapel Hill.
- Pampanini, G. (2011) *Intercultural Intelligence*, c.u.e.c.m., Cooperativa Universitaria Editrice Catanese di Magistero, Catania
- Pašalic-Kreso, A. (2008): The war and post-war impact on the educational system of Bosnia and Herzegovina. *International Review of Education*, 54 (3–4), 353–374.
- Pašalić-Kreso, A., Dunderović, R. I Cvitković, I. (ur) (2008): *Diskriminacija djece u bosanskohercegovačkoj školi*, Save the Children Norway – Regionalni ured za jugoistočnu Evropu, Sarajevo
- Perry, V. (2003): *Reading, Writing and Reconciliation: Educational Reform in Bosnia and Herzegovina* (No. 18). Flensburg: European Centre for Minority Issues
- Pitkanen, K. (2008): *Institutional and Capacity Building of Bosnia and Herzegovina Education System: Final Documents Book 1, February 2008*. EU-ICBE/University of Jyväskylä
- Radić, N. i Kabil, S. (ur.) (2009): *Podijeljene škole u Bosni i Hercegovini*, Unicef, Sarajevo

- Rush, W., Dozier, Jr. (2003): *Zašto mrzimo*, Zagreb, Neretva.
- Russo, C. J. (2000): Religion and education in Bosnia: Integration not segregation? *European Journal for Education Law and Policy*, 4(2), 121–129.
- Russo, C. J. (Ed.) (2012). *Debating Issues in American Education: Religion in Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske*, Zagreb, Školska knjiga
- Semprini, A. (1999): *Multikulturalizam*, Beograd, Clio
- Smith, A., Vaux, T. (2003): *Education, Conflict and International Development*. London: UK Department for International Development
- OSCE (2007): *Tailoring Catchment Areas: School Catchment Areas in Bosnia and Herzegovina*, A Status Report by the OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, OSCE September 2007, Sarajevo
- Thompson, D. (2009) : *Kontraznanje*, Zagreb, Algoritam
- Tomović-Šundić, S. (2010): *Identitet i vrijednosti*, Podgorica, CDNK
- Torsti, P. (2003): *Divergent Stories, Convergent Attitudes*, Helsinki, Taifuni
- Trbić, Dž. (ur.) (2007): *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu?*, Sarajevo, Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina
- Trbić, D., Perold, H. (2003): *Crafting a new education system in Bosnia and Herzegovina: the “model for system change in secondary education” project*. Sarajevo, Open Society Fund Bosnia & Herzegovina
- Veličković, N. (2012): *Školokrečina: nacionalizam u srpskim, hrvatskim i bošnjačkim čitankama*, Beograd, Fabrika knjiga
- Višić-Kurjak, S.(2003): *Sjećanja na oteti grad*, Sarajevo, Grafičar
- Waters, M. C. (1990): *Ethnic Options: Choosing Identities in America*. University of California Press, Berkeley
- Weinstein, H. M., Freedman, S. W., & Hughson, H. (2007): *School Voices: Challenges facing education systems after identity-based conflicts*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(1), 41–71.

Izvori s Interneta:

Criteria for School Names and Symbols. Proposal from the Coordination Board for the Implementation of the *Interim Agreement on Accommodation of the Specific Needs and Rights of Returnee Children* to the Minister of Education and Culture of Republika Srpska and the Cantonal Ministers of Education in the Federation of Bosnia and Herzegovina for adoption, vidjeti na: <http://www.oscebih.org/documents/2423-eng.pdf>

Development of Education in Bosnia and Herzegovina: State Report. (2008). Sarajevo: Ministry of Civil Affairs of Bosnia and Herzegovina, vidjeti na:

http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/bosniaher_NR08.pdf.

Education Reform, OSCE, 2002;

http://www.oscebih.org/documents/osce_bih_doc_200211111455986eng.pdf

Towards Inter-Religious Understanding in Bosnia and Herzegovina: A Status Report on the Pilot Course 'Culture of Religions'. OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, Education Department. Sarajevo: OSCE, vidjeti na: <http://www.oscebih.org/documents/9906-eng.pdf>.

TEMATSKA GRUPA I

Teorijski i metodološki iskoraci u odgoju i obrazovanju

Iskoraci u visokom obrazovanju – Bolonjski reformski procesi

Iskoraci ka novoj obrazovnoj politici i demokratizaciji škole

Iskoraci ka jačanju inkluzivnog obrazovanja

Iskoraci u interkulturalnom odgoju i obrazovanju

ISKORACI U ŠKOLSTVU U VRIJEME AUSTRO-UGARSKE MONARHIJE

Snježana Šušnjara
Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

U vrijeme dolaska Austro-Ugarske u Bosnu i Hercegovinu, stanovništvo ovih krajeva bilo je skoro potpuno nepismeno (97%). Stoga nova vlast odlučuje osnovati državne osnovne škole, po uzoru kako je to činjeno na cijelom prostoru Monarhije. Naravno, time se izaziva nepovjerenje i otpor lokalnog stanovništva, posebice muslimanskog, koje se nakon odlaska osmanske uprave osjetilo ostavljeno i nezaštićeno pred novom kršćanskom vlasti.

Zemlja je bila ekonomski nerazvijena, poljoprivreda zaostala, te se nova vlast morala početi baviti svim ovim pitanjima u isto vrijeme. Odlučeno je prvo popraviti ceste, izgraditi pruge, povezati područja i postupno otvarati škole. Zbog nedostatka nastavnog kadra i školskih zgrada nije se moglo ići brže i sustavnije. Da bi ipak, barem započela s uspostavom školstva, a usljed nedostatka domaćeg učiteljskog kadra, Austro-Ugarska za prve učitelje u novootvorenim državnim osnovnim školama postavlja dočasnike svoje vojske. Kako se to nije pokazalo sretnim rješenjem, ovi učitelji bivaju zamijenjeni učiteljima koji dolaze iz drugih dijelova Monarhije i domaćim kadrom koji se polako i mukotrпно borio za svoje mjesto, nakon svršetka učiteljskih škola u svojoj zemlji. Naime, Austro-Ugarska je, pored osnovnih i zanatskih škola te gimnazija, otvorila i više učiteljskih škola diljem BiH u razdoblju od 1878. do 1918. godine.

Ključne riječi: nova vlast, nepismenost, osnovne škole, jezik, financiranje

1. Uvod

Na Berlinskim kongresu održanom 28. 6. 1878. godine Austro-Ugarska dobila je suglasnost da okupira Bosnu i Hercegovinu. Da Austro-Ugarska nije jednostavno i voljno odlučila zauzeti Bosnu, dokazuje i otpor javnog mnijenja Monarhije, kao i neslaganje dvojice vodećih austro-ugarskih dužnosnika toga vremena, Gyula Andrassyja, ministra vanjskih poslova i Benjamina Kalaya, tadašnjeg austrijskog konzula u Beogradu, koji su isticali da se Austro-Ugarska ne smije opteretiti još i s tolikim brojem Slavena. (Malkolm, 2011) Razlozi su ležali i u ustroju Monarhije, u njenoj dvojnosti, u sveukupnoj političkoj situaciji, kao i srpskoj objavi rata Osmanskom carstvu, koja je i bila poticajem Austrijancima da se ozbiljno pozabave pitanjem Bosne. „Da su bili uvjereni da sultan može očuvati vlast u Bosni na neograničeno vrijeme, ne bi bili ni prstom maknuli.“ (Malkolm, 2011:253)

Dolaskom Austro-Ugarske u Bosnu i Hercegovinu za ovu zemlju započinje jedno novo razdoblje, s kojim se domaće stanovništvo u početku teško nosilo. Austro-Ugarska u BiH donosi i novi društveni poredak, znatno drukčiji od dotadašnjeg patrijarhalnog načina života i orijentalne civilizacije. Zahtjevi kapitalizma jedne zapadne europske zemlje u početku nailaze na otpor lokalnog stanovništva. Promjene nastale dolaskom nove vlasti ubrzo utječu i na razvitak osnovnog školstva.

Nova vlast u početku nastoji postojeće konfesionalne škole pretvoriti u državne, opće, odnosno, narodne i tada dolazi do prvih nesuglasica, jer niti narod niti vjerske institucije ne žele tako lako odustati od svojih prava stečenih tijekom stoljeća. Austrougarska vlast je stoga morala usporiti svoja nastojanja, pa pojedine konfesionalne škole ipak ostaju, a otvaraju se i nove, kao npr. sibjan-mektebi, kojih je 1915. godine bilo 1.233 sa 53.069 polaznika.

Gotovo sve škole što su ih franjevci mukotrpno otvarali za vrijeme osmanske okupacije, ubrzo su pretvorene u javne škole, što je nova vlast rado učinila s obzirom na raniji neposluh franjevacu prema austrijskom uplivu u vrijeme Osmanlija. Franjevačke škole potpuno su nestale 1883. godine (Bogićević, 1965:44).

2. Počeci uspostave državnih osnovnih škola

Prije nego što je uopće bila obrazovana Zemaljska vlada u Sarajevu, tadašnja vojna uprava je objavila preko javnih glasila oglas o namjeri osnivanja osnovnih škola. Oglas je objavljen 12. 9. 1878. godine i glasio je: „Školstvo, koje (je bilo) posve zapušteno, ustrojiti će se polag ustanovah koje glede toga u naprednih državah evropejskih postoje.“¹

Kada je Zemaljska vlada započela s radom 1. siječnja 1879. godine, tako su započela i njena nastojanja na osnivanju državnih osnovnih škola, iako još nije bio obrazovan prosvjetni referat. Kako su ranije poslovi Bosne i Hercegovine bili u nadležnosti Ministarstva vanjskih poslova u Beču, a kasnije Biroa za poslove BiH, sada su konačno postali nadležnost Zajedničkog ministarstva financija (u daljnjem tekstu Bosansko ministarstvo). Ministar ovog ministarstva bio je odgovoran i za poslove u BiH i sve što bi se u Sarajevu događalo moralo je biti odobreno od strane Beča. Kako ni u Beču nije bio načinjen prosvjetni referat, Zemaljska vlada je slala sve predmete vezane za obrazovanje i školstvo Ministarstvu za bogoštovlje i nastavu u Beč. Stoga je Zemaljska vlada u ožujku 1879. godine raspisala natječaj za mjesto „školskog savjetnika“, odnosno referenta za prosvjetu i školstvo. Od prijavljenih kandidata, izabran je Luka Zore, profesor gimnazije u Dubrovniku, koji je svoj studij završio u Beču. On je uz zamolbu poslao i program uređenja osnovnog školstva u BiH, u kojem se zrcalilo i njegovo viđenje prosvjetnih prilika u ovim provincijama (Papić, 1972).

Po dolasku u Sarajevo, prof. Zore dobio je zapovijed da izvrši inspekciju postojećih škola u gradu, a kasnije je posjetio i ostala mjesta u BiH. Nastojanja su išla ka unificiranju osnovnog školstva koje je započelo s radom 1879. godine kada se osnivaju interkonfesionalne škole. Osnivanjem ovih škola htjelo se prisiliti postojeće konfesionalne škole da bez posebnih administrativnih mjera prestanu s radom. Pokušaj uvođenja interkonfesionalnih škola naišao je na otpor i samog nadbiskupa Stadlera, koji je 1881. godine postavljen na čelo rimokatoličkog ordinarijata u BiH. Razlog tomu bilo je izdvajanje iz plana nastave vjeronauka kao redovnog i obveznog predmeta. Cilj interkonfesionalnih škola je bio: „...stvoriti takvo osnovno školstvo koje bi po kvalitetu nastave bilo na visini i privlačilo stanovništvo svih konfesija, a ujedno odgajalo djecu u duhu lojalnosti i privrženosti Habzburškoj monarhiji.“ (Dlustuš, 1894:50)

¹ Bosansko hercegovačke novine, Sarajevo, 12. 9. 1878.

U siječnju 1880. godine, profesor Zore traži dopust kako bi mogao izraditi zakon o reorganizaciji škola, ali uz uvjet da bude vraćen na svoj stari posao u Dubrovnik. Njegova je zamolba uvažena i na njegovo mjesto vlast postavlja učitelja Ljuboja Dlustuša (Papić, 1965).

Uvidjevši da je ideja o interkonfesionalnim školama teško provodiva u praksi, Zemaljska se vlada upušta u izradu samostalnog projekta koji završava u kolovozu 1880. godine i koji je sadržavao 27 prilagođenih članaka uz napomene i mišljenja ugarske i austrijske vlade. Po ovom projektu, osnovne škole mogle su se otvoriti svugdje gdje je u okolici u udaljenosti od jednog sata bilo više od 40 djece s prosječno 5 godina starosti. Ta su djeca morala ići u škole u mjestu, kao i ona koja su od škole bila udaljena pola kilometra. Vlada je 1880. godine donijela i Provizornu instrukciju koja je sadržavala osnovne napatke za rad u učionici. Iz napatka se vidi da je nastava u početku bila na niskoj razini. Međutim, dovođenjem kvalificiranog nastavnog osoblja, boljom opremljenošću škola, ova se situacija znatno popravila, tako da je obrazovna razina ovih škola uskoro bila slična onoj u Hrvatskoj i Slavoniji (Papić, 1972). Interkonfesionalne škole se, pak, spominju sve do 1882. godine, kada počinju raditi kao državne škole pod nazivom Narodne osnovne škole. Ovaj naziv zadržavaju do 1918. godine, kada prestaje vladavina Austro-Ugarske (Bogićević, 1965).

3. Narodne osnovne škole

Otvaranje državnih osnovnih škola išlo je postupno i škole su se otvarale tamo gdje su postojali uvjeti za to, a to su: dovoljan broj učenika, zgrada i nastavnici. Do 1880. godine otvoreno je u BiH 38 ovih škola. Od toga su općine osnovale 8 škola u manjim i većima mjestima, a u selima 6 škola, koje su brojile 833 učenika (78 muslimana, 308 katolika, 441 pravoslavni i 6 židova). Zemaljska vlada osnovala je 24 škole, 21 u manjim i većim mjestima, a 3 u selima. Djece je bilo 1234 (204 muslimanske, 606 katoličke, 315 pravoslavne i 109 jevrejske). Jedino je Sarajevo imalo žensku osnovnu školu još od 1879. godine.

Sarajevo je kao glavni grad BiH imalo mušku i žensku narodnu osnovnu školu u godini 1880./81. U muškoj je bilo 125 učenika (47 katolika, 37 muslimana, 26 židova i 15 pravoslavni). U ženskoj školi bilo je 75 učenica (35 židovki, 28 katolkinja, 11 pravoslavni i 1 muslimanka).

Narodne osnovne škole trebale su kao državna ustanova obuhvatiti najveći broj djece, ali to se nije desilo. Jedan dio djece i dalje je išao u konfesionalne škole, a znatan broj dorašlih za školu uopće nije bio obuhvaćen nastavom. Razlozi su, po Bogićeviću, bili vjerski, politički, neshvaćanje važnosti škole, dugotrajno školovanje u sibjan-mektebima, nepostojanju zakona o obveznoj nastavi i nebriga vlasti za unapređenje školstva. Bosansko ministarstvo je tu nebrigu otvoreno predbacivalo Zemaljskoj vladi, jer niti u jednoj vrsti škola, bile one privatne, konfesionalne ili državne, nije bio dovoljan broj djece potreban za valjano izvođenje nastave. Razlozi za ovako sporo otvaranje škola ležali su i u nedostatku nastavnog kadra i školskih zgrada. Stoga se Zemaljska vlada obratila vojnom zapovjedništvu, uz zamolbu da joj ustupi određen broj inteligentnih i pismenih dočasnika, koji bi mogli neko vrijeme biti učitelji u školama. Tako je u prvo vrijeme riješen problem učitelja, jer je među dočasnici bilo učitelja i polaznika učiteljskih škola koji su znali lokalni jezik. Zahvaljujući ovome rješenju, otvoren je i veći broj osnovnih škola širom BiH. U nekoliko sela ove su škole otvorene u prostorijama ranijih pravoslavni škola, a u Stocu i Gradnicima umjesto zatvorenih katoličkih škola. U ovim se školama podučava: domaći jezik,

čitanje, pisanje, religija, pjevanje, gimnastika, a kasnije, ovisno o uspjehu učenika, uvođeni su i zemljopis, povijest, znanost o privredi i poljoprivredi (Papić, 1972).

Početkom školske 1880./81.godine otvorene su i četiri gradske škole, i to u Sarajevu, Travniku, Banjoj Luci i Bihaću. U ove škole su, za razliku od gore spomenutih, postavljeni kvalificirani učitelji koji su radili po nastavnom programu koji je bio na višoj razini od programa škola u kojima su radili dočasnici. Razlog je u tome što su u ovim gradovima već djelovale konfesionalne škole s naprednijim programom, za kojima nove škole nisu smjele zaostajati (Papić, 1972). U gradskim je školama obrazovni program bio na višoj razini, da ne bi odudarao od programa konfesionalnih škola, pa su poučavani sljedeći predmeti: bosanski-zemaljski jezik, religija, račun, lijepo pisanje, zemljopis i povijest, prirodne znanosti, geometrija, pjevanje, gimnastika, zemljoradnja i privreda, ženski ručni rad, a u III. i IV. razredu po dva sata njemačkog jezika. Njemački jezik kao predmet ukinut je 1891. godine i mogao se uzeti kao fakultativni predmet. Devedesetih godina program je ujednačen, pa je nastava za sve državne škole izgledala ovako:

Tablica br.1. Predmeti u obveznoj nastavi

UČEVNI PREDMETI	I	II	III	IV
RAZRED				
1. VJERONAUKA	2	2	2	2
2. JEZIKOSLOVLJE (u I i II r. zorna i jezikoslovna nastava)	14	10	7	7
3. RAČUNSTVO	5	5	5	5
4. ZEMLJOPIS I POVIJEST	-	-	3	3
5. PRIRODOSLOVNE NAUKE	-	-	3	3
6. KRASNOPIS	-	4	2	2
7. GOSPODARSTVO I KUĆANSTVO	-	-	1	1
8. GEOMETRIJSKO OBLIKOVANJE I CRTANJE	-	1	2	2
9. NJEMAČKI JEZIK, od 1891. fakultativni	-	-	2	2
10. PJEVANJE	2/2	2/2	2/2	2/2
11. GIMNASTIKA	2/2	2/2	2/2	2/2
UKUPNO:	23	24	29	29

Ovaj je program je ostao do kraja vladavine Austro-Ugarske s manjim izmjenama, ovisno o broju učitelja i mogućnosti izvođenja pojedinih predmeta, kao što su poljoprivreda ili ručni rad. Ako je jedan učitelj radio samo u jednom razredu, držao se puni broj sati, ali ako je radio u dva ili više razreda, puni program nije mogao biti ostvaren. Stoga se Odlukom Zemaljske vlade broj 147139 od 4. 9. 1909. godine utvrđuje „organizacija narodnih škola“ u Bosni i Hercegovini, kojom su predviđeni minimalni i maksimalni nastavni planovi. Predmeti su bili isti samo je broj bio umanjen u minimalnih planovima. Ovom organizacijom narodnih škola utvrđeni su nastavni programi za oba plana, s istaknutim ciljem nastave, a navedeno je i gradivo po predmetima. Za pojedine predmete utvrđene su osnovne pouke iz pojedinih nastavnih oblasti.

Od 1882./83. godine otvarano je u prosjeku 14 osnovnih državnih škola u deset godina (Bogićević, 1965). Uredbom iz 1885. godine službeni naziv ovih škola jest *narodne osnovne škole* (Papić, 1972).

Dočasnici su do 1881. godine skoro potpuno povučeni iz škola. Samo je još poneki radio ako je imao potrebne kvalifikacije. Oni su zamijenjeni učiteljima koji su dolazili iz drugih krajeva Monarhije, kao npr. Hrvatske, Slavonije, Dalmacije i rjeđe iz Srbije. Kasnije, pristiže i domaći kadar, prvo s učiteljskog tečaja, a kasnije i učiteljske škole. Da bi se unaprijedio rad učitelja i poboljšala nastava, od učitelja je tražen dokument o kvalificiranosti kako bi mogli dobiti dozvolu za daljnji rad ili certifikat.

Godine 1891./91. nalazimo 143 škole, što je znatan napredak naspram 40 škola u 1882./83. godini. Slična je situacija bila i s brojnošću učenika (Bogićević, 1965). Građeno je u prosjeku pet škola godišnje, što je po Papiću bilo nedovoljno i presporo za iskazane potrebe u BiH. Uz škole su se pravile cisterne za kišnicu ukoliko nije bilo živih voda. Također, škole su građene tako da su odmah planirani i stanovi za učitelje pod krovom škole, a i školski vrtovi su smatrani važnim za zornu nastavu, te su postojali i pri gradskim školama gdje je to bilo moguće (Papić, 1972).

Dok u osmansko doba školski programi nisu osobito provjeravani od strane vlasti, u vrijeme Austro-Ugarske provodila se detaljna provjera, čime se davalo do znanja da država ima isključivo pravo na školstvo, nastavne programe, lektiru, udžbenike i sve drugo vezano za odgoj i obrazovanje.

Bogićević navodi da se vlast nakon otvaranja državnih narodnih škola, počela neprijateljski odnositi spram srpskih konfesionalnih škola, jer ih je smatrala ustanovama suprotnim interesima Monarhije u BiH. Godine 1914. ove škole bivaju zatvorene. Isti stav Zemaljska vlada nije pokazivala, po Bogićeviću, prema muslimanskim sibjan-mektebima, jer su oni ostali nepromijenjeni, kao u vrijeme osmanske vladavine. S druge strane, katoličke su škole sestara milosrdnica bile po volji novoj vlasti, a drugih katoličkih škola od 1882. godine više i nije bilo u BiH. Usprkos stalnim nadgledanjima i kontrolama rada škola, pitanje unificiranja osnovnog školstva i obuhvaćanje što većeg broja djece dorasle za školu, nije bilo riješeno sve do kraja vladavine Austro-Ugarske (Bogićević, 1965).

4. Analfabetski tečajevi

U BiH je prevladavala niska pismenost i kulturna zaostalost stanovništva što je imalo za posljedicu i razinu sveukupnog života, međunacionalne i međukonfesionalne ali i sve druge odnose u BiH. Stoga su napredni ljudi svih konfesija nastojali organizirati analfabetske tečajeve, ali se vlast strogo protivila i zabranila izvođenje tečajeva od strane osoba bez pedagoške spreme. Ovo se pitanje našlo i na dnevnom

redu Bosanskog sabora 1910. godine gdje se tražilo da se ukine naredba Zemaljske vlade od 13. 6. 1908. i dopusti održavanje tečajeva bez ograničenja i omogući nagrada voditeljima tečaja (Bogićević, 1975).

Nakon dosta nadmudrivanja i upornosti poslanika, Vlada donosi odluku 1910. godine koja glasi: *Analfabetske tečajeve može prema propisima ove naredbe osnivati i na njima poučavati svako nastavničko lice, koje služi na kojoj općoj osnovnoj konfesionalnoj ili privatnoj školi u ovim zemljama, zatim, i svaki zemaljski pripadnik, a tako i austrijski ili ugarski državljanin od kog se može očekivati i uspješan rad prema njegovu uzrastu, staležu, obrazovanju, a tako i moralnom i građanskom vladanju.* (Bogićević, 1965:288)

U propagiranju i organiziranju ovih tečajeva osobito su bila aktivna nacionalna kulturno-prosvjetna društva: *Prosvjeta, Napredak, Gajret*. Poznati učitelji toga doba: Nikola Vidaković, David Višnjić i Đorđe Roca sastavili su praktičan *Bukvar za nepismene*, što ga je *Prosvjeta* tiskala u 20.000 primjeraka. Po statistici iz 1910. godine u Bosni i Hercegovini bilo je 1.898.044 stanovnika, od čega je 78.84% bilo nepismenih, a 11.95% pismenih (Bevanda, 2001).

Bogićević navodi da je 10 godina nakon dolaska Austro-Ugarske, u BiH u školskoj 1888./1889. godini bilo 1.336.091 stanovnika i svega 216 osnovnih škola. Krajem 1913. godine broj stanovnika porastao je na 1.990.301, a broj škola na 568, što državnih što ostalih. Broj djece koja su pohađala škole bio je mali, osobito muslimanske djece (Bogićević, 1975).

5. Financiranje i rad škola

Zemaljska je vlada predložila Bosanskom saboru 26. studenog 1912. godine Zakon o osnivanju, izdržavanju i nadziranju zavoda za nastavu djece i odgoj djece. Zakon je prihvaćen jednoglasno, s nekim izmjenama o izdržavanju općina. Ipak, Zakon je sankcioniran, odnosno stupio na snagu 25. veljače 1913. godine.

Zakon je predvidio da se u svakom mjestu gdje je bilo najmanje 40 za školu sposobne djece osniva narodna osnovna škola. Izuzetak su bila ona mjesta u kojima je već postojala neka osnovna škola. Školske općine su bile oformljene radi izdržavanja jedne ili više škola, tako da je svako mjesto trebalo pripadati jednoj školskoj općini.

Svaki grad ili seoska općina bili su dužni o svom trošku osnivati i izdržavati potrebne škole. Oni koji to nisu mogli, dobivali su pomoć od vlade. Kako vidimo, škole su financirale općine i sama vlada. U spomenutom Zakonu o osnivanju, izdržavanju i nadziranju zavoda za nastavu i odgoj djece koji je donesen 1913. godine ističe se da je „svaka (je) gradska i seoska općina, principijelno dužna, da o svom trošku osniva i izdržava narodne škole. Općinama, koje ne mogu same osnivati i izdržavati svoje narodne škole, davaće se prinosi iz zemaljskih sredstava, ako već troše u školske svrhe postotak svojih prihoda“.²

Općine su bile male administrativno-teritorijalne jedinice, pa se često dešavalo da su djeca iz dvije ili više općina išla u jednu školu pa su se tako i troškovi dijelili ravnomjerno. Tako su nastajale školske općine, koje je predstavljao zajednički školski odbor. Kako je Zakon o javnoj nastavi predviđao postojanje

² Glasnik zakona i naredaba za Bosnu i Hercegovinu, 1913., str. 83.

Školskog odbora, tako su u gradskim školama ovaj odbor činili istaknuti građani, kao gradonačelnik, četiri pismena građanina birana od strane općinskog zastupništva, upravitelj škole, vjeroučitelj i školski liječnik. O važnosti odbora za seoske škole, kazuje i to što su ga činili seoski knez, „tri po mogućnosti pismena lica“ i upravitelj škole. Školski odbor zajedničkih škola činili su knezovi (muktari) i po jedno lice iz svake općine.³ Ovaj odbor se brinuo o upisu u školu, pohađanju nastave i drugim pitanjima vezanim za održavanje škola.

6. Jezik u školama

Zanimljivo je da se jezik u nastavnim programima naziva jezikoslovlje. Materinji jezik se učio na dva pisma, latinica i ćirilica. Potrebno je napomenuti da su stalno postojale neke nesuglasice oko jezika koji se u početku nazivao hrvatskim, točnije u kolovozu 1879. godine. Već idući mjesec jezik se naziva zemaljski, a kasnije, dolaskom Kalaja i propagiranjem bosanske nacije i jezik postaje bosanski, a ne bosansko-zemaljski, kako je nekad nazivan. Vlada nije dopuštala nazive srpski ili hrvatski. Tek 1907., nakon silnih prepiski i prigovora lokalnog stanovništva i inteligencije, srpsko-hrvatski jezik dobiva pravo glasa u školskoj nastavi. Naredbom Zemaljske vlade od 1880. godine oba pisma su izučavana u osnovnim školama. Tamo gdje su učenici bili većinom katoličke ili muslimanske vjere, prvo se učila latinica, a gdje su većinu činila pravoslavna djeca, prvo se učila ćirilica. Papić ističe kako su ova dva pisma često služila vlasti kao sredstvo konfrontacije među narodima BiH. U početku je sva školska administracija bila na latinici, ali su kasnije oba pisma izjednačena. Godine 1910. određeno je da se roditelji muslimanske djece odluče koje pismo žele da uče njihova djeca kao prvo. Godine 1915. ćirilica je ukinuta prvo u javnom pismenom obraćanju, a tjedan poslije i u osnovnoj nastavi i cijeloj školskoj administraciji i udžbenicima. Ostavljena je jedino mogućnost pravoslavnim vjeroučiteljima da se u nastavi koriste ćirilicom i da mogu djecu poučavati tom pismu (Papić, 1972).

6.1. Škole na njemačkom jeziku

Već smo rekli da su u BiH postojale državne, konfesionalne i privatne škole. U privatne škole išla su djeca doseljenika i nastava se održavala na mađarskom ili njemačkom jeziku. Ove su škole dobivale subvencije od države, a većinu materijalnih troškova podmirivala su poduzeća ili ustanove u kojima su roditelji ove djece radili, a postojali su i neki posebni fondovi. Među prvim ovakvim školama odobrenim od strane Zemaljske vlade, spominje se škola Bolesničkog i potpornog fonda u Sarajevu, u kojoj se nastava izvodila na njemačkom jeziku. Nakon četiri godine rada ovih škola, Vlada je donirala i Privatnu osnovnu školu Beti Silađi u Sarajevu. Tu su još bile i škole Jovana Vajsa u Sarajevu i Privatna osnovna škola Gašpara Bagdanija u Tuzli. Broj ovih škola rastao je kako je rastao broj doseljenika u određene krajeve BiH, te se tako spominju škole na mađarskom jeziku u Brčkom, Mostaru i Sarajevu, te škole na njemačkom u Sarajevu, Drvaru, Lukavcu, Mostaru i Bosanskom Brodu. Ove škole su, uglavnom, davale besplatan pribor, udžbenike, a ponekad i odjeću i hranu učenicima kako bi privukli i domaće stanovništvo, te je tako u Sarajevu zabilježeno da je u mađarskoj školi, bilo i djece sve tri domaće

³ Glasnik zakona i naredaba za Bosnu i Hercegovinu, 1911., str. 202.

vjeroispovijesti. Pored ovih škola, postojali su i posebni odjeli pri državnim školama na kojima je izvođena nastava na njemačkom jeziku (Tuzla, Zenica, Teslić, Kreka).

Zanimljivo je, također, spomenuti da su već u drugoj godini po dolasku austrougarske vlasti u BiH, počeli dolaziti „kolonisti“, kako ih Papić naziva, u različite krajeve BiH. Prvi kolonisti stigli su iz okolice Hanovera i naselili Semberiju i Slavoniju. Kolonizacija je trajala do 1905. Kasniji kolonisti stižu iz Galicije, Bukovine, današnje Vojvodine, i naseljavaju se uz Savu i Drinu prema Zvorniku. Za njihovu su djecu otvarane škole na maternjem jeziku, od kojih je neke financirala država, a neke su izdržavali samo kolonisti. Prva takva škola koja je dobila suglasnost od Vlade otvorena je 1889. godine u Franc Jozef Feldu kod Bijeljine (Papić, 1972).

7. Zakon o osnovnim školama, 1911.

Zakon o osnovnim školama izglasan je 1911. godine u Bosanskom saboru, a stupio je na snagu već 28. lipnja iste godine. Ovaj je Zakon učinio nastavu obveznom za svu djecu dorađu za školu ali je, svejedno, ostavio prostora da znatan broj djece izbjegne školovanje. Člankom 1. Zakona predviđeno je da će se školovanje provoditi ovisno o broju nastavnika i škola te prilikama u određenom mjestu. Obvezna nastava trebala je trajati četiri godine, a počinjala je s navršenom sedmom godinom života polaznika. Nastava se trebala izvoditi u državnim osnovnim školama. Međutim, ovim su zakonom bila izuzeta djeca s nekim tjelesnim ili psihičkim nedostatkom, kao i djeca koja su pohađala konfesionalne ili privatne škole. Konzervativni Muslimanski klub je podnio zahtjev da od odredbi ovog Zakona budu izuzeta muslimanska ženska djeca i to je bilo prihvaćeno. Da bi Zakon mogao uopće biti primijenjen trebalo je imati dovoljan broj škola. Stoga je Sabor donio Odluku da se godišnje otvara po 40 osnovnih škola tijekom naredenih 16 godina. Međutim, financijski uvjeti nisu dopuštali ispunjenje ove odluke (Bogićević, 1965).

Koliko je obveznost osnovnih škola doista bila ostvarena i zakonom uvedena, pokazuju podaci iz 1912. godine, prve godine nakon stupanja Zakona o osnovnim školama. U ovoj je godini u BiH bila 331 državna škola, 116 pravoslavnih, 28 katoličkih, 2 evangeličke i 10 privatnih, ukupno 487 škola. Njima je bilo obuhvaćeno 42.578 učenika. Na području od 4 kilometra koje je zakon propisivao kao normu za obvezno školovanje, stanovalo je ukupno 46,29% stanovništva BiH, a školom je bilo obuhvaćeno 26,75 djece. U ovaj postotak nisu ubrojena ženska muslimanska djeca (Papić, 1972).

Bogićević navodi da je broj narodnih osnovnih škola krajem 1913. godine iznosio 374. Od tog broja bilo je 235 mješovitih škola, 75 samostalnih dječaćkih i 13 samostalnih škola za djevojčice. U pedeset jednoj školi postojali su zasebni odjeli za dječake i djevojčice. Ako se gleda koliko su škole bile zastupljene po okružjima, onda vidimo da je u sarajevskom okružju bilo 55 škola, u tuzlanskom 79 škola, banjolučkom 63, bihaćkom 42, travničkom 46 i mostarskom 89 škola. Bilo je predviđeno da se 1914. godine otvori još 20 škola, ali ih je, sudeći po izvješćima iz 1914. godine otvoreno 17. Gustoća školske mreže iznosila je jednu školu na 99 km² i na 3,521 stanovnika. Ovdje su uračunate i konfesionalne i privatne škole, zajedno s državnim. Što se tiče pohađanja škole po konfesiji učenika/ca, vidljivo je da se broj muške djece povećao u usporedbi s ranijim godinama, kao i broj djevojčica, s izuzećem muslimanskih djevojčica. Kao što smo spomenuli ranije, one su bile izuzete i Zakonom o obveznoj nastavi (Bogićević, 1965).

Tablica br. 2. Pohadanje škola po konfesionalnoj pripadnosti djece

Konfesija	Katolici	Pravoslavni	Muslimani	Židovi	Svega:
Muška djeca	11.587	10.526	8.772	639	31.817
Ženska djeca	3.304	2.412	249	505	6.702
Ukupno:	14.891	12.938	9.021	1.144	38.519

Iako je Zakon o obveznom školovanju pridonio povećanju broja djece u školama, ipak brojke pokazuju da je samo 18,55% od ukupnog broja djece dorasle za školovanje pohađalo škole. Vlast je slala opomene u slučaju nepohađanja škole, jer se sve veći broj djece osipao iz škola. Tako je 1912./13. školske godine upućeno 13.106 opomena. Zakon je popravio situaciju u školstvu, mada, zbog svih gore navedenih razloga, nije ostvario one vrijednosti koje je doista htio primijeniti. Početkom Prvog svjetskog rata, školske 1914./15.godine Bogićević bilježi da je u BiH postojala 401 narodna osnovna škola (Bogićević, 1965).

8. Zaključak

Austro-Ugarska je vladala Bosnom i Hercegovinom 40 godina i može se primijetiti da je u tako kratkom vremenu puno toga učinjeno na području obrazovanja i školstva. Iako je većina stanovništva Bosne i Hercegovine nevoljko gledala na novu vlast, ipak se narod nakon odlaska Austro-Ugarske sa sjetom sjećao tih dana, pa i danas se ovo razdoblje često spominje u pozitivnom svjetlu, kao dobro ustrojeni sustav u kojem se čovjek nadao boljem životu, stabilnosti i izgradnje zemlje, te modernizaciji poljoprivrede.

Kako smo već istaknuli, u vrijeme Austro-Ugarske mnoge škole su otvorene i stanovništvo je dobilo priliku iškolovati sebe i svoju djecu. Škole su dobivale na značaju i u udaljenim mjestima, te su djeca imala priliku stjecati nove spoznaje i širiti vidike. Naravno da je otpor ka novome i obvezatnom školovanju bio prisutan, ali se kasnije situacija ipak popravila.

Usprkos mnogim osporavanjima nekih domaćih povjesničara doprinosu Austro-Ugarske razvoju Bosne i Hercegovine, ovdje se mora istaknuti neprijeporna činjenica da je Austro-Ugarska učinila mnogo na području obrazovanja. Izgradila je bezbroj škola, osnovnih i srednjih u Bosni i Hercegovini i njen dolazak je označio boljitak za ovu zemlju, iscrpljenu i ostavljenu na rubu Otomanskog Carstva. Nova je vlast osnovala prve državne škole, učinila osnovno obrazovanje obveznim za svu djecu, obrazovala domaći učiteljski kadar, gradila prikladne školske zgrade koje i danas krasi Sarajevo, Banju Luku i Mostar i stoje u službi obrazovanja.

Literatura:

- Bevanda, M. (2001): *Pedagoška misao u BiH, 1918-1941*, Sarajevo, Filozofski fakultet
- Bogićević, V. (1965): *Istorija razvitka osnovnih škola u BiH*, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika BiH
- Bogićević, V. (1975): *Pismenost u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo, Veselin Masleša
- Dlustuš, Lj. (1894): Školske prilike u Bosni i Hercegovini od okupacije do danas, *Školski vjesnik*, br. (2-3), str.1.
- Malkolm, N. (2011): *Kratka povijest Bosne*, Sarajevo, Buybook
- Papić, M. (1972): *Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme Austrougarske okupacije (1878-1918)*, Sarajevo, Veselin Masleša
- Glasnik zakona i naredaba za Bosnu i Hercegovinu, 1913. str. 83.
- Glasnik zakona i naredaba za Bosnu i Hercegovinu, 1911. str. 202.
- Bosansko hercegovačke novine, Sarajevo, 12. 9. 1878.

PREGLED ISTRAŽIVANJA EVALUACIJE RADA NASTAVNIKA I POVEZANOSTI MOTIVACIJE I AKADEMSKE PRILAGODBE STUDENATA SA ODREĐENIM KARAKTERISTIKAMA NASTAVNIKA

Mustafa Šuvalija

Fakultet za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Mirna Marković Pavlović

Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Amela Dautbegović

Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Unapređivanje kvalitete nastave na visokoškolskim ustanovama zahtijeva obraćanje posebne pažnje na rad nastavnika kao nosilaca obrazovnog procesa. Jedan od najzastupljenijih i najutjecajnijih načina procjene kvalitete rada nastavnika predstavljaju studentske procjene nastavnika. S obzirom na to da su ove procjene u skorije vrijeme aktualizirane i na visokoobrazovnim institucijama u BiH, neophodno je ukazati na najvažnije spoznaje iz duge tradicije istraživanja u ovoj oblasti. Rad sadrži i pregled recentnih istraživanja o povezanosti pojedinih karakteristika nastavnika s motivacijom studenata i njihovom akademskom prilagodbom. Pregled rezultata istraživanja iz ovog područja nudi konkretne prijedloge za poduzimanje koraka s ciljem unapređenja procesa evaluacije i kvalitete rada nastavnika.

Ključne riječi: karakteristike nastavnika, studentske procjene rada nastavnika, motivacija studenata, akademska prilagodba

1. Uvod

Unapređivanje kvalitete nastave predstavlja ključni izazov za sve obrazovne institucije koje žele postati ili ostati konkurentne na tržištu obrazovnih usluga, jer osnovni preduvjet njihove konkurentnosti – uspjeh u obrazovanju kompetentnih i konkurentnih kadrova – nije moguće ispuniti bez visokokvalitetnog nastavnog procesa, koji je istovremeno i podložan stalnom unapređivanju. Bilo koja vrsta planirane promjene, uključujući i pokušaje unapređenja kvalitete nastavnog procesa, mora imati dvije (široko definirane) komponente: 1) procjena postojećeg stanja s ciljem detektiranja problema koje treba riješiti te elemenata koji, iako možda nisu problematični, ostavljaju prostora za poboljšanja i 2) osmišljavanje i implementacija koraka neophodnih za rješavanje detektiranih problema odnosno bolje iskorištavanje raspoloživih potencijala. Pažnja u ovom radu bit će usmjerena na unapređenje kvaliteta rada nastavnika kao, vjerovatno, najvažnijeg dijela procesa poboljšanja kvalitete nastave. Tačnije, bit će razmotrene najvažnije spoznaje o upotrebi studentskih evaluacija kao najčešće korištenog sredstva za procjenu rada

nastavnika te rezultati istraživanja o osobinama nastavnika, koje su povezane s dva važna faktora akademskog uspjeha studenata: akademskom prilagodbom i motivacijom za učenje i učešće u nastavi.

2. Studentske procjene efikasnosti nastavnika

U literaturi se varijabla koja obuhvata one osobine nastavnika koje su relevantne za uspješno obavljanje nastavničkog posla označava kao „efikasnost nastavnika“ (engl. *teacher effectiveness*) ili „efikasnost podučavanja“ (engl. *teaching effectiveness*). Provjere efikasnosti nastavnika na visokoškolskim ustanovama provode se radi donošenja dvije vrste odluka: formativnih i sumativnih. Formativne su odluke one koje, na osnovu podataka prikupljenih kroz proces procjene, donose sami nastavnici, a tiču se neophodnih promjena i poboljšanja u vlastitom radu. Sumativne odluke donosi uprava visokoškolske institucije; dobijeni se podaci koriste da se „sumira“ ukupna uspješnost rada nastavnika i na osnovu toga donesu odluke o njegovom statusu (produžavanju ugovora, napredovanju, plaći itd.) (Berk, 2005). Kada je u pitanju definiranje ovog koncepta, nema previše razlika u mišljenjima oko toga kako prepoznati efikasnog nastavnika u smislu posljedica koje nastaju kao rezultat njegovog rada. Efikasan nastavnik je onaj koji u svom poslu postiže one ciljeve koje je postavio sam sebi ili koje su mu postavili drugi, prije svega nadležne institucije (Anderson, 2004). S druge strane, koncept efikasnog podučavanja obuhvata sva ponašanja nastavnika koja studentima pomažu da uče (Cashin, 1989). Iako pojedini autori smatraju da je koncepte „efikasnosti nastavnika“ i „efikasnosti podučavanja“ neophodno posmatrati kao dvije različite (iako međusobno povezane) varijable (Hajdin i Pažur, 2012), čini se ipak da prethodno date definicije efikasnog nastavnika i efikasnog podučavanja ne dozvoljavaju takvu distinkciju: efikasnost nastavnika podrazumjeva efikasnost u onome što nastavnik radi u sklopu svog posla, a svrha tog posla upravo je pospješivanje učenja. Također, u literaturi koja govori o efikasnosti nastavnika i podučavanja, ova se dva termina koriste kao sinonimi (npr. Walls, Nardi, Minden i Hoffman, 2002, Seidel i Shavelson, 2007), a istovremeno nema dovoljno izvora koji sadržaj ova dva koncepta definiraju drugačije ili koji ističu i ispituju razlike među njima, pa se čini opravdanim pojmove „efikanost podučavanja“ i „efikasnost nastavnika“ ne posmatrati odvojeno. Iako je najvažniju odliku efikasnog podučavanja jednostavno odrediti i prepoznati, ne postoji konsenzus oko toga koja su to konkretno ponašanja i osobine nastavnika koja pomažu studentima da uče, a ništa manje nije sporno ni pitanje najboljih načina procjene tih osobina. Dodatan problem predstavlja činjenica da sve metode koje se koriste za procjenu efikasnosti nastavnika ne mogu biti korištene za ispitivanje svih osobina koje mogu biti relevantne za donošenje zaključaka o efikasnosti podučavanja, odnosno to što upravo od same metode procjene zavisi koje od tih osobina je moguće ispitivati. Stoga je problemu sadržaja odnosno sastavnih elemenata efikasnog podučavanja možda najbolje prići analizom načina na koji se ono ispituje.

Paulsen (2002) navodi da različiti autori kao najčešće korištene metode procjene efikasnosti nastavnika navode tri: studentske evaluacije, samoprocjene te procjene od strane kolega. Berk (2005) ovim metodama dodaje još devet, navodeći i tačno ko predstavlja izvor svake od tih procjena i pomoću kojeg instrumenta se one vrše. Tih (ukupno) dvanaest vrsta procjene su: studentske evaluacije (izvor: studenti; instrument: evaluacijska skala), ocjene kolega (izvor: kolege; instrument: evaluacijska skala), samoprocjena (izvor: sami nastavnici; instrument: evaluacijska skala), videosnimci (izvor: sami nastavnici ili kolege; instrument: evaluacijska skala), intervju sa studentima (izvor: studenti; instrument: upitnik), procjena onih koji su završili fakultet (izvor: pojedinci koji su završili fakultet; instrument: evaluacijska skala), procjena poslodavca (izvor: poslodavci svršenika fakulteta; instrument: evaluacijska skala), procjena uprave (izvor: uprava visokoškolske ustanove; instrument: evaluacijska skala),

nastavnička stipendija (izvor: sami nastavnici; instrument: procjena uvidom), nagrade za nastavnički rad (izvor: sami nastavnici; instrument: procjena uvidom), ishodi učenja (izvor: studenti; instrument: testovi, projekti, simulacije) i nastavnički portfelj (izvor: sami nastavnici, studenti i kolege; instrumenti: većina prethodno navedenih).

Uprkos postojanju očigledno nemalog broja načina na koje je moguće ispitivati efikasnost nastavnika, najutjecajnijom, ako ne i jedinom utjecajnom mjerom efikasnosti nastavnika, smatraju se studentske procjene (Chen i Hoshower, 2003). Pod „utjecajem“ ovdje se misli na važnost koje studentske evaluacije imaju za formativnu i sumativnu funkciju procjena nastavnika: studentske procjene često predstavljaju najutjecajni izvor informacija za odluke o ugovorima i napredovanjima za nastavnike na onim univerzitetima i fakultetima koji stavljaju naglasak na podučavanje i nastavu (za razliku od onih koji naglasak stavljaju na istraživanje) (Emery, Kramer i Tian, 2003), ali i za unapređenje efikasnosti podučavanja kod onih nastavnika koji trebaju ili žele napraviti takav iskorak u svom radu (Seldin, 1997). Treba naglasiti da se mišljenje studenata ne ispituje samo u vezi s kvalitetom rada nastavnika. Taj je pristup dominantan u SAD-u, dok je u Britaniji i Australiji fokus na procjenjivanju studijskog programa. Pored toga, i u SAD-u i Velikoj Britaniji ispituje se i studentski doživljaj obrazovne institucije i njihovo zadovoljstvo kao korisnika (Richardson, 2005). Chen i Hoshower (2003), međutim, tvrde da su studentske evaluacije nastavnika, osim u Sjevernoj Americi, počele preuzimati primat u fakultetskim sistemima procjene i u Australiji, te da njihova primjena raste i u Aziji i u Evropi. Praksa ocjenjivanja nastavnika od strane studenata relativna je novina u Bosni i Hercegovini; međutim, u Sjedinjenim Američkim Državama, odakle je ova praksa i potekla, studentsko ocjenjivanje nastavnika ima tradiciju dugu više od osamdeset godina.

Prvi formalni sistem ocjenjivanja nastavnika od strane studenata uveden je na Purdue Univerzitetu sredinom dvadesetih godina prethodnog stoljeća (Heilman, Armentrout, 1936, prema Calkins i Micari, 2010). Pionirskom istraživanjem u ovoj se oblasti smatra Herman Remmers sa svojom Purdue skalom ocjenjivanja instruktora, koji je ispitivao u kojoj mjeri se rezultati dobijeni ispitivanjem mišljenja studenata poklapaju sa stavovima drugih kolega i ocjenama uprave (McKeachie, 1990, prema Calkins i Micari, 2010). Centra (Centra, 1993, prema Wachtel, 1998) smatra period između 1927. i 1960. godine, u kojem su istraživanjima studentskih evaluacija nastavnika dominirali Remmers i njegove kolege sa Univerziteta Purdue, prvim periodom u historiji ove vrste istraživanja. Nakon ovog perioda, uslijedila su još tri: period 1960-ih godina, u kojem su studentske procjene nastavnika bile skoro u potpunosti dobrovoljno provođene od strane institucija, zatim period 1970-ih godina, koje Centra naziva zlatnim dobom istraživanja studentskih evaluacija, tokom kojeg je proveden novi val istraživanja koja su ukazala na valjanost i korisnost studentskih evaluacija i pružila podršku njihovom korištenju u formativne i sumativne svrhe, te period od ranih 1980-ih i poslije (za koji možemo reći da još traje), u kojem su pružena dodatna razjašnjenja u pogledu studentskih i evaluacija te dodatno intenzivirano njihovo ispitivanje, što je uključivalo i izradu meta-analiza koje su sintetizirale rezultate mnogih drugih studija. U metodološkom smislu, studentske evaluacije nastavnika predstavljaju proces dobijanja povratnih informacija od studenata o percipiranom nivou izvedbe na nizu karakteristika nastavnika ili modula za koji su oni zaduženi (Twan, 2011). Kao što je već naznačeno, instrumenti koji se u tu svrhu koriste obično su upitnici koji su dizajnirani da mjere posmatrani stil podučavanja i ponašanje nastavnika (Wright i O'Neil, 1992, prema Chen i Hoshower, 2003).

Oslanjajući se na relevantnu literaturu, Seldin (1997) ukazuje da su upitnici i skale najpopularniji način na koji se provodi procjena nastavnika od strane studenata, ali da postoji i niz alternativnih pristupa koje je moguće koristiti, od kojih on izdvaja: 1. intervju (intervju sa cijelom grupom koji se provodi tako

što se bilježi koliki procenat studenata se slaže odnosno ne slaže sa određenom tvrdnjom koju intervjuer pročitava naglas), 2. studentske komisije za procjenu (koje se sastaju u određenim vremenskim razmacima i raspravljaju o problemima relevantnim za studente a zatim svoje zaključke prezentiraju nastavnicima), 3. krugovi kontrole kvalitete (gdje pojedini studenti svojim kolegama služe kao osobe kojima mogu prenijeti svoje utiske, primjedbe i prijedloge, nakon čega oni, kao članovi kruga, prikupljene informacije prezentiraju na redovnim sastancima s nastavnicima), 4. dijagnostičiranje podučavanja s malim grupama (konsultant za nastavu grupu studenata podijeli u manje grupe od 6 do 8 studenata i traži da svaka od grupa postigne konsenzus oko tri pitanja: „Šta vam se sviđa kod ovog modula?“, „Šta mislite da bi trebalo unaprijediti?“ i „Koje strategije smatrate da je potrebno koristiti da bi to unaprijeđenje bilo postignuto?“; rezultati se, zatim, prezentiraju profesoru koji o njima diskutira sa studentima) i 5. programi studentskih posjeta (studenti koji inače ne pohađaju određeni modul prisustvuju nastavi koja se u okviru njega provodi, posmatraju rad nastavnika i razgovaraju sa studentima te daju konkretne prijedloge za unapređenje efikasnosti nastavnika).

Upitnici za procjenu nastavnika razlikuju se prema kvalitetu čestica, načinu na koji je konstrukt nastavničke efikasnosti operacionaliziran i pojedinim dimenzijama koje su uključene (Marsh i Roche, 1997). Jedan od u literaturi najčešće upotrebljivanih jeste Marshov upitnik Studentske procjene kvaliteta obrazovanja (Student Evaluations of Educational Quality - SEEQ). Pri popunjavanju ovog upitnika studenti moraju odgovoriti na 35 tvrdnji koje odražavaju devet aspekata efikasnog podučavanja: učenje/vrijednost, entuzijizam, organizacija, interakcija sa grupom, individualni rad, širina pokrivenog gradiva, ispiti/ocjenjivanje, zadaci i radno opterećenje (Marsh, 1982, prema Richardson, 2005). Marsh (Marsh, 1987, prema Marsh i Roche, 1997), navodi da je preko 30 objavljenih faktorskih analiza potvrdilo postojanje ovih devet faktora u različitim okruženjima i populacijama, te da istraživanja na ovom upitniku predstavljaju, vjerovatno, najčvršći dokaz multidimenzionalnosti konstrukta efikasnosti nastavnika.

Uprkos dugoj tradiciji upotrebe upitnika za studentsku evaluaciju, njihovo korištenje ni dan danas ne prolazi bez kontroverzi. One su najčešće zasnovane na sumnjama u pouzdanost, valjanost, korisnost odnosno upotrebnu vrijednost te zasićenost drugim varijablama pored efikasnosti nastavnika, pri čemu se najčešće misli na pristranost studenata potaknutu određenim ponašanjima nastavnika, ali i na druge varijable kao što je efekat predmeta koji nastavnik predaje.

Međutim, ovakvi prigovori su u različitim istraživanjima u značajnoj mjeri opovrgnuti. Marsh (1982) navodi da istraživanja pokazuju da je najvažniji faktor u studentskim procjenama sam nastavnik čiji je utjecaj na studentske evaluacije pet puta veći od utjecaja predmeta koji predaje. Richardson (2005), sumirajući rezultate istraživanja o različitim instrumentima koji se koriste u svrhu studentskih procjena, navodi da su korelacije između ocjena različitih studenata koje dobija isti profesor kada predaje različite predmete visoke, dok postoji mala povezanost između ocjena koje dobijaju različiti profesori koji predaju isti predmet, što potvrđuje da je glavna determinanta studentskih ocjena nastavnik, a ne predmet.

Kada je u pitanju pristranost, Marsh i Roche (2000) navode da istraživanja ne podupiru tvrdnje prema kojima ponašanja nastavnika, kao što su slabo radno opterećivanje studenata te blagost pri ocjenjivanju, rezultiraju boljim ocjenama od strane studenata. Ustvari, pokazalo se da je veće radno opterećenje povezano s boljim studentskim ocjenama, osim kada se radi o najvišim nivoima opterećenja. Također, korelacije između ocjena i pojedinačnih faktora studentskih procjena međusobno značajno variraju što je teško usaglasiti s tvrdnjom o „napuhivanju“ studentskih ocjena blagim ocjenjivanjem jer nema razloga zbog kojeg bi se takva pristranost odrazila na neke dimenzije efikasnosti nastavnika značajno drugačije nego na druge. Pouzdanost studentskih procjena je također potvrđena u nizu

istraživanja; Marsh (Marsh, 1987, prema National Research Council, 2003) navodi da su studentske ocjene stabilne tokom kratkih vremenskih perioda (naprimjer kada se vrši više testiranja u toku semestra), dok Richardson (2005) tvrdi da istraživanja pokazuju da je test - retest pouzdanost studentskih procjena visoka čak i kada je period između dva mjerenja dug.

Ipak, svi prigovori upućeni studentskim procjenama nisu bez osnova; stoga Marsh (Marsh, 1987, prema Feldman, 1996) dajući jedan od najiscrpnijih pregleda istraživanja u ovom polju, zaključuje da su studentske ocjene, s jedne strane, multidimenzionalne, dosta pouzdane, razumno valjane, relativno nekontaminirane mnogim varijablama koje se vide kao potencijalni izvor pristranosti, te da ih i studenti, nastavno osoblje i uprava smatraju korisnim. Međutim, prisutne su i određene manjkavosti, kao što je određeni halo-efekt, nešto umanjena pouzdanost, utjecaj nekih izvora pristranosti te rezerva dijela nastavnog osoblja prema njihovom korištenju kao osnove za donošenje odluka o statusu nastavnika. Literatura objavljena nakon Marshovog pregleda literature iz 1987. godine potvrdila je ove zaključke i pokazala da studentske procjene mogu biti važan izvor informacija i za istraživanja i za podučavanje (Richardson, 2005). Međutim, zbog postojanja spomenutih ograničenja, studentske evaluacije imaju veću efikasnost kada se koriste zajedno s nizom drugih tehnika za procjenu (National Research Council, 2003).

3. Karakteristike nastavnika i akademska prilagodba

U posljednje dvije decenije znatno se povećao broj istraživanja u čijem su fokusu karakteristike nastavnika i njihov odnos s akademskom prilagodbom studenata. Prilagodba na studij je fenomen koji se može operacionalizirati kroz različita ponašanja i iskustva u svakodnevnom životu studenata, a jedan od često ispitivanih aspekata prilagodbe je akademska prilagodba (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić, Kukić i Jasprića, 2007).

Pokazatelj akademske prilagodbe koji se najčešće uzima u obzir jeste akademski uspjeh. Rezultati istraživanja ukazuju da nastavnici imaju značajan uticaj na prilagodbu i postignuće studenata (Ferguson, 1991, 1998; Goldhaber, 2002; Sanders, 1998, 2000). Sanders (1998) navodi da je razlika u efikasnosti pojedinih nastavnika najznačajniji faktor koji utječe na akademski rast studenata. Zbog toga mnogi znanstvenici i stručnjaci smatraju da je povećanje efikasnosti samih nastavnika najpovoljniji put ka unapređenju obrazovnog sistema (Wright, Hom i Sanders, 1997, prema Akbari i Alvar 2010). Budući da su glavno sredstvo koje se koristi u svrhu mjerenja, s ciljem povećanja efikasnosti nastavnika prethodno opisani upitnici za studentsku evaluaciju nastavnika, u nastavku će biti prikazani nalazi istraživanja koja potvrđuju relevantnost nekih od najčešće ispitivanih dimenzija nastavničke efikasnosti. Poznavanje determinanti nastavničke efikasnosti može doprinijeti tome da rezultati evaluacija nastavnika imaju stvarni efekat, jer će im na taj način biti ukazano na to koji su potencijalni uzroci opažljivih ponašanja zbog kojih dobivaju loše ocjene. To bi im trebalo omogućiti da što preciznije odrede fokus svojih korektivnih napora.

Osamdesetih godina prošlog stoljeća (Kratz, 1986, prema Šimić-Šašić i Sorić, 2009) rezultati do kojih su znanstvenici dolazili nisu ukazivali na postojanje značajne veze između individualnih karakteristika nastavnika i uspjeha učenika. Značajan napredak ostvaren je kada se istraživački interes s individualnih karakteristika nastavnika pomjerio prema nastavničkim ponašanjima u nastavi, te kada su pokazatelji globalnog učinka kod učenika zamijenjeni direktnijim mjerama dostignuća (Brophy, 1986, prema Šimić-Šašić i Sorić, 2009). Model kojim se nastojalo sistematizirati varijable koje se dovode u

vezu s uspjehom učenika jeste transakcijski model procesa podučavanje – učenje (Huitt, 2003), prema kojem su varijable povezane sa školskim uspjehom podijeljene u četiri kategorije: varijable konteksta, ulazne varijable, varijable razrednih procesa i izlazne varijable. Izlazne varijable su rezultati učenja dok varijable razrednih procesa uključuju ponašanje nastavnika i učenika u razredu, kao i razrednu klimu i odnos nastavnik – učenik. Ulazne varijable odnose se na kvalitete i karakteristike koje nastavnici i učenici donose sa sobom u razred. U ovoj kategoriji varijabli nalaze se dvije potkategorije: karakteristike nastavnika (kao što su: vrijednosti i vjerovanja, znanja, sposobnosti mišljenja, komunikacijske vještine, vještine podučavanja i osobina ličnosti te poznavanje nastavnoga sadržaja, principa ljudskog razvoja, teorija učenja i procesa podučavanje/učenje) i karakteristike učenika (navike učenja, stil učenja, dob, spol, rasna i etnička pripadnost, motivacija te moralni, socio-emocionalni, kognitivni i razvoj ličnosti) (prema Šimić-Šašić i Sorić, 2009).

Jedna od karakteristika nastavnika koja se u mnogim istraživanjima izdvaja kao značajan faktor u objašnjenju akademske prilagodbe studenata jeste samoeфикаsnost nastavnika. Nastavnici sa izraženim osjećajem samoeфикаsnosti spremni su rizikovati i postaviti više standarde za sebe i svoje studente (Wood i Bandura, 1989). Huitt (2003) u transakcijskom modelu procesa podučavanje – učenje naglašava da je nastavnička samoeфикаsnost najvažnija karakteristika nastavnika, koja daje mogućnost predviđanje nastavničkog ponašanja u razredu i učeničkog uspjeha. Nastavnički osjećaj ефикаsnosti pokazao se kao konstrukt koji je visoko pozitivno povezan s akademskim uspjehom, motivacijom i osjećajem ефикаsnosti kod studenata (Tschannen-Moran, Woolfolk i Hoy, 1998). Ross i Bruce (2007) dolaze do nalaza da nastavnici s višim osjećajem samoeфикаsnosti češće uvode nove ideje, pristupe i strategije podučavanja, te da pristupaju rukovođenju razredom stimulatивно, poštujući učeničku autonomiju. Također ukazuju da je za ove nastavnike karakteristično da smanjuju nadzor i kontrolu nad učenicima, pružaju specifičnu pomoć učenicima slabijih sposobnosti, nastoje modificirati učeničke percepcije vlastitih akademskih sposobnosti u pozitivnom smjeru, postavljaju ostvarive ciljeve i ustrajni su u suočavanju s učeničkim neuspjehom. Kod nastavnika s višim osjećajem samoeфикаsnosti prisutan je entuzijizam prilikom podučavanja, te je vjerovatnije da će oostati u nastavničkom poslu (Tschannen-Moran, Woolfolk i Hoy, 1998). Fives (2003) dolazi do zaključaka da nastavnici s visokim osjećajem ефикаsnosti pokazuju ljubav prema podučavanju, osjećaju obavezu da posao obavljaju profesionalno te su općenito zadovoljniji svojim poslom (prema Šimić-Šašić i Sorić, 2009). Rezultati istraživanja pokazali su i da su ефикаsniji nastavnici oni koji su usredotočeni na nastavni sadržaj i vještine učenja te najviše vremena posvećuju akademskim aktivnostima (Brophy, 1986; Darling-Hammond, 2000). Nastavnički stil je također često razmatran i dovođen u vezu sa akademskom prilagodbom studenata. Posmatrajući nastavnički stil kao izraz filozofije, uvjerenja, vrijednosti i ponašanja nastavnika (Jarvis, 2004) znanstvenici ukazuju da predstavlja izrazito utjecajan faktor kada su u pitanju iskustva i akademski uspjeh studenata (Knowles, 1980; Galbraith, 1999; prema Akbari i Alvar 2010). Kumaravadivelu (1992) navodi da karakteristike nastavnika, kao što su usmjerenost na zadatak, dobra organiziranost, podržavajući stav i smisao za humor, studenti procjenjuju u značajnoj mjeri zaslužnim za njihov dobar akademski uspjeh. Autor također izdvaja i uzajamno poštovanje na relaciji nastavnik – student kao faktor koji doprinosi akademskom uspjehu (Kumaravadivelu, 1992). Greenwald, Hedges, and Laine (1996) ističu da i iskustvo nastavnika u značajnoj mjeri može determinirati akademski uspjeh, ali kada je u pitanju odnos nastavničkog iskustva i akademskog uspjeha rezultati nisu konzistentni. Pojedine su studije pokazale da su neiskusni nastavnici (oni s manje od tri godine iskustva) obično manje ефикасни nego stariji nastavnici te da se korist od iskustva stabilizira nakon pete godine nastavničkog rada (prema Darling-Hammond, 2000).

Istraživanja povezanosti opće akademske sposobnosti i inteligencije nastavnika s postignućem učenika nisu dala značajne korelacije, ali se pokazalo da postoji značajna povezanost učeničkog uspjeha i nastavnikove verbalne sposobnosti. Pretpostavka je da verbalna sposobnost predstavlja osjetljiviju mjeru nastavničke sposobnosti nego opće sposobnosti (Darling-Hammond, 2000). Rosenshine i Furst (1973, prema Shuell, 1996) navode da je i jasnoća, kao karakteristika nastavnika u smislu organizacije nastavnoga sadržaja, jedna od varijabli za koje su utvrđeni značajni i/ili konzistentni pozitivni rezultati. Slično, Brophy (1986) izvještava da su učenici postizali bolje rezultate u učenju kad su nastavnikova izlaganja bila jasna te kada su informacije bile dobro strukturirane i logično slijedile jedna drugu. Navedeno potkrepljuje ideje kognitivnih psihologa koji ističu važnost dobre organizacije i strukturiranja sadržaja. Kada je u pitanju nastavničko poznavanje predmetnog sadržaja, rezultati istraživanja vode ka zanimljivim saznanjima. Naime, poznavanje predmetnoga sadržaja pozitivno se odražava na razinu temeljne kompetencije u predmetu. Međutim, korist za studente u predmetnom sadržaju neće se povećati kada stručnost nastavnika prelazi minimalnu razinu koju zahtijeva plan i program. U istraživanjima iz ovog područja često se izdvajaju i pojedine osobine ličnosti nastavnika kao faktori koji doprinose akademskom uspjehu. Pokazalo se da postoji pozitivna povezanost između akademskog uspjeha i nastavničke fleksibilnosti, kreativnosti ili adaptabilnosti. Uspješni nastavnici nastoje primijeniti razne strategije podučavanja i stilove interakcije, a ne pojedinačne i rigidne pristupe. Takvi će nastavnici najčešće svoje podučavanje prilagoditi sposobnostima i potrebama učenika, kao i zahtjevima nastavnih ciljeva, služeći se pri tome raznim metodama podučavanja, tipovima testova te nastavnim sredstvima, materijalima i aktivnostima (Doyle, 1985, prema Darling-Hammond, 2000). Važno je spomenuti i da su istraživanja u ovom području nerijetko koncipirana i na način da se nastoje identificirati karakteristike nastavnika koje doprinose lošoj akademskoj prilagodbi. Tako Agyeman (1993) ukazuje da su to, prije svega, nedovoljne akademske i stručne kvalifikacije nastavnika. Kasnija istraživanja također pronalaze značajnu povezanost kvalifikacija nastavnika i akademskog uspjeha (Ferguson 1998; Goldhaber i Brewer, 2000; Mayer, Mullens, i Moore, 2000).

4. Karakteristike nastavnika i motivacija studenata za pohađanjem nastave i učenjem

Razumijevanje značaja praćenja i ocjenjivanja efikasnosti nastavnika svoju polaznu osnovu ima u prepoznavanju značajne povezanosti određenih karakteristika rada nastavnika s priželjkivanim ishodima u nastavi. Ranije u radu naglašen koncept akademske prilagodbe studenata jedan je od takvih ishoda koji pored akademskog uspjeha naglašava, između ostalog, značaj praćenja, ispitivanja i unapređenja motivacije studenata. U nastavku će biti dat pregled onih ponašanja i praksi nastavnika koja imaju pozitivno djelovanje na motivaciju studenata za učenjem i pohađanjem nastave.

Godine istraživanja i prakse svjedoče aktuelnosti polemike o tome koje su to karakteristike nastavnika koje utiču na studentsku motivaciju za učenjem. Razlozi zbog kojih ova tema ne prestaje intrigirati stručnu i znanstvenu javnost jeste činjenica kako svako novo istraživanje ima za cilj ponuditi prijedloge za unapređenjem obrazovnog konteksta, čime bi se osigurali zacrtani ishodi učenja (npr. dobro akademsko postignuće) i postigao očekivani kvalitet. Paralelno s ovom problematizira se i tema praktične primjenjivosti dobivenih nalaza, posebno ako su oni usmjereni prema odgovornosti nastavnog osoblja. Imajući u vidu da se pred nastavnike često postavljaju zahtjevi koji od njih potražuju mobiliziranje značajne energije i napora za istovremenim realiziranjem više profesionalnih zadataka, pitanje

primjenjivosti postaje upadljivo značajno. Pritisци koji proizilaze iz strukture akademske zajednice (npr. za pisanjem naučnih i stručnih radova, izvršavanje obaveza prema ponekad nimalo jednostavnoj administrativnoj politici, osiguravanje i pisanje projekata, članstvo u profesionalnim/stručnim organizacijama, te rad na vlastitom razvoju) paralelno se nadmeću s pritiscima da se nastava izvodi kvalitetno i u skladu s očekivanjima. Očekivanja usmjerena prema kvaliteti provedbe nastavnog procesa dolaze od samog nastavnika, menadžmenta, studenata kao krajnjih korisnika, ali i tržišta rada, u konačnici. Iako je uspjeh važan na svakoj razini obrazovanja, on svoj poseban značaj dobiva u visokoobrazovnom kontekstu (Brewer i Burgess, 2005). Na ovom nivou mnogi mladi ljudi koračaju posljednjim usponom na putu svog formalnog obrazovanja i stječu kompetencije koje bi im trebale otvoriti vrata za tržište rada. Nedostatak motivacije za postizanjem uspjeha na studiju može biti ogromna prepreka u postizanju krajnjeg cilja – pronalaska adekvatnog zaposlenja. Neposredne posljedice nemotiviranosti jasno su prepoznatljive i često upadljivo zabrinjavajuće već tokom studiranja. Studenti koji su nedovoljno motivirani za određeni kolegij, ili čak za sam studij, ne pokazuju želju za stjecanjem znanja, češće izostaju s predavanja i vježbi i postižu slabije ocjene. Nemotiviranost za prisustvovanjem nastavi često vodi slabijem akademskom postignuću (npr. Davenport, 1990; Launius, 1997; Van-Blerkom, 1996; prema Brewer i Burgess, 2005).

U studentskom kontekstu, Lumsden (1994) ističe kako se motivacija odnosi na želju studenta da participira u procesu učenja, ali se tiče i razloga i ciljeva koji stoje u osnovi njegove uključenosti, odnosno neuključenosti u akademske aktivnosti. Autorica ističe tri tipa motivacije: intrinzičnu motivaciju, ekstrinzičnu motivaciju i motivaciju za učenjem. Intrinzično motiviran student participira u određenoj aktivnosti zbog zadovoljstva koje proistječe iz same aktivnosti, saznanja koje ona donosi i/ili osjeća postignuća koje osigurava. Za razliku od ovih, ekstrinzično motivirani studenti svoje učešće u određenoj aktivnosti ostvaruju samo kako bi postigli određenu nagradu ili kako bi izbjegli određenu kaznu, što je sve eksternalizirano u odnosu na samu aktivnosti. Prema Marshallu (1987), motivacija za učenjem se odnosi na smislenost, vrijednost i beneficije koje za studenta ima akademski zadatak nezavisno od toga da li je sam zadatak intrinzično interesantan. Iz toga proizilazi da studentska motivacija za učenjem može proizilaziti kako iz intrinzičnih tako i iz ekstrinzičnih izvora motivacije. Brewer i Marmon (2000) i Wilson i Cameron (1996) identificirali su tri oblasti u kojima nastavnici evaluiraju sebe i svoj rad: instrukcije koje se odnose na vještine i kompetencije nastavnika; odnos – stavovi nastavnika prema njegovim studentima, i menadžment ili upravljanje koje se odnosi na organizaciju nastave/razreda i planiranje. Ove tri kategorije predstavljaju ključna područja koja su pod nastavnikovom kontrolom. U istraživanju čiji su rezultati objavljeni 2005. godine Brewer i Burges operirali su sa sljedeće tri oblasti koje se jasno mogu povezati s prethodno spomenutim tezama. Instrukcije su nazvane *metode podučavanja*, odnos je zamijenjen terminom *lične karakteristike* nastavnika, a menadžment ili upravljanje s *upravljanjem razredom*. Motivacija studenata za studij upravo se i dovodi najčešće u vezu s nastavnikovim ličnim karakteristikama, metodama podučavanja i načinom upravljanja grupom/razredom, zbog čega ćemo u nastavku i spomenuti neka istraživanja koja su se bavila ovim povezanostima.

Kada je riječ o *metodama podučavanja* veliki broj istraživanja ističe kako je efektivnost pristupa kojim nastavnik podstiče aktivno učenje, kao način facilitiranja učenja, od posebnog praktičnog značaja. Iz tog razloga, veliki broj istraživanja usmjeren je ka evaluiranju motivacijskog potencijala različitih metoda podučavanja. Tako, naprimjer, istraživanje Nicholisa i Miller (1993) sugerira da su bolje akademsko postignuće kao i veća motivacija za učenjem zabilježeni u razredima u kojima je naglašavano kooperativno učenje, za razliku od onih s klasičnom predavačkom orijentacijom nastavnika. Na nastavi

španskog jezika, McGonigal (1994) utvrdio je da su kooperativno učenje i varijabilni pristupi nastavnika s ciljem održavanja interesa studenata pomagali u povećanju motivacije studenata i postizanju boljeg uspjeha. Brewer (1997) je u tom smislu istakao 12 nastavnih metoda kojim se, u zavisnosti od nastavne oblasti, mogu postići motivacijski gledajući jako dobri efekti. Među njima su i: diskusije u manjim grupama, igranje uloga, studije slučaja, panel-diskusije, metode propitivanja, eksperimenti, brainstorming i postavljanje pitanja. Iako je većina nastavnika sklona vjerovati (ako ne zbog vlastitih uvjerenja onda zbog utjecaja okruženja) kako nastava treba biti zabavna da bi se motiviralo studente za učenje, ovakva percepcija ne mora biti tačna. Kako je ranije istaknuto, ličnost nastavnika je instanca koja se u krajnjem ishodu u svim istraživanjima pokaže kao jedan od najvažnijih faktora koji utječe na motivaciju za učenjem, stoga možemo očekivati da će studentovo iskustvo učenja i motiviranost za učenjem u značajnoj mjeri biti određeno interakcijom strukture nastavne jedinice i ličnosti nastavnika. Neka istraživanja sugeriraju da je više i od same nastavne jedinice koju predaje i godina iskustva nastavnika, za motiviranje studenata relevantniji osjećaj ugodnosti s kojim nastavnik ulazi u nastavni proces (Palardy i Palary, 1987, prema Eggleton, 2000). Ukoliko se on ili ona pri tome ne osjeća dobro, vrlo je izvjesno da će i studenti zrcaliti tu neugodnost koja može interferirati s njihovom motivacijom za učenjem. Brewer i Burgess (2005) su u svom istraživanju dobili da je metoda predavanja motivacijski najmanje poticajna metoda podučavanja. No, pitanje je da li bi se dobio isti nalaz da je naglašeno da se „metoda predavanja koristi u kombinaciji s nekim drugim metodama podučavanja“. Istraživanje je rezultiralo još jednim interesantnim nalazom prema kojem studenti cijene kako njihova percepcija o tome da nastavnik dobro poznaje gradivo koje predaje ima najveći motivacijski utjecaj na njih. Čini se kako studenti preferiraju kreativnost u kombiniranju različitih metoda podučavanja, pri čemu se u ovom istraživanju istaklo da su u tom kontekstu posebno važne: inovativnost, raznovrsnost, praktičan rad i ponekad timski rad. Moguće je pretpostaviti da nastavnici, koji nisu skloni koristiti se kreativnim alternativnim metodama podučavanja u nastavi, mogu doprinijeti smanjenju motivacije studenata za pohađanjem nastave.

Istraživanja pokazuju da lične *karakteristike nastavnika* mogu značajno utjecati na motivaciju studenata. Brewer (1997) ističe kako većina istraživanja pokazuje da su najefektivniji nastavnici oni koje studenti doživljavaju kao entuzijastične, konzistentne i koji pokazuju da im je stalo do njihovih studenata, njihovih uvjerenja, sistema vrijednosti, njihove dobrobiti. Istraživanje koje je proveo Sass (1989) rezultiralo je identifikacijom osam karakteristika nastavnika koje bi mogle utjecati na motivaciju studenata za učenjem. Najznačajnijom se pokazao entuzijizam nastavnika. I ovo je istraživanje još jednom stavilo naglasak na to kako na motivaciju studenata često veći utjecaj imaju karakteristike nastavnika nego ono čemu on podučava. Do sličnih zaključaka dolaze i drugi autori. Tako naprimjer Wilkenson (1992) naglašava kako će nastavnici svoj utjecaj na studente prije ostvariti svojim karakterom i iskazivanjem posvećenosti, nego verbalnom komunikacijom. Zbog toga i ne čudi kako se kroz istraživanja nastavnikovo ponašanje javlja kao faktor koji ima veoma snažan utjecaj na studentske evaluacije. Nastavnici koji pokazuju da im je stalo do svojih studenata, kreiraju atmosferu koja ohrabruje napredovanje studenata kroz saznavanje i učenje, i kreiraju prostor u kojima se studenti osjećaju dovoljno sigurno da preuzimaju rizike koje prati sloboda izražavanja vlastitog mišljenja. Brown (1988) je istakao da nastavnik koji ne poznaje način na koji će uspostaviti kvalitetnu interakciju sa svojim studentima ne može biti uspješan ni u podučavanju. Kao jedan od mogućih razloga zbog kojih ta interakcija nije uspješna Brown ističe to da nastavnik ne pokazuje poštovanje prema svojim studentima. Nalazi do kojih su došli Brewer i Burgess (2005) u svom istraživanju sugeriraju, također, kako bi lične karakteristike nastavnika više nego bilo koji drugi faktor mogle utjecati na motivaciju studenata za pohađanjem nastave.

Među najznačajnijim karakteristikama nastavnika koje utječu na motivaciju studenata izdvojile su se sljedeće: otvorenost za povratnu informaciju i kriticizam, izražavanje poštovanja prema studentima, prijateljska nastojenost i pristupačnost.

Neka istraživanja ističu kako humor, kao primarna antropološka kategorija, tokom predavanja može utjecati na motivaciju studenata. Hunsaker (1988, prema Eggleton, 2000) ističe kako bi uloga humora u nastavi mogla biti itekako značajna, i to kao način stimuliranja i motiviranja studenata, ali i smanjenja tenzija unutar razreda. Weaver i Cotrell (1987, prema Eggleton, 2000) ponudili su objašnjenje prema kojem humor u nastavi može imati motivacijski efekat na studente budući da im pruža priliku da svog nastavnika opserviraju kao „ljudsko biće“, gdje se mane na jednakom osnovu prepliću s vrlinama. Pored humora, autori ističu kako i visoka očekivanja nastavnika mogu motivacijski djelovati na studente. Vasquez (1988, prema Eggleton, 2000) ističe da je visoka očekivanja moguće iskomunicirati na različite načine, i verbalno i neverbalno, te da ona mogu imati pozitivne efekte na uspjeh u studiju. Isti autor ističe kako visoka očekivanja mogu imati značajan efekat na studente čak i u situacijama kada studenti imaju negativna očekivanja spram svog nastavnika. Muminović (2005) ističe kako profil savremenog nastavnika između ostalih obilježja (razvijenih općih sposobnosti, specifičnih sposobnosti, pedagoško-psihološkog obrazovanja itd.) treba posjedovati pozitivne osobine ličnosti, poput: humanizma, otvorenosti duha, altruizma, moralnih kvaliteta, odgovornosti, dosjetljivosti, radinosti i kreativnosti. On pri tome ističe kako su istraživanja učeničkih percepcija o poželjnim karakteristikama nastavnika, poput onog koje je vodio Đorđević, sasvim u skladu sa stavovima didaktike o tome koje osobine treba da posjeduje nastavnik. Drugim riječima, duhovitost, odmjerenost, staloženost, pristupačnost itd., neke su od osobina koje bi mogle pomoći nastavniku u njegovom nastojanju da motivira svoje učenike. Muminović pri tom ističe kako se ni studentske percepcije o poželjnim karakteristikama nastavnika ne razlikuju od pomenutih. Ukoliko sve sagledamo s aspekta motivacije, autor ističe kako sve ove karakteristike nastavnika imaju značajan utjecaj na motivaciju studenata u nastavnom procesu (Muminović, 2005).

Upravljanje razredom u brojnim se studijama pokazalo kao značajan faktor koji utječe na motivaciju studenata. No, rezultati nisu uvijek jednoznačni i stoga provociraju dodatna ispitivanja i traganje za dodatnim izvorima informacija. Hanckok (2002) sugerira kako je važno imati na umu da svi studenti ne reaguju jednako na isti koncept upravljanja razredom. Studenti koji redovno upošljavaju kompleksnije kognitivne strukture u svojoj intelektualnoj izvedbi i skloniji su apstraktnom razmišljanju, imaju više beneficija od manje rigidnih nastavničkih metoda podučavanja. Za razliku od ovih studenata koji su receptivni za fleksibilne metode podučavanja, studenti koji u svom intelektualnom djelovanju manifestiraju nižu razinu konceptualnog mišljenja (izbjegavaju višeznačnost i razmišljaju više na konkretnom nivou) bolje će reagirati na visoko organizirano i predvidivo radno okruženje. Brewer, DeJonge i Stout (2001), kao i Karasenti i Thilbert (1994) sugeriraju kako nastavnici, koji su skloni organizirati visoko strukturirane časove, koji su pri tom dobro organizirani i orijentirani prema ishodima učenja, u stanju održavati visokom motiviranost svojih studenata. Luechauer i Shulman (1992) sugeriraju kako isuviše birokratska i na nastavnika orijentirana nastava podstiče razvoj osjećaja bespomoćnosti i neutjecajnosti kod studenata. Nastavnici koji jasno, jednoznačno ističu standarde kvalitete u radu koje očekuju od svih sudionika nastavnog procesa u razredu može održavati željenu motivacijsku rutinu u razredu. Glasser (1989, prema Eggleton, 2000) ističe kako nastavnici koji postavljaju dovoljno visoke standarde, istovremeno jasno precizirajući koji su to načini kako ih postići, mogu očekivati da će njihovi studenti biti dovoljno motivirani da postignu uspjeh i ispune očekivanja nastavnika. Za razliku od autoritarnog, demokratski stil nastavnika povezuje se s mnogo većim zadovoljstvom studenata. Studenti

koji su zadovoljni načinom na koji nastavnik kreira psihološko ozračje i struktura rad u grupi, čije je i sam dio, pokazat će prije motivaciju za pohađanjem nastave i učenjem. U situacijama u kojima nastavnik demonstrira visoku kontrolu nad nastavnim procesom u razredu, studenti postižu slabije rezultate. Ovakvo upravljanje razredom kod studenata kreira utisak o stalnoj podložnosti evaluaciji i kontroli na šta su posebno osjetljivi studenti koji pokazuju visoku razinu anksioznosti na ispitima. S druge strane, socio-emocionalno okruženje za učenje kojim nastavnik teži da kreira prostor u kojem student slobodno izražava svoje mišljenje, gdje se iskazuje razumijevanje i uvažavaju njegova osjećanja i stavovi kao individue, prije će ostvariti pozitivan utjecaj na motivaciju studenta za učenjem i postizanjem akademskog uspjeha (Kumaravadivelu, 1992, prema Açıkgöz, 2005).

5. Zaključak

Podučavanje je složena aktivnost koju različiti nastavnici provode na različitim nivoima kvalitete. Nije ni opravdano očekivati da će svi nastavnici primljeni u radni odnos jednako dobro obavljati svoj posao, budući da njihovo obrazovanje često ne podrazumjeva sticanje znanja, vještina i kompetencija koje će im omogućiti da ne budu samo dobri poznavaoči oblasti koju predaju, već da budu u potpunosti pripremljeni za posao nastavnika. Sve dok se ne pronađe način da se buduće nastavnike, prije stupanja u radni odnos, kvalitetno pripremi za obavljanje njihovog posla, samo naučno utemeljen način procjenjivanja i unapređivanja rada nastavnika može amortizirati tu vrsta nedostatka. U tom procesu, studentske procjene nastavnika mogu imati značajnu, ako ne i centralnu ulogu, ali da bi je uspješno ispunjavale moraju biti potpomognute drugim metodama kao i ukupnim naučnim spoznajama iz ove oblasti.

U ovom radu je ukazano da istraživanja iz ovog područja konzistentno pronalaze povezanost motivacije i akademske prilagodbe studenata sa karakteristikama nastavnika, metodama podučavanja koje koriste u nastavi i vještinama upravljanja grupom, odnosno razredom. Važno je kreirati kontekst u kojem su naznake efekata procjene nastavničkog rada vidljive već na početku, a pregled rezultata navedenih empirijskih istraživanja trebaju predstavljati polaznu tačku u procesu kreiranja studentskih evaluacija nastavničkog rada. Posebno je važno naglasiti da svi učesnici ovog procesa treba da imaju u vidu kako ishod provedbe evaluacije jeste unapređenje kvalitete nastave, čiji su efekti višestruki, a među najvažnijima su uspješna akademska prilagodba studenata i poboljšanje percepcije nastavnika o razini vlastite efikasnosti u nastavnom procesu.

Literatura

- Açıkgöz, F. (2005): A Study on Teacher Characteristics and Their Effects on Students Attitudes. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 5(2), 103–115.
- Akbari, R., i Allvar, N. K. (2010): Teacher Characteristics as Predictors of Student's Academic Achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4), 1–22.
- Anderson, L. W. (2004): *Increasing teacher effectiveness* (2. izdanje). Paris, UNESCO
- Berk, R. A. (2005): Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48–62.
- Brewer, E. W. (1997): *13 Proven Ways to Get Your Message Across: The Essential Reference for Teachers, Trainers, Presenters, and Speakers*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press
- Brewer, E. W., i Burgess, D. N. (2005): Professor's Role in Motivating Students to Attend Class. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(3), 23–47.
- Brewer, E. W., De Jonge, J. O., i Stout, V. J. (2001): *Moving to Online: Making the Transition From Traditional Instruction and Communication Strategies*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press
- Brewer, E. W., i Marman, D. (2000): *Characteristics, skills, and strategies of the ideal educator: Becoming a quality teacher, counselor, coach, principal, or superintendent*. Boston, MA, Pearson
- Brown, T. J. (1988): *High Impact Teaching: Strategies for Educating Minority Youth*. Lanham, MD: University Press of America
- Calkins, S., i Micari, M. (2010): Less-Than-Perfect Judges: Evaluating Student Evaluations. *Thought and Action*, 7–22.
- Cashin, W. E. (1989): *Defining and Evaluating College Teaching* (IDEA Paper No. 21). Pristupljeno na stranici The IDEA Center:
http://www.theideacenter.org/sites/default/files/Idea_Paper_21.pdf
- Chen, Y., i Hoshower, L. B. (2003): Student Evaluation of Teaching Effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71–88.
- Darling-Hammond, L. (2000): Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–42.
- Davenport, W. S. (1990): *A Study of the Relationship Between Attendance and Grades of Three Business Law Classes at Broome Community College* (Practicum Report). North Miami Beach, FL, Nova University
- Eggleton P. J. (2000): Motivation: A Key to Effective Teaching. *The Mathematics Educator*, 3(3)
- Emery, C. R., Kramer, T. R., i Tian, R. G. (2003): Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 37–46.
- Feldman, K. A. (1996): Identifying exemplary teaching: Using data from course and teacher evaluations. *New Directions for Teaching and Learning*, 65, 41–50.
- Huybers, T. (2011): Student Evaluation of Teaching: Performance-Importance Analysis and Best-Worst Scaling. U K. Krause, M. Buckridge, C.Grimmer, i S. Purbrick-Illek (urednici), *Research and Development in Higher Education: Reshaping Higher Education*, 34 (str. 161–173). Milperra, NSW: Higher Education Research and Development Society of Australasia
- Karasenti, T., i Thilbert, G. (1994): *The Relationship Between Teaching Style and Within-Term Changes in Junior College Student Motivation*. Rad prezentiran na Annual Meeting and Exhibit of the American Educational Research Association, New Orleans, LA
- Launius, M. (1997): College student attendance: Attitudes and academic performance. *College Student Journal*, 31, 86–92.

- Luechauer, D. L., i Shulman, G. M. (1992): *Moving from Bureaucracy to Empowerment: Shifting Paradigms to Practice What We Preach in Class*. Rad prezentiran na Annual Midwest Academy of Management, St. Charles, IL
- Lumsden, L. S. (1994): *Student motivation to learn* (Eric Digest No. 92). Pristupljeno na stranici Education Resources Information Center (ERIC):
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370200.pdf>
- Marsh, H. W. (1982): The Use of Path Analysis to Estimate Teacher and Course Effects in Student Ratings of Instructional Effectiveness. *Applied Psychological Measurement*, 6(1), 47–59.
- Marsh, H. W., i Roche, L. A. (1997): Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective: The Critical Issues of Validity, Bias, and Utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187–1197.
- Marsh, H. W., i Roche, L. A. (2000): Effects of Grading Leniency and Low Workload on Students' Evaluations of Teaching: Popular Myth, Bias, Validity, or Innocent Bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 202–228.
- Marshall, H. H. (1987): Motivational Strategies of Three Fifth-Grade Teachers. *The elementary School Journal*, 88(2), 135–150.
- Mayer, D. P., Mullens, J. E., i Moore, M. T. (2000): *Monitoring school quality: An indicators report, NCES 2001-030*. Washington, DC, National Center for Education Statistics
- McGonigal, C. (1994): *Student's motivation in the classroom (Neobjavljena master teza)*. Saint Xavier University, IL
- Muminović, H. (2005): Motivacija u nastavi i kreativni rad studenata i učenika. U Z. Hadžibegović (urednica), *Prilozi za pedagoško-andragošku praksu na univerzitetu*, Sarajevo, DES, str. 43–53.
- National Research Council, (2003): *Evaluating and improving undergraduate teaching in science, technology, engineering, and mathematics*. Committee on Recognizing, Evaluating, Rewarding, and Developing Excellence in Teaching of Undergraduate Science, Mathematics, Engineering, and Technology, M.A. Fox i N. Hackerman, Editors. Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC, The National Academies Press.
- Nichols, J. D., i Miller, R. B. (1993): Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167–178.
- Paulsen, M. B. (2002): Evaluating Teaching Performance. *New Directions for Institutional Research*, 114, 5–18.
- Richardson, J. T. E. (2005): Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387–415.
- Seidel, T., i Shavelson, R. J. (2007): Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Seldin, P. (1997): Using Student Feedback to Improve Teaching. U D. DeZure (urednik), *To Improve the Academy* (vol. 16, str. 335–346). Stillwater, OK: New Forums Press and the Professional and Organizational Development Network in Higher Education.
- Šimić Šašić, I., i Sorić I. (2010): Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruje sa svojim učenicima. *Društvena istraživanja*, 6, 973–994.
- Tella, A. (2008): Teacher Variables as Predictors of Academic Achievement of Primary School Pupils Mathematics. *International Electronic Journal of Education*, 1(1), 16–33.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., i Hoy, W. K. (1998): Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

- Van-Blerkom, M. L. (1996): *Academic Perseverance, Class Attendance, and Performing in the College Classroom*. Rad prezentiran na Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, ON
- Wachtel, H. K. (1998): Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: a brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191–212.
- Walls, R. T., i Britton, T. H. (2002): The Characteristics of Effective and Ineffective Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 39–48.
- Wilkenson, B. H. (1992): *The Seven Laws of the Learner*. Sisters, OR: Multnomah Press.
- Wilson, S., i Cameron, R. (1996): Student Teacher Perceptions of Effective Teaching: A developmental perspective. *Journal of Education for Teaching*, 22(2), 181–195.
- Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M., i Jasprica, S. (2007): Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka. *Psihologijske teme*, 1(16), 121–140.

EQUAL (EDUCATIONAL) OPPORTUNITIES AND SOCIAL INEQUALITY

Mitja Sardoč
Educational Research Institute, Ljubljana
Slovenija

1. Equal [educational] opportunities and social inequality: some preliminary considerations

In a plurally diverse polity, equal educational opportunities are traditionally associated with different ideals, which are – more or less – unquestioned, i.e. [i] that all individuals have an equal access to appropriate education or qualifications, [ii] that the morally arbitrary factors such as gender, race, religion, ethnicity, socio-economic status etc. do not affect the process in which individuals compete for selective social positions, and [iii] that a certain position is assigned to the best candidate. Equal educational opportunities are therefore one of the cornerstones of public education and one of the basic mechanisms to ensure equity in the process of competition for selective social positions. As the authors of the *White Paper on Education in Slovenia* emphasise, equal educational opportunities are ‘a necessary condition that all citizens of modern societies based on liberal and democratic principles have an equal opportunities to succeed in life’ (Krek, 2011:14). If discussions on the fairness of public education are at the very centre of issues associated with equality as well as acceptance of and respect for diversity (Kodelja, 2006), the controversies over equal educational opportunities are its logical extension, as individuals' social status and social mobility depends largely on their achievements and overall success in the process of education in general. The special attention and support in providing equal opportunities for access and inclusion in educational institutions and society in general serves as a model, which is based – as Walter Feinberg notes – on the principles of non-discrimination and non-exclusion where

no able child should be excluded from education, to participate in the process of structuring a choice of good life and at the same time take into account the principled reasons of equal educational opportunities, freedom of association and individual growth, as three principled reasons of public education guaranteed by the state. (Feinberg, 1998:17)

Throughout the history of public education, equal [educational] opportunities and social inequality have been at the centre of discussions about the role and importance of public education as evidenced by a series of discussions on the role and importance of public education in the reduction or elimination of social inequality (Brighouse, 2007, 2010; Howe 1989; Jencks 1988). That equal opportunities are a central issue in education is also evidenced by the fact that the study of equal educational opportunities [*The Equality of Educational Opportunity*] i.e. the so-called ‘Coleman Report’, as highlighted by Geoffrey Borman and Maritza Dowling, is generally accepted as one of ‘the most important studies on schooling ever performed’ (Borman and Dowling 2010).¹

¹ Along with other social movements in the United States [e.g. Civil Rights Movement], the desegregation of American education, which – one way or another – based on the U.S. Supreme Court case *Brown. Board of Education* from 1954 has put equal educational opportunities at the center of discussions on equal opportunities and social inequality. The study on equal educational opportunities in 1966 was funded by the U.S. Department of Health, Education and Welfare, ‘in order to assess the

The provision of equal educational opportunities together with equality of access to qualifications is therefore of fundamental importance given the central role of public education in providing individual opportunities and mechanism of social mobility in general.² Nevertheless, equal opportunities are far from being either unquestionable or unproblematic. In fact, John Rawls defines it as a ‘difficult and not altogether clear idea’ (Rawls, 2001:43). Interestingly enough, the ideal of equal opportunities and the idea of ‘openness of all positions in society to talent’ has been depicted by S.J.D. Green as the most radical principle of the French Revolution (Green, 1989:5). The idea of meritocracy and the openness of careers to talent together with equal opportunities have radically changed the conception of social status itself and therefore became, as Douglas Rae emphasises in his book *Equalities*, ‘the most distinctive and compelling element of our national ideology’ (Rae, 1983:64).³ While equal opportunities are one of the central ideas that is part of the catalog of emancipatory ideals of modern pluralistic societies, the only solid assumption different conceptions of equality of opportunity share in common, as Richard Arneson argues (2002), is their rejection of fixed social relations, but not hierarchy itself.

This paper discusses three separate questions existing debates on equal educational opportunities fail to provide a unambiguous answer to, i.e. [i] motivational [why equalizing initial positions], [ii] substantive [which should be the criterion for equalisation] and [iii] compensatory [how the process of equalising opportunities should be carried out]. Along with the introduction, the article is divided into four parts. The second part of this article presents the general model of equal opportunities as well as the fundamental dimensions of equal opportunities. The third part presents in detail the criteria of equal opportunities. This is followed by a discussion of the most important criticisms and objections against equal opportunities address by its various critics. The concluding part presents some of the problems encountered by both proponents and critics of equal opportunities and egalitarianism in general.

2. The general model of equal opportunities

The ideal of equal opportunity as a ‘normative standard for regulating certain types of competition’ (Jacobs, 2004:14) or as a regulatory ideal of the process of competition for selective social positions

availability of equal educational opportunities for children of different races, color, religion and nationality’ (Borman and Dowling, 2010).

² This is confirmed by the creation of a set of indicators on the equity of public education in Europe which should provide insight into the ‘fairness of existing systems of education’ (EEES 2003, 7). The indicators on the basis of which various aspects of equity of education systems in Europe should have been evaluated are classified into four groups of indicators, i.e. [i] the context of inequality in education (individual impact of education, economic and social inequalities, cultural resources and the expectations and perceptions of fairness); [ii] inequality in the process of education (quantity and quality of knowledge offered), [iii] inequality of education (skills, personal development, school career), and [iv] social and political consequences of inequality in education (education and social mobility; use of education for the disadvantaged; common consequences of inequality). The full report of the *Equity of the European Education Systems: A Set of Indicators* is available on the website www.okm.gov.hu/download.php?docID=296

³ In its 6th Article, *The Declaration of the Rights of Man and of the Citizen* [one of the fundamental documents of the French Revolution] emphasises that all citizens ‘being equal in the eyes of the law, are equally eligible to all dignities and to all public positions and occupations, according to their abilities, and without distinction except that of their virtues and talents’ (*Article 6*).

consists of two separate principles, which are seemingly irreconcilable, i.e. [i] the principle of non-discrimination, and [ii] the principle of equalising initial positions. The first principle gives to every individual irrespective of any of the morally arbitrary factors including gender, social and cultural background, religion, national origin, physical and mental constitution etc. equal rights and an equal access to selective social positions. In this regard, as Lesley A. Jacob emphasises, at the very centre of understanding equal opportunities lies the

concept that in competitive procedures designed for the allocation of scarce resources and the distribution of the benefits and burdens of social life, those procedures should be governed by criteria that are relevant to the particular goods at stake in the competition and not by irrelevant considerations such as race, religion, class, gender, disability, sexual orientation, ethnicity, or other factors that may hinder some of the competitors' opportunities at success. (Jacobs, 2004:10)

The non-discrimination principle therefore ensures that the set of potential candidates includes ‘all individuals who possess the attributes relevant for the performance of the duties of the position in question, [...] and that an individual's possible occupancy of the position be judged only with respect to those relevant attributes’ (Roemer, 1998:1).

The second principle associated with the basic model of equal opportunities is the levelling the playing field principle whose aim is to equalise initial positions in the process of competing for selective social positions. This principle has two separate objectives which are connected with the provision of fairness of the non-discrimination principle, i.e. [i] the negative objective, and [ii] the positive objective.

On the one hand, the levelling the playing field principle aims to neutralize, reduce, mitigate or eliminate potential benefits by those individuals who are in a better position or privileged, as well as the potential barriers of those who are – one way or another – not privileged. On the other hand, the positive objective associated with the levelling the playing field principle would ensure that any individual regardless of the morally arbitrary factors, achieve a fair starting point in the process of competing for selective social positions. In addition, this aspect of equal opportunities should not only neutralize the circumstances of non privileged individuals but also ensure the compensation of their inequality. If the principle of non-discrimination ensures that morally arbitrary factors have no impact or do not limit individuals in the process of competing for selective social positions, the levelling the playing field principle aims to ensure fair conditions for the implementation of the non-discrimination principle. On this interpretation, as T.M. Scanlon emphasises, inequality should ‘not disrupt the fairness of on-going competition’ (Scanlon, 2003:205).⁴

⁴ It remains open here the relationship between the two principles of equal opportunities. Are the principle of non-discrimination and the levelling the playing field principle overlapping, complementary, in tension or even mutually exclusive? In any case, the relationship between the non-discrimination principle and the levelling the playing field principle cannot be thought of as 'weak' or 'robust' ideal of equality of opportunity, but as two separate principles, given the fact that the non-discrimination principle deals with the issue of universal access, while the levelling the playing field principle ensures a fair access to the process of competing for selective social positions.

Moreover, the ideal of equal opportunities needs to be distinguished into two of its basic elements, i.e. [i] the political element, and [ii] the social element. Providing access based on the principle of non-discrimination is part of the 'political' element of civic equality while the compensation programs we associate with the principle of levelling the playing field are part of the 'social' element of civic equality. The political element of equal opportunities is *negative* as it does not require any material or financial resources from the wider society for its provision. In this sense, its value is in the absence of formal obstacles, for example non-discrimination. Unlike the political or formal element of equality of opportunity where the basic criterion is that careers are open to talent, the 'social' element of equal opportunities is associated with redistribution and various compensatory programs. Fair equality of opportunity, as Rawls emphasises, 'is said to require not merely that public offices and social positions be open in the formal sense, but that all should have a fair chance to attain them' (Rawls, 2001:43).⁵

Despite the existence of different conceptions of equal opportunities any conception of equal opportunities, as Peter Westen emphasises, consists of four basic elements, i.e. [i] agent or agents of equal opportunities; [ii] objective or objectives to which equal opportunities are directed, [iii] the relationship between the agent and the objective of equal opportunities and [iv] obstacles to the realization of equal opportunities (Westen, 1985:837–838). The first element primarily brings together the individuals who are entitled to equal treatment, which implies – at least formally – the same conditions. The second aspect, as Peter Westen emphasises, defines the objective of opportunities that can be 'a job, or an education, or medical care, or a political office, or land to settle, or housing, or a financial investment, or a military promotion, or a life of 'culture', or the development of natural ability or whatever' (Westen, 1985:838). The third element [the relationship between the agent and the objective of opportunities] is not yet a guarantee that the objective of equal opportunities will be achieved. In the case of equality of opportunity, the relationship between the agent and the objective is more than an opportunity and less than a guarantee while at the same time taking into account the obstacles to achieve the objective of equal opportunities, e.g. education or a job. An opportunity, as Peter Westen points out, is 'a chance of an agent X, to choose to attain a goal, Y, Z without the hindrance of obstacle Z' (Westen, 1985:849).

The general model of equal opportunities encompasses four basic characteristics, i.e. [i] that 'the race' is open to everyone irrespective of gender, race, creed, sexual orientation etc.; [ii] that everyone must abide by the same rules; [iii] that only results of a competition that is subject to the principle of equal opportunities are to be taken into account; and [iv] that any outcome arising out of this process will be

⁵ Compensatory programs of equal opportunities are usually justified on two separate arguments, i.e. [i] the argument over initial positions [*the equidistance argument*] and [ii] the argument over the results of a process of selective social situations [*the equivalence argument*]. The first argument is basically a classic argument associated with a liberal conception of equality of opportunity. Given the fact that individuals' initial positions are unequal, compensatory programs are primarily aimed at the reduction of initial inequality or in equalizing the initial conditions associated with equidistance. The second argument associated with compensatory programs is primarily focused at the compensation of inequality that arises out of the process of competition for selective social positions. The first group justifies compensatory programs on the arbitrary nature of moral criteria for selection, e.g. talents. On the other hand, the second group of compensatory programs aims to reduce, neutralize, mitigate or eliminate inequalities arising out of the process of competing for selective social situations.

legitimate.⁶ Given the key role that the meritocracy-based conception of equal opportunities has in the distribution of selective social positions the ‘currency of equal opportunities’ as some scholars have argued, (Arneson, 1989; Cohen, 1989) is all the more important.

3. Equal opportunities and the problem of criteria

In the context of discussions on equal [educational] opportunities and equality in general it is necessary to distinguish two fundamental questions, i.e. [i] why equality, and [ii] equality of what? (Sen, 1992). This opens three remaining questions different conceptions of equality offer no unanimous answer to, i.e.: [i] what is wrong with inequality, [ii] why inequality should be neutralized, reduced, mitigated or eliminated and [iii] how to neutralize, reduce, mitigate or eliminate inequality?

At the very outset of discussions over social inequalities it is important to emphasise a distinction which – to a large extent – determines all subsequent discussions of inequality, i.e. a distinction over the *nature* of inequality. As Derek Parfit emphasises in his lecture ‘Equality or Priority’, it is necessary to distinguish between two versions of egalitarianism, i.e. [i] ‘telic’ version of egalitarianism or ‘telic’ egalitarianism and [ii] ‘deontic’ version of egalitarianism or ‘deontic’ egalitarianism. The ‘telic’ version of egalitarianism advocates a position, that inequality in itself a bad thing, i.e. that ‘is in itself bad if some people are worse off than others’ (Mason, 2001a:246), which Parfit calls a principle of equality. In contrast to the ‘telic’ version of egalitarianism, the ‘deontic’ version of egalitarianism [‘deontic’ egalitarianism] does not take inequality as something negative in itself. On this interpretation, the fundamental objection to inequality relates primarily to its unfairness (ibid.) and the various negative effects resulting from inequality. This can be called the assumption of the injustice of inequality. The basic thesis of ‘deontic’ egalitarianism is based on the assumption that the elimination of inequality is justified only, as Parfit points out, when it ‘benefits to people who are at a disadvantage’ (Parfit, 1995:18). Consider the following case: by removing barriers or by reducing the differences some policies of equal opportunities do not eliminate inequalities of the most vulnerable groups but reduce disparities among vulnerable groups and others with different strategies. While these policies reduce the difference between those who are better off and the worse off, the status of those who are worse off does not improve, which is contrary to the deontic version of egalitarianism.⁷

If the debate around the question ‘why equality’ is largely focused on the causal issues of equality, the ‘equality of what’ debate is much more complex, as the dominant part of the problem is centered around

⁶ The rules or characteristics of equal opportunities presented above are based on the list articulated by Christopher Jencks (1988).

⁷ Standard egalitarianism as Elizabeth Anderson points out, is based on two separate premisses, i.e. [i] that people should be compensated for undeserved misfortunes, and [ii] that the compensation should come only from that part of others' good fortune that is undeserved (Anderson, 1999:290). Both the first premise of standard egalitarianism premise [the need for undeserved accident compensation] and the premise on the origin of compensation point to the standard egalitarianism or equality of fortune where the asymmetry would be eliminated by redistribution.

the basic criteria of what serves as a measure of equality, i.e. rights, property, talents, freedom, etc. This raises two separate issues, namely [i] the issue of meritocracy [how to measure] and [ii] the issue of measurement criteria [what to measure].

4. Equal Opportunities and Meritocracy

Within the institutional framework of modern pluralistic societies meritocracy and the meritocracy-based conception of equal opportunities are adopted as a primary mechanism, as David Miller emphasises, ‘in which each person's chance to acquire positions of advantage and the rewards that go with them will depend entirely on his or her talent and effort’ (Miller, 1999:177). The distribution of selective social positions and the advantages associated with it are based on the basis of individual merit and not on any of the morally arbitrary factors, eg. sex, race, religion, socio-economic status of the individual or their inherited privileges. Meritocracy is based on the idea that everyone gets what he deserves.

The basic idea of meritocracy as Matt Cavanagh points out is that ‘the best person always gets the job’ (Cavanagh, 2002:33), which is the basic assumption of any conception of meritocracy or the meritocracy-based conception of equal opportunities. Despite its straightforward definition its meaning is anything but unproblematic or easy. That is why Cavanagh highlights two different ways of understanding the concept of meritocracy, i.e. [i] the process-oriented notion, and [ii] the notion object-oriented. Both concepts – as Cavanagh emphasises – comprise the concept of competition, but it is seen differently (ibid.). The first conception of meritocracy emphasises the role and the importance of the process of competition itself where everyone has equal opportunities to achieve the best result and win. The basic principle of the second conception of meritocracy emphasises the gains of the competition itself, namely to get the best possible candidate. The main objective of this conception of meritocracy is not ‘creating winners and losers’, but ‘to discover who the best person is’ (ibid.). As Matt Cavanagh emphasises, both meritocracy and the idea that the best candidate should be selected is open to two possible explanations. On the one hand, all individuals should have the opportunity to be selected for a particular position, while the other interpretation primarily focuses on getting the best candidate which will occupy a certain position (Cavanagh, 2002:4).

A fundamental aspect of the meritocracy-based conception of equal opportunities is therefore valid if it satisfies two basic conditions, i.e. [i] that all individuals, regardless of gender, race, creed, ethnicity, sexual orientation, etc. have a fair access to qualifications [*the principle of equality of access*] and [ii] that all individuals involved in the process of competing for selective social positions are treated the same [*the principle of equal treatment*]. However, it is necessary to point out that the meritocracy-based conception of equal opportunities is primarily not related to the provision of universal access but in the process of selecting the most qualified candidate. As Roland Benabou emphasises, a recurring theme in discussions over meritocracy is *equality of opportunity*

which means that family origins should not constitute a significant advantage or handicap in pursuing economic success. One intuitive measure of this is the fraction of variance in income that is attributable to an individual's own qualities, or lack thereof, rather than to his or her background (Benabou, 2000:319).

Where the egalitarian conception of meritocracy differs from non-egalitarian conceptions of meritocracy and equal opportunities? Is this primarily in the assumption that the best qualified candidate is entitled to qualifications where all individuals irrespective of their differences in gender, race, religion, etc. have equal opportunities. The foundational issue that arises here is what are we to measure? Is it, for example, only an individual's achievement or result arising out of the process of competition for a selective social position or can effort, talent and sacrifice also be applied etc.?⁸

5. The problem of criteria

Despite various versions of distributive egalitarianism they all share a common ideal, as Samuel Scheffler emphasises, i.e. yhat 'inequalities in the advantages that people enjoy are acceptable if they derive from the choices that people have voluntarily made, but that inequalities deriving from unchosen features of people's circumstances are unjust.' (Scheffler, 2003:5). This idea, as Shlomi Segall emphasises, is based on the assumption 'that is unfair for one person to be worse off than another due to reasons beyond her control' (Segall, 2008:10) and that a person can legitimately be required as Andrew Mason emphasises, 'to bear the costs (or allowed to enjoy the benefits) of those consequences of her behavior the production of which lies within her control but not those the production of which lies beyond it.' (Mason, 2001b:763). A basic question that arises here is therefore to determine 'which factors should be counted among people's circumstances and which should be subsumed within the category of choice' (Scheffler, 2005:6). Are an individual's talents therefore a legitimate basis for individual differences and related inequalities, since no one, as Rawls emphasises, 'deserves his greater natural capacity nor merits a more favorable starting place in society. [...] Those who have been favored by nature, whoever they are, may gain from their good fortune only on terms that improve the situation of those who have lost out' (Rawls, 1971:101–102).

Despite claiming to be egalitarian, particular conceptions of equal educational opportunities and equal opportunities in general differ in many aspects. Among the most important is the very nature of different forms of inequality, i.e. [*i*] those forms of inequality that are beyond an individual's will [involuntary aspect of inequality] and [*ii*] those forms of inequality that are part of an individual's choices. It is the distinction of factors that need to be counted among individuals' circumstances and those that can be included within the category of individuals' choices is one of the basic theoretical foundations of egalitarian liberalism as it distinguishes between different conceptions of equality and equal educational opportunities which differ primarily on two separate disagreements, i.e. [*i*] 'which aspects of individual behavior are beyond one's control and can be attributed to the effect of circumstances', and [*ii*] 'whether the same conditions should be provided in part or in its entirety' (Roemer, 1998).

As part of different conceptions of equality of opportunity, meritocracy and the meritocracy-based conception of equal opportunities, two separate conceptions can be identified, i.e. [*i*] the 'classical' conception and [*ii*] the so-called 'radical' conception (Brighouse, 2010). The classical conception of equal

⁸ As David Miller points out, it is necessary to distinguish three separate objections that are part of arguments against meritocracy identified in general by libertarian political theory, i.e. [*i*] moral motive, [*ii*] effort, and [*iii*] pain [e.g. denial] (Miller, 1999:181–185).

opportunities generally excludes those factors that are the result of individual circumstances, but not individual talent, choices or his efforts. In contrast, the radical conception of equal opportunities ignores individual talents, because they are not associated with individual choice or effort as individuals do not have any effect on them. This conception should be linked to three criticisms against taking talents into account as the criteria for the meritocracy-based conception of equal opportunities, i.e. [i] non-voluntaristic nature of talents, [ii] the cultural and social determination of talents, and [iii] the distributive constraints of talents.

The first reason for the ‘neutralization’ of talent is their non-voluntaristic nature given the fact that individuals have no impact on a talent they may have. Any talent an individual may have is primarily or largely the result of factors beyond his control as well as unevenly distributed among individuals. Another reason against taking talent into account as the criteria upon which a meritocracy-based conception of equal opportunities would be founded is the value and the social status of individual talents as individuals have no influence over, because of other factors and social circumstances, for example playing an instrument, a skill or an analytical capacity etc. The inequality of talents as Douglas Rae points out, ‘*is not a phenomenon of nature, but a phenomenon of nature as mediated and reified by human culture*. Nature creates a wide variety of human capacities; culture picks out certain of those capabilities to treat as relevant or important’ (Rae, 1983:70 [author's emphasis]).⁸ The third objection against talents as the criteria upon which the meritocracy-based conception of equal opportunities is based is their lack of transfer from one individual to another, which opens the distributive challenge associated with talents. Unlike, for example, material and financial resources that individuals may transfer, sell, lend or give away, talents are non-transferable and therefore not considered to be a legitimate measure of the meritocracy-based conception of equal opportunities.

As Lesley A. Jacobs emphasises, the different models of equal opportunities ‘seek to eliminate arbitrary distribution based on social contingencies, but ignore the effects of the natural lottery’ (Jacobs, 2004:53). It is therefore necessary to highlight the basic objections to talent as part of the criteria on the basis of which two different dimensions can be distinguished, i.e. [i] that the gifted have not earned their advantages [*the objection of natural lottery's arbitrariness*] and [ii] that the talents that are relevant in a particular society need to be considered primarily a matter of selection, circumstances, necessity or even chance [*the objection of moral arbitrariness of the social status of talents*].

6. Objections to equal opportunities

As in other scholarly discussions, opinions on individual factors and their role as well as the interconnectedness and effects of equal educational opportunities remain divided. A rough and

⁸ A good example of the ‘diachronic’ and ‘synchronic’ arbitrariness of talents that are important in a particular society, John Schaar emphasises the example of warfare in ancient Greek Sparta (Schaar, 1967). It is because of the arbitrariness of talent in a particular society that he advances a revised version of the formula of equal opportunities, which reads as follows: ‘equality of opportunity for all to develop those talents which are highly valued by a given people at a given time’ (Schaar, 1967:231).

reductionist simplification of these discussions offers the following picture. On the one hand, there are scholars who recognise individual talents as a legitimate measure of success in achieving results. On the other hand, critics of the meritocracy-based conception of equality of opportunity reject the egalitarianism of the idea of equal opportunities, as social inequality and equal opportunities are not mutually exclusive, provided that inequalities, as T.M. Scanlon emphasises, ‘result from a fair process and do not disrupt the fairness of on-going competition’ (Scanlon, 2003:205). Proponents of equal opportunities therefore face a number of objections and criticisms over the unfairness, inefficiency and illegitimacy of differences and related inequalities that are the result of the process of ensuring equal [educational] opportunities. Over the last three decades, as Lesley A. Jacobs emphasises, equal opportunities have been both ‘marginalized and often explicitly rejected’ (Jacobs, 2004:11) in the context of discussions on justice and egalitarian policies.

The critique of equal opportunities can be divided into two distinct groups, i.e. [i] moderate criticism and [ii] radical criticism. The moderate criticism of equal opportunities is based on the assumption that the meritocracy-based conceptions of equal opportunities are insufficiently sensitive to different forms of inequality as well as the complexity of social inequalities and related problems. One of the objections to the ‘moderate’ or ‘friendly criticism’ is that as a formal framework to ensure fairness, equal opportunities are inadequate because they cannot enable equality between individuals and social groups. In contrast, the radical criticism is much more uncompromising as well as skeptical over the actual effects of the provision of equal opportunities. If the first type of criticism focuses on solutions that will maintain equal opportunities, the second type of criticism rejects equal opportunities as a fair mechanism of distributing selective social positions. On the basis of these objections two complaints against equal opportunities can be distinguished, i.e. [i] the ‘natural critique’ of equal opportunities and [ii] the ‘social critique’ of equal opportunities. The natural critique of equal opportunities primarily emphasizes the natural inequalities between individuals, i.e. the so-called ‘aristocracy of the talented’ that would allow – as Thomas Nagel emphasises – ‘too much influence to morally irrelevant [natural] coincidences of birth and talent’ (Nagel, 1989:4). The social criticism of equal opportunities is centered around the objections over the reproduction of social inequality and the related claim that equal opportunities maintain the status quo, and imply, as John Schaar pointed out ‘prior acceptance of an already established social-moral order’ (Schaar, 1967:231).¹⁰

The criticism of equal opportunities therefore consists of a series of separate objections and criticisms against various aspects of the process of equal opportunities, i.e. [i] the process-related objections, and [ii] the results and effects-related objections. The former undoubtedly includes a problem that the guarantee of equal opportunities requires a degree of intervention by the state and its institutional framework. The traditional criticism of this objection is primarily related to complaints over the inefficiency of a society's spending of material and financial resources which are important for ensuring equal opportunities (Roemer, 1998). Given the fact that all individuals are entitled to equal opportunities, a large amount of resources would be intended for those who are most disadvantaged, because the equalization of starting positions takes a lot more resources than for someone who is less disadvantaged. Policies aimed at the removal of obstacles and the improvement in the situation of the most disadvantaged, are the target of

¹⁰ For a detailed schematisation of the role of equal opportunities in maintaining the *status quo* or existing social relations, see Rae (1983:70–71).

different [effectiveness]-related objections, that can be distinguished between [i] quantitative objections, and [ii] qualitative objections.

Quantitative objections point out that the extent of resources that would be devoted to the improvement of educational conditions [indirect support] or additional educational assistance to improve the educational outcomes of the most disadvantaged students [direct support], could be used to improve the conditions of a large number of other students. In contrast, objections over the qualitative nature are primarily focused on improving the quality of knowledge and the related performance of the remaining students. On this interpretation, the price of narrowing the gap between students would result in the ineffectiveness of compensatory programs. A related complaint is that, instead, that the means to be spent on the equalization of initial conditions of underprivileged, those funds would be better used for the talented and therefore the added value of spending much more efficiently used [*the effectiveness-related objection*]. This type of objection does not address the injustice of this conception of equality of opportunity but the inefficiency of the process, because it does not provide the most appropriate or the best candidate. The results-related objections highlight that equal opportunities are part of the problem and not the solution, as the result of individual competition processes for selective social positions always bring winners and losers. This objection is primarily centered around the claim that equal opportunities put the blame on individuals as the procedural framework for ensuring equal opportunities that is part of the competition process for selective social positions is supposedly to be fair.

If equal opportunities are justified as a minimum threshold of equality for defenders of egalitarianism, the advocates of libertarian political theory find it *too* demanding.¹¹ Two basic objections can be identified as part of this criticism, i.e. [i] that equal opportunities are ineffective and [ii] that equal opportunities are in conflict with individuals' freedom. As Samuel Freeman emphasises, libertarian political theory and some of its most prominent representatives, e.g. Robert Nozick (1974) and Milton Friedman, reject equal opportunities because of their conflict with individuals' rights, for example private property and the right to privacy. This is why the justice of equal opportunities is to a large extent questionable for the defenders of libertarian political theory as it could undermine the prosperity and well-being of those who are better off. As Robert Nozick emphasises, '[n]o one has a right to something whose realization requires certain uses of things and activities that other people have rights and entitlements over' (Nozick, 1974:238).

The criticism of equal opportunities is therefore centered around [i] individual and [ii] social effects of policies, strategies and programs advancing equal opportunities. At the individual level, the effects of policies, strategies and compensatory programs associated with equal opportunities based on the principle of levelling the playing field could have a negative impact on the virtues and other dispositions of those they aim to help. At the same time, it would also encourage apathy, indifference and the development of widespread irresponsibility.¹² At the social level, the policies, strategies and programs of equal

¹¹ It is in the spirit of opposition that equal opportunities as an ideal are too demanding, the principle of educational adequacy entered the discussions over the distributive dimension of education (Brighouse and Swift, 2009; Satz, 2007).

¹² It is also of utmost importance to determine what is the measure of being deprived that serves as the basis for redistribution and the policies that provides preferential treatment to specific groups of individuals. Most often, for example, socio-economic status is more important than any other factor

opportunities could have a negative impact on the reduction of society's effectiveness and its institutional framework [including public education] in general.

7. Conclusion

As can be seen from this article, it is necessary to distinguish two separate aspects in the discussions on equal opportunities, i.e. [i] equal opportunity to obtain qualifications or access to it, for example education [*primary aspect*] and [ii] equal opportunities to compete for a selective social position [*derivative aspect*]. The causal relationship of the latter [derivative aspect] with the former aspect of equal opportunities clearly shows that equal opportunities in education are a basic starting point of equality and in ensuring discontinuities over an individual's social position with his gender, race, sexual orientation, religion, ethnicity, etc. As John Roemer emphasises, 'what society owes its members, under an equal-opportunity policy, is equal access; but the individual is responsible for turning that access into actual advantage by the application of effort' (Roemer, 1998:24). The basic question over equal [educational] opportunities is therefore how to ensure that the 'race' for selective social positions is fair and inequalities that are the result of a process of competition legitimate as the ideal of equal opportunity and social inequality are not mutually exclusive and the outcome of the process of competing for selective social situations far from negligible.

associated with being deprived shared by members of a particular social group. This is most evident in the case of the 'positive discrimination' [e.g. 'Affirmative action'] policies, where the advantages and benefits of these policies were best used those members of groups that were better-off compared to the most disadvantaged individuals within these group. It is here that comes to the forefront the assertion that individuals within a particular group do not share completely a particular aspect of a particular disadvantage [*the fallacy of equal disadvantage*].

References

- Anderson, Elizabeth (1999): What is the Point of Equality, *Ethics*. 109(2), pp. 287–337.
- Anderson, Elizabeth (2007): Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective, *Ethics*, 117(4), pp. 595–622.
- Arneson, Richard J. (1989): Equality and Equal Opportunity for Welfare, *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 56(1), pp. 77–93.
- Arneson, Richard J. (2000): Luck Egalitarianism and Prioritarianism, *Ethics*, 110, 2, pp. 339–349.
- Arneson, Richard (2002): Equality of Opportunity. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [http://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity/ [dostopno dne 31.1.2013]]
- Benabou, Roland (2000): Meritocracy, Redistribution and the Size of the Pie. V: Kenneth Arrow, Samuel Bowles in Steven Durlaf (ur.), *Meritocracy and Economic Equality*, pp. 317–339. Princeton, Princeton University Press
- Borman, Geoffrey in Dowling, Maritza (2010): Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity Data, *Teachers College Record*. 112(5), 1–2.
- Brighouse, Harry (2007): Equality of Opportunity and Complex Equality: The Special Place of Schooling. *Res Publica*, 13, pp. 147–158.
- Brighouse, Harry (2010): Educational Equality and School Reform. V: G. Haydon [ur.], *Educational Equality*, pp. 15–70. London, Continuum
- Brighouse, Harry in Swift, Adam (2009): Educational Equality versus Educational Adequacy: A Critique of Anderson and Satz, *Journal of Applied Philosophy*, 26(2), pp. 117–128.
- Cavanagh, Matt (2002): *Against Equality of Opportunity*. Oxford: Oxford University Press
- Cohen, G.A. (1989): On the Currency of Egalitarian Justice, *Ethics* 99(4), pp. 906–944.
- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld in Robert L. York (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office
- Deklaracija o pravicah človeka in državljana (1789): http://sl.wikipedia.org/wiki/Deklaracija_o_pravicah_človeka_in_državljana (dostopno dne 2. 12. 2012)
- Feinberg, Walter (1998): *Common Schools/Uncommon Identities: National Unity & Cultural Difference*. New Haven, Yale University Press
- Freeman, Samuel [ur.] (2003): *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gellner, Ernest (2009): *Nations and Nationalism*. Itacha, NY: Cornell University Press

- Green, S.J.D. (1989): Competitive Equality of Opportunity: A Defense, *Ethics*, 100(1), pp. 5–32.
- Haydon, Graham [ur.] (2010): *Educational Equality*. London: Continuum
- Howe, Kenneth R. (1989): In Defense of Outcome-Based Conceptions of Equal Educational Opportunity, *Educational Theory*, 39(4), pp. 317–336.
- Jacobs, Lesley A. (2004): *Pursuing Equal Opportunities: The Theory and Practice of Egalitarian Justice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Jencks, Christopher (1988): Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal? *Ethics*, 98(3), pp. 518–533.
- Kelly, Paul (2010): Why Equality? On Justifying Liberal Egalitarianism, *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 13, 1, pp. 55–70.
- Kodelja, Zdenko (2006): *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana, Krtina
- Krek, Janez in Metljak, Mira [ur.] (2011): Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo
- Mason, Andrew (2001a): Egalitarianism and the Levelling Down Objection, *Analysis*, 61, 3, pp. 246–254.
- Mason, Andrew (2001b): Equality of Opportunity, Old and New, *Ethics*, 111(4), pp. 760–781.
- Mason, Andrew (2006): *Levelling the Playing Field*. Oxford, Oxford University Press
- Miller, David (1999): *Principles of Social Justice*. Cambridge, Mass., Harvard University Press
- Nagel, Thomas (1989): *Equality and Partiality*. Oxford, Oxford University Press
- Nozick, Robert (1974): *Anarchy, State and Utopia*. New York, Basic Books
- Parfit, Derek (1997): Equality and Priority. *Ratio (new series)*, 10(3), pp. 202–221.
- Pennock, J.R. in Chapman, J.W. [ur.] (1967): *Equality*. New York, Atherton Books
- Rae, Douglas W. (1983): *Equalities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Rawls, John (1971): *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass., Harvard University Press
- Rawls, John (1993): *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press
- Rawls, John (2001): *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Roemer, John E. (1998): *Equality of Opportunity*. Cambridge, Mass., Harvard University Press
- Satz, Debra (2007): Equality, Adequacy, and Education for Citizenship, *Ethics*, 117(2), pp. 623–648.
- Scanlon, Thomas M. (2003). *The Difficulty of Tolerance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schaar, H. John (1967): Equality of Opportunity, and Beyond. V: *Equality*, J.R. Pennock in J.W. Chapman [ur.], pp. 228–250. New York, Atherton Books

Scheffler, Samuel (2003): What is Egalitarianism? *Philosophy and Public Affairs*, 31, 1, pp. 5–39.

Scheffler, Samuel (2005): Choice, Circumstance, and the Value of Equality? *Politics, Philosophy and Economics*, 4, 5, pp. 5–28.

Walzer, Michael (1983): *Spheres of Justice*. New York, Basic Books

Westen, Peter (1985): The Concept of Equal Opportunity, *Ethics*, 95(4), pp. 837–850.

KULTURNA POLITIKA KAO DIO OBRAZOVNE POLITIKE

Sarina Bakić
Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Obrazovanje se u ovom tekstu razumijeva kao oblast koja doprinosi kulturnom, društvenom i ekonomskom razvoju društva. Međutim, ako se obrazovanje sagledava isključivo kao potrošač javnog budžeta, obrazovanje će prestati biti jedan od prioriteta javnih politika, te će obrazovni sistem funkcionirati po već ustaljenom principu, u kojem će bosanskohercegovačka politička elita procjenjivati značaj obrazovanja u društvu bez dovoljno motivacije, znanja i sposobnosti, te na taj način onemogućavati sve potrebne promjene u ovoj oblasti. Autorica naglašava važnost izgrađivanja drugačijeg odnosa između obrazovanja i kulture, i to ne samo s aspekta unapređenja u oblasti menadžmenta u obrazovanju i obrazovne politike u sistemima redovnog obrazovanja i sistemima cjeloživotnog učenja već u kontekstu politike kulturnog obrazovanja.

Tekst naglašava promišljanje da je opća demokratizacija obrazovanja i kulture iznjedrila i sasvim drugačije pristupe u smislu zadatka i uloge obrazovanja i kulture u životu svakog pojedinca.

Ključne riječi: kulturno obrazovanje, kulturna politika, obrazovna politika

Živimo u vremenu interregnum-bezkraljevstva. Nastupa promjena: nešto umire, nešto novo se rađa. Stari načini uspješnog djelovanja više ne rade, a novi – još ne. Kritičari su zatvorili usta, ne zna se šta je umjetnost, a šta ne. Ne zna se šta je obrazovanje. Jedini pokazatelji stvarnosti su klikovi i broj prodatih primjeraka i citata. Ne govori se o viziji budućnosti, ne znamo ni odakle bježimo ni kuda hrlimo. (Zygmunt Bauman)

1. Uvod

Tranzicija uobličena liberalnim kapitalizmom u kojem danas živimo, u sprezi s aktualnom obrazovnom i kulturnom politikom opskurnog provincijalizma dovela je do katastrofalnih lomova u obrazovanju i kulturi, te se nameće potreba za aktualizacijom pitanja obrazovne politike, njenih elemenata i odrednica. Proturječnosti između propagiranih vrijednosti i društvene stvarnosti, između ciljeva i njihovog ostvarivanja, svojstvene su danas svim društvima, te nikako nisu specifičnost samo bosanskohercegovačkog.

Koncepcija Jana Amosa Komenskog (Božović, 2006:29) o značaju i potrebi obrazovanja *svih i svestrano* već dugo vremena se smatra neostvarljivom. Pragmatizam obrazovnog sistema, koji prati kulturni stereotip u prihvatanju saznanja, stereotip koji ne uzima u obzir ljudske različitosti, vrlo lahko ulazi u zamku da umjesto oblikovanja slobodnih ljudi, stvara „programirane strojeve“ i konformiste. Savremeno obrazovanje je, a mnogi teoretičari obrazovanja su to i potvrdili, pokazalo izrazitu nemoć da transcendira postojeće i da ga mijenja. Smatra se da je obrazovanje, a samim tim i usvajanje znanja, strukturalni

problem savremenog društva. Veliki utjecaj u ovom procesu ima i odvajanje znanja i stvarnosti, učenja i proizvodnje, hijerarhija vrijednosti i stilova života. U kontekstu navedenog, mnogi istraživači obrazovanja s pravom tvrde da zbog podjele društva na područja u kojima se znanje stvara i na područja u kojima se ono proizvodi, treba dovesti u pitanje cjelokupnu organizaciju društva, pa tako i bosanskohercegovačkog, i to sa stanovišta kulture. Hijerarhijski sistem obrazovnih institucija te priroda i karakter komunikacije koja se u njima uspostavlja i odvija, daleko je od razvijanja kritičkog promišljanja i usvajanja novih kreativnih vrijednosti i kulturnih potreba. Razdvajanje općeg i specijalističkog obrazovanja postaje jedan od najozbiljnijih problema savremene kulture, pa i društva u cjelini. Francuski stručnjaci za obrazovanje (Lesourne, 1993) konstantno iskazuju svoj nepristanak na razdvajanje profesionalno-stručnog od općeg obrazovanja. Oni u svojim promišljanjima idu i dalje, te smatraju da između kulture, obrazovanja i proizvodnje ne bi trebala postojati nikakva razlika niti neusaglašenost.

Podaci dobijeni istraživanjem kulturnih interesa i kulturnih potreba mladih u Bosni i Hercegovini¹ pokazuju da se događaju ogromne promjene u načinu života ovog dijela stanovništva. Iz ovoga proizilazi potreba za propitivanjem šta je sve dovelo do takve marginalizacije kulture, kao što se ne smije zaobići ni pitanje šta se sve može učiniti kako ne bi došlo do pogoršanja već urušenih kulturnih potreba i interesa mladih ljudi² u Bosni i Hercegovini.

U traganju za odgovorima moguće je ukazati na više društvenih, ekonomskih, porodičnih, medijskih faktora koji doprinose minimalizaciji ili nestajanju kulturnih potreba. Dinamika kulture ne ogleda se samo u njenim unutrašnjim vibracijama, morenovski rečeno, već i u odnosu na društvene, ekonomske i političke promjene. Međutim, za pokušaj doseganja valjanog odgovora postoje institucije koje su od presudnog značaja. Obrazovne ustanove povezuju sve uglove navedene problematike. Činjenica da je svaki član društva u Bosni i Hercegovini, starosti od šeste godine pa nadalje, svakodnevno na „radnom mjestu“ u svim školama i fakultetima, jasno ukazuje na značaj obrazovanja u formiranju kulturnih potreba i interesa te oblikovanja kulturnog ponašanja mladih generacija. Kada podaci istraživanja pokazuju drastičan pad u kulturnim aktivnostima mladih (odlazak u institucije kulture, interes za umjetnost i kulturu te bavljenje umjetnošću) onda moramo postaviti pitanje koliko je ovakvoj tendenciji doprinijela obrazovna politika. I dalje – šta se može učiniti na ovom terenu javne politike da se stanje barem donekle popravi?

Kada govorimo o obrazovanju, onda uglavnom mislimo na unutrašnje aktere u okviru obrazovanja. U ovom slučaju, odgovornost najčešće pada na učitelje, nastavnike i profesore kao ličnostima kulture u Eliotovom smislu „razumjeti kulturu znači razumjeti ličnost“, na sadržaje kulture u nastavnim programima kao i u udžbenicima, zatim na učenike, studente i kulturu koju donose iz porodica te na korporativnu kulturu, u smislu organizacije kulturnih aktivnosti u školama i fakultetima.

¹ Bakić, Sarina (2011) magistarski rad *Mladi i fenomen kiča u kontekstu interpretacije medijskih sadržaja* na Postdiplomskom studiju Komunikologija Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu. Istraživanje je zasnovano na opsežnom anketnom ispitivanju među mladima koji studiraju na fakultetima univerziteta u Sarajevu, Banjoj Luci, Mostaru (Sveučilište u Mostaru i Univerzitet Džemal Bijedić) i Tuzli.

² *I ko ima omladinu...taj ne zna šta ima.* Ove riječi su zapisane u uvodu knjige *Problemi mlade generacije* austrijskog marksiste Ernsta Fischera. One ne predstavljaju samo izraz sumnje u tradicionalno pravilo da su mladi ljudi najlakši i najvredniji objekat manipulacije, već istovremeno govore o mladim ljudima kao velikoj nepoznanici našeg vremena. Zato su istraživanja njihovih percepcija, interpretacija i određenja prema svim pitanjima društvene stvarnosti od velike važnosti što prevazilazi granice uskih doktriniranih stavova s kojima se nerijetko susrećemo.

Razumije se, rasprave o ovoj temi ne mogu niti smiju zanemariti aktere u obrazovanju i njihovu odgovornost u kontekstu kulture i obrazovanja. Međutim, suštinski se problem nalazi u izboru koncepta obrazovne politike. U njoj se krije odgovor o neuspjehu kulturnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Ako se pažljivo čitaju dokumenta iz oblasti obrazovne politike u posljednjih nekoliko godina, konstrukcija obrazovnog sistema, odnosno vodeće ideje reformi u obrazovanju jesu stručno usavršavanje nastavnika, osiguranje kvaliteta, vještine, ishodi, evaluacija, informacijsko-tehnološka pismenost, organizacija nastave itd. Teško je naći riječ kultura u ovim dokumentima. Na podužoj listi ciljeva obrazovanja u zakonima o obrazovanju, osnovnom, srednjoškolskom i visokoškolskom, te u dokumentima³ o strateškim pravcima obrazovanja u Bosni i Hercegovini, riječi kao što su kulturne potrebe i kulturni interesi jednostavno ne postoje.

2. Neodvojivost obrazovanja i kulture

Emancipacija obrazovanja podrazumijeva jasnu odbranu ideje opće kulture⁴ i to, prije svega, njenim oživljavanjem (Kokotović, 174:2009). U ovom slučaju, nije riječ da se „vole“ djela univerzalnog značenja ili njihovo poznavanje, već je u pitanju potreba za analizom međudejstava između obrazovanja i svih aspekata kulture i društva.

Opća kultura i, samim tim, i kulturno obrazovanje može se definirati kao razumijevanje akcije koju društvo sprovodi putem obrazovanja. Obrazovanje, percipirano kao „transmisija kulture“ (Kokotović, 176:2009), nije nešto što se može jednostavno ocjenjivati ili istraživati u kontekstu kognitivnog elementa kompletne ličnosti svakog pojedinca.

U jednom složenom društvu, kao što je bosanskohercegovačko, škole i fakulteti postaju najvažniji agens sekundarne socijalizacije i kulturacije djece i mladih ljudi. Kultura, iako se neki ne bi sa ovom konstatacijom složili, ne predstavlja isključivo kolektivni katalog apstraktnih objekata, ideja, običaja – već predstavlja, baš kao i prema Bruneru, konfiguraciju kompletnog društvenog naslijeđa i individualnog načina života. Funkcija obrazovanja u kulturnom kontekstu nije samo da sačuva i da prenosi ono najbolje iz prošlosti, već da se funkcija obrazovanja demonstrira kako u sadašnjosti, tako i u mogućnostima za budućnost. S tim u vezi, bosanskohercegovačko društvo jeste dobar primjer zamršenosti u ovako teškoj mreži različitih tendencija koje karakteriziraju savremene procese u obrazovanju. Teškoće nećemo naći samo u različitim ideološkim opterećenjima ili različitim političkim preferencijama. Suočeno s posljedicama rata, siromaštvom velikog dijela građana, ekonomskim i kulturnim zaostajanjem, nepismenošću, te strahom od „drugog“ i „drugačijeg“, dodatno usložnjava nimalo jednostavan obrazovni i kulturni kontekst. Veći dio kulture u Bosni i Hercegovini, prvenstveno uzimajući u obzir komercijalne vidove kulture, stvara atmosferu bez postojanog kulturnog značenja i razvijanja kulturne svijesti. Ovakva atmosfera, vještački izazvana i vještački održavana, zamagluje i devalvira autentične kulturne vrijednosti, a sama se, bez duhovnog rizika i stvaralačke odgovornosti, pojavljuje kao kulturni, ali i obrazovni bosanskohercegovački horizont.

³ Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini s planom implementiranja, 2008–2015., Vijeće ministara Bosne i Hercegovine, 2008.

⁴ Kultura, kao važan dio čovjekovog postojanja i identiteta povezana je s pravnim instrumentima i sastavni je dio ustavnih okvira i pravila koja se zasnivaju na međunarodno usvojenim i priznatim dokumentima.

Atmosfera o kojoj govorimo, bez duhovnih podsticaja i dvosmislenosti stvaralačkog traženja i podsticaja, svojom prividnom, tzv. oslobođenošću, kao da ispravlja prirodnu i društvenu nepravdu neobdarenih, netaleantiranih i defavoriziranih. Takvi se bez većih poteškoća uključuju u ovu atmosferu, jer osjećaju da im za takvo prisustvo nije potreban nikakav intelektualan rad i napor. Agresivnost i utjecaj pseudokulturnih proizvoda u Bosni i Hercegovini uslijedili su, baš kao i drugdje, tek kada su ovakvi proizvodi dobili ulogu na tržištu, baš kao i svaka druga roba koja se masovno traži, masovno troši i masovno prihvata. Isti je slučaj i kada govorimo o obrazovanju.

Kada govori o kulturnim modelima, Nemanjić (1974) pretpostavlja formalno obrazovanje kao značajan faktor u formiranju kulturnih navika i potreba te interesovanja pomoću kojih svaki čovjek razvija svoju ličnost. S obzirom na to da kulturne potrebe zavise od obrazovanja, kao i od drugih socijalnih, kulturnih i materijalnih faktora, od velikog je značaja funkcionalna povezanost obrazovne i kulturne politike. Ova vrsta povezanosti podrazumijeva interresornu saradnju aktera praktičnih javnih obrazovnih i kulturnih politika i uspostavljanja dugoročnih strateških partnerstava kako bi mladi ljudi učenjem kroz kulturu i umjetnost aktivno podstakli sopstveno uključivanje u društveni i kulturni život zajednice.

Da ovo nije cilj samo kulturne, već i obrazovne politike, govori u prilog činjenica da svrha savremenog obrazovanja jeste, pored neophodnih različitih oblika pismenosti i znanja, i umjetnička i kulturna pismenost, usvajanje kulturnih stavova i vrijednosti. Da bi se ova akcentirana svrha obrazovanja mogla ostvariti, potrebno je da se u obrazovanje uključe, u mnogim slučajevima i potenciraju kulturne koliko i civilizacijske vrijednosti. Ako je, morenovski kazano, kultura generička, a civilizacija ono što se može uopćiti i ako se kultura razvija vraćanjem izvorima i odanošću svojim osobenim principima, a civilizacija skupljanjem svojih dostignuća, onda je tradicionalni sistem obrazovanja u najvećoj mjeri prenosio civilizacijske vrijednosti u smislu stjecanja znanja koje je univerzalno. S druge strane, znatno manje je, pogotovo danas, prenosio kulturne vrijednosti, koje bi kao generičke doprinosile daljem razvoju kulturnih potreba i interesovanja. Prije svega, u pitanju su dihotomije na osnovu kojih se vode praktične kulturne i obrazovne politike. Osim već navedene podijeljenosti, tu su i vrijednosti koje su se međusobno isključivale (Đukić Dojčinović, 1999), kao što su: tradicionalno – moderno, lokalno – globalno, selo – grad, posebno – opće i dr. Svrha ovakvog tradicionalnog modela obrazovanja bila je da širi univerzalne obrazovne vrijednosti putem dostupnosti obrazovanja, na isti način na koji je svrha tradicionalnog kulturnog sistema predstavljala širenje elitnih vrijednosti kroz dostupnost kulture svim građanima.

Obrazovanje je sastavni dio komunikacije između različitih kultura, načina življenja, obrazaca ponašanja, stilova života, stvarni proces koji je u funkciji razvoja društva i pojedinca. Zahtjevi za kulturom, koja bi bila otvorena za sve, a ne samo za povlaštene slojeve, prate skoro identični procesi u obrazovanju.

3. Interresorni segmenti obrazovne politike

Obrazovanje nosi u sebi sveobuhvatni razvojni potencijal društva (politički, socijalni, kulturni i ekonomski) jer, prije svega, utječe na stvaranje dominantnih spoznaja, vrijednosti, mišljenja, ali i modela ponašanja ljudi. Razvoj obrazovanja, odnosno obrazovne politike, u osnovi je koncepta multidimenzionalnog održivog razvoja društva, koji je moguće praktično ostvariti samo u slučaju da je obrazovna politika dio razvojne politike cjelokupnog društva vođena kroz interresornu, interministarsku i intervladinu saradnju, kao i putem uspostavljanja partnerstva između javnog, privatnog i civilnog sektora.

S druge strane, kulturna politika koja se rukovodi načelima demokratizacije kulture podrazumijeva smišljene poduhvate da se određene kulturne potrebe ljudi zadovoljavaju, da se pretpostavljene kulturne vrijednosti učine dostupnim što većem broju ljudi (u idealnom slučaju svim članovima u društvu), kao i da se ljudi stvaralački izražavaju u preporučenim kulturnim sferama. Kulturi se stoga u segmentu socijalizacije ličnosti pridaje izuzetno značajna uloga. Nosilac ovakve kulturne politike je (ili bi bar trebala da bude) država kao pretpostavljeni zaštitnik općeg interesa. Da bi se ovo ostvarilo, država donosi normativne akte, osniva odgovarajuće ustanove, uvodi metode planiranja, razvoja te programiranja kulturnog razvoja. Uporedo s ovim oblikom demokratizacije kulture, ali s nešto drugačijim metodama i ciljevima, djeluje i tržišni mehanizam tzv. privatni sektor. Razvijaju se one kulturne vrijednosti koje tržište prihvata. Ma koliko se razlikovali, čak i bili međusobno konkurentni, ovi podsistemi imaju jedno zajedničko obilježje: i u jednom i u drugom se kulturne potrebe tumače relativno nezavisno od samih građana. Među njima postoji jedna vrsta podjele sfera. Privatni sektor je orijentiran na kulturnu industriju, dok država uglavnom podstiče one segmente u kulturi za koje smatra da su korisne za društvo, a koje privatni sektor napušta jer nisu probitačne.⁵ Isti je slučaj i s obrazovanjem.

U ovom kontekstu, važno je također naglasiti da sama priroda ciljeva i nastojanja obrazovne politike podrazumijeva da se ona vodi i implementira na interresornom planu. S obzirom na to da obrazovanje zadire u sve oblasti čovjekovog rada i života uopće, a da bi postalo značajan, ako ne najznačajniji dio općeg razvoja, ono ne bi trebalo ostati zatvoreno unutar jednog resora, već treba doslovno prodirati u sve oblasti čovjekovih aktivnosti.

4. Politika kulturnog obrazovanja

Savremeno poimanje javnih politika, pa tako i obrazovne politike, zasnovano je na pretpostavci o ključnim pitanjima vezanim za obrazovanje i razvoj obrazovanja na cjelokupnoj teritoriji neke države te predstavljaju odgovor na potrebe i probleme određenih društvenih grupa, ali i društva u cjelini. U kontekstu javne i praktične politike podrazumijeva donošenje odluka i planiranje razvoja u obrazovanju na osnovu strateških istraživanja i analizi postojećeg stanja u oblasti obrazovanja. Istraživanja i analize odnose se kako na postojeće prakse i probleme u obrazovanju, ali i na obrazovne, odnosno kulturne potrebe, navike i interesovanja svih učesnika u obrazovanju. Istraživanje cjelokupne situacije u ovim konkretnim segmentima i predočavanja pretpostavki za budućnost jesu osnova planiranja strateške obrazovne akcije.

U svjetlu ovakvih promišljanja, važno je donekle pojasniti složenost ovih pojmova. Ako govorimo o kulturnim potrebama, onda se postavlja pitanje kako se one u ovakvim današnjim uvjetima mogu ustanoviti kao aktualne i potvrđivati kao društvene i važne. Pošto i državna administracija – kao predstavnik javnog sektora i kulturna industrija – kao predstavnik privatnog, posreduju između ljudi i praktičnog zadovoljavanja njihovih potreba, one su u položaju ne samo da na različite načine tumače te potrebe nego i da samim zadovoljavanjem tih potreba preobražavaju te iste potrebe i podređuju svojim interesima. Mjerila ocjenjivanja i tumačenja kulturnih potreba i vrijednosti ne utvrđuju se u demokratskim

⁵ Takav je slučaj s pozorištima, bibliotekama, razvijanjem kulture, odnosno kulturnih interesovanja u manjim i nerazvijenim zajednicama.

društvenim procesima jer građani praktično nemaju mogućnosti ili su te mogućnosti nedovoljne, kako bi sami izrazili svoje potrebe. Oni koji odlučuju o sredstvima za kulturu (administracija, centri političke i finansijske moći) posredno ili neposredno primjenjuju isključivo svoja mjerila u kojima se izražavaju i njihovi interesi.

U slučaju privatnog sektora, tumačenje kulturnih potreba djelimično je fleksibilnije (znake za prepoznavanje potreba uglavnom određuje tržište), ali s druge strane je još uže, s obzirom na to da se tržišni mehanizam trudi da zadovolji uglavnom već ustaljene potrebe, ne upuštajući se u finansijski rizik da „proizvodi“ nove kulturne potrebe ili stvara lažne potrebe. To je ono ustrojstvo koje Marcuse naziva „induciranim potrebama društva“, traženim ponašanjem i poželjnim aspiracijama koje su postale spontane. Ma koliko se po načinima i ciljevima međusobno razlikovali, državni paternalizam i kulturna industrija se veoma lahko dopunjuju u procesu izmjene i kontroliranja čovjekovih potreba i manipuliranju njegovim najintimnijim težnjama, u duhovnom podređivanju ljudi. Drugim riječima, radi se o kulturnom relativizmu, konceptu koji otvara pitanja da li postoje univerzalni standardi, odnosno vrijednosti koje bi svi ljudi trebalo da slijede, odnosno da li kulturološki relativizam znači da su svi običaji i ponašanja podjednako prihvatljivi. Kriteriji i standardi difuzni su jer se ispostavilo da oni zavise od „svjesne proizvodnje značenja“ koji proizilaze iz različitih diskursa. Različiti diskursi ukazuju na heterogenost svijeta jer njih proizvode već spomenute različite grupe koji se identificiraju na osnovu različitih i mnogobrojnih karakteristika. Demokracija osigurava slobodu različitim grupama da stvore i promoviraju svoj diskurs, odnosno svoje interese, kulturu, pogled na svijet. Jednom riječju, svoj identitet. Potreba razumijevanja „drugog“ i „drugačijeg“, što se svakodnevno umnožava, najviše zbog komunikacijske dinamike, ali i demografskih promjena u cijelom svijetu, postaje imperativ bez čijeg poštivanja složena društva današnjice jednostavno nisu u stanju funkcionirati. Ovim otvaramo i naredno pitanje: kako je moguće uopće imati određeni sistem vrijednosti ukoliko je svaki sistem podjednako prihvatljiv i vrijedan? Na prvi pogled, ovakvo retoričko pitanje nameću novi pristupi i razumijevanja u kulturi koja se već odavno udaljila od visokih, elitnih oblasti kulture i preselila se u sam centar svakodnevnog čovjekovog života, te političkih igara i manipulacija. Opća demokratizacija kulture iznjedrila je i sasvim drugačije pristupe u smislu mjesta i uloge kulture u životu svakog pojedinca. Na osnovu raznih modernističkih i postmodernističkih promišljanja i tumačenja, dolazimo do saznanja da svaka društvena grupa, bilo da je dominantna ili marginalna, svaki oblik kulture odnosio se on na umjetnost, rok-kulturu ili kulturu delikvenata, sekta, etničkih zajednica ili homoseksualaca, predstavlja, derridovski kazano, cjelinu značenja. Visoka, niska, elitna i popularna kultura spajaju se u nove forme koje sve više brišu granice i razlike koje su ih ranije nepomirljivo razdvajale, imajući zajedničku karakteristiku zavisnosti od tržišta. Kič kultura i umjetnost postaju legitimni kulturološki koncepti kao i svi drugi. Svaki glas, svaki individualni napor može postati relevantan ukoliko u igri promocije učestvuju određeni centri moći i ukoliko je „demokratski ambijent“ spreman da prihvati sve i svakog koji želi i ima potrebu nešto da kaže. Na ovakav način, kultura se „susrela“ s odsustvom poretka, oslonca i strukture, do mjere do koje je izgubila mogućnost da pojedincu ponudi smislenu egzistenciju, koja će se oslanjati na neki „viši smisao postojanja“.

5. Zaključak

Već duži period se raskorak između naučno-tehničke i humanističke subkulture analizira s aspekta sukoba scijentizma i pozitivizma, a s druge strane, s aspekta estetičke i filozofske svijesti. Za današnji svijet,

svijet u kojem živimo kaže se da razvoj kulture i obrazovanja u njemu zaostaju za materijalnim i tehnološkim razvojem. Nikada se jače nije osjećala potreba za uzajamnošću, i nikada razlike između razvijenih i nerazvijenih, između onih kojih imaju i kojih nemaju nisu bile tako velike i tako izražajne. Uzdrmani su nazori o kulturi, osjećaj pripadnosti, samopouzdanje kulturnih cjelina, konstantno osjećamo da je jedan sistem vrijednosti u nepovrat doveden u pitanje, a da „novi“ još nije uspostavljen. Zabrinutost mnogih, u svim dijelovima svijeta, dovodi do poziva na „odbranu“ već postojećih „identiteta“. „Ideološko otrežnjenje“ na svjetskoj političkoj sceni u posljednjih dvadeset godina olakšava zloupotrebu pojmova obrazovanja i kulture.

Podijeljen između stroge racionalnosti i svog subjektiviteta, čovjek se u profesionalizaciji, kao redukciji svojih vlastitih sposobnosti našao u novim zamkama. Kultiviranje kritičkog mišljenja i stvaralačkog usvajanja vrijednosti jeste izuzetno otežano. Smatram da su u pravu oni teoretičari koji tvrde da jednostranosti specijalizacije povećavaju broj „ranjivih mjesta“ današnje kulture. Huxley je pisao da kada je riječ o savremenoj civilizaciji ne postoji nikakav smisao u tome da je čovjekova „specijalizirana funkcija“, pomoću koje osvaja mjesto u društvu, bitnija nego „cijeli čovjek“. U tom smislu, današnje obrazovanje bi trebalo težiti da ne pruža isključivo profesionalno znanje, već da vrši takav utjecaj kojim bi se konstantno razotkrivale čovjekove individualne sposobnosti i kreativnost. Kao reakcija na redukcionizam specijalizacije, prisutno je opravdano nastojanje da se u obrazovnom procesu kreira održiva i kontinuirana veza između profesionalnog znanja sa općom kulturom, s najširim obrazovanjem. Na taj način bi se stvorile mogućnosti za brzo i kvalitetno prilagođavanje uvjetima složene tehničke transformacije koja zahtijeva stalno usavršavanje, a često i prekvalifikaciju. Zato nije nimalo slučajno što se u razvijenim zemljama predlaže program visokoškolske nastave i tehnike prema kojem bi polovina vremena bila posvećena znanju iz opće kulture. Tendencija izučavanja kulturoloških disciplina u okviru egzaktnih nauka samo je djelić nastojanja da se postigne svestraniji razvitak čovjeka, da se ulazi i dospijeva do kritičke svijesti u onome što on jeste, ali i u ono što bi mogao biti.

Šta se može i šta se mora učiniti? Osnovni koncept obrazovanja za kulturu bio bi da se kultura predstavi kao najbogatije i najveće naslijeđe koje mi nismo stvorili, ali smo u mogućnosti da uz pomoć kulture tragamo za onim što još nije stvoreno. Na takav način predstavljena kultura može od strane mladih naraštaja da se prihvata, kritizira i poboljšava.

U smislu svega navedenog, ciljevi kulturnog obrazovanja trebali bi biti: podizanje opće kulture mladih članova društva – opća kulturna pismenost, isticanje važnosti čuvanja kulturnih vrijednosti, usvajanje kulturnih normi i obrazaca socijalizacije, širenje znanja o kulturnim ustanovama, prenošenje značaja i smisla kulturnih događanja, organiziranje posjeta institucijama kulture, otvorenost medija (naročito javnih servisa) za mlade stvaraoce te proizvodnja i emitiranje kulturnih i umjetničkih sadržaja.

Planetarni talas masovne kulture, „ekonomska mondijalizacija“ i konačno krah ustaljene političke podjele svijeta, oslabivši smisao prihvaćenih simbola, doveli su u pitanje kako kulturne tako i obrazovne sisteme. Predstave, ponašanja, navike, ustaljeni oblici razmjene, nastavljaju da se razvijaju bez vjere u institucije koje bi ih simbolizirale, koje bi ih „pamtile“, koje bi ih osmišljavale. Stoji pretpostavka da kao društvo u cjelini ne prolazimo samo kroz krizu obrazovanja i kulture već i kroz krizu samopouzdanja i samopoštovanja.

Literatura

Adolino, J. R. i Blake, C. H. (2011): Comparing Public Policies: Issues and Choices in Industrialized Countries, *Education Policy*, Washington, CQ Press, 321–363.

Ball, S. (2006): Education Policy and Social Class, *The Selected Works of Stephen J. Ball*, New York, Routledge

Berkhout, S. J. i Wielemans, W. (1999): Toward Understanding Education Policy: An Integrative Approach, *Educational Policy* 13 (3): 402–420.

Božović, R. (2006): *Leksikon kulturologije*, Beograd, Agencija Matić

Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb, Educa

Crossley, M., Teame, M. i Johnson, D. (2000): *Globalization, Educational Transformation and Societies in Transition*, Symposium Books, Oxford, England

Dragičević-Šešić, M. i Stojković, B. (1994): *Kultura. Menadžment, animacija, marketing*, Beograd, CLIO

Đukić Dojčinović, V. (1999): Dihomotije kulturne politike, *Zbornik Fakulteta dramskih umetnosti*, br. 3, Beograd

Huxley, A. (1974): *Eseji*, Beograd, Nolit

Koković, D. (2009): *Društvo i obrazovni kapital*, Novi Sad, Mediterran Publishing

Langram, P. (1976): *Uvod u permanentno obrazovanje*, Beograd, BIGZ

Lesourne, J. (1993): *Obrazovanje i društvo: izazovi 2000. godine*, Zagreb, Educa

Nemanjić, M. (1974): *Kulturne potrebe*, Beograd, Vuk Karadžić

Pašalić-Kreso, A. (1986): *Nejednakosti u vaspitanju i obrazovanju mladih*, Sarajevo, Veselin Masleša

Izvori s Interneta:

<http://tacno.net/novosti/zygmunt-bauman-nisam-propovjednik-ja-sam-dijagnosticar/>

prenesen intervju sa Zygmuntom Baumanom, koji je dao Magazynu Swiateczny Gazeta Wyborcza (18. 01. 2013), pristup 10. 04. 2013.

EVROPEIZACIJA OBRAZOVNIH SISTEMA I HARMONIZACIJA OBRAZOVNIH POLITIKA

Saša Milić
Filozofski fakultet u Nikšiću, Univerzitet Crne Gore
Crna Gora

Sažetak

Savremeno, globalizovano društvo, sve više je pod uticajem sila slobodnog tržišta koje daje i podsticaj i opravdanost za ono što preduzimamo ili ne preduzimamo u raznim sferama društvene djelatnosti. Iako je opstajanje na tržištu danas neophodnost za svakog čovjeka, kako bi sebi i svojoj porodici uspio da osigura egzistenciju, društvena zajednica mora da vodi računa i o drugim elementima svoje održivosti – naročito o ekološkoj i socijalnoj održivosti. U duhu vrijednosti država socijalnog blagostanja, evropske zemlje i nadnacionalna struktura, Evropska Unija, u kreiranju svojih javnih politika nastoje da pomire tenzije između dvije suprotstavljene sile: kapitalizma, štaviše neoliberalne ekonomije, koja je danas dominantna ekonomska politika, i strateškog vođenja ekonomije u cilju osiguranja održivog razvoja i socijalne inkluzije. Kao jedna od ključnih socijalnih politika, obrazovanje na sopstvenom terenu treba da uspostavlja balans između pomenute dvije tendencije, a da pritom uspije da zadovolji sve ostale, njemu imanentne, zahtjeve. Kao što sistematizuje Rodžer Dejl (1989), zahtjevi od obrazovnih sistema uvijek su bili višestruki – da definišu, umnožavaju i osiguravaju nacionalnu posebnost, da jačaju nacionalnu ekonomiju, da omogućavaju rješenja za socijalne probleme i da utiču na distribuciju individualnih životnih mogućnosti.

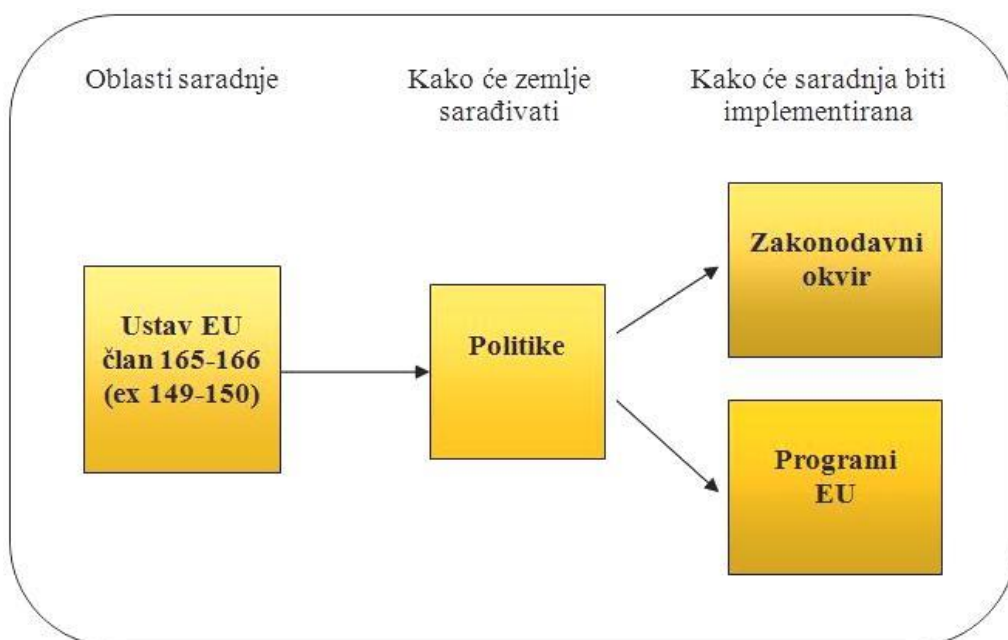
Ključne riječi: evropeizacija, obrazovni sistem, obrazovna politika, harmonizacija, integracije, proces pridruživanja EU

1. Uvodna razmatranja

Osnivački ugovori Evropske Unije nacionalnu posebnost obrazovnih sistema definisali su kao ključni princip obrazovne politike, te su Ugovorima iz Mاستrihta (1993) i Amsterdama (1999) nastojali da uspostave osnov za EU operacije i njihove limite. Obavezno obrazovanje je u potpunosti nacionalna odgovornost i potpuno podložno subsidijarnosti – dakle, provodi se na najnižem mogućem nivou upravljanja. Zajednica u potpunosti poštuje odgovornost zemalja članica za sadržaj učenja, organizaciju obrazovnog sistema i njegovu kulturnu i jezičku različitost. Značajni prostor za EU upliv u nacionalne sisteme predstavlja član 149.1 (novi 160): „Zajednica će doprinostiti razvoju kvalitetnog obrazovanja podstičući saradnju među članicama a, ako je potrebno, podržavajući i dopunjujući njihove aktivnosti.“ Ovaj član je dao mogućnost za značajno proširenje EU obrazovne agende. Vrata *kvaliteta* su se otvorila, od samo zajedničkog mehanizma za evaluaciju efikasnosti nacionalnih sistema ka sredstvu za ostvarenje evropske obrazovne politike koja je eksplicitna, politička, nadnacionalna, zasnovana na političkoj koordinaciji, a ne na tehničkoj saradnji i uveliko je zamijenila zajedničke indikatore za nacionalnu efikasnost zajedničkim ciljevima, sadržajima i kriterijumima efektivnosti (Dale, 1989). Ključni mehanizam koji to omogućava je *otvorena metoda koordinacije*. Kako se ne bi prekršio princip

subsidijarnosti, nastoji se izbjegavati bilo kakvo dovođenja u pitanje nacionalne odgovornosti, fokusiranjem na oblasti van obaveznog obrazovanja – kao što je cjeloživotno učenje i aktivnosti koje nijesu *u vlasništvu* bilo kojeg nacionalnog obrazovnog sistema, kao što su kompetencije. One horizontalno presijecaju kurikulum i mogu se smjestiti u bilo koju nacionalnu politiku.

Od obrazovanja se poslije Lisabona zahtijeva da doprinese konkurentnosti i zaključuje kako se to ne može postići na nacionalnom nivou i samo od strane javnog sektora, već se mora raditi na evropskom nivou i uz učešće privrede. Naročito nakon evaluacije postignuća Lisabonske agende, na polovini njene implementacije (Mid-term Review, 2005), intenzivirana su nastojanja na sinergiji *politika znanja* (obrazovanje, obuka, zapošljavanje, istraživanje), čime su se evropske politike još više udaljile od *Obrazovanja* kako ga klasično razumijemo i omogućile sopstveni prostor djelovanja (Dale, 1989:383). Dijagram niže slikovito predstavlja karike u procesu kreiranja i implementacije evropskih politika (napravljeno po modelu Sheana McCarthyja: How to write successful FP7 proposal).



Osvješenje u političkim krugovima EU teklo je postepeno, a o tome slikovito govori stav Žana Monea, autor ekonomske i tržišne vizije ujedinjene Evrope, koji je nedavno izjavio da kada bi morao ponovo da počne iz početka, počeo bi od obrazovanja. Miles Hewstone (1996) opisuje četiri dominantna teoretska pristupa za identifikaciju evropske integracije: a) federalistički (koji naglašava zakonsku perspektivu nad suverenitetom i zalaže se za prenos moći s nacionalnog na supra-nacionalno super tijelo); b) pluralistički (konsenzus u pogledu izgradnje novih institucija je preduslov integracije); c) funkcionalistički (pronalaži veze zajedničkog identiteta i lojalnosti koje služe kao gradivni materijal za integraciju) i d) neo-funkcionalistički (bavi se prevashodno definisanjem determinanti integracije). U obrazovnoj politici EU, kao i u obrazovnim politikama zemalja članica i zemalja u procesu pridruženja često sriječemo kombinacije navedenih integracionih pristupa.

2. Evropska dimenzija u obrazovnom procesu

Pored samog problema definisanja pojma Evropa, sigurno je još veći problem definisati pojam evropska dimenzija. Postoje dva načina na koja evropska dimenzija može biti opisana: 1. propisujući – onaj koji nalazimo u zvaničnim dokumentima EU i 2. objašnjavajući – onaj koji preferiraju teoretičari i istraživači na polju obrazovanja. Prva politika na nivou EZ (Evropske zajednice) bavila se problemom harmonizacije stručnog obrazovanja i problemima radnika koji putuju. Prvi zajednički poduhvati na nivou obrazovne politike bili su skromnog opsega i podrazumijevali su ustanovljenje zajedničkog evropskog obrazovnog informacionog sistema, EURYDICE, koji je osnovan je 1980. godine, te ustanovljenje programa započetih sredinom '80-ih, kao što su: *Commet, Erasmus, Youth in Europe, Lingua* i *Tempus*. Prvi zakonski dokument EU u kome se pojavljuje obrazovanje bio je Ugovor iz Maastrichta u kome su postavljeni ciljevi djelovanja EU u opštem obrazovanju. Obuhvaćeno je sa dva člana, 126 (non-vocational education) i 127 (vocational education). Ova dva člana se uglavnom naslanjaju na ono što je Rezolucijom iz 1988. g. pomenuto: evropska dimenzija, mobilnostu učenika i nastavnika, kooperacija među obrazovnim establišmentima, razmjena informacija i iskustava među zemljama članicama, razvoj razmjene mladih i razvoj učenja na daljinu. Interesantno je da se ovaj ugovor *bavi* onim što je ranije definisano *u i o Evropi*, dok ne pominje obrazovanje *za Evropu*. Takođe je veoma malo mjesta posvećeno razvoju humanističkih ideala i principa, dok se internacionalna perspektiva (multikulturalizam, solidarnost i interkulturalno obrazovanje) i ne pominje. Pod idealom zajednice govori se o asimilativnim temama, kao što su integracija, pripadanje i identitet. U Ujedinjenom Kraljevstvu je bilo dosta negodovanja u medijima da će formiranje novog EU identiteta voditi slabljenju nacionalnog identiteta.

Što se tiče negativne strane, politika EU u obrazovnom sektoru odlikuje se nedostatkom standardizacije obrazovne regulative. Čak i nakon ugovora iz Maastrichta, EU ostaje pasivna u institucionalizaciji zajedničke obrazovne politike. Uprkos tome, sredinom devedesetih dvije bitne promjene ojačale su dimenziju evropske obrazovne politike: razvoj zajedničke cjelovite obrazovne vizije koja se zasniva na paradigmi doživotnog učenja i povećana važnost obrazovnih mjera u politici rada, socijalnim i drugim politikama. Analizirajući evropsku dimenziju obrazovanja, Maitland Stobart (1992) navodi da je to dinamičan i promjenljiv pojam, koji uključuje sljedeće aspekte: konceptualni razvoj obrazovanja; obrazovanje u Evropi; obrazovanje o Evropi; obrazovanje za Evropu. Feneyrou (1993:31–39) smatra da evropska dimenzija obrazovanja obuhvata *najznačajnije aspekte Evrope*, pod čim podrazumijeva: „prošlost – istorijske veze među državama članicama EU, zajednice njihovog porijekla; sadašnjost – trenutne veze, ekonomsko, političko i kulturno zajedništvo i budućnost Evrope, zajedničke interese zemalja članica“. Feneyrou takođe razmatra pitanje nacionalnosti i identiteta kao pitanje pripadnosti naciji i pitanje evropskog identiteta. Margaret McGhie (1993) zapaža jednu interesantnu distinkciju između evropske perspektive i evropske dimenzije. Prva (perspektiva) se vidi kao proces senzibilizacije za različite kulture, stavove, ponašanja i uvjerenja s ciljem da se razvije evropski identitet, dok se druga (dimenzija) definiše kao mentalni stav baziran na principima, smjernicama i vrijednostima s ciljem da nam pomognu da razumijemo jedinstvo u različitosti i naše odgovornosti kao građana Evrope.

Prema Brocku i Tulasiewicz (1994) evropska dimenzija sadrži: 1. evropsko znanje – učenici bi trebali biti bolje informisani o evropskom kontinentu – 2. evropske vještine (lingvističke, komunikološke, socijalne, pregovaračke, putujuće) i 3. evropske stavove koji omogućavaju učenicima da potvrde svoju privrženost Evropi. Shennan (1991:21) – vidi evropsku dimenziju u kurikulumu kao proces koji vodi ka unapređenju „kvaliteta i svježine učeničkih znanja, čineći Evropu novim *focal pointom* svakodnevnog

školskog iskustva“. *Knowsley's European Policy for Schools* (1994) – osnovni principi evropske dimenzije obrazovanja: • e-dimenzija bi trebala biti integralni dio kurikuluma; • e-dimenzija obuhvata sve one zemlje koje su politički i geografski prepoznate kao dio Evrope. Kao takva, dimenzija bi trebala da reflektuje varijetet političkih, socijalnih, ekonomskih, kulturnih, rasnih i religijskih karakteristika Evrope; • esencijalno je važno omogućiti da razviju znanje, razumijevanje, vještine i stavove koji im omogućavaju nesmetano učešće u zajedničkom životu Evrope; • e-dimenzija bi trebala biti usmjerena na produblјivanje učeničkih znanja o drugim zemljama i njihovim narodima, te stoga onemogućiti stvaranje pogrešnih pretpostavki i stereotipa. Takođe bi trebala omogućiti mladim ljudima sagledavanje istorije, vrijednosti i kulture sopstvenog društva; • e-dimenzija bi trebala biti sagledana u svijetlu globalnih pitanja, s posebnim aspektom na razvoju multikulturalizma i jednakih mogućnosti.

Sve zemlje članice su saglasne da evropska dimenzija ne bi trebala biti podučavana kroz specijalne kurseve/predmete, već bi trebala biti inkorporirana u različita odgovarajuća kurikularna polja. U Holandiji naglašavaju da ne bi želјeli da se Evropa postavi kao zaseban predmet, dok kreatori obrazovne politike u Ujedinjenom Kraljevstvu smatraju da razumijevanje i poštovanje evropske dimenzije ne može biti ostvareno kroz zasebne kurseve evropskih studija u kurikulumu. U Njemačkoj dominira stav da sva polja učenja u školi mogu doprinijeti razvoju evropske dimenzije, posebno ukoliko se prevaziđu ustaljene granice predmeta (geografija, istorija, poznavanje društva/politika, ekonomija, pravo, jezici, matematika, prirodne nauke, tehnologija, religija, filozofija, umjetnost, muzika, sport i klasici. Ovu impresivnu listu nije ponovila niti jedna druga zemlja EU, jer većina njih govori o evropskoj dimenziji u geografiji, istoriji i savremenim jezicima. U drugim zemljama članicama EU, puno više je prisutno viđenje koje zastupa Ujedinjeno Kraljevstvo, te tako nalazimo na sljedeća mišljenja: Francuska se zalaže za postepeno unapređenje svijesti o evropskim pitanjima kroz kulturne, literarne i socio-ekonomske aspekte; Španija zagovara eksplicitno pokrivanje evropske dimenzije kroz npr. etiku prirodnih nauka, dok Italija odbija ideju podučavanja samo o faktima Evrope i zagovara pristup koji je pokazuje dinamičan proces uključivanja u metodološke i pedagoške strategije podučavanja.

3. Elementi obrazovne politike na nivou Evropske Unije

Jedan od najznačajnijih EU dokumenata koji značajnije zalazi na polje obrazovne politike jeste *Rezolucija Savjeta Ministara za obrazovanje EU* (1988) u kojoj su precizirani sljedeći zadaci: • jačanje osjećaja evropskog identiteta kod mladih ljudi i pojašnjavanje vrijednosti evropske civilizacije, kao i spoznaja osnova na kojima ljudi Evrope namjeravaju da grade i razvijaju zajednicu – s posebnim osvrtom na jačanju principa demokratičnosti, socijalne pravde i poštovanja ljudskih prava; • pripremanje mladih ljudi da uzmu učešća u ekonomskom i društvenom razvoju zajednice i da naprave konkretan napredak ka EU; • osvješćenje mladih o prednostima koje zajednica nudi, ali i o izazovima koje ona zahtijeva, kroz otvaranje velikog ekonomskog i socijalnog polja pred njima; • unapređenje znanja o zajednici i njenim državama članicama, kao što su istorijski, kulturni, ekonomski i društveni aspekti. Naredni značajan dokument Evropske komisije 1753 (1991) sadrži tri osnovne ideje u obrazovanju koje podržavaju sve zemlje članice: *ideal evropske zajednice; humanistički ideal; internacionalna perspektiva*. *Ideal evropske zajednice* podrazumijeva spektar pojmova, kao što su pripadnost, građanstvo, identitet i integracija. U Holandiji se ova ideja razumijeva kao aktivna priprema građana za život u Evropi poslije 1992, u Njemačkoj pod njom podrazumijevaju da evropski građani ubrzano stiču iskustva i razumijevanje Evrope,

kao zajedničke kuće u kojoj se odvijaju vitalni procesi vezani za njihove živote i kuće koju treba graditi i održavati zajedno. Ovo takođe znači pripremiti mlade ljude da ispune svoj zadatak kao građani Evrope. U Ujedinjenom Kraljevstvu je vide kao pripremu mladih da uzmu učešća u ekonomskom i društvenom razvoju Evrope, a u Španiji kao istraživanje evropske dimenzije naših kulturnih korijena i formiranje zajedničkog evropskog horizonta. *Humanistički ideal* podrazumijeva razvoj stavova i vrijednosti usmjerenih na mir, ljudska prava, slobodu, demokraciju i razumijevanje. U Francuskoj humanistički ideal definišu kao evropsku dimenziju koja treba da doprinese razvoju znanja o drugim kulturama, dok u Ujedinjenom Kraljevstvu smatraju da će ostvarenje ovog ideala pomoći učenicima i studentima da formiraju viđenje Evrope kao multikulture, multijezičke zajednice. Ostvarenje ovog ideala, prema mišljenju kreatora obrazovne politike u Njemačkoj, pomoći će kreiranju Evrope u kojoj će sve zemlje i ljudi biti sposobni da ostvare samoodređenje u slobodi. U Španiji ovu ideju sagledavaju u puno širem kontekstu i smatraju da su unutrašnje tržište, socijalna pravda, ljudska prava, političke i demokratske strukture, tematska polja koja bi evropska dimenzija trebala pokriti. Treća važna ideja jeste *internacionalna perspektiva* i bazira se na multikulturalizmu, solidarnosti i interkulturalnom obrazovanju. Kroz ostvarenje ove ideje u Holandiji bi „željeli da vide Evropu koja je šira od trgovinskih barijera“ i „željeli bi da internacionalizuju Evropu kroz razmjenu trenera za nastavnike“. U Ujedinjenom Kraljevstvu internacionalna perspektiva znači promovisanje razumijevanja međuzavisnosti EU s ostatkom Evrope, kao i sa ostatkom svijeta, a u Njemačkoj „poštovanje perspektive drugih ljudi, biti tolerantan, izraziti solidarnost i praktikovati koegzistenciju sa ljudima koji govore druge jezike i imaju druge običaje“. Evropljani moraju prepoznati da su odgovornost za slobodu, mir, pravdu i socijalnu ravnotežu, u njihovim rukama. U Španiji se smatra da bi ova ideja trebala biti dominantno okrenuta ka iskazivanju solidarnost sa zemljama Istočne Evrope, te sa zemljama specifičnih karakteristika, kao npr. atlanskim ili mediteranskim, dok u Italiji smatraju da bi ona trebala biti usmjerena na „rad na konsolidovanju kulture komunikacije i razvoj usmjeren na kreiranje Evrope koja će kulturološki nadmašiti ekonomiju i trgovinu“.

Oblast obrazovanja u okviru Evropske unije je većinom u nadležnosti zemalja članica, pa iz tog razloga uticaji ostalih zemalja na njihove obrazovne sisteme su vrlo ograničeni. Evropska unija nastoji da poboljša svoje obrazovanje i da se približi kvalitetu obrazovanja koji postoji u razvijenim zemljama Amerike ili Azije. Tako je *Lisabonskom strategijom* (poznatom i pod nazivom *Lisabonska agenda*), koja je dogovorena na Savjetu Evrope u Lisabonu 2000. godine, postavljen cilj koji bi trebao da se ostvari. Evropska unija je zacrtala strateški cilj da se do 2010. godine postigne najkonkurentnija i najdinamičnija privreda svijeta utemeljena na znanju, sposobna za održiv privredni rast s većim brojem i kvalitetnijim radnim mjestima, te većom socijalnom kohezijom. Ova strategija je bila odgovor na globalni izazove, a posebno napredak SAD u novoj privredi zasnovanoj na znanju i dominaciji u informatičkim i komunikacionim tehnologijama. Međutim, ostvarivanje tog cilja zahtjevalo je pripremu za prelazak na privredu i društvo koji su utemeljeni na znanju. Cilj koji je postavljen u strategiji je zahtijevao promjenu sistema edukacije širom Evrope, prije svega kroz modernizaciju i unapređivanje. U početku su bili postavljeni ambiciozni kvantitativni ciljevi koje je bilo potrebno ostvariti do 2010. godine: „prosječna stopa rasta oko 3% godišnje; stopa zaposlenosti da bude 70%, a da se zadrži 50% radnika između 55. i 64. godine u radnom odnosu produžavanjem radnog vijeka za 5 godina i da se obezbijedi 30% evropskog stanovništva da koriste brzi internet“ (Fond za otvoreno društvo, 2012). Imajući u vidu da je realizacija većine ciljeva bila gotovo u potpunosti u nadležnosti država članica, morao je da se razvije novi mehanizam za sprovođenje strategije, a to je Otvorena metoda koordinacije koja se zasniva na saradnji među državama. Međutim, iako nije ostvarnem primarni cilj *Lisabonske strategije* da transformiše EU u

najdinamičniju i najkonkurentniju privredu svijeta, ne može se reći da je ona projekat koji nije uspio, već da su ostvareni različiti uspješni rezultati kada se radi o dostizanju kvantitativnih ciljeva, a slabiji na polju implementacije. Kada je riječ o ciljevima, rezultati su bolji u oblasti zapošljavanja, a lošiji na poljima istraživanja i razvoja. Prema dokumentima Evropske komisije o evaluaciji rezultata Lisabonske strategije, generalna ocjena je pozitivna, iako nisu postignuta dva osnovna cilja (stopa zaposlenosti 70% i ulaganje u naučno tehnološka istraživanja od 3% BDP). Stopa zaposlenosti na nivou EU dostigla je u 2008. godini 66%, a ukupna ulaganja su povećana na 1,9% od BDP. Neostvareni strateški ciljevi EU postavljeni 2000. godine i dalje su odražavali glavne izazove s kojima se suočavaju Evropska Unija u cjelini i njene članice, pa je 2008. godine na nivou EU počeo proces stvaranja novog strateškog okvira za razvoj u periodu od 2010. do 2020. godine. Potreba da se definiše novi strateški razvojni okvir EU za period poslije 2010. godine, zvanično je izraženo na sastanku Evropskog savjeta u martu 2008. godine. Lideri zemalja članica zaključili su da će biti neophodno da se nastave strukturne reforme, održivi razvoj i jačanje socijalne kohezije i poslije 2010. godine, oslanjajući se na dobre rezultate *Lisabonske strategije*.

Analizirajući tokove evropske obrazovne politike, konstatujemo nekoliko dominantnih linija. Prije svega, u obrazovnim politikama zemalja članica EU uočava se kontinuirano nastojanje na podizanju kvaliteta učenja tokom obaveznog školovanja (osnovno i srednjoškolsko obrazovanje). Jak naglasak se stavlja na definisanje jasnijih i specifičnijih ključnih kompetencija kojim bi učenici tokom obrazovanja trebalo ovladati. Brojne zemlje (Belgija, Njemačka, Holandija, Portugal) kreiraju sisteme eksterne evaluacije učeničkog učenja i postignuća i osnažuju nivo nastavničke ekspertize. U skladu sa temeljnim opredjeljenjima i preporukama EU o potrebi decentralizacije upravljanja obrazovnim sistemima, sve su brojniji i reformski zahvati (Finska, Italija) u pravcu podizanja nivoa operacionalne autonomije obrazovnih institucija. Drugo značajno pitanje obrazovnih politika zemalja EU usmjereno je na pitanja socijalne uskraćenosti određene populacije mladih i njihove sve veće otuđenosti od aktuelnih društvenih tendencija (Francuska, Njemačka, Velika Britanija). Cilj ovih elemenata obrazovne politike jeste smanjenje broja mladih ljudi bez adekvatnih obrazovnih kompetencija, unapređenje učeničke motivacije, te reduciranje razlika u obrazovnim mogućnostima koje pružaju obrazovni sistemi različitih regiona unutra zemalja članica, te među zemljama članicama EU (*Education Policy Analyses* –OECD, 2003:103). Najekstenzivniju zastupljenost evropske obrazovne politike u posljednjih 10–15 godina nalazimo na polju visokog obrazovanja, kroz kreiranje i implementaciju *Bolonjske deklaracije*. Ovim ministarskim dokumentom EU je postavila set mjera usmjerenih na harmonizaciju visokoškolskih obrazovnih institucija, uspostavljanje zajedničkog visokoškolskog kvalifikacionog okvira, obezbjeđivanje većeg stepena autonomnosti visokoškolskih institucija, te na uspostavljanje sistema eksterne provjerljivosti performansi. Oblasti obrazovanja i kulture tretiraju se i u Poglavlju 26 Acquis Communautaire-a, zakona Evropske Unije. Od mnoštva evropskih dokumenata koji tretiraju pitanje obrazovanja na raznim nivoima, ovdje je napravljen uzak izbor onih koji su od ključnog uticaja na formiranje i realizaciju evropskih obrazovnih politika.

Strateški razvojni dokument Evropske Unije *Evropa 2020* nastao je kao odgovor na mnogobrojne izazove koje je pred evropsku privredu i politički diskurs stavila globalna ekonomska kriza. Prepoznajući dugoročnu neefikasnost dotadašnjih fiskalnih i monetarnih politika u kontekstu održivog razvoja, ova strategija definiše tri uzajamno povezana prioriteta: (i) *pametnan* razvoj – razvijanje ekonomije zasnovane na znanju i inovacijama, (ii) *održivi* razvoj – promovisanje „zelene“ i efikasne ekonomije, i (iii) *inkluzivni* razvoj – dostizanje visoke stope zaposlenosti i ostvarivanje socijalne i teritorijalne kohezije (European

Commission, 2010). Radi praćenja napretka u ostvarivanju postavljenih prioriteta, definisano je pet mjerljivih ciljeva koje Evropska Unija treba da dostigne do 2020. godine, i to u oblastima zapošljavanja, obrazovanja, ulaganja u istraživanja, energije i klimatskih promjena, i borbe protiv siromaštva.¹ Polazeći od strategije *Evropa 2020*, u maju 2009. godine Evropski savjet usvojio je akcioni program *Obrazovanje i obuka 2020*, kojim se definišu razvojni ciljevi i „uz puno poštovanje odgovornosti zemalja članica za svoje obrazovne sisteme, uspostavlja inovirani okvir za evropsku saradnju u domenima obrazovanja i obuke“ (The Council of the European Union, 2009). Akcionim programom definišu se četiri strateška cilja, a to su: – da se cjeloživotno učenje i mobilnost sprovedu u djelo – kroz implementaciju sveobuhvatnih strategija cjeloživotnog učenja, uspostavljanje nacionalnih okvira kvalifikacija i obezbjeđivanje programa mobilnosti učenika, studenata i nastavnika; – da se poboljša kvalitet i efikasnost sistema obrazovanja i obuke – kroz obezbjeđivanje da sva djeca usvoje ključne kompetencije, unapređenje kvaliteta inicijalne obuke nastavnika, uspostavljanje sistema kontinuirane obuke za nastavnike, kreiranje efikasnih sistema obezbjeđivanja kvaliteta, kao i kreiranje obrazovnih politika na osnovu naučno potkrijepljenih nalaza i argumenata; - promoviše jednakost, socijalna kohezija i aktivno građanstvo – kroz obezbjeđivanje kvalitetnog sistema ranog obrazovanja, uspostavljanje mehanizama podrške i promociju inkluzivnog obrazovanja; - promoviše važnost kreativnosti, inovativnosti i preduzetništva na svim nivoima obrazovanja i obuke, i to na dva načina: kroz obezbjeđivanje da svi stanovnici Unije usvoje ključne transferne kompetencije (digitalna pismenost, multikulturalizam, osjećaj za preduzetništvo i inicijativu, sposobnost za cjeloživotno učenje); kroz uspostavljanje funkcionalnog „trougla znanja,“ odnosno uzajamne povezanosti obrazovanja, istraživanja i inovativnosti.

U oblasti ranog obrazovanja, jedan od ključnih dokumenta koji usmjerava politiku Evropske Unije u domenu obrazovanja je *Rano obrazovanje i briga o djeci: obezbjeđivanje najboljeg početka za svu djecu u svijetu sutrašnjice*, iz juna 2011. godine. U ovom dokumentu sažeti su zaključci Evropskog savjeta u vezi s ranim obrazovanjem i zemlje članice Unije pozvane da obezbijede pristup kvalitetnom ranom obrazovanju i brizi za svu djecu, s posebnim naglaskom na djecu iz osjetljivih grupa; da sprovedu evaluaciju postojećih servisa na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou iz perspektive njihove dostupnosti, priuštivosti i kvaliteta; i da ulažu u rano obrazovanje i brigu o djeci kao efikasnu mjeru za podsticanje dugoročnog razvoja (The Council of the European Union, 2011). Obezbjeđivanje implementacije pomenutih smjernica, ingerencija je nacionalnih obrazovnih sistema. Naime, poštujući suverenost država u definisanju prioriteta i ciljeva obrazovnog sistema kao najnacionalnijeg i najkрупnijeg sistema u smislu obuhvata različitih populacija i vrsta javnih usluga koje pruža (Dale, 2009), politike EU u oblasti obrazovanja nemaju propisujući karakter. Na tom fonu, strategija *Evropa 2020* i akcioni program *Obrazovanje i obuka 2020* uspostavljaju čvrst okvir za saradnju između država kroz niz tematskih inicijativa, te pozivaju zemlje članice da inoviraju politike inkorporiranjem brojnih rezolucija i preporuka i unaprijede njihovu implementaciju radi ostvarivanja zajedničkih ciljeva.

¹ Pet glavnih ciljeva strategije *Evropa 2020*. jesu sljedeći: u oblasti zapošljavanja – 75% stanovništva uzrasta 20–64 godine treba da bude zaposleno, u oblasti obrazovanja – smanjenje broja djece koja napuštaju obavezno školovanje na ispod 10%, i povećanje broja stanovništva s univerzitetskim obrazovanjem na 40%, u domenu istraživanja i razvoja – porast izdvajanja za nauku do 3% GDP, u oblasti energija i klimatske promjene – smanjenje emisije CO₂ do 30%, i u oblasti borbe protiv siromaštva - smanjenje broja siromašnih za 25% (European Commission, 2010).

4. Obrazovna politika u svijetlu eurointegracija Crne Gore

Proces pripreme zemalja kandidata za članstvo u EU imao je sljedeće implikacije: zbog važne uloge koju imaju metode finansiranja putem donacija za programe što ih podržavaju strukturalni fondovi, povećani kapacitet apsorpcije obrazovnih ustanova važan je uslov; pošto se strukturalni fondovi mogu dobiti samo ako ih prate adekvatna unutrašnja sredstva, struktura izdataka za obrazovanje treba da se ponovo razmotri; treba ojačati sposobnost planiranja unutar ministarstva obrazovanja i na nižim nivoima rukovođenja obrazovanjem; uključivanje socijalnih partnera neophodan je uslov za pristup strukturalnim fondovima; ojačati sposobnost ministarstava obrazovanja za pregovaranje, komuniciranje i saradnju, a na nižim nivoima i sposobnost obrazovnog rukovodstva; stvoriti djelotvoran sistem praćenja i evaluacije sistema, podsticati stvaranje nezavisnih preduzeća i organizacija koje bi se bavile ovim domenom politike; napraviti balans između potreba s centralnog nivoa i potreba baze; stvoriti institucionalni sistem planiranja regionalnog razvoja (*Višegradaska inicijativa* – Češka, Slovačka, Mađarska, Poljska); odluke treba decentralizovati do nivoa gdje su data sredstva za kontrolu.

Proces integrisanja crnogorskog obrazovnog sistema u evropski nije sistematičan ni sveobuhvatan zato što Crna Gora ne učestvuje u glavnim integracijskim mehanizmima – *Otvorenoj metodi koordinacije* (OMC) i glavnom obrazovnom programu EU *Life-long Learning Programme* (LLP). Treba napomenuti da neki elementi OMC-a postoje u Crnoj Gori, a dio su realizacije Sporazuma o stabilizaciji i pridruživanju – kao što je Unaprijeđeni stalni dijalog EU sa Crnom Gorom u raznim sektorima, pa tako i u obrazovanju, na šestomjesečnom nivou. Osim toga, naša zemlja je uključena u vodeće regionalne obrazovne mreže koje reflektuju evropske mreže, a takođe postoje povremene aktivnosti velikih međunarodnih organizacija OECD, ETF, UNESCO na našem prostoru. Osim finansijskih sredstava koja se mogu dobiti predlaganjem kvalitetnih projekata u konkursima iz ovog programa, Crna Gora bi imala puno učešće u *Otvorenoj metodi koordinacije*, bolje bi razumjela *evropski obrazovni sistem* i usaglašenije bi razvijala sopstveni. Izostankom učešća, intenzivnije se razvijaju određeni segmenti obrazovanja za koje postoji interesovanje donatora (VET, inkluzija, povezivanje s tržištem rada), ali ne i ostali bitni segmenti, posebno u domenu obaveznog i opšteg srednjoškolskog obrazovanja, kao na primjer obezbjeđenje ključnih kompetencija (jezička i matematička pismenost), jačanje naučnog obrazovanja, rad s talentima, unapređenje nastavničkih kompetencija itd.

Potprogram *Comenius LLP programa*, na primjer, upravo je namijenjen učenicima, nastavnicima, NVO u oblasti obrazovanja, koji bi putem projekata mogli da razvijaju partnerske mreže sa EU ustanovama i organizacijama, ostvaruju razmjene, obuku nastavnika u školama u inostranstvu, zajednički rade na razvoju kurikuluma itd. Mobilnost je u srcu Evropske Unije, a ona se u obrazovanju još uvijek ne ostvaruje i zato se za do-univerzitetsko obrazovanje može reći da nije integerisano. Problem je što se izostanak učešća u EU programu za obrazovanje i dalje ne rješava, tako da dostupna sredstva iz pretpripravnih fondova nisu isprogramirana za uspostavljanje osnova za pridruživanje Crne Gore LLP programu, kao što je osnivanje posebne agencije koja bi upravljala fondovima iz ovog programa, priprema potencijalnih učesnika za apsorbovanje sredstava iz fondova itd. Naime, Crna Gora je dužna da iz budžeta plaća finansijsko učešće za participaciju u LLP programu što bi bilo isplativo samo ukoliko bi uspjela da makar isti iznos sredstava „vрати“ putem učešća u projektima. Evropska komisija u posljednjim izvještajima izražava stav da će nadležni organi Crne Gore morati da razviju sve kapacitete za čvrsto finansijsko upravljanje i finansijsku kontrolu kako bi omogućila učešće u EU programima u oblasti obrazovanja i obuke.

Može se sa sigurnošću tvrditi da je obrazovanje jedno od relevantnih tema kada se govori o razvoju bilo koje države. Međutim, mjera u kojoj je ova oblast prepoznata kao relevantna za sveukupni društveni napredak zavisi od zemlje do zemlje, odnosno od njenih političkih, ekonomskih i drugih okolnosti u kojima se nalazi. Na samom početku u prvim godina devete decenije, kada se počelo s reformama sistema obrazovanja, desilo se to da su te reforme napravile razlaz sa jako decentralizovanim sistemom, to jeste osnovno obilježje tih reformi je bilo centralizacija sistema obrazovanja u svim sferama djelovanja. Taj sistem je pokazao prednosti i nedostatke u periodu njegove primjene. Na bazi tog iskustva i kroz upoređivanje s drugim sistemima u Evropi i svijetu, počelo se intenzivno raditi na novoj reformi obrazovanja. Godine 2001. usvojen je dokument pod nazivom *Knjiga promjena* (Ministarstvo prosvjete i nauke, 2001). U toj knjizi se nalaze svi opšti pravci razvoja sistema i koncept obrazovanja nastoji da prikaže savremeni pogled na obrazovni sistem. Škola u novoj reformi više neće biti jedino mjesto organizovanog učenja, već će obrazovanje da počiva na konceptu doživotnog učenja. „Reforma osnovnog obrazovanja i vaspitanja se bazira na principu obaveznog, besplatnog školovanja, za svu djecu od 6 do 15 godina, bez obzira na pol, rasu, socijalno porijeklo ili vjeru, a prednost je u kvalitetu, a ne samo kvantitetu znanja.“ (Ministarstvo prosvjete i sporta, 2011) Insistira se na saradnji učenika, roditelja i nastavnika. Osnovno obrazovanje je produženo na 10 godina, pri čemu djeca počinju dohvaćati osnovnu školu sa 6 godina. Reformisana škola je podijeljena na tri ciklusa, od kojih svaki traje tri godine.

Crna Gora kao jedna od država članica Savjeta Evrope ima obavezu i nastoji da je ostvari kada je u pitanju spremnost da aktivno učestvuje i promoviše političke standarde obrazovanja i vaspitanja koji su u skladu sa dokumentima i strategijama Ujedinjenih nacija. Sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja je nivo obrazovanja sa kojima se djeca prvo susreću, a koje je od presudnog značaja za sveukupni razvoj ličnosti. Država Crna Gora teži da kroz predškolsko vaspitanje i obrazovanje stvori uslove za razvoj svih potencijala djece i da njihovo odrastanje bude u skladu s potrebama koje su prikazane u *Konvenciji o pravima djece*. Postojeća situacija u Crnoj Gori je takva da su predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem obuhvaćena djeca do 6 godina i raspoređena po grupama, zavisno od uzrasta. U Crnoj Gori postoji 21 predškolska ustanova, sa mrežom od 96 vaspitnih jedinica, u okviru kojih je organizovano 414 vaspitnih grupa. „Ukupan broj djece u predškolskim ustanovama u školskoj 2009/10. godini je bio 12.406, a to je 26,11% u odnosu na ukupan broj djece do 6 godina. Obuhvat djece do 3 godine u sjevernoj regiji iznosi 4,89%, a u južnoj 12,6 %“ (Ministarstvo prosvjete i nauke, 2012). Shodno rezultatima analize situacije u predškolskim sistemu vaspitanja i obrazovanja, jedan od prioriteta je povećanje obuhvata djece i rješavanje problema postojećih prostornih kapaciteta. Zna se da sve počinje od samog ranog obrazovanja i da se svaki početni nedostatak teže nadoknađuje. Da bi sva djeca u Crnoj Gori ostvarila svoji puni potencijal, postigla produktivnost i postali aktivni član društva potrebno je obezbijediti adekvatno okruženje od samog rođenja. Reforma inkluzivnog obrazovanja je takođe dio reformskog procesa koji se oslanja na međunarodne i evropske ciljeve (Ministarstvo prosvjete i nauke, 2008). Reformisana škola u Crnoj Gori nudi i otvara prostor za inkluziju djece sa posebnim potrebama u redovnu nastavu, što je svakako jedan od dobrih pokazatelja rada na obrazovanju u Crnoj Gori. U Crnoj Gori najveći problem predstavlja to što se obrazovanju ne pristupa u cjelini, već po dijelovima, odnosno reforma osnovnog i srednjeg obrazovanja se sprovodi nezavisno od reforme visokog obrazovanja.

Reforma visokog obrazovanja i reorganizacija univerziteta u Evropi započeta je potpisivanjem *Bolonjske deklaracije* 2003. godine. U to vrijeme „Univerzitet Crne Gore je bio jedina ustanova za više i visoko obrazovanje u Crnoj Gori. A trenutno je situacija takva da se obrazovanje stiče na jednom državnom, dva

privatna i sedam samostalnih privatnih fakulteta“ (Ministarstvo prosvjete i sporta, 2011). Do reforme visokog obrazovanja je, prije svega, došlo u cilju povećanja efikasnosti studija i usaglašavanja sistema s evropskim tendencijama u visokom obrazovanju zasnovanom na principima *Bolonjske deklaracije* i *Lisabonske konvencije*. Potpisivanje Bolonjske deklaracije podrazumjeva ostvarivanje određenih ciljeva kako bi se promovisao evropski sistem visokog obrazovanja, a to su: „Usvajanje sistema zasnovanog na tri ciklusa studija: dodiplomskom, postdiplomskim i doktorskom, uvođenje ECTS – Evropskog sistema prenosa kredita, uvođenje zajedničke diplome koje izdaju dvije ili više institucija“ (Ministarstvo prosvjete i sporta, 2011).

Najvažniji resurs jedne države jeste znanje, što je u širem značenju u vezi s kvalitetom obrazovanja. Od ustanova visokog obrazovanja se očekuje da obezbijede uslove za izučavanje odgovarajućih specijalizovanih oblasti, ali i da istovremeno nude programe opšteg obrazovanja, koji bi služili kao osnova za stalno proklamovano doživotno učenje. Jedan od ciljeva reforme visokog obrazovanja u Crnoj Gori jeste internacionalizacija visokog obrazovanja i organizacija nastave ili dijela nastave na engleskom jeziku, iz razloga što je engleski jezik budućnost i od svakog obrazovanog čovjeka se očekuje da poznaju ovaj jezik. Kada je u pitanju finansijska politika za visoko obrazovanje jako bi bilo važno da se uzme u obzir studentska perspektiva, jer dosadašnjom reformom to se nije uzimalo u obzir. Crna Gora, kao i zemlje u regionu nemaju sistem kredita i stipendija koji bi obezbijedio materijalnim sredstvima cjelokupnu populaciju, kao što je recimo slučaj sa zemljama Evropske Unije. U Crnoj Gori samo 11,6 % studenata su korisnici studentskog kredita (Ministarstvo prosvjete i sporta, 2011). Ovaj podatak je poražavajući u odnosu na zemlje Evropske Unije koje svojim studentima obezbjeđuju dosta povoljnije školovanje. Ono što karakteriše promjene u Crnoj Gori jeste da ona teži da pronađe strategije koje mogu da joj obezbijede pozitivne rezultate u odnosu na obrazovne sisteme ostalih zemalja u Evropi.

5. Zaključak

Za budući razvoj Crne Gore i njene integracije u savremene evropske i svjetske ekonomske, političke i globalne civilizacijske tokove od neprocjenjivog je značaja da se na cjelovit način preispita postojeća obrazovna situacija i obrazovni sistem, da bi se na taj način mogla naći adekvatna rješenja za novi obrazovni sistem koji će znanje i ljudske resurse staviti u funkciju individualnog i društvenog progressa. Zemlje u tranziciji, među kojima je i Crna Gora, nalaze se u procesu promjena i žele graditi savremene i moderne sisteme vaspitanja i obrazovanja i na taj način se približiti zemljama Evrope i svijeta. Taj sistem mora da bude sistem u kome će se mladi, a i odrasli osjećati prijatno i sticati znanja, vještine i navike u skladu sa svojim mogućnostima. Ciljevima EU treba pristupiti sa sviješću da svaka zemlja u svakom sektoru, pa i u obrazovanju, ima određene posebnosti koje su manje ili više vidljive i koje mogu pozitivno ili negativno uticati na uspjeh implementacije određene politike (Damjanović, 2006). Da bi se postigli odgovarajući rezultati jako je važno da postoji jedinstven sistem prikupljanja pouzdanih i uporedivih podataka na svim nivoima obrazovanja. Jer jedino na taj način biće moguće cjelovito sagledati sistem i promijeniti odnosno primijeniti određenu obrazovnu politiku. Na taj način svaka politika bi se zasnivala na analizi i evaluaciji zatečenog stanja, a njena implementacija bi bila pravovremena i kontinuirana od strane relevantnih aktera.

Literatura

- Brock, C. & Tulasiewicz, W. (1994): *Education in a single Europe*, London, Routledge
- Convery, A. (2002): *Changing Attitudes to Europe – British Teacher Education and European Dimension*, Nottingham, University of Nottingham
- Dale, R. (1989): *The State and Education Policy*, Buckingham: Open University Press
- Damjanović, R. (2006): Promjene u obrazovnom sistemu Crne Gore, *Pedagogija*, 2006, 34–75;
- Education Policy Analyses – Recent policy developments in OECD countries, OECD, (2003)
- European Commission (2007): *Commission Decision C(2007)2269 of 01/06/2007 on a Multi-annual Indicative Planning Document (MIPD) 2007-2009 for Montenegro*
- European Commission (2011): *Commission Implementing Decision of 18.11.2011 on a Multi-annual Indicative Planning Document (MIPD) 2011-2013 for Montenegro*
- European Commission (2001): *Report from the Commission of 31 January 2001 – The concrete future objectives of education systems COM(2001) 59*
- European Council (2002): *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe (2002/C 142/01)*
- European Union (2008): *Consolidated Version of the Treaty on the Functioning of the European Union*, Brussels, Official Journal of the European Union
- Evropska komisija (2010): *Analitički izvještaj koji prati Saopštenje Komisije Evropskom parlamentu i Savjetu – Mišljenje Komisije o zahtjevu Crne Gore za članstvo u Evropskoj Uniji (COM(2010) 670)*
- Feneyrou, R. (1993): *The European dimension in education – Questions on its Meaning*, In: Borda, I. and Montane, M. (Ed) (1993) *The European dimension in secondary education*
- Fond za otvoreno društvo (2012): *Vodič kroz strategiju Evropa 2020*, Beograd, Fond za otvoreno društvo
- Hewstone, M. (1996): *Understanding attitudes to the European Community – A social psychological study in four member states*, Cambridge, Cambridge University Press
- Ilić, M., & Nikolić, R. (2008): *Školska pedagogija*, Banja Luka, Filozofski fakultet Banja Luka
- Ministarstvo prosvjete i nauke. (2001): *Knjiga za promjene obrazovnog sistema Republike Crne Gore*, Podgorica, Ministarstvo prosvjete i nauke
- Ministarstvo prosvjete i nauke (2008): *Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori*, Podgorica, Ministarstvo prosvjete i nauke
- Ministarstvo prosvjete i nauke (2012): *Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2010–2015)*, Podgorica, Ministarstvo prosvjete i nauke
- Ministarstvo prosvjete i sporta. (2011): *Strategija razvoja i finansiranja visokog obrazovanja u Crnoj Gori 2011–2020*, Podgorica, Ministarstvo prosvjete i sporta
- Ministarstvo prosvjete i sporta. (2011): *Strategija razvoja osnovnog obrazovanja i vaspitanja sa Akcionim planom (2012–2017)*, Podgorica, Ministarstvo prosvjete i sporta
- Petkova, E., Feiler, L., & Nielsen, S. (2010): *Montenegro – Review of Human Resources Development*, Torino, European Training Foundation
- Shennan, M. (1991): *Teaching Europe*, London, Cassell
- Sporazum o stabilizaciji i pridruživanju između Evropskih zajednica i njihovih država članica (2007): *Vlada Crne Gore*
- Stobart, M. (1992): *The Council of Europe and Education in the New Europe*, *International Review of Education* (Nov. 1992, Volume 38, Issue 6, pp 693–696)

Tempus kancelarija u Crnoj Gori (n.d.): Baza projekata, Tempus Crna Gora: <http://www.tempusmontenegro.ac.me/> (posjeta 20. 09. 2013.)

Vlada Crne Gore (2009): Informacija koju od Vlade Crne Gore zahtijeva Evropska komisija u cilju pripreme Mišljenja o zahtjevu Crne Gore za članstvo u Evropskoj Uniji (UPITNIK);

Vlada Crne Gore: (2008): Nacionalni program za integraciju Crne Gore u EU (NPI) za period 2008–2012.

World Bank (2010): Implementation completion and results report – Montenegro Education Reform Project, Washington, World Bank

ULOGA FILMA U SAVJETODAVNOM RADU S RODITELJIMA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Alma Suljović-Musa
Služba za zapošljavanje KS
Bosna i Hercegovina

Sažetak

U znanosti, do sada provedena istraživanja o roditeljstvu, obiteljskom odgoju, stavovima roditelja prema djeci, odgoju i obrazovanju u školi, te obrazovanju za roditeljstvo, upućuju na potrebu razvoja i primjene empirijski zasnovanih i vremenu prilagođenih pristupa obitelji i njezinoj ulozi u podizanju i odgoju djece, posebno djece s teškoćama u razvoju. Tako je u ovom radu istražen specifičan pristup savjetodavnom radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju. U savjetodavnom radu prilagođen je pristup roditeljima, prilagođen termin koji im najviše odgovara, kako bi što veći broj roditelja bio u prilici prisustvovati savjetodavnom radu, i na kraju im je pruženo nešto novo, da im savjetodavni rad ne postane monoton, a da opet iz toga mogu izvući neku pouku i naučiti nešto novo. U savjetodavni rad uvedeno je gledanje filmova, kako bi što realnije prikazali neki problem i situaciju i samim tim mogli utjecati na veći broj njihovih čula. Pokazalo se kao efikasno. Roditelji su rado dolazili na savjetodavni rad kada su najavljeni filmovi i puni emocija i entuzijazma izmjenjivali iskustva i vodili rasprave nakon odgledanog filma. Problem istraživanja usmjeren je ka upotrebi filma u savjetodavnom radu jer smo svjedoci da danas „milioni ljudi sede uveče po bioskopima i, gledajući, preživljavaju sudbinu, karaktere, osećanja i štimunge pa čak i misli, a reči su im jedva potrebne. Reči ne dodiruju duhovnu sadržinu slika i samo su prolazni atribut jedne još neobličene umetničke forme“ (Stojanović, 1978:86).

Ključne riječi: obitelj, savjetodavni rad, djeca s posebnim potrebama, film, percepcija

1. Uvod

Cilj istraživanja jeste utvrditi mogućnosti (ulogu i načine) korištenja filma u savjetodavnom radu s roditeljima djece s posebnim potrebama. Uvažavajući obitelj kao najvišu društvenu vrijednost, društvo i stručnjaci raznih profila treba da pomognu obiteljima s djecom s teškoćama u razvoju kako bi se uspješno suočili s obiteljskim i profesionalnim izazovima današnjice. U zemljama širom svijeta, djeca s teškoćama u razvoju i njihove obitelji se još uvijek suočavaju s diskriminacijom i još uvijek nisu u stanju da u potpunosti uživaju ljudska prava. Inkluzija osoba s teškoćama u razvoju stvar je socijalne pravde i ključno ulaganje u budućnost društva. Ono nije zasnovano na milostinji ili dobroj volji, ali je cjeloviti element izražavanja i realizacije univerzalnih ljudskih prava. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom započinje novu eru u osiguravanju prava osoba s invaliditetom, kao i njihovih obitelji. Aktivnost roditelja, njihovo shvatanje problema uključivanja u proces rada, njihovu adaptaciju na stvarno stanje, neophodnu komunikaciju, postizanje zadovoljavajućeg stepena realnosti i neophodna saradnja jesu osnovni parametri procjene kvaliteta prihvaćenosti djeteta s teškoćama u razvoju od strane roditelja. Ukoliko je potrebno, roditelje treba podsticati kako bi dijete što prije dobilo adekvatnu pomoć, a roditelji ostvarili prava propisana zakonima. Za vrijeme trajanja školovanja djeteta s teškoćama u razvoju roditeljima je potrebno pružiti moralnu i emocionalnu podršku. Naglašavanje sposobnosti djeteta, orijentacija na pozitivno, kod roditelja izaziva osjećaj zadovoljstva pa je tada lakše kreirati najbolje rješenje uvažavajući teškoće koje

dijete ima. Svaka obitelj tokom svog postojanja doživljava niz promjena, no one su jako specifične kod obitelji djece s teškoćama u razvoju. U ovom radu će biti riječi o korištenju filma u savjetodavnom radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju sa svrhom prevazilaženja specifičnih problema ove populacije, jer obitelj je okrilje sigurnosti skladne realnosti gdje se članovi obitelji povlače iz „svijeta“ i njegovih konflikata.

Savjetovanjem se omogućuje osobi da verbalizira svoje problema i tako dijelom abreagira, oslobodi se negativnih naboja, upozna sebe, dođe do određenih uvida i tako postigne određene promjene u gledištima i ponašanjima. (Janković, 2004:98–99)

Roditeljima djece s teškoćama u razvoju treba dati mogućnost da ih neko uputi ili im pomogne. Prema tome, ključ razvoja poticajne okoline u obitelji za razvoj djeteta s teškoćama u razvoju te pripreme roditelja djece s teškoćama u razvoju kako da odgovore na potrebe njihove djece a pri tome ne zaborave na svoje fizičko i mentalno zdravlje, ljubavni, porodični i društveni život koji treba da održe, jeste u savjetodavnom radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Problem istraživanja ćemo usmjeriti ka upotrebi filma u savjetodavnom radu jer smo svjedoci da danas „milioni ljudi sede uveče po bioskopima i, gledajući, preživljavaju sudbinu, karaktere, osećanja i štimunge pa čak i misli, a reči su im jedva potrebne. Reči ne dodiruju duhovnu sadržinu slika i samo su prolazni atribut jedne još neuobičajene umetničke forme“ (Stojanović, 1978:86).

Film može i treba biti korišten kao djelotvoran alat u vizualizaciji i približavanju određenih problema. Osvrnut ćemo se na utjecaj filma na stavove, mišljenja i emocije roditelja ne samo u pogledu na svoj obiteljski život već i razumijevanje i prepoznavanje odnosa bliže i dalje okoline prema njima i njihovoj obitelji. „Bez obzira željeli mi to ili ne, u obitelji uskaćemo u različite uloge (...) Nema tu ništa problematično sve dok ne zaglavimo u ulozi koja nas ne zadovoljava.“ (Jull, 2004)

Mediji, pa i film, stvaraju realnost, jer su odgovorni za posmatranje i iskustva na osnovu kojih mi gradimo naše lično shvatanje svijeta i njegovog funkcioniranja.

2. Obične obitelji i posebna djeca

Sjećam se, prije nego što sam se udala, to (dobiti dijete s teškoćama u razvoju) bi bila najgora stvar koja bi mi se mogla dogoditi.
(Majka djeteta s Down sindromom)
(Seligman i Darling, 2007:99)

Prije samog rođenja djeteta većina je parova imala jako malo ili nikakvo iskustvo s osobama s teškoćama u razvoju. Tek tokom trudnoće većina se roditelja počne baviti mislju da postoji mogućnost da nešto krene po zlu i da dobiju dijete s teškoćama u razvoju. Ali u većini slučajeva, ako se dijete rodi bez teškoće u razvoju, ta pomisao o postojanju obitelji s djecom s teškoćama u razvoju se potisne u zaborav. A u slučaju da roditelji dobiju dijete s teškoćama u razvoju, ulaze u jedan nepoznat svijet, uskaču u uloge kojima ih niko nije podučio i snalaze se u novonastaloj situaciji sami, onako kako najbolje znaju, vjerovatno kao i svi ostali roditelji, osim onih sretnih koji su bili u prilici da posjete posebna savjetovališta ili edukacije na temu pripreme za roditeljstvo.

To je dijete iz snova koje očekujete otkad ste bili mala djevojčica i igrali se lutkama. Napokon, postat ćete savršena majka...Pripreme počinju...Časovi Lamaze, tapete, odjeća za bebe, drvena kolijevka... Fantazirate o tome šta bi to dijete iz snova moglo biti. Teniserska zvijezda, astronaut, književni genije.

Čitate sveske knjiga o brizi o djeci i roditeljstvu. *Količna beba vam je najveći strah* (Seligman i Dralring, 2007:99).

Svaka obitelj tokom svoga postojanja doživljava niz promjena, no one su specifične kod obitelji osoba s teškoćama u razvoju. Jedna od najvećih promjena za obitelj je suočavanje s djetetovom dijagnozom. Podizanje djeteta s teškoćama u razvoju zahtijeva velike, dodatne napore obitelji. Zbog specifičnih potreba djeteta s teškoćama u razvoju, a i potreba druge djece u obitelji, roditeljima je nužna pomoć i podrška stručnjaka kao i poseban doprinos svakog člana obitelji.

Prema sistemskoj teoriji, obitelj se posmatra kao jedan kompleksan i interaktivni sistem u kojem potrebe i iskustva svakog člana utječu na ostale članove sistema tj. obitelji. Tako da bilo koja vrsta odstupanja od prosječnog i unaprijed naučenog funkcioniranja unutar obitelji može dovesti do apsolutne disfunkcionalnosti sistema. Prema tome, rođenje djeteta s teškoćama u razvoju predstavlja neplanirano, nepoznato i neočekivano dešavanje u obitelji. Ako se vodimo teorijom sistema, pretpostavili bismo da u trenutku rođenja djeteta s teškoćama u razvoju dolazi do nefunkcionalnosti unutar obitelji. Ali obitelj bi trebala biti nešto kompleksniji sistem čiji članovi imaju neizmjernu ljubav koja ih vodi ka rješavanju svih nedoumica oko novonastale situacije i pronalaženju puta ka najboljem mogućem funkcioniranju obiteljskog sistema. Kao što majka u istraživanju na temu *Roditelji djece s posebnim potrebama* navodi „bili smo savršena obitelj, sa savršeno dvoje djece i prelijepom kućom, ali nas je rođenje trećeg djeteta, djeteta s teškoćama u razvoju još više zbližilo.“ Moramo biti svjesni da i pored ovih pozitivnih primjera postoje i obitelji koje ne posjeduju ovu snagu i vrijednost te gube bitku s problemima koji im se nađu na putu.

Postoji i jedan veliki, ali bitan preokret nakon rođenja djeteta s teškoćama u razvoju za sve članove uže i šire obitelji s djetetom s teškoćama u razvoju, a to je trenutak kada se cijela obitelj u trenutku rođenja djeteta preispituje i konfrontira sa svojim predrasudama o obiteljima s djecom s teškoćama o razvoju. I upravo ta spoznaja do koje svi članovi dođu ključna je u smislu funkcioniranja obitelji kao zajednice, kao svijeta u malom, svijeta u kojem svi treba da poštujemo različitosti, ma koliko se bojali drugačijih od sebe, trebamo na trenutak zastati i preispitati svoje stavove i uvidjet ćemo da su svi ljudi na ovoj planeti jednako važni i zaslužuju jednaku mjeru našeg poštovanja i jednak broj naših osmijeha.

Obitelji djece s teškoćama u razvoju prolaze kroz nekoliko etapa nakon saznanja dijagnoze:

(...) mogu se razlikovati četiri etape koje roditelji obično doživljavaju. To su sljedeće etape:

1. Etapa šoka. (...) ona počinje u trenutku kad roditelji doznaju za hendikep djeteta ili sumnjaju da se pojavio. Ona može trajati nekoliko minuta, ali i nekoliko dana.

2. Etapa reakcije. (...) Roditelji su opterećeni: žalošću i nelagodnom spoznaje, nesigurnošću u budućnost, osjećajem krivnje ili podvojenim odnosima prema djetetu ili zato što se oni, na neki način osjećaju odgovornim što se dijete rodilo s hendikepom.

3. Etapa adaptacije. Predstavlja razdoblje oporavka roditelja. Oni se potpuno oslobađaju prvotne boli i počinju realistički prihvaćati problem. U toj su etapi već sposobniji da svoje snage usmjere ka rješavanju tegobe.

4. Etapa orijentacije. Označuje da je kriza prošla. Sada su roditelji već sposobni razmišljati o budućnosti. Stečena iskustva ugrađuju u svoju osobnost i konstruktivnije rješavaju tegobe. (Biondić, 1993:125)

Proces inkluzije djeteta s teškoćama u razvoju u društvo, kao kompleksan proces, počinje u okviru obitelji i doma. Za djecu s teškoćama u razvoju rana intervencija, uključujući stimulaciju i interakciju s roditeljima kratko nakon rođenja, ključna je za njihov razvoj. Što ranije djeca dobiju priliku da djeluju sa svojim vršnjacima i sudjeluju u društvu, to je veća korist za dijete.

Rana intervencija može biti promovirana kroz pripremu svih članova obitelji, posebno roditelja, kako da nadziru razvoj djeteta uz korištenje jednostavnih instrumenata, ojačani osnovnim znanjem o kapacitetima djeteta na raznim nivoima razvoja, stručno podržani i vođeni u skladu s razvojnim etapama.

Važnost uloge obitelji i roditelja djeteta s teškoćama u razvoju ogleda se i u ispovijesti N. N. za moj istraživački rad iz 2008. godine *Roditelji djece s posebnim potrebama*, koja kaže:

Komšiluk i okruženje na dijete s teškoćama reaguje kao preslikana slika roditeljevog prihvatanja djeteta, dakle, ako je ja prihvatim i volim bez nepotrebnog osjećaja krivice onda se i okolina ponaša lijepo i sa pažnjom.

3. Savjetodavni rad s roditeljima djece s posebnim potrebama

Prvi put sam je vidjela kada je imala 10 dana... Izgledala je više deformirano nego što su mi rekli. U tom trenutku sam pomislila: O, Bože, šta sam učinila
(Seligman i Darling, 2007:104)

Pomoću ove izjave i sličnih izjava roditelja nakon rođenja djeteta s teškoćama u razvoju, možemo osjetiti jedan djelić njihove tuge, zbunjenosti, straha, pa čak i krivnje koju oni osjećaju u trenutku saznanja dijagnoze. Nije samo upoznavanje s dijagnozom jedini trenutak u životu roditelja djece s teškoćama u razvoju koji sa sobom nosi velike psihičke i fizičke napore u savladavanju svakodnevnih izazova koje ta vrsta roditeljstva nosi sa sobom. O tome piše i Stevanović: „Obitelj koja ima djecu s teškoćama u razvoju, izložena je svakodnevnim psihičkim i fizičkim naporima.“ (2000:353).

Obitelji s djecom s teškoćama u razvoju u svakom stadiju razvoja djeteta imaju dodatna iskušenja i prepreke s kojima se trebaju nositi i u nekim trenucima i boriti.

Ljubav pokazuju brinući se za dijete dvadeset i četiri sata dnevno poput njegovatelja ili poluprofesionalne medicinske sestre, taj je način pokazivanja ljubavi izazovan zato što odgovara drevnim primarnim majčinskim instinktima (...)(Jull, 2004:13)

Neke stvari koje obitelji bez djece s teškoćama u razvoju prevladavaju bez ikakve teškoće za obitelj s djetetom s teškoćama u razvoju predstavljaju jako stresan čin. Za primjer nam mogu poslužiti svakodnevne stvari, kao što su: odlazak zubaru, odlazak u kupovinu, odlazak na ljetovanje ili samo prošetati gradom, a da vas ljudi ne gledaju s čuđenjem i sažaljenjem. Zbog navedenih i sličnih situacija koje predstavljaju ponekad teško premostive izazove, roditeljima je potrebno pružiti pomoć i podršku u vidu savjetodavnog rada. Ako uzmemo u obzir da je savjetodavni rad definiran kao

(...) posebna metoda pružanja pomoći trenutno neuspješnim osobama u njihovom osobnom rastu, razvoju, sazrijevanju i prilagođavanju životnim uvjetima u svrhu osposobljavanja za samostalno rješavanje aktualnih i budućih problema. (Janković, 2004:99),

to ne znači da su roditelji djece s teškoćama u razvoju neuspješni u obavljanju svojih svakodnevnih obaveza, nego im je potrebna podrška kako bi bili što uspješniji u prevazilaženju prepreka sa što manjim emotivnim i fizičkim naporima. U prilog tome govori i Mandić navodeći specifičnosti savjetodavnog rada. „Svaki čovjek u svakom dobu života ima potrebu da se sa nekim savjetuje u vezi sa svojim problemima. Želi da čuje mišljenje o sebi, želi da mu se pruži pomoć i osigura normalan razvoj, život, rad.“ (Mandić, 1986:17) Cilj bi trebao biti da se savjetodavni rad svim ljudima predstavi kao najprirodnija čovjekova potreba za podrškom, savjetom, i u krajnjem slučaju u pomoći prevazilaženja problema koji se

mogu svakome pojedincu naći na putu ka uspješnom funkcioniranju jedinke. Podrška roditeljima je neophodna od samog početka, od rođenja djeteta s teškoćama u razvoju, kako bi što kvalitetnije i brže, bez mnogo posljedica, prošli kroz faze šoka i reakcije i što prije pružili svome djetetu adekvatnu brigu. Evidentna je pojava razaranja obitelji usljed nesnalaženja u novonastaloj situaciji, nemogućnost iznalaženja rješenja i načina podnošenja stresa koji sa sobom nosi roditeljstvo s djetetom s teškoćama u razvoju. Jesper Juul u svojoj knjizi *Obitelj s kronično bolesnom djecom* navodi da se bračni parovi s djecom s teškoćama u razvoju trebaju prema svome braku odnosti kao prema braku s teškoćama u razvoju i uložiti nešto više napora kako bi održali svoj ljubavni život, za razliku od parova bez djece s teškoćama u razvoju. „U svim obiteljima s djecom odrasli moraju eksperimentirati i boriti se za stvaranje zdrave ravnoteže između uloge partnera i uloge roditelja“ (Jull, 2004:45). Savjetodavni rad, pružanje informacija i trening su također od velike važnosti u pomoći roditeljima da ostanu zajedno i sprečavanje napuštanja obitelji od strane jednog od roditelja.

Prema svemu navedenom, svaki stručni pristup obitelji je individualan, ali postoje i neka univerzalna načela te se za savjetodavni rad s roditeljima djece s teškoćama u razvoju preporučuje Rogersov nedirektivni pristup savjetovanju ili „klijentom vođenja terapija“. Glavna karakteristika ovog vida savjetovanja je da je

subjekt (roditelj) onaj koji:

- zna šta je problem („što ga boli“) i o tome govori,
- odabire, definira i konačno postavlja ciljeve,
- odlučuje o promjenama i putu kojim će ih realizirati,
- provodi pozitivne akcije,
- ostvaruje ciljeve koje je sam postavio (Janković, 2004:102).

Kao stručnjak svaki se pedagog zapita da li je zaista moguće dosljedno provoditi nedirektivni pristup. Da li je zaista moguće da klijent preuzme vodstvo u terapiji? Kada se upoznate bolje s Rogersovim pristupom, shvatite da je ipak uloga pedagoga ili terapeuta jako značajna jer odabrat pravi trenutak kada ćete klimnuti glavom i time klijentu dati do znanja da ga slušate i razumijete i samim tim utječete na ono što on govori. „Ako je Freud bio pesimist, a Adler i Jung optimisti onda je Carl Rogers bio super optimist. Njegov pristup je utemeljen na trajnoj vjeri u ljudske kapacitete.“ (Sommers-Flanger i Sommers-Flanger, 2004:174) Ako primijenimo ovakav pristup u pružanju podrške roditeljima djece s teškoćama u razvoju ili grupi roditelja, pedagozi kao stručnjaci ispred vrata treba da ostave sve svoje predrasude, vjerovanja da znaju šta je za određenu obitelj najbolje u tome trenutku činiti, jer su na kraju roditelji jedni drugima izvor informacija o načinima postupanja u određenim situacijama, bilo da uče na greškama iskusnijih roditelja ili pomoću savjeta ostalih roditelja. Pedagog kao terapeut sa svojom stručnom naobrazbom treba samo da bude katalizator i usmjeri komunikaciju između roditelja, a da oni samo pomoću smjernica pedagoga pronađu rješenja za probleme. Savjetodavni rad s grupom roditelja također može biti jedan vid zbližavanja obitelji s djecom s teškoćama u razvoju kako bi sutra mogli jedni drugima pomoći sa savjetom i razmjenom pozitivnih i negativnih iskustava. Koliko god nam se činilo da je uloga roditelja djece s teškoćama u razvoju zahtjevna i teška, i ovi roditelji uživaju u svome roditeljstvu i vole svoju djecu najviše na svijetu, dajući sve od sebe kako bi njihova djeca napredovala, a njihova obitelj opstala kao sretna i funkcionalna.

Također je većina, ako ne i svi roditelji, iskusili razočarenje, stres i brigu kada se prvi put susreću i uče o djetetovoj teškoći, ne treba pretpostavljati da su ti roditelji kronično traumatizirani ovim uznemirujućim događajem. (Seligman i Darling, 2007:34)

4. Psihološke pretpostavke za doživljaj filma

Kako je čovjek i posvećenost njegovom odgoju, obrazovanju i razvoju jedan složen problem, neophodan je multidisciplinarni pristup pitanjima koja se njime bave. „U proučavanju odgojne djelatnosti pedagogija se često služi rezultatima drugih znanosti, što znači da se one pojavljuju kao pomoćne pedagojske znanosti.“ (Vukasović, 1999:28)

Zbog toga ćemo, kako bismo pojasnili na koji način film kao vizuelno sredstvo prikazivanja utječe na čovjeka i njegovo mišljenje, u ovom dijelu zakoračiti u sfere psihologije kao „nauke koja se bavi sistematskim izučavanjem psihičkog života na osnovu proučavanja ponašanja i neposrednog iskustva o mentalnim sadržajima ličnosti“ (Brković, 2000:302) i navesti neke faktore koji su ključni za doživljaj filma. Naše pojašnjenje i put u čovjekovu psihu započet ćemo s najopćenitijim pojmom i pojmom bez kojeg ne bismo imali doživljaj vizualnoga, a to je percepcija. „Naše je oko u kameri i identifikuje se sa pogledom nosioca radnje. Oni gledaju našim očima.“ (Stojanović, 1978:91)

Percepcija je osnovna djelatnost uma koja nam omogućava ulazak u fascinantne sfere filma i priče junaka prikazanih u njemu. Percepcija je osnovno sredstvo snalaženja i spoznavanja svijeta oko nas. Kada procesom percepcije ne bismo osjete organizirali u smislene doživljaje, naš život bio bi neopisivo teži. Možda čak i nemoguć. No, naš mozak, služeći na čast svojoj reputaciji jednog od najčudesnijih strojeva u svemiru, iako registrira većinu od ogromnog broja podražaja koji se neprekidno bore za pažnju naših čula, uspijeva odvojiti one najvažnije.

Ukratko, percepcija omogućava da spoznajemo svijet oko sebe, tako u njemu preživimo, ali, budući da svi mi svom doživljaju svijeta dajemo sopstveni „dodir“, te da se percepcija istog predmeta svakog od nekoliko milijardi stanovnika Zemlje razlikuje, mi u tom svijetu također napredujemo, a prema nekim novim teorijama, čak smo i sposobni da ga mijenjamo prema sopstvenim željama i nahodanju.

Postoje dvije vrste faktora koje modificiraju percepcije: objektivni i subjektivni. *Objektivnim* se smatraju oni činioci koji ne zavise od specifičnih karakteristika jedinice koja percipira. Takvim se često smatraju svojstva percipiranog objekta. Doživljaj draži koju izaziva određeni objekt naziva se osjetom. Osjeti imaju svoje karakteristike: kvalitet, intenzitet, trajanje i lokalni znak (Zvonarević, 1983:40). Ako ove karakteristike nisu izražene u dovoljnoj mjeri, ili su previše izražene, onemogućavaju nervnom sistemu da registrira i procesira podražaj.

Subjektivni faktori su fenomeni poput iskustva, motivacije, emocija i drugih stanja i karakteristika ličnosti. Oni su posebni za svaku živu jedinku ljudske vrste. Specifičan je i naš osjetni sistem, zdravlje i funkcioniranje istog, faktor koji Zvonarević naziva „načinom funkcije analizatora“ (Zvonarević, 1983:39). Međutim, treba pretpostaviti da bi identična vrsta ozljede, bolesti ili drugačijeg poremećaja izazvala sličnu disfunkciju sistema. Stoga su ovi faktori ipak svrstani u kategoriju generalnih (objektivnih) faktora.

5. Utjecaj motivacije i emocija na doživljaj filma

Emocije – psihički procesi kojim vrednujemo saznavanje, izražavamo subjektivni odnos prema događajima, osobama i vlastitim postupcima. Pored subjektivnog (emocionalnog) doživljaja ove procese odlikuju organske promene i emocionalno ponašanje. (Brković, 2000:275)

Motivacija i emocije jesu faktori koji mogu imati snažan utjecaj na naše doživljavanje svijeta.

Emocije imaju jak, ali uglavnom negativan utjecaj na percepciju, jer nas čine neobjektivnima. Prisustvo emocija vodi tome da objekte ne doživljavamo onakvima kakvi objektivno jesu, već stvaramo nepotpunu ili neispravnu percepciju. Zaljubljeni jednostavno ne nalazimo nedostatak u izgledu ili ponašanju voljene

osobe, što se s vremenom, brže ili sporije, više ili manje, mijenja. Osjećaj afekcije usmjerava našu pažnju na pozitivne strane ličnosti voljene/og, a također „uljepšava“ one manje lijepe. Čest primjer utjecaja emocija na percepciju jeste glad. Motiv gladi izoštrio je njegovu percepciju za draži koje će zadovoljiti tu potrebu, te će lahko zanemariti ostale. Jaka motivacija tog tipa može izazvati i blage halucinacije: različite podražaje na trenutke će percipirati kao neku hranu. Vršeni su eksperimenti u kojima su žene birale između dvije modificirane verzije fotografije istog muškarca, jedne muževnije i jedne feminiziranije. Za vrijeme ovulacije uvijek su birale muževnijeg muškarca, dok bi ostatak vremena preferirale nježnije, blago feminizirano lice.

Filmski redatelji koriste ljudsko lice kako bi *prenosili* informacije o osjećajima likova. Zaraza osjećajima jest pojava „dobivanja“ tuđih osjećaja i afektivnih stanja. Filmske strukture koje pokušavaju izazvati neko raspoloženje mogu iskoristiti razne načine pristupa emocionalnom sistemu.

6. Metode u istraživanju

Metodu teorijske analize koristili smo jer smatramo da sadržaj i problem našeg istraživanja zahtijeva dublje teorijsko osmišljavanje i uočavanje specifičnosti stručno timske podrške. U ovom slučaju, to je bila naučna i stručna literatura koja se bavi problemom korištenja filma u savjetodavnom radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju.

Deskriptivnu metodu koristili smo prilikom utvrđivanja, vrednovanja i interpretacije rezultata dobijenih intervjuom i anketnim listovima.

Analiza slučaja, kao i druge metode jeste metoda istraživanja empirijske teme prateći predodređene procedure. Ovu metodu smo koristili kako bismo u praksi, savjetodavnoj grupi roditelja djece s teškoćama u razvoju, ispitali kakvu ulogu ima film u savjetodavnom radu.

Metodu fokus grupa koristili smo pri ispitivanju stavova roditelja o institucionalizaciji brige osoba s teškoćama u razvoju i zbrinjavanju djece s teškoćama u razvoju u specijalne institucije i time pokušali pronaći odgovor na jedan od zadataka koji glasi: *Istražiti ulogu filma u savjetodavnom radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju i njegov utjecaj na stavove roditelja.*

7. Postupci i instrumenti u istraživanju

U istraživanju smo koristili postupak intrjuiranja i ispitivanja putem upitnika.

Intervju i upitnike koristili smo za ispitivanje mišljenja i stavova roditelja o problemu istraživanja.

8. Uzorak u istraživanju

Uzorak su obuhvaćeni dostupni pisani materijali koji se bave temom filma i savjetodavnim radom, specifičnosti obitelji s djecom s teškoćama u razvoju, te 8–10 roditelja djece s teškoćama u razvoju koji su pohađali savjetodavni rad u NVO *Oaza* u Sarajevu. U uzorak su, također, bili uključeni filmovi koji su prikazani roditeljima djece s teškoćama u razvoju i to: *Crni balon*, *Druga sestra*, *Čuvarica svoje sestre*, *Sunčana djeca* i dokumentarni film *Vrt plavih ruža*.

Radi etičnosti u istraživanju, u radu nisu bila navedena imena ispitanika, nego su ispitanici bili predstavljeni slovima A, B, C, D, E, F, G.

RODITELJ	SPOL	DOB	DOB DJETETA
A	Ž	50	18
B	Ž	42	8
C	Ž	64	34
D	Ž	42	9
E	Ž	31	7,5
F	Ž	55	34
G	Ž	51	25

9. Rezultati i zaključna razmatranja

Naši roditelji. Oni ljudi koji nas od našeg prvog daha vode, brinu o nama, plaču s nama i hodaju pored nas, kako bi bili uz nas kada su nam najpotrebniji. Moji roditelji su bili sve to, i za mene, i jednako tako za moju mlađu sestru s teškoćama u razvoju. Ljubav, podršku i osmijeh pružili su u jednakoj mjeri nama objema. Imala sam sreću upoznati veliki broj obitelji s djecom s teškoćama u razvoju. Često sam znala sjedjeti negdje sa strane i posmatrati ih kako se brinu o svojoj djeci, posmatrala sam sve kroz šta su moji roditelji prolazili i pitala se da li bi im se nekako to sve moglo olakšati. Možda je napisan veliki broj knjiga o roditeljima, ali koliko god se naučnici trudili, neće uspjeti u nakani da opišu sve specifičnosti roditeljstva, jer koliko roditeljskih parova na svijetu ima, svaki je za sebe poseban i jedinstven. Istina, postoje sličnosti koje su, možda, zajedničke jednom broju roditelja, ali je ta posebnost ono što fascinira. Tako je mene kao pedagoginju fasciniralo koliko roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju zajedničkog, a opet su toliko različiti u stavovima i tipovima roditeljstva. Ono što im je zajedničko jeste da roditelji sa svojom djecom s teškoćama u razvoju zaista čine obične obitelji, a ono što ih razlikuje od ostalih obitelji jesu njihova posebna djeca. Posmatrajući tako roditelje iz moje bliže okoline, tražila sam odgovor na pitanje šta je ono što je najpotrebnije roditeljima, kako im olakšati njihov put u borbi sa vjetrenjačama današnjeg društva punog predrasuda i odbijanja svega drugačijeg? Shvatila sam da se većina roditelja djece s teškoćama u razvoju koje ja poznajem svakodnevno žrtvovalo, davalo svojih 120% snage kako bi olakšali i pomogli svojoj djeci u što boljem razvoju. A na kraju takvog napornog dana, roditelji su prepušteni sami sebi ili oni rijetki nekim najbližim prijateljima i obitelji. Sami preispituju svoje uratke od prethodnog dana, jer „obitelj koja ima djecu s teškoćama u razvoju, izložena je svakodnevnim psihičkim i fizičkim naporima.“ (Stevanović, 2000:353) Nema nikoga ko bi ih posavjetovao, nema nikoga ko bi im mogao reći svoje iskustvo s istim ili sličnim problemom. Rješenje mi se činilo u savjetodavnom radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Imajući na umu da je „savjetovanje proces tijekom kojeg **savjetnik** za i sa tražiteljem savjeta nalazi provedive prijedloge provedba kojih dovodi do samostalnog,

odgovornog djelovanja u svrhu rješavanja postojećih problema“.¹ Ali pristup tom savjetodavnom radu trebalo je prilagoditi tim roditeljima, jer kako je već spomenuto, koliko god imali stvari koji su im zajaedničke, imaju i one posebne koje su specifične za svaku obitelj. Tako sam i uradila, prilagodila pristup roditeljima, prilagodila termin koji im najviše odgovara kako bi što veći broj roditelja bio u prilici prisustvovati savjetodavnom radu, i na kraju sam si postavila za zadatak kako im pružiti nešto novo, da im savjetodavni rad ne postane monoton, a da opet iz toga mogu izvući neku pouku i naučiti nešto novo. I uvela sam gledanje filmova u savjetodavnom radu, kako bi što realnije prikazala neki problem i situaciju i samim tim utjecala na veći broj njihovih čula. Pokazalo se kao efikasno. Roditelji su rado dolazili na savjetodavni rad kada su najavljeni filmovi i puni emocija i entuzijazma izmjenjivali iskustva i vodili rasprave nakon odgledanog filma. Plašilo me koliko će roditelji, s obzirom na obaveze koje imaju, biti u prilici da jednom ili dva puta mjesečno pogledaju dugometražni film koji traje sat ili dva. Zato sam u zadacima istraživanja i u upitnicima koji su sprovedeni među roditeljima postavila svoje najveće dileme i strahove i ovo su dobiveni rezultati:

- Ono što je većina roditelja izdvojilo kao pozitivnu aktivnost jesu razmjene iskustava na koja ih je potaklo gledanje filma, te su se također izjasnili da bi voljeli češće u sklopu Udruženja imati priliku da gledaju filmove koji se bave tematikom obitelji s teškoćama u razvoju. Upitnikom 1. direktno je ispitano mišljenje roditelja o korištenju filma u savjetodavnom radu. Svi roditelji su, također, potvrdno odgovorili na pitanje da li bi savjetovateljima koji rade s roditeljima djece s teškoćama u razvoju preporučili da koriste film u savjetodavnom radu, što nam, također, ukazuje da imaju pozitivna iskustva i mišljenja o korištenju filma u savjetodavnom radu i time potvrdili prvu podhipotezu da *roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju pozitivna mišljenja o korištenju filma u savjetodavnom radu.*
- Upitnikom 2. ispitivali smo nekoliko područja o primjeni filma u savjetodavnom radu, kako bismo odgovorili na tri zadatka istraživanja o ulozi filma u savjetodavnom radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Ta područja su: uloga filma u savjetodavnom radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju, utjecaj prikazivanja filmova na frekvenciju dolazaka roditelja na savjetodavni rad, te koji su to sadržaji filmova koje roditelji preferiraju. Na pitanje da li radije dolaze na sastanke kada je najavljeno gledanje filma, svi roditelji su potvrdno odgovorili i time je potvrđena i druga podhipoteza da *korištenje filma u savjetodavnom radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju utječe na frekvenciju njihovih dolazaka na savjetodavni rad.*
Ono što je za mene kao savjetovatelja i istraživača bilo iznenađujuće jeste da su roditelji na pitanje da li preferiraju emotivno obojene filmove ili one manje emotivno obojene, šest od sedam roditelja odgovorilo je da im se dopadaju emotivno obojeni filmovi čime je dokazana peta podhipoteza da se *roditeljima dopadaju emotivno obojeni filmovi.* Iznenađujući faktor jeste taj što su roditelji, kada sam prvi put predložila gledanje filma, zamolili da ih ne zabrinjavam jer brige imaju svakodnevno, te da ih ni pod koju cijenu ne smijem rasplakati. I tako nakon nekoliko odgledanih filmova, nekolicine prolivenih suza i malo brige roditelji se radije odlučuju za emotivno obojene filmove.
- Upotreba filma u ispitivanju četvrte postavljene podhipoteze, korištena je kao stimulacija i vizualizacija položaja obitelji u društvu, te specifične situacije i načina nošenja s problemima koji su uvjetovani teškoćom djeteta. Hipoteza je u toj mjeri i potvrđena jer su roditelji u upitniku navodili koje su to specifičnosti i da li su one realno prikazane u filmu, da li imaju problema s

¹http://www.pfos.hr/~dsego/ispitna_literatura/Ekonomika,%20financije%20i%20poslovne%20komunikacije/POSLOVNE%20KOMUNIKACIJE%20I%20SAVJETODAVNI

okolinom, te da li bi nešto promijenili u svojoj okolini kako bi imali jednaka prava i mogućnosti, kao i ostale obitelji bez djece s teškoćama u razvoju.

- Dokazivanje treće podhipoteze o *korištenje filma u savjetodavnom radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju i njegovom utjecaju na stavove roditelja* predstavljalo je poseban izazov s obzirom da sam trebala odabrati film koji će prikazati njihove najveće strahove i kasnije određenim mehanizmima poljuljati te stavove. To mi je uspjelo prikazivanjem kratkog filma *Vrt plavih ruža* koji prikazivao stanje u Specijalnoj bolnici Gornja Bistra, i to u posebno odabranim isječcima koji su imali emotivno obojenu pozadinu priče o toj bolnici i negativnoj strani zbrinjavanja djece s teškoćama u razvoju u specijalne ustanove kao što je ova. Nakon odgledanog filma s roditeljima je vođena argumentirana rasprava o prikazanim kadrovima, kao i o samoj temi zbrinjavanja osoba s teškoćama u razvoju u specijalne institucije. Roditelji nakon odgledanog filma i nakon njima jako drage i bliske rasprave i razmjene iskustava, nisu u potpunosti promijenili svoj stav o zbrinjavanju osoba s posebnim potrebama i teškoćama u razvoju u specijalne institucije, ali su svi prisutni roditelji pokazali više razumijevanja za roditelje koji svoju djecu zbrinjavaju u specijalne institucije. Upravo zbog poznavanja psihologije stavova i činjenice da je stavove jako teško mijenjati, hipoteza se odnosila samo na utjecaj na stavove što smo uspjeli i dokazati.

Na kraju možemo zaključiti da film zaista ima značajnu ulogu u savjetodavnom radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Savjetodavni rad s roditeljima djece s teškoćama u razvoju može biti važna karika u stvaranju inkluzivnog društva u BiH jer time osnažujemo najvažniju ćeliju društva tj. obitelj. Ono što bih ja voljela jeste da ova zaključna razmatranja ne budu zaključna u smislu svršetka i kraja istraživanja ovog problemam. Neka ovaj rad, ovo istraživanje bude početak jednog novog pristupa u radu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju, a time ne potcjenjujući sposobnosti vizualizacije i filma. Trebamo zapamtiti koliko god režiser bio bitan u kreiranju filma, toliko je pedagog bitan u kreiranju savjetodavnog rada.

Literatura

- Brković, A. (2000): *Razvojna psihologija*, Užice, Učiteljski fakultet
- Janković J. (2004): *Savjetovanje u psihosocijalnom radu*, Zagreb, Etcetera
- Jull J. (2004): *Obitelj s kronično bolesnom djecom*, Zagreb, Naklada Pelago
- Mandić P. (1986): *Savjetodavni vaspitni rad sa osnovama metodike vaspitnog rada*, Sarajevo, Svjetlost
- Seligman, M., Darling, R. (2007): *Ordinary Families, Special Children*, New York, gp
- Sommers-Flangan J., Sommers-Flangan R. (2004): *Counseling and psychotherapy theories in context and practice*, Skills, Strategies and techniques, New Jersey: Joh Willey & Sons, inc
- Stevanović, M. (2000): *Obiteljska pedagogija*, Varaždinske Toplice, Tonimir
- Stojanović, D. (1978): *Teorija filma*, Beograd, Neolit
- Zvonarević, M.(1983): *Psihologija*, Zagreb, Školska knjiga

PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI ROMA

Lejla Hodžić

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Socijalna isključenost društvena je pojava koja se javlja u svim zemljama neovisno o stepenu njihovog razvoja. To je proces kojim se određene skupine stavljaju u podređen položaj jer ih se diskriminira po različitoj osnovi. Brojne su skupine koje podliježu rizicima socijalne isključenosti, međutim, jedna od najugroženijih zasigurno jeste romska populacija. Socijalna isključenost Roma proizvodi višestruke posljedice. Složenost i isprepletenost problema koji niču i nastaju iz socijalne isključenosti sadrže i sa sobom nose ozbiljne pedagoške implikacije. Prevazilaženje socijalne isključenosti nije jednostavni problem inkluzije. Puko uključivanje Roma u sfere, iz kojih su decenijama bili isključeni, ne bi upriličilo željene rezultate. Otuda se ovo uključivanje mora zasnovati na istraživačkim rezultatima prirode i karaktera socijalne isključenosti. U radu će biti iznesene pedagoške implikacije koje iz njih proizilaze te osnovne mogućnosti i prijedlozi za prevazilaženje i preveniranje pojave socijalne isključenosti Roma.

Ključne riječi: socijalna isključenost, socijalna inkluzija, inkluzija u obrazovanju, Romi

1. Uvod

Bosna i Hercegovina suočava se s mnogobrojnim izazovima što ih pred nju postavlja Evropska unija u njenim integracijskim procesima. Jedan od njih jeste politika socijalnog uključivanja i borbe protiv siromaštva. Posljedice koje socijalna isključenost tvori na individualnom i kolektivnom nivou izuzetno su štetne, kako po integritet pojedinca, tako i koheziju društva. Stoga je bavljenje socijalnom isključenostu, kao društvenim i znanstvenim fenomenom, usmjereno na razumijevanje njene kompleksnosti kako bi ju bilo moguće suzbiti i prevenirati. S obzirom na njenu multidimenzionalnu prirodu, nužan je multidisciplinarni i interdisciplinarni pristup.

Rizicima socijalne isključenosti podliježu mnoge skupine, a najbrojnija i najznačajnija među njima jeste romska nacionalna manjina. Njihovo uključivanje u društvene sfere je sporo i otežano, te zahtijeva promišljene i adekvatne socijalne mjere koje bi pripadnicima romske populacije omogućile unapređenje socio-ekonomskog statusa.

2. Socijalna isključenost kao društveni problem

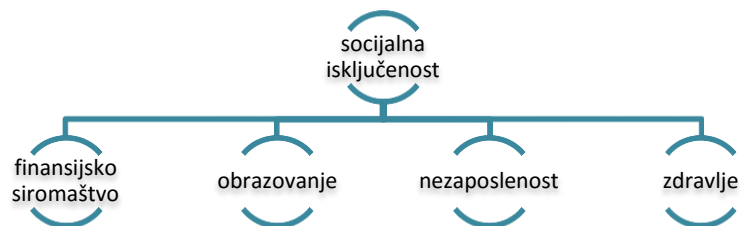
Socijalna isključenost je sveprisutna društvena pojava koja se javlja u zemljama neovisno o stepenu njihovog razvoja.¹ Ona je posljedica mnogobrojnih društvenih promjena (ekonomskih, političkih,

¹ Pojam socijalna isključenost prvi put se javlja u Francuskoj u periodu 1960–1970. Rene Lenoir, državni sekretar za socijalnu akciju, pod terminom isključeni (fran. = les exclus) označio je „isključene“, koji čine desetinu francuske populacije, a to su: osobe s tjelesnim i mentalnim teškoćama, osobe sklone samoubistvu, stare osobe sa invaliditetom, zlostavljana djeca, ovisnici, delikventi, samohrani roditelji, domaćinstva s višestrukim problemima, marginalizirani, asocijalne osobe i druge socijalno „neuklopljene“.

geografskih), a odražava se na individualnom nivou u vidu kidanja socijalnih veza između pojedinca i društva, te na društvenom nivou kao znak narušavanja socijalne kohezije (Slatina, 2006: 23). Socijalna isključenost označava proces kojim se određene skupine stavljaju u podređen položaj jer ih se diskriminira po različitoj osnovi, te time nadilazi granice siromaštva i materijalne depriviranosti. Njenu kompleksnost moguće je razumjeti kroz njene karakteristike: multidimenzionalnost, dinamičnost, relacijsku prirodu i relativnost/kontekstualnost. *Multidimenzionalnost* se ogleda u višedimenzionalnoj prirodi mehanizama preko kojih su pojedinci ili grupe isključeni iz socijalnih razmjena, praksi i prava na socijalnu uključenost. *Dinamična* je, jer ljudi nisu isključeni zbog trenutne nezaposlenosti ili trenutne nemogućnosti ostvarivanja socijalnih prava, već za to nema izgleda niti u budućnosti, pa niti za njihovu djecu. S obzirom na to da postoji diskontinuitet socijalnih odnosa i slabe socijalne participacije, socijalna isključenost ima *relacijsku prirodu*. Specifična je u datom vremenu i određenom društvu te govorimo o njenoj *relativnosti*, odnosno *kontekstualnosti*.

Usljed složenosti i različitog razumijevanja, javljaju se i teškoće te različiti pristupi njenom definiranju. Evropsko vijeće (2004) definira socijalnu isključenost kao proces kojim su određeni pojedinci gurnuti na ivicu društva i spriječeni u punom učestvovanju u društvu zbog svog siromaštva ili nedostataka osnovnih znanja i mogućnosti za doživotno učenje, ili kao rezultat diskriminacije. Ovo ih udaljava od zaposlenja, prihoda i mogućnosti obrazovanja, kao i od društvenih mreža i okvira i aktivnosti zajednice. Ovakvi pojedinci imaju malo pristupa vlasti i organima donošenja odluka i na taj način se često osjećaju nemoćnim i nesposobnim da uzmu kontrolu nad odlukama koje utječu na njihov svakodnevni život. Navedena definicija predstavlja prvi korak u pokušaju operacionalizacije u namjeri da se socijalna isključenost učini mjerljivom, te tako govorimo o njene četiri dimenzije: *finansijsko siromaštvo*, *nezaposlenost*, *zdravlje* i *obrazovanje* (slika 1).

Slika. Operacionalizacija socijalne isključenosti



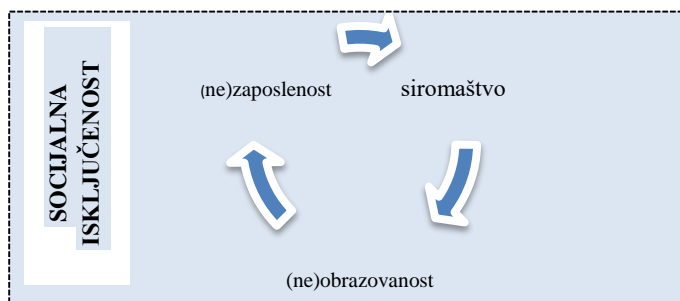
Imajući u vidu da se socijalna isključenost manifestira na polju ljudskih prava, Šućur (2004) navodi da je to pojam koji označava nepriznavanje osnovnih prava i sloboda, odnosno nemogućnost ostvarivanja pristupa pravno-političkom sistemu, koji je nužan za realizaciju tih prava. Dakle, ona narušava čovjekov dignitet i ljudsko postojanje uopće. Upravo zbog toga, prioritetni ciljevi socijalnih politika Evropske unije usmjereni su upravo na borbu protiv siromaštva i socijalne isključenosti.

3. Obrazovanje i socijalna isključenost

Višedimenzionalnost socijalne isključenosti upućuje na nužnost multidisciplinarnog i interdisciplinarnog pristupa kada promišljamo o strategijama njenog preveniranja i suzbijanja. Niti jedna dimenzija nije

manje važna u odnosu na drugu niti se mogu sagledavati neovisno jedna o drugoj. One se međusobno isprepliću i uvjetuju. Moguće ih je predstaviti „začaranim krugom“ u kojem obrazovanje označava uzrok i posljedicu socijalne isključenosti. Naime, (ne)obrazovanost vodi (ne)konkurentnosti na tržištu rada, a time i (ne)zaposlenosti. Jasno je da je, ukoliko obrazovanje izostane, upitna i mogućnost zaposlenja pojedinca. Posljedica toga jeste nedostatak finansijskih sredstava za materijalnu egzistenciju što, dalje, uzrokuje kidanje socijalnih veza između pojedinca i društvene zajednice. S druge strane, oni koji se nalaze u stanju višestruke depriviranosti i siromaštva najčešće nisu zaposleni što otežava stvaranje uvjeta za obrazovanje budućih generacija, te se neobrazovanost javlja kao posljedica socijalne isključenosti (slika 2). U tom se slučaju socijalna isključenost javlja kao transgeneracijska pojava.

Slika 2. „Začarani krug“ dimenzija socijalne isključenosti



Upravo zbog opisanog procesa socijalnog isključivanja, mnogi autori se slažu da obrazovanje ima instrumentalnu ulogu u socijalnom uključivanju (UNDP, 2006). Tako i obrazovanje postaje *dijelom* socijalnih politika, a manifestira se pojavom *inkluzije u obrazovanju*. To je pojam koji je preuzet iz političko-pravne teorije i označava pokret koji naglašava prava i potrebe društveno marginaliziranih osoba i grupacija. Inkluzija u obrazovanju je otvoren proces, koji, iako da teško može biti brzo i jednostavno okončan, ipak teži da otkloni i da stalno otklanja barijere za ravnopravno učenje i participiranje svih u školskom sistemu (Pašalić-Kreso, 2003:15). Ona se temelji na pravima svih, neovisno o talentu, teškoći, socio-ekonomskom ili kulturnom porijeklu, na kvalitetno obrazovanje koje će zadovoljiti potrebe za učenjem i obogatiti i podići kvalitetu života. Obrazovanjem se stječu određena znanja, razvijaju kompetencije i osposobljava za tržište rada, što je ulaznica za aktivnu socijalnu participaciju. Tako shvaćena inkluzija u obrazovanju samo je *dio* socijalne inkluzije i integracije uopće, a nikako pojam njima nadređen. Na to upozorava Slatina:

Neoliberalistička nastojanja da se inkluzija u obrazovanju nadredi, ne samo socijalnom uključivanju uopće, već i socijalnoj integraciji, kojoj, dakako, prethodi socijalno uključivanje uopće, pa time i inkluzija u obrazovanju, maskiraju pedagogiju isključenih. (2006: 27)

Obrazovanje tako mora biti shvaćeno kao mehanizam kojim je moguće doprinijeti preveniranju i suzbijanju socijalne isključenosti, samo ukoliko se sagledava kroz prizmu odnosa koji tvori zajedno s njenim ostalim sastavnicama – zaposlenost, finansijsko siromaštvo i zdravlje.

4. Pedagoške implikacije socijalne isključenosti Roma

Brojne su skupine koje podliježu rizicima socijalne isključenosti, međutim, jedna od najugroženijih zasigurno jeste romska populacija. Socijalna isključenost Roma proizvodi višestruke posljedice.

Složenost i isprepletenost problema koji niču i nastaju iz socijalne isključenosti sadrže i sa sobom nose ozbiljne pedagoške implikacije. Prevazilaženje socijalne isključenosti nije jednostavni problem inkluzije. Puko uključivanje Roma u sfere, iz kojih su decenijama bili isključeni, ne bi upriličilo željene rezultate. Otuda se ovo uključivanje mora zasnovati na istraživačkim rezultatima prirode i karaktera socijalne isključenosti i na pedagoškim implikacijama koje iz nje proizlaze.

Inkluzija romske djece u redovno školovanje svoje formalno utemeljenje nalazi u dokumentima zasnovanim na poštivanju osnovnih ljudskih prava i sloboda svakog čovjeka, ali i onima koji isključivo štite prava pripadnika romske nacionalne manjine.² Ipak, praksa pokazuje da je proces implementacije izuzetno složen, spor i da postoje mnoge barijere.

Pedagoške implikacije socijalne isključenosti gledaju se u sljedećem:

- nizak obuhvat obrazovanjem romske djece na svim nivoima, od predškolskog do visokoškolskog obrazovanja, te učestala pozitivna diskriminacija;
- nemogućnost ostvarivanja prava na maternji jezik u školama;
- izloženost romske djece procesu diskriminacije i asimilacije.

O *uključenosti i obuhvatu romske djece obrazovanjem* vrlo je teško govoriti s obzirom na to da ne postoje tačni pokazatelji o rasprostranjenosti romske nacionalne manjine.³ Informacije kojima raspoložemo predstavljaju tek ilustraciju socijalnog isključivanja, ali i značajan indikator napretka uključivanja romske djece u odgojno-obrazovni sistem, a time i socijalne inkluzije.

Predškolski odgoj i obrazovanje u Bosni i Hercegovini čini integralni dio cjelokupnog sistema odgoja i obrazovanja, dok je Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (2007) donesena i obaveza pohađanja predškolskog odgoja i obrazovanja u godini pred polazak u školu, s ciljem uklanjanja postojećih barijera za ravnopravno učešće u školskom sistemu. Osim toga, istim se Zakonom svoj djeci garantira „jednako pravo pristupa i jednake mogućnosti učešća u odgovarajućem odgoju i obrazovanju bez diskriminacije na bilo kojoj osnovi“. Ipak, obuhvat romske djece predškolskim odgojem i obrazovanjem u Bosni i Hercegovini izuzetno je nizak i, prema neformalnim podacima, iznosi oko 3%. Kao najčešći uzroci tomu navode se „loša materijalna situacija, udaljenost predškolskih ustanova od mjesta boravka, rad na ulici i druge otežavajuće okolnosti“. Budući da se formalnim predškolskim programima djeca pripremaju za polazak u školu, nizak obuhvat romske djece implicira da se postojeći

² Mnogobrojni su međunarodni i nacionalni dokumenti kojima su stvorene zakonske pretpostavke za uključivanje Roma u sve socijalne sfere života. Bosna i Hercegovina je, također, na putu ka evropskim integracijama, preuzela obavezu donošenja i implementacije određenih zakonskih regulativa koje osiguravaju unapređenje cjelokupnog socio-ekonomskog statusa Roma. Izdvajamo slijedeće: Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima (1948), Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima (1966), Konvencija o pravima djeteta (1989), Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina Vijeća Evrope (1995), Međunarodna konvencija o eliminaciji svih oblika rasne diskriminacije, Ustav BiH, Strategija BiH za rješavanje pitanja Roma (2005), Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH (2003), Plan akcije o obrazovnim potrebama Roma i pripadnika ostalih nacionalnih manjina u BiH.

³ Razlozi leže, s jedne strane, u nedostatku statističkih podataka na nivou države, dok se, s druge strane, Romi nerijetko odriču vlastitog identiteta, te se ne izjašnjavaju kao pripadnici romske populacije, rijetko se registrišu u matične urede i često mijenjaju mjesto prebivališta. Upravo zbog toga, podaci kojima raspoložemo najčešće predstavljaju procjene dobivene istraživanjima i drugim akcijama koje provode međunarodne organizacije (UNICEF, Save the Children, CARITAS i druge) u partnerstvu s vladinim i nevladinim sektorom u Bosni i Hercegovini s ciljem unapređenja socio-ekonomskog statusa Roma.

jaz i obrazovne razlike između romske i djece većinske populacije neće i ne može skoro prevazići niti ublažiti. Watson (2009) navodi da te razlike tokom školovanja postaju samo veće. Tako i sami pedagozi osnovnih škola ukazuju na nužnost uključivanja romske djece u školski sistem već u predškolskom periodu, čime bi se i prevenirala pojava ranog napuštanja školovanja⁴ koja je posebno prisutna kod obrazovanja Roma (Hodžić, 2013). Uključenost romske djece u *osnovno obrazovanje* nešto je viša u odnosu na predškolski nivo obrazovanja, iako još uvijek daleko od prihvatljivog. UNICEF (2011) navodi podatak da oko 15% romske djece pohađa osnovnu školu, dok rezultati istraživanja provedenog 2010. godine na području Kantona Sarajevo pokazuju da postoji trend porasta upisivanja romske djece u niže razrede osnovne škole, podjednako dječaka i djevojčica, za razliku od *srednjih škola i visokoškolskih ustanova* u kojima se bilježe tek sporadični slučajevi upisivanja romske djece. U srednjim školama taj broj se kreće od 18 u šk. 2009/10.⁵ do tri u šk. 2012/13. godini.⁶ Na visokoškolskim ustanovama, pak, ne vodi se evidencija o upisu pripadnika romske populacije, te ne postoje ni zvanični podaci, osim onih koje navode (nevladine) organizacije koje su učestvovala u stipendiranju studija za romske studente. Tako je, prema izvještaju organizacije *Obrazovanje gradi BiH*, u periodu od 2005. do 2010. godine na Univerzitetu u Sarajevu bilo upisano svega 30 studenata romske nacionalnosti.

U kvalitativnom smislu inkluzija romske djece u redovan školski sistem daleko je od ciljeva postavljenih u ključnim dokumentima reforme obrazovanja. Praksa pokazuje da napredovanje romske djece nije u skladu s njihovim individualnim mogućnostima, te da postoji trend pozitivne diskriminacije.⁷ Naime, romskoj se djeci nerijetko pravda enormno visok broj neopravdanih sati i poklanjaju pozitivne ocjene kako bi mogli *formalno* nastaviti školovanje. Razlozi su katkada uvjetovani stereotipima i predrasudama nastavnika i željom da što prije okončaju rad s djecom romske nacionalnosti ili pogrešna percepcija i razumijevanja inkluzije u obrazovanju (Hodžić, 2013). S druge strane, postoje slučajevi uključivanja romske djece odličnog školskog uspjeha u dopunsku nastavu, a pod okriljem različitih projekata podrške inkluziji.

Još jedna paradoksalna pojava koja u praksi egzistira, jeste uskraćivanje *prava na maternji jezik*, a u okviru iste inkluzije koja podrazumijeva jednakopravnost i otklanjanje barijera koje onemogućavaju ostvarivanje osnovnih ljudskih prava. Romski učenici u osnovnim školama Kantona Sarajevo nemaju mogućnost pohađanja nastave maternjeg romskog jezika, dok se u pojedinim školama taj predmet javlja samo kao izborni predmet. Budući da jezik definiira identitet nacije, možemo se pitati da li ovakva inkluzija, zapravo, implicitno narušava integritet jednog naroda.

Socijalna isključenost svakako implicira da se određene grupe stavljaju u podređen i nepovoljan položaj, jer ih se *diskriminira i segregira* zbog njihove nacionalne, spolne, vjerske ili druge pripadnosti, odnosno orijentacije. Romi su izloženi raznim oblicima prikrivene i javne, odnosno implicitne i eksplicitne diskriminacije od strane nastavnog kadra, školske uprave, djece i roditelja većinske zajednice, koji se manifestiraju u sjedenju u posljednjoj klupi, negativnom odnosu nastavnika i roditelja, neprihvatanju tokom igre i neformalnog druženja, verbalni i fizički napadi i dr. Najčešći razlog diskriminaciji i

⁴ Rano napuštanje školovanja primarni je indikator socijalne isključenosti u oblasti obrazovanja (Laeken indikatori, EU).

⁵ Više u: Hodžić, L. (2010): *Pedagoške implikacije socijalne isključenosti Roma*, neobjavljeni magistarski rad, odbranjen 13. 10. 2010. na Filozofskom fakultetu u Sarajevu.

⁶ Podaci prikupljeni za vrijeme obavljanje pedagoške prakse studenata Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu u martu, ak. 2012/13. godine.

⁷ Pozitivna diskriminacija označava različito, privilegirano, tretiranje deprivilegiranih društvenih skupina. Ta privilegirana priroda očituje se u posebnim pravima manjina s ciljem osiguranja jednakopravnosti i jednakih mogućnosti za njene pripadnike koji se najčešće nalaze u podređenom položaju u odnosu na većinsku populaciju.

segregaciji Roma jesu postojeći stereotipi i negativne predrasude, koje su, pak posljedica međusobnog nepoznavanja i nerazumijevanja.

Brojni su, dakle, primjeri loše prakse uključivanja romske djece u obrazovanje što implicira pogrešne i loše odabrane pedagoške mjere koje navedeni proces, zapravo, usporavaju i čine neuspješnim. Budući da socijalna inkluzija označava proces koji omogućava da oni, koji su u riziku od siromaštva i socijalne isključenosti dobiju *mogućnost i sredstva*, koja su potrebna za puno učešće u ekonomskom, društvenom i kulturnom životu i postizanju životnog standarda i blagostanja, koji se smatra normalnim u društvu u kojem žive, sasvim je jasno da je odgovornost države i društva da osigura uvjete u kojima će se ona implementirati. Navedeni pokazatelji i pedagoške implikacije socijalne isključenosti romske djece na svim nivoima obrazovanja svjedoče da bez socijalnih mjera i akcija, koje bi pratile inkluziju u obrazovanju, a tiču se prevazilaženja siromaštva, nezaposlenosti i jačanja zdravstvene zaštite, nije moguće provoditi socijalnu inkluziju. U tom slučaju, inkluzija u obrazovanju svodi se na formalno uključivanje romske djece u školske klupe bez istinske namjere za njihovim individualnim razvojem i kolektivnim napretkom.

5. Umjesto zaključka

Socijalna isključenost Roma podrazumijeva njihovu višestruku depriviranost na tržištu rada zbog čega su dugotrajno nezaposleni, žive u neadekvatnim životnim uvjetima ispod linije siromaštva, ne mogu osigurati minimalne životne potrepštine niti ostvariti pravo na obrazovanje. Ovakvi uvjeti uzrokuju kidanje socijalnih veza, izolaciju i usamljenost. Posljedice socijalne isključenosti, zapravo, jesu dalekosežne i odlučujuće za budućnost novih pokoljenja. Pedagoška nastojanja trebala bi biti usmjerena ka preveniranju i suzbijanju socijalne isključenosti, ali i praćena adekvatnim aktivnostima politike socijalnog uključivanja u drugim društvenim sferama života.

To podrazumijeva sljedeće:

- *Stvaranje društvenih uvjeta za prevazilaženje socijalne isključenosti Roma*
 - Prevazilaženje nezaposlenosti.
 - Materijalna podrška romskim obiteljima.
- *Desegregacija i antidiskriminacija*
 - Mogućnost izražavanja i njegovanje vlastitog etničkog identiteta.
 - Uvođenje elemenata romske kulture u odgojno-obrazovni sistem.
 - Stvaranje intelektualne i kulturalne „kritične mase“ u romskoj populaciji.
- *Stvaranje sistemskih uvjeta za uključivanje Roma u obrazovni sistem*
 - Razvijanje posebne upisne politike za romsku djecu.
 - Priprema obrazovnih institucija za uključivanje Roma u obrazovanje.
 - Priprema romske djece za polazak u školu.
 - Aktivna podrška Romima u obrazovanju.
 - Stvaranje sistemskih uvjeta za osiguravanje i kontrolu kvaliteta obrazovanja romskih učenika.
 - Razvijanje osjetljivosti profesionalne javnosti i šire društvene zajednice za obrazovne potrebe Roma.
- *Poseban sistemski pristup u rješavanju obrazovnih problema romske zajednice*

- Jačanje i povezivanje nacionalnih i lokalnih strategija i programa koje za cilj imaju povećanje dostupnosti obrazovanja romskoj djeci.
- *Osiguravanje kadra kompetentnog za rad s romskom djecom*

Literatura

Council of European Union (2004): Joint report by the Commission and the Council on social inclusion, dostupno na: http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf

Hodžić, L. (2013): *(Anti)diskriminacija romske djece u osnovnim školama*, Sarajevo, Kali Sara RIC

Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH, *Službeni list BiH*, br. 88/07.

Pašalić-Kreso, A. (2004): *Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju*, u zborniku radova: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, Sarajevo, TEPD i Filozofski fakultet u Sarajevu

Slatina, M. (2004): *Od inkluzije do škole za konfluentno obrazovanje*, u zborniku radova: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, Sarajevo, TEPD i Filozofski fakultet u Sarajevu

Slatina, M. (2006): *Socijalna isključenost mladih kao društveni i znanstveni fenomen*, Zbornik radova sa znanstveno-stručne konferencije s međunarodnim učešćem *Sistem preveniranja socijalnog isključivanja mladih*, Islamski fakultet, Zenica, str. 21–49.

Šućur, Z. (2004): *Socijalna isključenost: pojam, pristupi i operacionalizacija*, dostupno na: www.hsd.hr/revija/pdf/1-2-2004/04-Sucur.pdf

UNICEF (2011): Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) BiH 2011 - 2012

United Nation Development Program (2006): *Siromaštvo, nezaposlenost i socijalna isključenost*, ur. Starc, N., Zagreb

Watson, L. (2009): *The challenge of social inclusion for Australian schooling*, dostupno na: <http://www.theeducationinstitute.edu.au/sites/default/files/challenge-social-inclusion.pdf>

OSTRAKIZAM U ŠKOLI: ISTRAŽIVANJE FENOMENA VRŠNJAČKOG ISKLJUČIVANJA U ŠKOLI

Bisera Jevtić

Filozofski fakultet u Nišu, Univerzitet u Nišu
Srbija

Sažetak

Socijalno ponašanje od velike je važnosti za normalno funkcionisanje svake jedinice jer joj omogućava da kroz interakciju s drugima zadovolji svoje najosnovnije potrebe. Ono se može manifestovati kao pozitivno i negativno, pri čemu negativno socijalno ponašanje predstavlja asocijalno (uglavnom nepoželjno) ponašanje, dok je pozitivno socijalno ponašanje prosocijalno (poželjno) ponašanje. Jedan od oblika asocijalnog ponašanja jeste vršnjačko nasilje. Školsko nasilje jeste nasilje mladih i prema mladima, ali škola nije samo pozornica, već organizacioni kontekst koji određuje pravila koja na toj pozornici vladaju, koja dodeljuje uloge deci i odraslima, i uobličava specifičnu interakciju između njih. Škola se pojavljuje kao ekološki mikro sistem koji, s jedne strane, deluje kao katalizator na sile koje su odgovorne za nasilnu komunikaciju koja postoji i van nje, a s druge strane kreira nove uloge i interakcije koji rađaju i specifične oblike nasilja. Predmet istraživanja ovog rada jeste ostrakizam u školi, odnosno istraživanje fenomena vršnjačkog isključivanja u školi. U radu su prezentovani rezultati istraživanja koje je imalo za cilj da empirijski i neeksperimentalno ustanovi stepen zastupljenosti nasilničkog ponašanja u osnovnoj i srednjoj školi na uzrastu koji se nalazi na stupnju moralne autonomije, čiji je jedan oblik ispoljavanja i fenomen vršnjačkog isključivanja u školskoj sredini, odnosno ostrakizam. U radu autorica polazi od humanih pretpostavki o percepciji sigurnosti i samopoštovanja, a zatim istraživački dovodi u vezu uverenost učenika u njihovu samokompetentnost i samoeфикаsnost i stavove o stepenu zastupljenosti vršnjačkog isključivanja u školskoj zajednici. Pokazalo se da su učenici s višim nivoom uverenja o samoeфикаsnosti, u većoj meri opredeljeni za razlike u percipiranju nasilja i nasilničkog ponašanja, jer razlike ukazuju na povišen prag tolerancije prema vlastitom i tuđem nasilju. Ova veza je blaga, ali statistički značajna, što je pokazala regresiona analiza. Nalazi istraživanja mogu poslužiti za humanizaciju i pospešivanje inferiornosti vršnjačkog isključivanja kako ne bi postala norma u školskoj zajednici. Konkretno, na osnovu nekih zanimljivih pokazatelja o učenicima čiji su stavovi pozitivno usmereni ka vršnjačkom nasilju, naspram učenika koji se suprotstavljaju, moći ćemo razviti produktivan dijalog između suprotstavljenih strana, i izvesti argumente koji mogu biti od koristi za implementaciju partnerske komunikacije unutar vršnjačke populacije, u cilju formiranja inferiornosti vršnjačkog isključivanja u školskoj zajednici.

Ključne reči: vršnjačko isključivanje, nasilje, školska zajednica, sigurnost, samoeфикаsnost.

1. Uvodna razmatranja

Socijalno ponašanje je veoma širok konstrukt, povezan s mnogim drugim fenomenima, i smatra se da ono čini važan deo nekih drugih konstrukata, kao što su „vršnjačka prihvaćenost“ ili „socijalna kompetencija“ (Spasenović, 2004). Asocijalno ponašanje je pojam koji se koristi i različito definiše u društvenim

naukama. Najšire posmatrano, obuhvata ona odstupanja u ponašanju koja označavaju neprihvatanje ili suprotstavljanje proklamovanim ili običajnim normama zajednice, bez obzira na formu, sadržaj ili posledice (Dovidio, 2006; Waasdorp i sar., 2011). Zato, kada govorimo o asocijalnom ponašanju, najčešće obuhvatamo široku skalu asocijalnih postupaka, počev od preterane neposlušnosti u ranom detinjstvu do prestupničkog ponašanja. Tim ponašanjima zajedničko je da su uperena protiv okoline, društvenih normi i običaja, što u bitnoj meri otežava ili onemogućava normalan rast i razvoj, a za posledicu ima angažovanost različitih službi socijalne zaštite na prevenciji, otkrivanju, ispitivanju i tretmanu (Dovidio, 2006; Waasdorp i sar., 2011). Škole kao sredina gde deca provode dosta vremena utiču na stvaranje atmosfere koja osuđuje ili podržava nasilničko ponašanje. Škole gde se to podržava imaju negativnu klimu i tu se podržavaju stavovi koji vode agresivnom ponašanju, viktimizaciji vršnjaka, i to se prihvata kao validna norma ponašanja (Unnever & Cornell, 2003, prema: Waasdorp i sar., 2011). Nasilje se često može podeliti na direktno i indirektno nasilničko ponašanje u školama, pri čemu socijalna izolacija učenika spada u indirektno metode nasilničkog ponašanja prema vršnjacima (Margalit, 2010; Swearer i sar., 2009; Waasdorp i sar., 2011).

Istraživanje koje je pokrivalo tematiku vršnjačkog nasilja na prostorima Srbije (Popadić & Plut, 2007) upozorava da je potrebna velika opreznost prilikom sprovođenja istraživanja u oblasti vršnjačkog nasilja, kako direktnog tako i indirektnog, jer je krajnja predstava o nasilju koja se dobija, zavisna od instrumenta koji je bio korišćen, uzorka na kojem je ispitivanje sprovedeno, uzrasta učenika, ali i opštih karakteristika školskog sistema. Istraživači su se vodili pretpostavkom da postoje razlike u percipiranju nasilja i nasilničkog ponašanja, i da ove razlike ukazuju na povišen prag tolerancije prema vlastitom i tuđem nasilju. Iako se, uglavnom, različite forme verbalnog učeničkog ispoljavanja nasilja ponekad smatraju relativno normalnim i bezopasnim, ili se ovo ponašanje minimizuje („detinjasto ponašanje”), ne sme se zanemariti činjenica da je to, na kraju, jedan od oblika nasilja nad učenicima. Autori (Popadić & Plut, 2007) su, takođe, koristili postupak učeničke samoprocene zato što se taj metod pokazao kao ekonomičniji i kao metod koji poseduje osetljivost da pravilno zabeleži indeks nasilja izvedenog iz prepoznavanja pojedinačnih oblika nasilja u konkretnom vremenskom periodu (u ovom slučaju u protekla tri meseca). Ispitivani su neki od oblika ispoljavanja nasilja (krađa, ogovaranje, vređanje i udaranje) i rezultati su pokazali da, što se učestalosti tiče, veliki procenat učenika biva pogođen i oblicima nasilja koje doživi samo jednom. Najčešći oblici vršnjačkog nasilja kojima su učenici bili izloženi su vređanje i spletkarenje, a zatim udaranje i pretnje, pa su došli do zaključka da je verbalno nasilje registrovano kao najučestaliji oblik školskog nasilja (Popadić & Plut, 2007).

Autori (Popadić & Plut, 2007) su ispitivali zastupljenost pojedinih oblika nasilnog ponašanja u odnosu na uzrast učenika, i rezultati su pokazali da, iako su vređanje i spletkarenje na svim uzrastima najčešći oblici, njihova manifestacija donekle opada u 7. i 8. razredu, dok su najzastupljeniji u 5. i 6. razredu. Dalja analiza rezultata pokazala je da učestalost udaranja i pretnji opada s uzrastom, a raste značaj seksualnog uznemiravanja. Učenici su pokazali veliku uzdržanost kada treba priznati spletkarenje, mali broj učenika je priznao da lažu o drugima s namerom da ih socijalno izoluju, dok su polne razlike u izloženosti nasilju male. Učenici muškog pola se češće izjašnjavaju kao nasilnici, ali su češće izloženi nasilju i vršnjaka i odraslih (Popadić & Plut, 2007; Reynolds & Fletcher-Janzen, 2004).

Zašto je škola kao institucija relevantan faktor socijalizacije? Dolaskom u školu dete dolazi u novu sredinu s novim i strožijim pravilima, uči da se suzdržava od zadovoljenja želja i ulazi u nove odnose koji su drugačiji od onih odnosa na koje je dete do tada naviklo. Dete će se lakše snaći u novoj situaciji

ukoliko su stavovi i očekivanja nastavnika sličnija stavovima i očekivanjima roditelja. Faktori od kojih zavisi efekat socijalizacije deteta u školi su: lične osobine deteta, lične osobine nastavnika, odnos nastavnika prema učeniku, njegova pedagoška umešnost, odnosi među ostalim učesnicima, organizacija školskog života, kao i nastavni plan i program (Bachrach, 1980; House, 2011; Rot, 2003). Takođe, efekat socijalizacije zavisi i od sposobnosti usvajanja nastavnog gradiva ili razvijanja spremnosti za samostalno mišljenje i samostalno rešavanje problema. Uticaj nastavnika zavisi i od toga koliko pažnje posvećuju svakom učeniku pojedinačno i koliko vode računa o individualnosti i individualnoj situaciji svakog učenika (Cockett, 2012; McPherson i sar, 2006; Rot, 2003). U uskoj vezi sa školom kao agensom socijalizacije je i uticaj vršnjaka odnosno *grupe vršnjaka*. Grupa vršnjaka utiče na to koje će vrednosti dete nastojati da ostvari, deluje na njegovo nastojanje za nezavisnošću i samostalnošću, kao i na formiranje različitih socijalnih stavova. Negativna uloga vršnjaka ogleda se u njihovom velikom uticaju na razvijanje delikventnog ponašanja (Bachrach, 1980; Cockett, 2012; Rot, 2003).

Socijalna izolacija odnosi se na potpuni ili delimični nedostatak društvenog kontakta, koje je najčešće nevoljno, i sama činjenica da je izolacija nastala nevoljno, razlikuje je od izolacije koja je nastala namerno, voljnim delovanjem neke osobe. Socijalna izolacija se može pojaviti na svim uzrastima, pa je samim tim i njena manifestacija, kao i posledice koje ona nosi, različita i zavisi od karakteristika osobe koja je socijalno izolovana (McPherson i sar, 2006; Newman & Newman, 2011). Jedna od manifestacija osećanja socijalne izolovanosti jeste osećanje usamljenosti, mogu se javiti i misli koje daju potporu razvoju negativne slike o sebi i padu samopouzdanja, što može dovesti do nekih psiholoških poteškoća i poteškoća u svakodnevnom funkcionisanju osobe. Mogu se javiti uznemiravajuće misli ili ponašanja koja nisu u skladu s društvenim normama, naročito ako je izolacija prisutna u dužem vremenskom periodu (Halmos, 2001; McPherson i sar, 2006; Newman & Newman, 2011). Kao posledica se mogu javiti osećanje usamljenosti, depresivnost, strah od kontakta s drugim ljudima u čijem se korenu nalazi strah od povređivanja od drugih ljudi, mogu se javiti strah, krivica, kao i dalji razvoj negativne slike o sebi, o svetu i o drugima (Cacioppo & Hawkley, 2009; Herttua i sar, 2011). Neke druge posledice su mentalni problemi, problemi s učenjem, problemi u sticanju socijalnih veština, stalno osećanje odbačenosti od vršnjaka vodi ka lošem akademskom uspehu, koji može biti uzrok za odbacivanje od strane vršnjaka, što predstavlja krug koji se teško prekida (Cacioppo & Hawkley, 2009; Herttua i sar., 2011). Iako bi neke forme socijalne izolacije mogle biti percipirane kao nešto što nije objektivno ugrožavajuće za osobu, važno je napomenuti da na jačinu posledica izolacije ne utiče samo objektivno stanje izolovanosti (na primer dužina izolacije), već na to utiču i sam kvalitet socijalne izolovanosti kao i subjektivni doživljaj izolovanosti koji osoba ima (Cole i sar, 2007). Kvalitet izolacije zavisi ne samo od odsustva socijalne interakcije, već neki autori smatraju da na nju utiču i faktori kao što su genetika, okolina u kojoj se dete razvija i raste, socijalne, odnosno kulturalne norme, socijalne potrebe individue, velike diskrepancije u percipiranju aktuelnih socijalnih veza i željenih socijalnih veza, kao i postojanje fizičkih nedostataka (Cole i sar, 2007; McPherson i sar., 2006).

U poslednje vreme fenomen socijalne izolacije postaje sve aktuelniji zbog razvoja savremenih tehnologija i informatičkog opismenjanja, ali i zbog smanjenja u komunikaciji u samim porodicama iz kojih deca potiču, što kasnije može rezultirati teškoćama koje osoba ima u pristupanju drugim ljudima od kojih želi dobiti podršku, utehu, savet ili se emotivno i fizički zbliži s njima (Bachrach, 1980; Cockett, 2012; House, 2011). Kao indikatori za prepoznavanje socijalne izolacije se najčešće pominju depresivnost, poremećaji raspoloženja, opadanje sposobnosti da se vežu s drugima, izbegavanje drugih ljudi, anksioznost (Bachrach, 1980; House, 2011).

Nasilje ostavlja posledice na one koji trpe nasilje, ali i na one koji se ponašaju nasilno. Ostavlja posledice i na one koji to nasilje posmatraju, jer mogu da se naviknu na nasilje, da im ono postane normalno i da se i sami nađu u situaciji da ga trpe ili da nasiljem rešavaju svoje probleme. Deca koja su izložena nasilju često su fizički povređena, postaju plašljiva, ne ide im se u školu, slabije uče, tužna su, nisu raspoložena za druženje, a ponekad i ona postaju nasilna. Ako ovakvo stanje traje duže, i ako se tom detetu ne pomogne, to može zauvek da obeleži ličnost deteta koje trpi nasilje (House, 2011; Newman & Newman, 2011). Posledice elektronskog nasilja – nije retkost da se elektronsko nasilje ne doživljava kao pravo nasilje i da se žrtve ne shvataju ozbiljno. Često je shvatanje da ako se nasilje odvija u virtuelnom prostoru, onda su i žrtve virtuelne, što nikako nije istina. Žrtve elektronskog nasilja ne reaguju uvek isto, reakcije se kreću od onih pozitivnih, kada žrtva uspe na adekvatan način da izađe iz mreže zlostavljanja, preko javljanja različitih negativnih reakcija. Žrtve mogu da osećaju bes, ljutnju, strah, povrednost, sram. Dokazano je i da žrtve elektronskog nasilja pokazuju različita problematična ponašanja, kao što su: loša koncentracija, nisko školsko postignuće, izostajanje iz škole. Dodatan problem je ukoliko dete izlazi iz ovih osećanja potraži u antisocijalnom ponašanju, pa se kao posledica javi želja za osvetom, izbegavanje prijatelja, korišćenje psihoaktivnih supstanci i slično. Deca koja trpe nasilje često pokušavaju da to sakriju od drugih, jer se boje da će ih smatrati slabijima i kukavicama. Iz straha da će se situacija samo pogoršati, sakrivaju da trpe nasilje (Bachrach, 1980; Cockett, 2012).

Kvantitet, ali i kvalitet vršnjačkih odnosa koje ostvaruju prihvaćena deca, razlikuju se od prirode socijalnih odnosa neprihvaćene dece. Neizgrađene socijalne veštine i socijalno nepoželjni oblici ponašanja dovode do odbačenosti deteta od strane vršnjaka. Vršnjačka prihvaćenost utiče i na formiranje pozitivne slike o sebi. Nisko samopoštovanje često je povezano s nepovoljnijim procenama drugih, dok je visoko samopoštovanje povezano s povoljnim procenama osoba iz okruženja. U svakom slučaju, vršnjačka prihvaćenost je pozitivno povezana sa razvojem moralne autonomije. S obzirom na to da se autonomija razvija tek s uzvratnošću i saradnjom, može se reći da se ona kod njih slabije razvija jer nemaju prilike za interakciju s ostalima. Odbačeni ne poštuju ni pravila koja se donose u grupi. Oni ne saraduju i egoistični su, skeptični u pogledu namera drugih ljudi i takmičarski nastrojeni. Odbačeni učenici tj. oni koji ne uspevaju da se afirmišu u svojoj grupi vršnjaka i ne ostvaruju prijateljske odnose s njima, obično se okreću ka vršnjacima od kojih mogu dobiti podršku, što često budu baš oni koji imaju socijalne teškoće. Deca koja ispoljavaju agresivno ili neke druge vidove asocijalnog ponašanja često traže društvo vršnjaka koji se na sličan način ponašaju. S obzirom na to da odbačeni učenici ne učestvuju u pravednoj sredini u kojoj međusobne odnose karakteriše uzajamno poštovanje i pravičnost, moralni razvoj će kod njih biti usporen ili fiksiran na postojećem stadijumu koji su do sad dostigli. Pojedinci koji ispoljavaju neprihvatljive oblike ponašanja, osim što ostvaruju lošije odnose s vršnjacima, suočavaju se s ljutnjom, opomenama, prekorima i osudama nastavnika i roditelja, što vodi još većem izdvajanju i obeležavanju ovih učenika. Upravo to osećanje neprihvaćenosti i neintegrisanosti u okviru vršnjačke grupe vodi težnji da se inferiorniji položaj prevlada iznalaženjem nekih nepoželjnih načina dokazivanja i isticanja, kao je što je narušavanje opšteprihvaćenih pravila i normi ponašanja. Družine vršnjaka, sastavljene pretežno od članova koji ispoljavaju agresivno ponašanje, podržavaju, podstiču i ohrabruju problematično ponašanje. Odbačeni agresivni učenici s obzirom da ispoljavaju antisocijalne oblike ponašanja, ne poštuju pravila ponašanja i nemaju razvijenu svest o posledicama svog ponašanja na druge (Jevtić, 2012).

Važno je da se na vreme identifikuju i socijalno izolovana deca i da se podvrgnu uticaju odgovarajućih interventnih programa, upravo zbog toga što socijalna izolovanost i pasivnost negativno koreliraju s

različitim razvojnim, interpersonalnim i intelektualnim kapacitetima i zbog toga što socijalno izolovana deca ne mogu biti lako opažena kao problematična. Potrebno je obučavati ovu decu socijalnim veštinama neophodnim za uspostavljanje, razvijanje i održavanje pozitivnih vršnjačkih odnosa. Ono što se sigurno zna i što su potvrdila mnoga istraživanja jeste uverenje da je sticanje socijalnih veština, neophodnih za uspostavljanje i održavanje prijateljskih odnosa, jedan od najefikasnijih načina prevazilaženja socijalne izolovanosti i osećanja usamljenosti. S obzirom na to da vršnjačke grupe mogu imati vrlo ograničavajući i kontrolišući uticaj na to kako njeni članovi izgledaju, razmišljaju, oblače se ili ponašaju, treba omogućiti i upoznavanje drugih zanimljivih ljudi izvan te male grupe (odeljenja), ljudi koji imaju potencijala da im postanu bliski prijatelji. Raznolikost ljudi i otvorenost u druženjima može pomoći, naročito zanemarenim učenicima, u pronalaženju bliskog prijatelja ili grupe vršnjaka koji s njima dele životne vrednosti i načine ponašanja.

2. Metodologija empirijskog istraživanja

Predmet istraživanja jeste ostrakizam u školi, odnosno istraživanje fenomena vršnjačkog isključivanja u školi. Samim tim je moguće približnije definisati i problem istraživanja. Problem ovog istraživanja jeste pružanje uvida u stepen postojanja nasilničkog ponašanja u školi kroz izražavanje stavova učenika o nasilničkom ponašanju čiji je jedan oblik ispoljavanja i fenomen vršnjačkog isključivanja u školskoj sredini, odnosno ostrakizam.

Opšta hipoteza: Pretpostavlja se da su zastupljeni različiti oblici nasilničkog ponašanja u školskoj sredini, među koje spada i fenomen vršnjačkog isključivanja u školskoj sredini. Ova hipoteza je proveravana podelom njenog problema istraživanja na više specifičnih hipoteza, koje pružaju detaljniji uvid u strukturu stavova učenika prema nasilničkom ponašanju u školskoj sredini.

Uzorak istraživanja činilo je 168 ispitanika u Srbiji. U istraživanju je zastupljena različita polna i uzrasna struktura ispitanika, pri čemu je bilo 91 ispitanika muškog pola i 77 ispitanika ženskog pola. Kada je u pitanju uzrast, u istraživanju je učestvovao 81 ispitanik uzrasta od 14 godina (8. razred osnovne škole) i 87 ispitanika uzrasta od 17 godina (3. razred srednje škole).

Varijable istraživanja podelili smo na nezavisne i zavisne varijable. Nezavisne varijable bile su uzrast učenika i pol učenika. Zavisne varijable odnosile su se na stavove učenika prema nasilničkom ponašanju, gde su spadali sledeći fenomeni: individualna percepcija i lično prisustvovanje nasilju (percepcija sigurnosti, pripadanja i lično prisustvovanje aktu nasilničkog ponašanja); individualni stavovi prema osveti i prema viktimizaciji; varijable koje se odnose na školski kontekst: prevalenca indirektno viktimizacije (nasilje na internetu, širenje glasina, isključivanje iz socijalnih grupa, krađa), i stavovi učenika prema nasilnicima (da li su nasilnici popularni ili loše prihvaćeni od strane drugih studenata).

Metoda primenjena u ovom istraživanju odabrana je u skladu s predmetom, ciljem, zadacima istraživanja, prirodom problema i postavljenim hipotezama. U istraživanju je korišćena survey istraživačka metoda, tehnika skaliranja s *instrumentom* – *Skala vršnjačkog nasilja (SVN)*. Pouzdanost instrumenata merena je (Krombah Alpha) koeficijentom. U statističkoj obradi podataka korišćen je Kolmogorov Smirnov test za testiranje distribucije, neparametrijske tehnike – AS, SD, empirijske i teorijske frekvencije, hi-kvadrat, Kruskal Walis test.

Istraživanje provela Nevena Petrović, studentica master studija pedagogije.

3. Interpretacija rezultata

1. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima koji se odnose na to u kom uzrastu se nasilničko ponašanje najviše javlja (na uzrastu osnovaca) u odnosu na *uzrast* ispitanika. Najveći broj ispitanika i jedne i druge uzrasne grupe smatra da se nasilje uglavnom češće javlja na ranijim uzrastima. Međutim, postoji statistički značajna razlika u stavovima koji se odnose na to u kom uzrastu se nasilničko ponašanje najviše javlja (na uzrastu osnovaca) u odnosu na *pol* ispitanika. Ispitanici muškog pola uglavnom su smatrali za tačnu tvrdnju da se nasilničko ponašanje češće javlja na uzrastu osnovaca, dok su ispitanici ženskog pola u značajno različitom broju slučajeva smatrale da taj stav uglavnom nije tačan (Hi-kvadrat=9.051, $p=.029$). Pošto je uzrast na kojem je istraživanje sprovedeno ekvivalentan uzrastu od 8. razreda, rezultati se mogu uporediti s rezultatima do kojih su došli Popović i Plut (2007), gde se smatra da se zastupljenost pojedinih oblika nasilnog ponašanja donekle menja s uzrastom učenika, i njihovi rezultati ukazuju da učestalost udaranja i pretnji opada s uzrastom, a da raste značaj seksualnog uznemiravanja.

2. Postoji statistički značajna razlika u stavovima koji se odnose na to da li pojava nasilničkog ponašanja u velikoj meri zavisi od uticaja vršnjačke grupe u odnosu na *uzrast* ispitanika. Najveći broj ispitanika koji pohađa drugi razred srednje škole smatra da vršnjaci ne utiču ili uglavnom ne utiču na pojavu nasilničkog ponašanja, dok ispitanici koji pohađaju sedmi razred osnovne škole smatraju da je ova izjava uglavnom tačna (Hi-kvadrat=11.675, $p=.020$). Kada je u pitanju *pol* ispitanika, ovde nisu nađene značajne razlike u odgovorima na ovu hipotezu.

3. Postoji statistički značajna razlika u stavovima koji se odnose na to da li pojava nasilničkog ponašanja u velikoj meri zavisi od *uticaja socijalne sredine* u odnosu na *uzrast* ispitanika. Najveći broj ispitanika koji pohađa drugi razred srednje škole uglavnom se slaže s ovim stavom, dok ispitanici koji pohađaju sedmi razred osnovne škole nemaju jasno definisan stav o ovome (Hi-kvadrat=10.229, $p=.017$). Kada je u pitanju *pol* ispitanika, ovde nisu nađene značajne razlike u odgovorima na ovu hipotezu.

3.1. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u stavovima koji se odnose na to da li pojava nasilničkog ponašanja u velikoj meri zavisi od *uticaja porodične sredine* u odnosu na *uzrast* ispitanika. Najveći broj ispitanika koji pohađa drugi razred srednje škole se u potpunosti slaže sa ovim stavom (Hi-kvadrat=12.128, $p=.016$). Kada je u pitanju *pol* ispitanika, ovde nisu nađene značajne razlike u odgovorima na ovu hipotezu.

3.2. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima koji se odnose na to da li pojava nasilničkog ponašanja u velikoj meri zavisi od *uticaja crta ličnosti* u odnosu na *uzrast i pol* ispitanika. Najveći broj ispitanika različitih uzrasnih i polnih grupa uglavnom se slaže sa ovim stavom ili nemaju jasno definisano mišljenje o ovome.

4. Postoji statistički značajna razlika u stavu koji se odnosi na to da li se nasilničko ponašanje češće javlja kod dece koja potiču iz siromašne sredine u odnosu na *uzrast* ispitanika. Najveći broj ispitanika koji pohađa drugi razred srednje škole se uglavnom slaže s ovim stavom, dok se mlađi ispitanici uglavnom ne slažu s ovim stavom (Hi-kvadrat=10.244, $p=.037$). Kada je u pitanju *pol* ispitanika, ovde nisu nađene značajne razlike u odgovorima na ovu hipotezu.

5. Postoji statistički značajna razlika u prisustvovanju nasilju nad drugim učenicima u školi u odnosu na

uzrast ispitanika. Ispitanici osmog razreda osnovne škole su u najvećem broju slučajeva davali pozitivne odgovore na prisustvo nasilja nad drugim učenicima u školi kod različitih uzrasnih grupa učenika (Hi-kvadrat=9.506, $p=.050$), što može ukazivati na potencijalnu veću osetljivost mlađih učenika na percepciju nasilničkog ponašanja, ili čak na manju strepnju prilikom prijavljivanja nasilničkog ponašanja.

6. Ne postoji statistički značajna razlika u *nasilju na internetu* u odnosu na *uzrast i pol* ispitanika. Veliki broj ispitanika se u potpunosti ne slaže sa ovim stavom.

6.1. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u *nasilju putem širenja glasina* u odnosu na *uzrast*, ali da razlike postoje u odnosu na *pol* ispitanika. Najveći broj ispitanika se uglavnom ne slaže sa ovim stavom, ali su ispitanici muškog pola u određenom broju slučajeva bili nesigurni prilikom davanja odgovora na ovo pitanje (Hi-kvadrat = 10.244, $p = .037$).

6.2. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u nasilju koje se provodi *isključivanjem učenika iz društva* u odnosu na *uzrast i pol* ispitanika. Veliki broj ispitanika se u potpunosti ne slaže sa ovim stavom.

6.3. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u nasilju koje se provodi *izbegavanjem učenika*, u odnosu na *uzrast i pol* ispitanika. Veliki broj ispitanika se u potpunosti ne slaže sa ovim stavom.

Veoma malo učenika je priznalo da lažu o drugima s namerom da ih socijalno izoluju, kao i da su krađom vršili nasilje nad drugima ili da je na takve načine nad njima vršeno nasilje. Ovi rezultati su u skladu sa rezultatima do kojih su došli autori Popadić i Plut (2007), gde oni problem u prijavljivanju ovih vrsta nasilja vide i u strahu učenika da priznaju da su bili žrtve ovih oblika nasilja, ali i da su možda pod uticajem moralnih dilema – da li prijaviti ove vrste nasilja ili ne?

4. Zaključak

Navedena istraživanja pokazala su da su najčešći oblici vršnjačkog nasilja kojima su učenici izloženi vređanje i spletkarenje, a zatim udaranje i pretnje, što sugeriše da je verbalno nasilje prikazano kao najučestaliji oblik školskog nasilja. Iako značajne razlike ne postoje, kao i u ovom istraživanju, ovi oblici vršnjačkog nasilja jesu u određenom procentu zastupljeni u populaciji učenika i ne smiju se ignorisati samo zbog toga što ne spadaju u kategoriju direktnog fizičkog nasilja nad učenicima.

Korelacije kontrolnih varijabli (*pol* i *uzrast* ispitanika, odnosno *razred* koji ispitanici pohađaju) sa skorom na skali procene o nasilničkom ponašanju pokazuju da postoji statistički značajna povezanost stavova o nasilničkom ponašanju i *pola* ispitanika (korelacija je negativna i iznosi $-.257^*$). Ovo ukazuje da su ispitanici muškog pola bili skloniji davanju viših skorova na skali procene o nasilničkom ponašanju, odnosno da su uglavnom imali pozitivne stavove kada je u pitanju nasilničko ponašanje.

Postavlja se pitanje da li ovakvi načini utvrđivanja nasilja pre dovode do potcenjivanja ili precenjivanja njegove rasprostranjenosti, iako stepen prijavljivanja nasilničkog ponašanja može biti potcenjen, jer se može pretpostaviti da se mnogi učenici uzdržavaju od potpune iskrenosti zbog uslova koji nisu uvek potpuno anonimni i da među učenicima postoji navikavanje na nasilje. Takođe, kod mnogih učenika koji

nisu direktno izloženi nasilju može postojati potencijalni strah da bi i oni mogli postati žrtve nasilničkog ponašanja, pa su zbog toga suzdržaniji prilikom prijavljivanja nasilničkog ponašanja.

Školsko nasilje se ne bi smelo posmatrati samo kao siledžijstvo, odnosno manifestacija direktnog fizičkog nasilja. Postoje različite forme nasilja i detaljnije upoznavanje s njima i načinima njihovog prevazilaženja i sankcionisanja mogu doprineti validnijim rezultatima kada je u pitanju registrovanje nasilničkog ponašanja, a samim tim i izolacije učenika u školskoj sredini.

Iako je veliki broj učenika u istraživanju prijavio da nije bio žrtva nasilničkog ponašanja, ne treba potceniti ozbiljnost problema koje stvaraju pojedinačni incidenti koji se pojavljuju u različitim oblicima jer su oni ponekad po traumatičnosti izuzetno intenzivni za učenike.

Kada su u pitanju polne razlike u izloženosti nasilju, one su male, ali se smatra da se dečaci češće od devojčica izjašnjavaju kao nasilnici, ali su češće izloženi nasilju i vršnjaka i odraslih (Popović i Plut, 2007). Polne razlike se, međutim, moraju detaljnije sagledati uz uzimanje kulturalnog područja i vladajućih socijalnih normi, jer se uglavnom smatra da je u redu da dečaci budu agresivni, a devojčice ne, iako je u poslednje vreme zabeležen porast vršnjačkog nasilja i kod devojčica (Swearer i sar., 2009; Waasdorp i sar., 2011).

Rezultati analize potencijalnih posledica nasilničkog ponašanja ukazuju da u najvećem broju slučajeva ne postoje statistički značajne razlike u davanju odgovora kod dve ispitivane uzrasne grupe. Međutim, evidentno je da postoje učenici koji su davali najveći skor na postavljena pitanja, što ukazuje da ipak postoje đaci kod kojih su se javile posledice nakon određenog nasilničkog ponašanja. Ovo dalje implicira da je potrebno raditi sa ovim učenicima u cilju redukovanja anksioznosti, da je potrebno raditi na promeni emotivnog doživljaja sveta oko sebe kod depresivnih učenika, ojačati samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi, pričati o uzrocima nastajanja noćnih mora, glavobolja, gubitka apetita, bolova u stomaku, loše koncentracije i lošeg uspeha u školi, podstaknuti učenika da se što češće viđa s prijateljima, podstaći učenika da objasni zbog čega stalno menja put do škole i zbog čega se iz škole vraća sa oštećenim stvarima.

Poslednji deo istraživanja vezan je za proveru postojanja statistički značajnih razlika u ispoljavanju posledica koje se javljaju zbog nasilničkog ponašanja. Rezultati su pokazali da su učenici trećeg razreda srednje škole sigurniji u nepromenljivost njihovog školskog uspeha, dok su učenici osnovnih škola bili nesigurniji prilikom odgovora na ovo pitanje. Takođe, učenici trećeg razreda srednje škole bili su sigurniji prilikom procenjivanja njihovih kapaciteta za usvajanje novih znanja, dok su učenici mlađih razreda bili nesigurniji prilikom davanja odgovora na ovo pitanje. Najveći broj učenika se u potpunosti ne slaže da su se nalazili u situacijama u kojima su njihove materijalne stvari bile ugrožene u školi, ali postoji određen broj učenika drugog razreda srednje škole koji su dali potvrdne odgovore na ovo pitanje. Rezultati takođe ukazuju na to da je stepen nesigurnosti i manjak samopouzdanja zastupljeniji kod učenika srednjoškolskog uzrasta koji su češće davali visoke skorove na datu tvrdnju.

Postojanje uticaja socijalne sredine može se, takođe, videti i u stvaranju slike kod dece na najranijim uzrastima da je potrebno „ojačati“ ulaženjem u sukobe s drugom decom, čime se postepeno može stvoriti atmosfera opšteg navikavanja na nasilničko ponašanje, koje se može održati i u kasnijim godinama i činiti osnovu za opravdavanje nasilničkog ponašanja prema drugima. Važno je uzeti u obzir postojanje kulturne neosetljivosti na nasilničko ponašanje u školama, kao i dodatne socio-demografske karakteristike uzorka,

koji bi mogli dati bolji uvid u stavove prema nasilničkom ponašanju. Podaci o porodičnoj situaciji, odnosu s roditeljima i braćom i sestrama, ekonomska situacija, vaspitni stilovi roditelja, lokacija škole, odnos roditelja prema školi i odnos nastavnika prema nasilničkom ponašanju u školi (da li prijavljuju i sankcionišu te oblike ponašanja) mogu biti samo neki od faktora koji utiču na fenomen vršnjačkog nasilja u školama.

Literatura

- Bachrach, C. A. (1980): Childlessness and Social Isolation among the Elderly, *Journal of Marriage and Family* 42 (3), 627–637.
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C. (2009): Perceived social isolation and cognition, *Trends in Cognitive Sciences* 13 (10), 447–454.
- Cockett, A. (2012): Technology dependence and children: A review of the evidence, *Nursing Children and Young People* 24 (1), 32–35.
- Cole, S. W., Hawkley, L. C., Arevalo, J. M., Sung, C. Y., Rose, R. M., Cacioppo, J. T. (2007): Social regulation of gene expression in human leukocytes, *Genome Biology* 8 (9), 189.
- Dovidio, J. F. (2006): *The Social Psychology of Prosocial Behavior*, Routledge
- Halmos, P. (2001): *Solitude and Privacy: A Study of Social Isolation Its Causes and Therap.*, Routledge (re-print)
- Herttua, K., Martikainen, P., Vahtera, J., Kivimäki, M. (2011): Brayne, Carol. ed. Living Alone and Alcohol-Related Mortality, A Population-Based Cohort Study from Finland, *PLoS Medicine* 8 (9): e1001094.
- House, J. S. (2011): Social Isolation Kills, But How and Why? *Psychosomatic Medicine* 63 (2), 273–274.
- Jevtić, B. (2012): *Pedagogija moralnosti*, Niš, Filozofski fakultet
- Margalit, M. (2010): *Lonely Children and Adolescents: Self-Perceptions, Social Exclusion, and Hope*, Springer
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., Brashears, M. E. (2006): Social Isolation in America: Changes in Core Discussion Networks over Two Decades, *American Sociological Review* 71 (3): 353–375.
- Newman, B. M., Newman, P. R. (2011): *Isolation: Development Through Life: A Psychosocial Approach*, Wadsworth
- Popadić, D., Plut, D. (2007): Nasilje u osnovnim školama u Srbiji – oblici i učestalost, *Psihologija*, Vol. 40 (2), 309–328.

- Reynolds, C. R., Fletcher-Janzen, E. (2004): *Concise Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional Children and Adults*, John Wiley and Sons
- Rot, N. (2003): *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Spasenović, V.Z. (2004): Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 36, 131–150.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., Napolitano, S.A. (2009): *Bullying Prevention and Intervention: Realistic Strategies for Schools*, Guilford Press
- Waasdorp, T.E., Pas, E.T., O'Brennan, L.M., Bradshaw, C.P. (2011): A Multilevel Perspective on the Climate of Bullying: Discrepancies Among Students, School Staff, and Parents, *J Sch Violence*; 10(2), 115–132.

KREIRANJE SIGURNOG ŠKOLSKOG OKRUŽENJA S CILJEM PREVENIRANJA VERBALNOG NASILJA MEĐU UČENICIMA

Emina Dedić Bukvić
Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Nasilje među školskom djecom veoma je stara pojava o kojoj se danas mnogo piše i govori. Verbalno nasilje među učenicima predstavlja svako učestalo, namjerno vrijeđanje, davanje pogrdnih imena, omalovažavanje usmjereno prema vršnjacima s ciljem povređivanja i nanošenja boli. U ovom radu predstaviti će se rezultati istraživanja koji će poslužiti kao osnova za raspravu o poželjnim i neophodnim kompetencijama učitelja/nastavnika u kreiranju sigurnog školskog okruženja. Kreiranjem sigurnog školskog okruženja i pozitivnom disciplinom, učitelji/nastavnici će kvalitetno i uspješno upravljati razredom, graditi pozitivne i ohrabrujuće odnose s učenicima i konstruktivno rješavati konfliktne situacije.

Ključne riječi: kompetencije, nastavnici, razredno okruženje, verbalno nasilje

1. Uvodna razmatranja

Nasilje među školskom djecom veoma je stara pojava o kojoj se malo govorilo i pisalo. Snažnije zanimanje za ovaj problem javlja se 60-ih godina prošlog stoljeća u skandinavskim zemljama (Olweus, 1998). Olweus je želio skrenuti pažnju javnosti na problem koji je blizu nas, a mi ga ili ne vidimo ili ga ne želimo vidjeti. Tim apelom probudio je istraživače drugih zemalja, poput Japana, Engleske, Nizozemske, Kanade, SAD, Australije.

Danas je problem nasilja u školi jednako značajan i sa stajališta socijalnih i sa stajališta znanstvenih istraživanja.

Nasilje (engl. *violence*) predstavlja otvoreni akt kojim je direktna namjera nanijeti bol (fizičku ili psihičku) slabijem i manjem. To znači da nasilje predstavlja svako namjerno fizičko i/ili psihičko nasilno ponašanje usmjereno prema djeci i učenicima od strane njihovih vršnjaka s ciljem povređivanja, a koje se, neovisno o mjestu izvršenja, može razlikovati po obliku, težini, intenzitetu i vremenskom trajanju i koje uključuje ponavljanje istog obrasca i održava neravnopravan odnos snaga (jači protiv slabijih ili grupa protiv pojedinca).

Nasilje se obično dijeli na tri osnovne vrste: fizičko, psihičko i seksualno nasilje. Neki autori (Hopić, 2008; Šehović i Tomić, 2004; Šarunić, 2005) definiraju fizičko nasilje kao najočigledniji oblik nasilja, a predstavlja bilo koje ponašanje koje izaziva ili ima namjeru da izazove bol ili nanese fizičku povredu (udaranje, guranje, otimanje, rušenje). Dok psihičko nasilje tumače kao izolaciju, prijetnje, vikanje,

ponižavanje, omalovažavanje, ismijavanje, vrijeđanje, nazivanje pogrđnim imenima, prijeteći pogledi, grimase, širenje laži i glasina.

Prvi i najzastupljeniji oblik nasilja među učenicima jeste *verbalno* nasilje. Brojni autori smatraju da verbalno nasilje predstavlja dio psihičkog nasilja. Ako smo svjesni činjenice da verbalno nasilje predstavlja početak težih oblika nasilja među učenicima, onda je verbalno nasilje i početak psihičkog nasilja. Time podvlačimo bitno da je verbalno nasilje zaseban oblik nasilja među učenicima, a podrazumijeva svako učestalo, namjerno vrijeđanje, davanje pogrđnih imena, omalovažavanje usmjereno prema djeci od strane vršnjaka i odraslih s ciljem povređivanja i nanošenja boli.¹

Često pribjegavamo činjenici da je škola institucija u kojoj mladi usvajaju znanja i pripremaju se za dalje stupnjeve obrazovanja. Ovako gledano, govorimo o tzv. kognitivnom modelu škole (Slatina, 2005). Drugim riječima, škole mogu postati mjesta u kojima preovladava obrazovanje, a istodobno mogu dovesti do tendencije gubljenja odgoja. Ovu tendenciju Slatina označava “povijesću propadanja pojma odgoja” (Slatina, 2005:9).

Ovakva odgojno-obrazovna sredina je „izvorište“ međusobnog omalovažavanja, vrijeđanja, ponižavanja njenih sudionika. Svakodnevna prisutnost nasilja među učenicima formira svijest kod djece i odraslih o ovom obliku nasilja kao o prihvatljivom obliku ponašanja. Zato je neophodno da se zapitamo koliko se odgoj i obrazovanje upliće u današnji svijet napada, vrijeđanja, omalovažavanja učenika?

2. Škola kao (ne)sigurna sredina

U školi su uočene brojne pojave koje se mogu razvrstati u skupinu maltretiranja, zbog kojih djeca i/ili učenici školu doživljavaju kao nesigurno mjesto. Školske strukture, kao npr. sistem vrednovanja učenika potiče agresiju i nasilje kod djece. Ovdje se ubrajaju i učitelji/ce nastavnici/ce kojima nedostaje znanje ili pomoć u rješavanju nasilnih situacija. Školski sistem potiče destruktivnu agresiju učenika u situacijama kada privremeno ili trajno, nisu dorasli školskom opterećenju i očekivanom uspjehu.

Rezultati istraživanja provedenog u Hrvatskoj, ističu osnovne izvore osjećaja nesigurnosti koji upućuju na osjećaj fizičke nesigurnosti, narušavanje tjelesnog i psihičkog integriteta; verbalne konflikte – omalovažavanje, vrijeđanje, etiketiranje, nesposobnost zadovoljavajuće komunikacije (Bilić i Zloković, 2004). Ovo upućuje na nužnost promjena odnosa i načina djelovanja svih subjekata unutar škole kao odgojno-obrazovne institucije. Potrebno je dati značaj interakciji i emocionalnim odnosima između učenika i nastavnika. Ako nastavnici svojim učenicima daju do znanja da su vrijedni truda i udovoljavaju temeljnim zahtjevima, onda će se učenici osjećati sigurno u školi.

Nažalost, svakodnevna školska situacija ukazuje na veliku prisutnost različitih oblika nasilja među učenicima. Ono podrazumijeva psihološki surove i fizički grube oblike odgoja i kontrole. Istraživanja pokazuju da nasilje u školama potiče iz tri izvora: iz škole kao institucije, od strane odraslih (nastavnika i drugih zaposlenih u njoj), te od strane vršnjaka.

¹ Definicija je izvedena iz literature koja se bavi nasiljem, pogotovo verbalnim nasiljem: Babić, 1979; Olweus, 1998; Hopić, 2008; Bilić, Zloković, 2004, 2006; Mušanović, Čandrić, 1983; Ovčina, 2009; Rumpf, 2006; Terzić, 1995; Šarunić, 2005.

Nasilje koje se odvija unutar odgojno-obrazovnih institucija (vrtići, školski i popravni domovi, kampovi, domovi za smještaj djece bez roditeljskog staranja) naziva se *institucionalno* nasilje (Srna, 2003:19).

Kod institucionalnog nasilja valja uočiti grubi paradoks: da nasilje dolazi upravo od onih od kojih se očekuje da djecu njeguju i štite. A to mogu biti odgajatelji, učitelji, nastavnici, pedagozi, psiholozi i/ili direktori.

Nasilje se javlja u situacijama u kojima su učenici trajno izloženi negativnim postupcima od strane jednog ili više učenika. Negativni postupci su oni u kojima se namjerno želi ozlijediti nekoga. To mogu biti tjelesni kontakti, riječi i namjerno isključivanje iz skupine. Tjelesni i verbalni napadi spajaju u *izravno* nasilje, a isključivanje učenika iz grupe je *neizravno* nasilje (Olweus, 1998:20).

Nasilje može vršiti pojedinac ili grupa. Najčešći su primjeri napada grupe na pojedinca. Napadi se ne odvijaju između učenika jednake snage (tjelesne i duševne). Oni nastaju tamo gdje postoji nesrazmjer snaga, a to znači da učenik koji je izložen agresivnim postupcima nije u mogućnosti da se brani od učenika koji ga uznemiravaju. Ovi bespomoćni učenici nisu izazvali provokacije kod učenika – napadača.

Kada je riječ o nasilju u školi, onda se najčešće radi o grupi učenika koji napadaju jednog učenika. Istraživanja su pokazala da te grupe čine dva ili tri učenika. Grupu predvodi agresivniji učenik koji pokazuje potrebu za dominacijom na različite načine. Nasilnici se okupljaju u skupine jer ih vodi „mi-osjećaj“ (Zloković i Bilić, 2006:7). Tim osjećajem umanjuju strah, ispunjavaju potrebu za pripadanjem i prihvaćenošću od vršnjaka sličnih sebi. Ovakve skupine su kohezivne zbog zajedničkih interesa i međusobne privlačnosti članova. Nju karakteriziraju specifični oblici ponašanja, nepisana pravila i predstavljaju „novu snagu“.

Pored učenika – žrtve i grupe koja napada tog učenika, imamo i grupu tzv. neodlučnih učenika. „Neodlučni“ učenici su suzdržani kada se radi o napadu na njihove vršnjake iz razreda. Oni se ne žele miješati niti zamjerati, jer bi mogli isto doživjeti. Zato ignoriranjem prešutno podražavaju nasilje, iako nisu izravni učenici istoga.

Neophodno je naglasiti da najveći dio svog vremena djeca provode u školi. Školu shvataju kao dobro mjesto za igru, rad i učenje. Zato je važno učiniti škole sigurnim i sretnim okruženjem, koje potiče pravilan razvoj mlade ličnosti.

Škola je pedagoška, kulturna i socijalna zajednica učenika, nastavnika, roditelja i svih drugih koji doprinose realizaciji njenih odgojnih i obrazovnih sadržaja. Uvijek je bila odraz društva i društveno-ekonomskih odnosa. Ti odnosi utiču na smisao, ciljeve i zadatke odgojno-obrazovnog rada. Zato je teško prihvatiti činjenicu da se u odgojno-obrazovnoj instituciji vrši nasilje.

Škola ima odgovornost da doprinese stvaranju takve kulture koja poštuje ljudska prava i temeljne slobode svih građana kako je to utemeljeno Ustavom i ostalim međunarodnim dokumentima za zaštitu temeljnih ljudskih prava i sloboda. Ova institucija bi morala biti sigurna za svako dijete. U njoj ne bi trebalo biti zastrašivanja, zlostavljanja, fizičkog kažnjavanja, vrijeđanja, ponižavanja, degradiranja ili štete po zdravlje učenika/ca.

3. Primjeri iz prakse

Rezultati empirijskog istraživanja² pokazuju zastupljenost nasilnih oblika ponašanja (verbalno, fizičko i psihičko nasilje) među školskom djecom. U nastavku bit će prikazani određeni primjeri koji opisuju svakodnevnu komunikaciju među učenicima i nastavnicima. Prema mišljenju učenika, najčešće se u školi primjećuje fizičko nasilje među učenicima. Učenici su izdvojili sljedeće vrste nasilja zastupljene u školi:

- „Nasilje je kada te neko gura, šamara i udara.“
- „Nasilje je kada neko psuje.“
- „Nasilje je kada te neko ismijava.“
- „Nasilje je kada te neko naziva pogrđnim imenima.“

Nastavnici su istakli da je više izraženo verbalno nasilje u školskoj sredini. Govorenje ružnih riječi predstavlja najčešći oblik verbalnog nasilja. Pored ovoga, nastavnici izdvajaju sljedeće:

- „Nasilje je kada te neko naziva pogrđnim imenima.“
- „Nasilje je kada te neko gura, šamara i udara.“
- „Nasilje je kada te neko ismijava.“

Interakcija između učenika i između učenika i nastavnika ispunjena je elementima nasilja. U prilog tome ide izjava učenika koja glasi: *Nastavnikovo vrijeđanje učenika ugrožava ljepotu dječakog doba*. Učenici su ponudili listu pogrđnih nadimaka koje međusobno razmijenjuju, kao i listu pogrđnih nadimaka koje daju nastavnicima i obratno. Pogrdna imena nastala su na osnovu fizičkog izgleda, uspjeha u učenju, ali ima i onih imena koja su preuzeta iz životinjskog svijeta. Primjeri pogrđnih nadimaka koja učenici međusobno razmijenjuju su: *glupan/ača, parazit, nosonja, pinokio, budala, štreber, kobila, konj, zmija, seljak, vještica, ciganka* i sl. Ove primjeri učenici koriste i kada nazivaju svoje nastavnike.

Ovi podaci će poslužiti kao osnova za raspravu o poželjnim vještinama neophodnim za kreiranje sigurnog školskog okruženja.

4. Učionica bez nasilništva

Školski razred (učionica) predstavlja jednu od najkompleksnijih socijalnih situacija. To je mjesto u kojem učenici zajedno rade, uče i razmijenjuju iskustvo, individualno rade i/ili međusobno pomažu u traganju najprikladnijih odgovora, ponekad se takmiče, ali najveći dio vremena provode radeći/učeći zajedno. Ovo upućuje na činjenicu da je učionica *javno mjesto* u kojem je ponašanje učenika/ca i nastavnika/ca vidljivo za sve one koji su implementirani u odgojno-obrazovni proces.

Kada je učionica pažljivo osmišljena, onda ona pozitivno djeluje na cjelokupan proces odgoja i obrazovanja. Učionica treba da bude interesantno i uzbudljivo mjesto za učenje, u kojem svaki član/ica učionice ima osjećaj pripadanja toj sredini.

Problemi s nasiljem (bilo koje vrste) počinju u predškolskom uzrastu, dostižu vrhunac u višim razredima osnovne škole i smanjuje se tokom srednjoškolskog obrazovanja. Učitelji smatraju da učenici u školi treba

² Istraživanje je sprovedeno u četiri osnovne škole KS u toku školske 2009/2010. godine; više u: Dedić, E. (2010) *Pedagoške implikacije verbalnog nasilja nad i među učenicima*, Filozofski fakultet u Sarajevu; neobjavljen magistarski rad.

da se osjećaju sigurno, prihvaćeno i cijenjeno, bez zadirkivanja, vrijeđanja, zastrašivanja, straha i nasilja. Međutim, svjedoci su situacija u kojima se učenici međusobno omalovažavaju, vrijeđaju, pa i fizički obračunavaju. Na ponašanje učenika i na cjelokupnu razrednu atmosferu, učitelji imaju velik utjecaj. Učitelji oblikuju živote učenika, pružajući primjer prihvatanja i tolerancije, podstičući i njih da se tako ponašaju. Sopstvenim primjerom pokazuju šta od njih žele i očekuju.

Podaci istraživanja sprovedenog 1983. godine (Olweus, 1998) pokazuju da približno 40% zlostavljanih učenika osnovnoškolskog uzrasta izjavljuje da su nastavnici to pokušali zaustaviti samo „katkada“ ili „gotovo nikada“. Odatle se može zaključiti da su u tom periodu nastavnici veoma malo činili na zaustavljanju nasilja u školi.

Vještinu i/ili strategiju koju treba da posjeduju učitelji/ice, nastavnici/ce jeste *upravljanje razredom*. Upravljanje razredom predstavlja vještine i/ili strategije koje su se pokazale efikasnim u organiziranju aktivnosti u učionici, stvaranja ugodne klime za rad i druženje, preveniranja i sankcionisanja problema u ponašanja učenika.

Stevan Krnjajić (2007) izdvaja četiri osnovne dimenzije upravljanja učionicom, a to su: akademska podrška, emocionalna podrška, pažljivo i istovremeno posmatranje čitavog razreda, i upravljanje konfliktima.

➤ Vještine upravljanja razredom posredstvom *planiranih nastavnih aktivnosti* ključni je element u razvijanju konstruktivnih obrazaca ponašanja učenika. Ukoliko učitelj/ica ne odabere adekvatne vrste i načine sprovođenja ovih aktivnosti, bilo koja vrsta disciplinskih mjera neće uspostaviti red u učionici. Planirane nastavne aktivnosti doprinose prilagođavanju učenika sredini, ali i socio-emocionalnom razvoju ličnosti učenika. Učešće u tim aktivnostima pomaže učenicima da učionicu doživljavaju sigurnom sredinom, osjećaju prihvaćenost od svojih vršnjaka, te su zadovoljni školom u cjelini. Pravilan odabir nastavnih aktivnosti stvara pretpostavke za efikasnije učenje, afektivnu i socijalnu povezanost s grupom, kao i regulaciju ponašanja.

➤ Vežanost učenika za učitelja/icu i vršnjake, čini ga prijemčivim za društveno prihvatljive oblike ponašanja. Odnosno, stepen vežanosti učenika s učiteljem/icom utječe na uspješnost reguliranja ponašanja. Što je vežanost snažnija, to je veća mogućnost preveniranja nediscipliniranog ponašanja. *Emocionalna podrška* koju osigurava učitelj/ica povećava povjerenje učenika u sopstvene mogućnosti i uspjeh u učenju, motivaciju za učenje i češće su situacije u kojima učenici ispoljavaju ponašanje usmjereno na zadatak.

➤ Treća dimenzija upravljanja razredom jeste *pažljivo i istovremeno posmatranje čitavog razreda*. Ova dimenzija podrazumijeva nekoliko strategija, kao što je sposobnost učitelja/ice da komunicira (verbalno i/ili neverbalno) sa svim učenicima u učionici i da zna šta svaki učenik/ca radi u datom trenutku. Zatim, sposobnost učitelja/ice da prati istovremeno dva ili više događaja u učionici i da je sposoban/na održavati nastavu bez prekida, s vještim prelaskom s jedne na drugu aktivnost. Te na kraju, sposobnost uključivanja svih učenika u rad, odnosno držanje učenika „na okupu“.

Navedene strategije predstavljaju učitelja/icu ne kao autoritarnog nadzornika/icu, već kao učitelja/icu koja stvara atmosferu prijatnosti i usmjerenosti na nastavne aktivnosti.

Bitno je naglasiti da upravljanje razredom ovisi i o sposobnosti učitelja/ice da uspostavi dobre interpersonalne odnose, da dobro poznaje učenike, da je raspoložen/a i da koristi humor u nastavi.

➤ Kao posljednja dimenzija upravljanja razredom, *upravljanje konfliktima*, podrazumijeva posjedovanje vještine uspostavljanja dobrih interpersonalnih odnosa. Kroz saradnju i komunikaciju, poštovanje i pozitivno ispoljavanje osjećaja moguće je nenasilno riješiti konfliktne situacije.

Četiri dimenzije upravljanja razredom mogu dati odgovore na pitanja „kakav razred želimo“ i „kakvu odgovornost preuzimamo da bismo postigli željeni cilj“. Neophodno je baviti se razredom kao grupom i razvijati *etos* razreda.

Disciplina upravljanja razredom (classroom management), odnosi se na „proces uspostavljanja i održavanja sredine povoljne za uspješno učenje“, tj. „održavanje reda, pomaganjem učenicima da otkriju vrijednost, korisnost i neophodnost poštovanja razumnih pravila i procedura i da preuzmu odgovornost za sopstveno ponašanje“ (Trnavac, 2005:15).

Upravljanje razredom mnogo je više od discipline. Ona predstavlja jedan vid kontrole nad učenicima. Vladanje ili kontroliranje učenika često je visoko vrednovana u školama. Takvi učitelji/ice smatraju se uspješnim i kvalitetnim, jer kontroliranjem ponašanja učenika imaju manje ili gotovo nikako nediscipliniranih učenika.

Međutim, u određenom razvojnom periodu, učenici žele više samostalnosti, nezavisnosti i samopoštovanja. To im pomaže u procesu socijaliziranja, kao i u cjelokupnom razvoju ličnosti. Davanjem veće slobode učenicima, učitelj/ica se plaši gubitka kontrole i njome nemogućnosti realiziranja obrazovnih ciljeva.

Model *pozitivne discipline* uveo je Frederik Džons, poznat kao kralj upravljanja razredom. On je radio sa djecom koja imaju emocionalne poteškoće i njihovim učiteljima je ponudio niz praktičnih savjeta za upravljanje razrednom klimom. Prvi je istraživao kako učitelji postupaju sa učenicima koji imaju loše ponašanje. Smatra da je važno da učenici preuzmu odgovornost za svoje postupke. Tako povezuje disciplinu, nastavu i motivaciju učenika za učenje. Model pozitivne discipline sadrži četiri metode (Trnavac, 2005:16): postavljanje granica – upućivanje, vježbanje odgovornosti – instruiranje, vježbanje izostavljanja neželjenog ponašanja – uklanjanje, potporni sistem – dopunska sredstva (male, srednje i velike sankcije), uz to dodaje da je potrebna „podesna struktura razreda“ (vrijeme, prostor, jasna pravila).

Pozitivna disciplina je nenasilna, usmjerana na rješenje, puna poštovanja, te zasnovana na principima razvoja djeteta.

Pozitivna disciplina predstavlja i/ili podrazumijeva (Durrant, 2008):

- Dugoročna rješenja koja razvijaju samodisciplinu učenik/ca.
- Jasno saopćavanje očekivanja, pravila i ograničenja.
- Podučavanje učenik/ca vještinama koje će trajati cijelog života, kao i izgrađivanje odnosa punog uzajamnog poštovanja.
- Povećanje sposobnosti i samopouzdanja ka rješavanju problematičnih situacija.

- Da se učenik/ca uči pristojnosti, nenasilju, empatiji, samopoštovanju, ljudskim pravima i poštovanju prema drugima.

Kako bi se kvalitetno i uspješno upravljalo razredom, neophodno je da učitelj/ica razvije određene vještine koje pomažu u provođenju pozitivne discipline. Sljedeći elementi pomažu u razvijanju podržavajuće i sigurne sredine za učenike i učitelje/ice (UNESCO, 2006):

- Uočavanje razlike između kažnjavanja i discipline.
- Pozitivni i ohrabrujući odnosi učitelj/ice i učenika, zasnovani na razumijevanju i empatiji.
- Pozitivno i podržavajuće podučavanje, u kojem centralno mjesto zauzima učenik/ca.
- Poznavanje konstruktivnih rješenja u zaustavljanju lošeg ponašanja, prevencija i sanacija istog.

Često se disciplina poistovjećuje s kažnjavanjem. Ako kažemo da „dijete treba disciplinirati“, to ne znači da „dijete treba silu i udaranje da bi se ponašanje ispravilo“. Ovo je veoma pogrešno.

Disciplina predstavlja postupke podučavanja i vježbanja učenik/ca u poštivanju poželjnih oblika i načina ponašanja u zajednici. Znači, disciplina je učenje.

Kažnjavanje predstavlja *kontroliranje* učeničkog ponašanja, a discipliniranje znači *razvijanje* učeničkog ponašanja (UNESCO, 2006:21). Naglasak je na razvitku dječijeg samopouzdanja i samokontroliranja ponašanja. Cilj discipliniranja jeste da učenik/ca razumije svoje i ponašanje drugih u razredu, da preuzme inicijativu, bude odgovoran/a za svoje izbore, kao i da poštuje svoje i ponašanje drugih. Drugim riječima, da učenik/ca internalizira pozitivne oblike mišljenja i ponašanja u svoj vrijednosni sistem (UNESCO, 2006).

Kazna je svaki akt ili akcija koja vrijeđa drugoga. Izražava se kroz prisilu, poniženje, uvrede, udarce. Ujedno, kazna je i pripisivanje etiketa, kao što je „ti si loš, glup, zao“ itd. Znači, kazna je postupak koji ostavlja i tjelesnu, psihičku i emocionalnu posljedicu po ličnost djeteta. Ukoliko je ponašanje učenika/ce neprihvatljivo, odnosno ukoliko nije u skladu s normama ponašanja, slijedi kazna kao prirodan tok događaja. Međutim, u situacijama u kojim je neophodno koristiti kaznu kako bi se ispravilo ponašanje učenika/ce, ista kazna je usmjerena na ponašajni akt, a ne na njegovu/njenu ličnost. Ovo je bitno objasniti i učeniku/ci, kako kaznu ne bi doživljavao kao udarac po njegovu/njenu ličnost, nego kao akt koji sankcionira nepoželjno ponašanje.

Djelotvornost kazne ogleda se u korektnom i jasnom odnosu učitelja/ice i učenika/ce, u kojem postoje jasna pravila ponašanja i posljedice koje dolaze ukoliko se norme krše. Često kažemo da je najbolje ne primijenjivati kaznu, jer učenicima nije potrebna. Međutim, ukoliko se dosljedno provodi discipliniranje učenika, ukoliko je razredni ugođaj ispunjen pozitivnom socio-emocionalnom klimom, s jasnim pravilima rada i ponašanja, sa zajedničkim ciljevima, utoliko kažnjavanje nije potrebno primijenjivati.

Učenicima trebaju takvi učitelji koji će im pokazati gdje su granice koje trebaju poštovati ako u društvu žele živjeti na socijalno prihvatljiv način. Takvi učitelji koji vode učenike, pomažu im u orijentaciji, omogućuju prepirke koje pružaju konstruktivna rješenja problema, predstavljaju to kao dio odgoja i osnovni preduvjet razvoja savjesti koja učenicima govori šta je dobro i ispravno. Ono što odrasli (roditelji, odgajatelji, učitelji) zastupaju odlučno i čvrsto, s određenim unutarnjim uvjerenjem, prihvatit će i dijete (učenik/ca).

Ali dosadašnja iskustva (UNESCO, 2006) pokazuju da je kažnjavanje najčešća akcija koja se poduzima u suzbijanju učeničkog ponašanja koje krši pravila zajednice. Ustvari, to je kontroliranje negativnog učeničkog ponašanja. Tipične su dvije vrste kažnjavanja, a to su: verbalni negativni ukori, te psihičko i emocionalno kažnjavanje, uz koje ponekad ide i fizička kazna.

Nažalost, obje su forme najviše zastupljene u učiteljskom upravljanju razredom, a najmanje daju rješenja problemskih situacija. Ovako učenici uče da je verbalno, psihičko i emocionalno kažnjavanje prihvatljivo ponašanje, pogotovo nad mlađim i slabijim od sebe.

5. Zaključna razmatranja

Današnji sistem vrijednosti uči nas da je sasvim prihvatljivo gledati različitosti oko nas s izrugivanjem, ismijavanjem i omalovažavanjem. Tako da u skoro svakoj fizičkoj i psihičkoj različitosti vidimo izvor mogućih verbalnih napada, isključivanja i omalovažavanja.

Kako ne bismo došli u ove situacije, neophodno je educirati i mlade i odrasle o problematici verbalnog, ali i drugih oblika nasilja. Neophodno je poticati mlade da razmišljaju o različitostima, da ih prepoznaju kao jedan od resursa učenja. Kroz edukaciju, mlade treba osposobiti da razviju svijest o sebi kao kompleksnom biću, da se osposobe da zajedno s drugima istražuju prećutne pretpostavke koje utječu na ponašanje, kao i da budu otvoreni ka različitim pogledima na svijet, način mišljenja i rješavanja problema.

Najveću ulogu u edukaciji mladih ima škola. Zato je njima potreban kompetentan kadar koji će upoznati učenike sa svim oblicima nasilja, načinu prepoznavanja i sankcioniranja neprihvatljivih i nasilnih oblika ponašanja. Osposobljen kadar pokušat će otkloniti teškoće na koje učenici nailaze u procesu izgradnje svoje ličnosti. *Upravljanje razredom i pozitivna disciplina* predstavljaju temeljne vještine nastavnika za kreiranje sigurnog školskog okruženja. Školska sredina i/ili učionica treba biti pažljivo osmišljena, interesantna i uzbudljiva za rad i učenje, te pruža osjećaj pripadanja svakom članu/ici te sredine.

Svaka škola treba osmisliti strategiju djelovanja, gdje bi im osnovni moto mogao biti: *U našoj školi svako dijete će biti sigurno. Ne prihvatamo vrijeđanje, omalovažavanje, tuču!*

Osmišljenom strategijom bit će postavljeni jasni koraci ka prepoznavanju i rješavanju verbalnih i drugih nasilnih oblika ponašanja.

Literatura

- Ajanović, Dž., Stevanović M. (1998): *Školska pedagogija*, Sarajevo, Prosvjetni list
- Babić, G. (1979): *Racionalizacija vaspitno obrazovnog rada*, Sarajevo, IGRKO „Svjetlost“, OOUR
Zavod za udžbenike
- Babić, M. (1997): Agresivno ponašanje adolescenata /Strah me je – napadam/, Sarajevo, *Naša škola*;
br. 2; god. XLIV; str. 49–55.
- Banjanin-Đuričić, N. (1998): *Udarac po duši*, Beograd, Institut za kriminološka i sociološka
istraživanja
- Bilić, V., Zloković J. (2004): *Fenomen maltretiranja djece – Prepoznavanje i oblici pomoći obitelji i
škole*, Zagreb, Naklada Ljevak
- Bin, A. L. (2004): *Učionica bez nasilništva: preko 100 saveta i postupaka koje mogu primeniti
učitelji i nastavnici u osnovnim školama*, Beograd, Kreativni centar
- Brajša, P. (1994): *Pedagoška komunikologija*, Zagreb, Školske novine
- Durrant, J. E. (2008): *Pozitivna disciplina – šta je to i kako je provoditi*, Sarajevo, Save the children
Norway SEE
- Gudjons, H. (1994): *Pedagogija – temeljna znanja*, Zagreb, Educa
- Hentig, H. (1997): *Humana škola: škola mišljenja na nov način: vještina praktičnog uma*, Zagreb,
Educa
- Hopić, D. (2008): Nasilje među djecom, Zenica, *Didaktički putokazi*; br. 46; god. XIV; str. 7–16.
- Krnjajić, S. (2007): *Pogled u razred*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja
- Olweus D. (1998): *Nasilje među djecom u školi*, Zagreb, Školska knjiga
- Olweus, D. (1995): Nasilje u školi, *Napredak – časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, br. 1;
Hrvatski pedagoško-književni zbor; str. 23–33.
- Pašalić-Kreso, A. (2004): *Koordinate obiteljskog odgoja*, Sarajevo, Jež
- Pašalić-Kreso A. (2003): Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja
neravnopravnosti u obrazovanju, Zbornik radova *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine – put u
prevazilaženju neravnopravnosti u odgoju i obrazovanju*, Sarajevo, TEPD i Filozofski fakultet u
Sarajevu
- Rumpf, J. (2006): *Vikati, udarati, uništavati: kako postupati s agresivnom djecom*, Zagreb,
Jastrebarsko, Naklada Slap
- Srna, J. (2003): *Nasilje*, Beograd, IP „Žarko Albulj“
- Slatina, M. (2005): *Od individue do ličnosti: uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*, Zenica,
Dom štampe
- Trnavac, N. (2005): *Disciplinska lestvica kao indikator nivoa i kvaliteta vaspitnog delovanja
nastavnika*, *Inovacija u nastavi*, XVIII, Vol. 18; str. 5–19.
- UNESCO (2006): *Positive discipline in the inclusive, learning - friendly clasroom: a guide for
teachers and teachers educators*, Bangkok

NEDOSTATAK INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA U NASTAVI ILI KAKO NAS ŠKOLA UČI DA JE DRUGOST OPASNA

Amina Osmanović i Azamat Akbarov
Internacional BURCH University
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Postratno bosanskohercegovačko društvo suočava se sa sveprisutnim procesima izgradnje jednoobrazno zasnovanih identiteta podesnim za manipulativne igre glavnih centara moći. Ugrožena je čovjekova mogućnost na samopoimanje koje nije kontrolirano niti usmjeravno od institucionaliziranih autoriteta. Uvođenje pojma *interkulturalizam* nužno nas primorava da se obračunamo s ovako uskim poimanjem ličnosti te da ponudimo adekvatna rješenja. Interkulturalna osjetljivost i kompetentnost ogleda se u mogućnosti da se te kulturalne razlike predstave upravo kao prednost i potencijal za razvijanje potpunijih ličnosti. U ovom radu propitujemo ulogu škole u izgradnji svijesti učenika o konceptu višedimenzionalno shvaćenog identita i koliko današnje obrazovanje podučava interkulturalizmu.

Ključne riječi: interkulturalizam, interkulturalno obrazovanje, identitet, Drugost

1. Interkulturalizam u obrazovanju

Savremeno tranzicijsko bosanskohercegovačko društvo suočava se sa sveprisutnim procesima izgradnje jednoobrazno zasnovanih identiteta podesnim za manipulativne igre glavnih centara moći. Reduciranjem ličnosti na jednu, dominantnu komponentu zapravo je uplitanje u osnovno ljudsko pravo – čovjekovo pravo na slobodu. Čovjek ima mogućnost na samopoimanje koje nije kontrolirano niti usmjeravno od institucionaliziranih autoriteta. Uvođenje pojma *interkulturalizam* nužno nas primorava da se obračunamo s ovako uskim razumijevanjem ličnosti te da ponudimo moguća rješenja.

Suegzistencija pripadnika različitih kulturalnih grupa usložnjava procese enkulturacije (učenja vlastite kulture), te predstavlja ogromno bogatstvo u težnji za adekvatnim upoznavanjem različitosti i gradnji svestranosti. Interkulturalna osjetljivost i kompetentnost ogleda se u mogućnosti da se kulturalne razlike predstave upravo kao prednost i potencijal za razvijanje potpunih ličnosti. Koncept interkulturalizma, u obrazovanom kontekstu bi se nužno trebao promovirati od najranijih uzrasta kroz predškolske programe, pa sve do univerzitetskog nivoa, razvojem kritičkog mišljenja. Susret s Drugošću, upoznavanje i prihvatanje druge kulture nije linearan proces. Ovaj proces često obiluje stereotipiziranim shvatanjima svega što odstupa od dominantnih normi pripadajuće kulture. Nasilna konstrukcija identiteta kreće okomito hijerarhijskim strukturama, i u konačnici se spušta do recipijenata obrazovnog sistema – učenika. Ideja o policentričnom identitetu u takvom obrazovnom kontekstu je neostvariva.

Ljudi često nailaze na različite poteškoće u shvatanju Drugog jer su njihovi stavovi obojeni predrasudama različitih vrsta, čiji je korijen u nemogućnosti objektivnog sagledavanja stvarnosti. Politika kulturalnog separatizma konstruira bezlične pojedince koji se, zaneseni u određenim doktrinama,

poistovjećuju s normativno uspostavljenim reprezentativnim likom određenog društva, nacije. Ideologija definira i „proizvodi“ mase i mase jednoličnih, podobnih bića, čija su intelektualna i moralna stremljenja uvijek u okvirima koje postavlja dominirajuća ideologija.

Jedan od osnovnih ciljeva ideje interkulturalizma jeste nastojanje da se, umjesto potpune asimilacije s jedne strane i antagonizma, predrasuda i stereotipa s druge strane, uspostave pozitivne relacije među pripadnicima različitih kultura.

U odgojno-obrazovnom sistemu Bosne i Hercegovine trebalo bi se ozbiljnije pozabaviti nacionalnom grupom predmeta, koja bi učenicima trebala osigurati adekvatno upoznavanje i proučavanje vlastite kulture. Odveć reformirani nastavni planovi i programi nisu učinili ništa po pitanju okrutno uspostavljene „nacionalizacije“ nacionalnih predmeta, koji su doveli do potpunog otuđivanja kultura koje suegzistiraju u Bosni i Hercegovini. Iz temelja različiti nastavni planovi i programi historije/istorije/povijesti, geografije/zemljopisa i jezika i književnosti stvorili su dijametralno suprotna tumačenja istih ljudi, događaja, umjetničkih djela, vrijednosti i činjenica. Time se nacionalne vrijednosti stavljaju ispred univerzalnih, bez potrebe za propitivanjem. Ovaj proces se u obrazovanju odvija uspješno, jer se kod učenika ne podstiče kritičko mišljenje niti divergentni tip promišljanja stvarnosti. Međutim, propitivanje stavova koje je iznjedrio nacionalizirani uvid u kulturu je nužan. Jedan od razvojnih modela kroz koji, kako pojedinci, tako i kolektiv, prolaze u susretu sa drugim kulturama, krećući se od potpunog poricanja do prihvatanja vrijednosti Drugosti, jeste Benetov model interkulturalne osjetljivosti (Bennett, 1993). U ovom radu se nastojalo preko primjera iz vlastitog života opisati stadije kroz koje pojedinci prolaze kada se suoče s teškoćama u susretu s drugim kulturama, te koja je uloga nastavnika u formiranju pozitivnih stavova prema Drugosti, u konkretnom slučaju prema rasnom i religijskom Drugom. U ovom radu ćemo vidjeti da su teškoće u razumijevanju Drugosti učenicima predstavljala pogrešna poimanja vlastitog, pa samim tim i tuđeg identiteta.

2. Subjekt druge priče

Sredinom školske 1997/'98. godine saznali smo da u naše IV₂ odjeljenje dolazi nova učenica. Nismo bili toliko iznenađeni jer su tih godina, s obzirom na postratnu situaciju u BiH, u našu školu stalno pristizala nova djeca iz svih dijelova države. Sutradan, u razred je učiteljica ušla s visokim čovjekom s naočalama koji je za ruku držao djevojčicu, našu novu učenicu. Zvala se Donelle i bila je crnkinja. Ne sjećam se tačno šta mi je sve kroz glavu prolazilo dok sam gledala djevojčicu iz Afrike, s pletenicama, u odjeći jakih boja – potpuno drugačijoj od naše. Znam samo da smo dugo gledali zapanjeni i očekivali kako će učiteljica odreagovati na novi događaj u razredu. Ona nas je, kao i uvijek u situaciji kada pristižu novi učenici, upoznala s Donelle i njenim ocem, rekla da se svi redom predstavimo i odredila gdje će sjedjeti u učionici. S obzirom na to da nas je tada u razredu bilo 34, i da je u nekim klupama sjedjelo po troje učenika, učiteljica je tamnoputu djevojčicu stavila sjedjeti između mene i moje najbolje drugarice A. koja je živjela u blizini novog Donelinog doma.

Donelle je govorila wahili jezik – službeni jezik u Keniji, ali je jako brzo učila bosanski, toliko da smo je mogli sasvim razumjeti. Nije mogla razlikovati padeže niti glagolska vremena u bosanskom jeziku, te je Donellin izgovor često izazivao smijeh u razredu. Nakon prvog susreta, između Donelle i ostalih učenika stvorila se distanca. Učenici su se ponašali kao da i nemamo nikoga novog u razredu. Donellu smo posmatrali sa strane, ali nije bilo velikog interesa za sklapanje prijateljske veze sa njom. Djevojčica A. i ja smo joj bile nametnute kao društvo (iz praktičnog razloga – blizina življenja). Donella je bila šutljiva, ali

ne i asocijalna. Uživala je u društvenim igrama i uvijek je bila najsposobnija od svih djevojčica na časovima tjelesnog i zdravstvenog odgoja.

Nakon faze iznenađenosti i čuđenja, u našem razredu i školi počeli su se dešavati događaji koji nisu nikako mogli biti pozitivni za socijalizaciju i prilagodbu novoj kulturi male Donelle. Djeca su je nazivala "čokoladnom", „prljavom“ i „cigankom“, te je više puta zapadala u neprilike zbog toga. U nastojanju da se odbrani, ona se u nekoliko navrata fizički sukobila s dječacima zbog čega je i učiteljica intervenirala. Učiteljica joj je pokušavala pružiti majčinsku zaštitu, ali nije bila dovoljno interkulturalno osjetljiva kako bi zbunjenoj djeci više približila iznenadni bliski susret s pripadnicima različitih kultura. Također, ostali učenici u razredu nisu bili upoznati s novom, drugačijom kulturom koja je iznenada „uplovila“ u kulturalno homogenu grupu. Učiteljicin doprinos u kulturalnom osvještavanju ogledao se u nastojanju da nam stalno objašnjava da su svi ljudi, bez obzira na boju kože i religiju isti. Nakon nemilih događaja, prouzrokovanim nepoznavanjem Doneline kulture, mi smo činjenicu da postoje i drugačiji svjetovi od našeg, počeli i prihvatati. Igrali smo različite igre kojima bi učiteljica pokazala kako je u određenim oblastima Donella bolja od nas, dok mi prednjačimo u drugim. Polahko smo se navikavali na novu učenicu i na kraju osmog razreda više nije postajao jaz između nas i Donelle.

3. Negacija Drugosti

*Nacionalizam nas je učinio smešnima; revanširajmo mu se,
takoreći, istom merom i silinom /Bulatović/*

Iz primjera se može uočiti kako su učenici nakon prve faze iznenađenosti, potpuno zanemarili prisustvo nove vršnjakinje. U postupcima djece u razredu i školi prema novoj učenici može se uočiti prolazak kroz prvi stadij etnocentrizma – poricanje razlika.

Djeca žive u homogenoj sredini kada su u pitanju rasne različitosti te sopstveni pogled na svijet tretiraju kao jedino moguće shvatanje realnosti (Mrše i sur., 2007:12), te isključuju Donellin način shvatanja. Učenici su u tom otklonu od nepoznatog napravili dubok jaz između sebe i predstavnice crnačke kulture. Također, Donella je dijete iz mješovitog braka (otac je pravoslavac, a majka protestantica), te je i njeno religijsko opredjeljenje u znatnoj manjini u odnosu na ostalu djecu u razredu (samo su dva djeteta katoličke vjeroispovijesti, dok su ostala djeca pripadnici islamske kulture).¹ Djeca se izoliraju jer kao pripadnici većinske, dominirajuće kulturalne skupine nemaju potrebu da se zbliže s pripadnicom manjinske, a pri tome i sasvim nepoznate kulturne grupe. Problem nastaje u tome što su djeca naučena da misle kako se njihov identitet treba shvatiti u skladu s dominirajućim ideološki nametnutim vrijednosnim kategorijama – najčešće je to nacija i religija.

Interkulturalna kompetentnost i intervencija nastavnika treba se ogledati u dokazivanju kako se identitet ne može shvatiti kao konačna cjelina, niti se smije određivati jedan aspekt ili jedna perspektiva identiteta koja se nadaje kao vrhovna. Naš identitet, koji je u osnovi mnoštven, sačinjen od svih naslijeđenih i iskustvenih elemenata, može postati ubilački ako se shvati jednostrano, jednolično. Akcent treba staviti na shvatanju pluralnosti pojma identiteta. Ako se jedan student na visokoobrazovnoj akademskoj instituciji,

¹ Važno je napomenuti da se govorenje o pripadnosti religijskim skupinama učenika u razredu uzima uvjetno i nema naučnu utemeljenost jer je podjela izvršena na osnovu imena djece.

kao zrela ličnost – predstavi samo kao Hrvat, samo kao Srbin ili kao Bošnjak, zanemarujući sve one elemente koje ga određuju na posebnu, unikatnu individu, onda će to potpuno degradirati njegovu ličnost. U okolnostima kakva je naša zemlja, koja je ideološki ispolarizirana, takvo shvatanje može biti pogubno, ubilačko. Mladi ljudi se zatvaraju i identitetski se gube. Ako prihvatimo kao polaznu tačku da je ličnost izvorno sačinjena od višestrukih identiteta i da je nacionalni identitet samo jedan u njihovom nizu, neizbježno dolazimo do pitanja zašto je u modernom dobu u južnoslovenskim slučajevima taj jedan identitet stavljen na pijadestal primarnog, čak jedinog priznatog, i kojim sredstvima je on nametnut kao apsolut koji određuje i samu egzistenciju ličnosti?

Kako pojedinci, tako i kolektiv u cjelini prolaze kroz faze Benetovog razvojnog modela interkulturalne osetljivosti. Primjer za prvu fazu etnocentrizma možemo pronaći u kontekstu današnje bosanskohercegovačke postratne stvarnosti, kada se pripadnici većinskog stanovništva odvajaju, separirajući se tako na nacionalnoj osnovi od pripadnika manjinskog stanovništva u entitetima, kantonima, općinama. Dobar primjer jesu „dviije škole pod jednim krovom“ o kojima se u ovdašnjim, nacionalistički obojenim retorikama govori čak i afirmativno u smislu „smanjenja“ međunacionalne i međureligijske netrepeljivosti. Rezultat je radikalno smanjenje višereligijskih naselja u kojima su stoljećima zajedno živjeli pripadnici triju religija: višereligijska naselja su postala iznimke i u područjima gdje su stoljećima bila pravilo. Neka geografski prostrana područja BiH koja su bila prepoznatljiva po nacionalnoj i religijskoj složenosti danas su postala nacionalno i religijski homogena.

4. Robovanje normama

Dvostruki je (ili višestruki) identitet lijek da se čovjek sačuva od samog sebe i vlastitih napasti, da se odupre zlim nastrtajima kolektivnog terora i uopće fanatizma, da ne dopusti da ga bilo kakva pravda ponese da učini drugomu nešto našao... Osjećaj proturječne pripadnosti obuzdava svaki zanos kad god dođe do povijesnih i inih turbulencija u jednoj zajednici.
(Mirko Kovač, *Pisanje ili nostalgija*)

Nadimak *ciganka* u slučaju učenice Donelle u sebi krije opasnost od dvostrukog rasistički kodiranog shvatanja Drugosti, u konkretnom slučaju crne rase. Naime, crna boja kože u ovom podneblju neuobičajena je, ali se kroz povijest, putem znanosti i medija afirmiraju prednosti bjelačkog stanovništva nad ostalim rasama (nacizam). Boja Donelline kože upoređena je s bojom kože pripadnika romske populacije koji su izuzetno diskriminirana manjina u BiH. Prvo, Donella je stigmatizirana zbog svoje različitosti, a drugo, zbog „nepodnošljivog“ podsjećanja na pripadnike „niže“, diskriminirane populacije Roma. Time je ona počinje da nosi breme diskriminiranog naroda i još je više odbačena od vršnjaka.

Učenici su naučeni da iz spleta mnogobrojnih komponenti Donelline ličnosti (tzv. *identitetima*) izdvajaju samo jednu (njenu pripadnost rasi ili religiji) i cjelokupnu njenu ličnost poistovjećuju s jednom identitetom. Time se gube iz vida sve ostale komponente, sastavnice Donellinog mnogostrukog identiteta. Istom logikom, reducirajući pluralnost vlastitog identiteta na pripadost rasnoj ili religijskoj skupini, učenici su Donellu pojмили kao suprotnost i Drugost. Pripadnici bijele rase, koji su u većini, smatraju da su u superiornijem položaju, i to im daje za pravo da učenicu crnkinju omalovažavaju različitim

terminima. U ovom postupku uvidamo drugu fazu Benetovog razvojnog modela interkulturalne osjetljivosti – „odbrana od razlika“, gdje naime, „osoba uočava kulturne razlike, ali ih ne prihvata nego se bori protiv njih“ (Mrše i sur., 2007:12).

Dešavanja u XX vijeku po svojoj brutalnosti nadmašila su sve dosadašnje civilizacije. Iako je svijet tehnološki unapredovao, pad etike i morala, te mnogobrojni sukobi pripadnika različitih kulturalnih skupina, potpuno su degradirali savremenu civilizaciju. Začetke tog problema Amin Malouf autor knjige *Ubilački identiteti* vidi u identitarnoj drami, koja se odvija pod pritiscima vladajućih klasa i koja ne dozvoljava da pojedinac svoj identitet shvati u svoj njegovoj pluralnosti, nego jednolično, uglavnom onako kako dominantnom društvenom sloju odgovara. Takvim se procesima stvaraju bezlični pojedinci koji su zaneseni u određenim doktrinama, poistovjećuju se s normativno uspostavljenim reprezentativnim likom. Ideologija definira i „proizvodi“ mase i mase jednoličnih, podobnih bića, čija su intelektualna i moralna stremljenja uvijek u okvirima koje postavlja dominirajuća ideologija. Amin Malouf pokušava da pronade odakle polazi taj proces i u kojoj fazi on postaje razoran i ubilački.

U nizu stadija Benetovog modela interkulturalne osjetljivosti, posebno trećem, tzv. minimiziranje razlika, doprinijela je učiteljica koja je pokušavala da idejom univerzalizma pojasni kako nije nepremostiv jaz između učenika koji su drugačijih kulturalnih opredjeljenja. Time su učenici stekli uvjerenje kako njihova nova vršnjakinja u razredu, bez obzira na to što je pripadnica sasvim nepoznate kenijske kulture, nosi mnogobrojna slična i ista obilježja kao i oni.

Nastupati pod devizom „svi su ljudi jednaki“ u interkulturalnom odgoju nije pozitivno rješenje jer se i time guši svaka mogućnost individualnog djelovanja i identiteta. Taj postupak gotovo da ima jednaku razornu moć po pluralističko shvatanje čovjekovog identiteta kao totalitarno shvatanje ljudskog bića.

Bliže upoznavanje Doneline kulture kroz razgovore s njom i nastavnicima, tokom godina doprinijelo je da učenici u razvoju interkulturalne osjetljivosti pređu na stadije interkulturalnog relativizma: prihvatanje razlika i adaptacija na razlike. Donella je prihvaćena zbog osobina vlastite ličnosti te je učenici ne procenjuju na osnovu standarda sopstvene kulturne grupe već je proučavaju u kulturnom kontekstu (Mrše i sur., 2007:12). Uklapanjem u sredinu ne poriče se njena posebnost u odnosu na većinsku populaciju nego ona biva prihvaćena sa svojim osobinama kao ravnopravan član zajednice. Donella je iz diskriminiranog položaja prešla u položaj gdje poštuje i ispoljava pozitivne aspekte vlastite kulture, te osjeća pripadnost većinskoj kulturi bez gubljenja individualnosti.

5. Zaključak

Interkulturalizam u obrazovnom kontekstu naglašava važnost unapređivanja odnosa, uzajamnog razumijevanja i uvažavanja među predstavnicima različitih kulturnih grupa. Susret pripadnika različitih kultura koji naiđu na međusobno nerazumijevanje obiluje odnosima koji moraju proći kroz određene stadije da bi se u konačnici moglo govoriti o međukulturalnom prihvatanju i uvažavanju. Taj raspon po nekim autorima (Benet) seže od krajnjeg etnocentrizma do etnorelativizma. Time odgoj i obrazovanje za interkulturalizam dobija na značaju jer, upravo, on ima zadatak da taj proces upoznavanja i prihvatanja učini efikasnijim i obračuna se s utemeljenim pogrešnim uvjerenjima i stavovima. Nužno je da se preispitaju premise na kojima je zasnovan predrasudama i stereotipima obojen stav o drugoj kulturi.

Interkulturalno kompetentan nastavnik pristunost različitih kultura uspješno će koristiti kao prednost za svoje učenike, kako bi poboljšao njihovo učenje. Tako je u navedenom primjeru kompetentan nastavnik mogao iskoristiti za ove prostore neuobičajeno prisustvo pripadnice afričkog kontinenta i crne rase u razredu, kako bi učenicima pokazao kako se različiti pojmovi iz realnog života drugačije razumijevaju u zavisnosti od konteksta, i da to upravo čini civilizacijske tekovine bogatijim i raznovrsnijim. Teškoće u razumijevanju Drugosti učenicima su predstavljala pogrešna poimanja vlastitog, pa samim tim i tuđeg identiteta. Naučeni da svoj identitet shvaćaju kao jednoobrazan, poistovjećujući ga sa nacionalnom i religijskom pripadnošću, učenici su svakoga ko odstupa od dominirajućeg identitarnog znaka shvatili kao manje vrijednog i samim tim nepoželjnog u dotada homogenoj sredini. Time je za novu učenicu proces učenja nove kulture išao otežano jer je naišla na izolaciju i odbacivanje. Kako bi spriječili ovakve nesporazume koji u nemalom broju slučajeva završe konfliktnim situacijama, nastavnicima je potrebna veće interkulturalna kompetentnost kojom će različitosti pretvoriti u prednost. Obrazovanje neminovno treba da poduča kompetencijama koje će omogućiti dijalog među pripadnicima različitih kultura. Razvoj globalne svijesti kod učenika je imperativ podučavanja u 21. stoljeću. Kosmopolitski duh učenika nemoguće je izgraditi rigidnim nacionaliziranjem predmeta koje nalazimo u bosanskohercegovačkoj odgojno-obrazovnoj praksi. Ovakav pristup ne insistira da učenici prvenstveno nauče samostalno razmišljanje značenja sadržaja nekog predmeta i zatim usvojeno znanje koriste za izgradnju vlastitih stavova i obogaćivanja različitih kulturnih identiteta. Interkulturalna kompetentnost i intervencija nastavnika treba se ogledati u dokazivanju kako se identitet ne može shvatiti kao konačna cjelina niti se smije određivati jedan aspekt ili jedna perspektiva identiteta koja se nadaje kao vrhovna. Identitet treba promatrati kao dinamičan kontinuum. Interkulturalno kompetentan nastavnik će pristunost različitih kultura uspješno koristiti kao prednost za svoje učenika kako bi poboljšao njihovo učenje.

Nužno je da nastava podučava učenike da misle slobodno i da razvija kritičko mišljenje, da ih podučava kreativnosti i divergentnom mišljenju. Time bi i odgoj i obrazovanje za interkulturalizam bio moguć, jer bi proces upoznavanja i prihvatanja različitosti učinio efikasnijim i obračunao se s utemeljenim pogrešnim uvjerenjima i stavovima

Literatura:

Derida, Ž. (2002): *Kozmopolitike*. Beograd, Stubovi kulture

Efendić, K. (2009): Tri skice za tekući Potop – Kulturno naslijeđe, prosvjetiteljstvo, hibridnost. (*Sic!*) – Časopis za po-etička istraživanja i djelovanja , 51–55.

Ivanković, Ž. (2006): *Tetoviranje identiteta*, Sarajevo, Connectum

Kazaz, E. (2008): *Neprijatelj ili susjed u kući*, Sarajevo, Rabic

Malouf, A. (2003): *Ubilački identiteti*, Beograd, Paideia

Mrše i sur., (2007): *Interkulturalno obrazovanje i razumevanje – Bazični priručnik za nastavnike*, Beograd, Grupa MOST

Vrcan, S. (1998): Religious Factor in the War in B&H, u: Mojzes, Paul (ed.). *Religion and the War in Bosnia*. Atlanta, Scholars Press

TEMATSKA GRUPA II

Iskoraci ka svestranom razumijevanju ranog razvoja djeteta/učenika

Iskoraci u izgrađivanju partnerstva obitelji i škole

ZNAČAJ RANOG UČENJA STRANOG JEZIKA U KONTEKSTU POTICAJNOG JEZIČNO-KOMUNIKACIJSKOG OKRUŽENJA

Dženeta Camović

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Larisa Kasumagić Kafedžić

Odsjek za anglistiku Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Mnoga znanstvena istraživanja ističu važnost ranog odgoja te stvaranja poticajnog okruženja za komunikaciju na stranom jeziku. Djeca predškolskog uzrasta imaju neizmjerne kapacitete za učenje stranog jezika te je stoga važno oblikovati bogato jezičko-komunikacijsko okruženje u kojem će dijete imati priliku da kroz obilje raznovrsnih interakcija (s drugom djecom, odraslima i okruženjem) usvaja strani jezik aktivnim i izravnim sudjelovanjem. U tom smislu, kreativne aktivnosti s djecom u kontekstu fizičkog i socijalnog okruženja dobivaju veliku važnost, tim prije, što su usmjerene na proces, a ne rezultat učenja.

Novija istraživanja mozga, također, pokazuju kako je s učenjem stranog jezika važno započeti što ranije, jer je učenje najefikasnije kada se odvija u zonama optimalnog razvoja i u kritičnim periodima za učenje. Kako se i u teoriji učenja i usvajanja stranog jezika govori o *kritičnom periodu*, u radu se sagledavaju razvojne karakteristike djece predškolskog uzrasta (od 4 do 7 godina), predstavljaju se osnovne karakteristike prirodnog učenja svojstvenog ovoj uzrasnoj grupi, a poseban akcent stavlja se na važnost i „ozbiljnost“ igre i poticajnog okruženja s ciljem kreativnog i spontanog učenja stranog jezika.

Ključne riječi: rano učenje stranog jezika, *kritični periodi* za učenje, bilingvizam, poticajno okruženje, jezičko-komunikacijsko okruženje, „ozbiljnost“ igre, aktivno učenje

1. Uvod

Vrtići u Bosni i Hercegovini nemaju obavezan program učenja stranog jezika, izuzev pojedinih privatnih programa za rad s djecom predškolskog uzrasta koji uvode aktivnosti za učenje stranog jezika, najčešće engleskog. S druge strane, prakse mnogih evropskih i svjetskih zemalja koriste sve prednosti ranog učenja stranog jezika i uvode engleski jezik još u vrtiće, te bogato osmišljavaju programe u kojima rade visoko obrazovani i usko specijalizirani odgajatelji- učitelji, koji koriste savremene pristupe i sve prednosti ranog uvođenja stranog jezika u odgojno-obrazovne programe.

U Bosni i Hercegovini, u okviru obaveznog obrazovanja u osnovnim školama, djeca počinju s učenjem stranog jezika u trećem razredu, odnosno sa 8 godina. Neke osnovne škole nude fakultativnu nastavu engleskog jezika od prvog razreda, u kojima načini i metode rada najčešće ne odgovaraju razvojnim karakteristikama ove uzrasne grupe i zasnivaju se na reproduktivnom učenju i linearnom podučavanju.

Korištene strategije u podučavanju stranog jezika djece predškolskog i ranog školskog uzrasta vrlo često odražavaju tradicionalne pristupe i linearne načine učenja, što je s metodičkog i razvojnog aspekta u potpunosti neprimjereno. Naučno je potvrđeno da djeca predškolskog i ranog školskog uzrasta imaju neizmjerne kapacitete za učenje stranog jezika i mnoga recentna istraživanja mozga upućuju na važnost holističnog pristupa koji omogućava djetetu da u igri, druženju, komunikaciji i spontanjoj interakciji, razvija zanimanje i motivaciju za učenje stranog jezika. Zbog toga, da bi se na kreativan i produktivan način u cjelosti iskoristile prednosti ranog učenja jezika, te osiguralo podsticajno okruženje, važno je imati na umu i odgovore na sljedeća pitanja:

Koje su to osnovne specifičnosti učenja djece predškolskog i ranog školskog uzrasta? Kada je potrebno započeti s učenjem stranog jezika i koji su optimalni periodi za početak učenja? Na koji način djeca predškolskog i ranog školskog uzrasta razvijaju jezičke kompetencije? Šta znači učiti jezik na linearan način, a šta kombinirajući aktivnosti koje potiču razvoj mozga i uključuju sva čula? Šta karakterizira prirodno, odnosno spontano učenje stranog jezika u ranom periodu i u čemu se ogleda njegov značaj?

U nastavku našeg rada, odgovorit ćemo na navedena pitanja te istaći značaj ranog učenja u kontekstu poticajnog jezičko-komunikacijskog okruženja, što će biti mali prilog unapređenju nastavničke prakse i poboljšanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

2. Razvoj mozga i rano učenje

Mozak u razvoju mijenja se kao posljedica usvajanja novih znanja i iskustava gradeći temelje za sve vrste kasnijih učenja. Sve ono što dijete od rođenja doživi, osjeti i okusi, doprinosi funkcionalnim i strukturalnim promjenama nervnog sistema. Nove tehnologije znanstvenicima omogućavaju da ispituju kako svaki dio mozga odgovara na različite podražaje i iskustva, dokazujući vezu između strukture mozga i onoga što pojedinac radi u svom okruženju.

Smatra se da predškolska djeca imaju aktivnije mozgove, zbog toga što je metabolizam dvostruko veći nego kod odraslih osoba. „Predškolska djeca imaju mozgove koji su doslovce aktivniji, povezaniji i mnogo fleksibilniji nego što su naši. S gledišta neurologije djeca su, zaista, genijalci iz nekog nepoznatog svijeta.“ (Gopnik i sur., 2003:186) U tim godinama djeca uče „upijajući kao spužve“ zahvaljujući nevjerovatnim procesima iskrenja veza koje čekaju podrezivanje. Sve veze koje se ne koriste podliježu procesu brisanja. Veze koje su ostale jače, preživljavaju i nastavljaju svoj rast. Ovo podrezivanje ne predstavlja gubitak, već oblikovanje i izranjanje inteligencije iz prepovezanog neuralnog haosa. Brišući veze koje se ne koriste, mozak daje priliku vezama koje su u upotrebi da ojačaju. Ovaj *proces povezivanja i brisanja* nekorisćenih veza ukazuje na veliku sposobnost samoorganizacije neuronskih sklopova određenim iskustvom. „Svoje neuronske sklopove razvijamo kao izravan odgovor na životna iskustva.“ (Hannaford, 2007:21) Proces brisanja veza čini mozak odraslih specijaliziranijim i manje sposobnim za učenje. „Dok smo nekoć bili spremni naučiti bilo što (ili barem mnogo toga), s dobi postajemo specijaliziraniji, manje spremni za novo učenje, krući u našim putevima.“ (Gopnik i sur., 2003:188) Sve to ukazuje da je djetinjstvo razdoblje kada je mozak najosjetljiviji za učenje te da je presudan za razvoj mnogih naših sposobnosti i talenata.

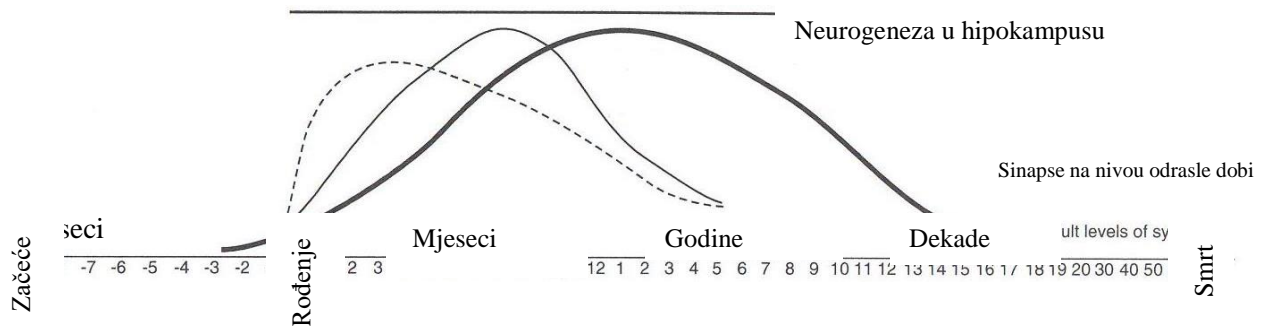
Tok sinaptogeneze:

————— Više kognitivne funkcije (prefrontalni korteks)

————— Područje za prijem/produkciju govora.

- - - - - Vid/sluh (vizualni/auditorni korteks)

Formiranje iskustvom-ovisnih sinapsi



Ilustracija br.1 : Tok sinaptogeneze

Ilustracija 1. (Shonkof i Philips, 2000:188) pokazuje kako se prekobrojno sinaptičko umrežavanje u različitim dijelovima mozga dešava u prvih nekoliko godina života (predškolskom periodu). Nakon toga, već u školskom periodu, ona doživljava pad i približava se nivou koji karakterizira odraslu dob. Dakle, nakon ubrzanog i prekobrojnog umrežavanja koje, prije svega, doprinosi plastičnosti mozga (engl. *brain plasticity*), slijedi podrezivanje i reduciranje veza, ostavljajući mozak *sređenijim* i *istančanijim* u specifičnim sposobnostima. Cijeli proces umrežavanja ovisi najprije o uticajima iz okruženja i iskustvu.

Kaže se da je dijete u prvih nekoliko godina života *građanin svijeta*. Njegovi prepevezani neuralni sklopovi omogućavaju svaku vrstu učenja te prilagođavanje bilo kojoj kulturi. Međutim, kada utisci jedne kulture/okruženja postanu dominantniji, reorganiziraju mozak čineći da on postane *građanin jedne kulture*. „Mozgovi se mogu razvijati u velikom broju različitih kultura, ali jednom kada započne razvoj živčanog sustava (a to se događa odmah po začecú), kultura u kojoj neko živi postaje važnom odrednicom strukture i organizacije mozga.“ (Gardner, 2006:77) Poticaji kojima su djeca izložena u potpunosti određuju organizaciju neuralnih mreža. „Svaka aktivnost, doživljaj ili poticaj može razvoj neuralnih krugova odvesti u pravom ili pogrešnom smjeru. Sve to ukazuje da humanoidni kompleks, um/mozak, ne *iznikne* biološki u skladu s nekim genetski predodređenim rasporedom nego da *procvjeta* kad se njeguje u ljudskom okolišu.“ (Bruner, 2000:174) Oblikuje ga vlastito doživljavanje svijeta.

Ako uzmemo za primjer usvajanje jezika, smatra se da je dijete pri rođenju, zbog plastičnosti nervnog sistema, sposobno naučiti sve jezike svijeta. Istraživanja pokazuju da petomjesečni Japanac koji nikada ne čuje nematernje intonacije glasova [r] i [l], još uvijek stvara moždane odgovore kada ih čuje. Međutim, ova sposobnost nestaje već sa desetim mjesecom, jer nije bio izložen govornoj kulturi koja je imala pomenute glasove.

Istraživanja u različitim zemljama također upućuju na činjenicu da su novorođenčad osjetljiva na *statističku distribuciju*¹ glasova koje čuju na maternjem jeziku. Novorođenčad u dobi od 6 mjeseci, koja su bila obuhvaćena istraživanjem u Švedskoj i SAD-u, pokazivala su jedinstven odgovor na zvukove samoglasnika koji predstavljaju distribucijsku srednju vrijednost u govoru odraslih koji su pričali na maternjem jeziku (*prototipi*); ovakav odgovor je potvrđen samo za stimulse kojima su novorođenčad bila izložena na maternjem jeziku (samoglasnički prototipi maternjeg jezika), ali ne za samoglasničke prototipe stranog jezika (Kuhl i sur., 1992; prema Kuhl, 2010).

3. Rano učenje stranog jezika

Učenje jezika je složena zagonetka koju mnoge teorije pokušavaju odgonetnuti, a djeca je rješavaju sa iznimnom lakoćom.

Kako novorođenčad otkrivaju zvukove i riječi koje se koriste u njihovom maternjem jeziku, kad najsavremeniji računari to ne mogu? Koja je to tajna ljudskog uma koja omogućava maloj bebi od godinu dana da razumije riječi koje imaju značenje u našem kolektivnom umu, te da uskoro i sama počne koristiti te iste riječi kako bi prenijela svoje najdublje misli i želje? Šta je razlog da odrasli nemaju tu sposobnost učenja stranog jezika sa lakoćom koju pokazuje novorođenče? (Kohl, 2010).

Sve izraženija potreba za znanjem stranih jezika zbog globalizacije društva i potrebe za uspostavljanjem uspješne komunikacije ljudi iz najudaljenijih krajeva svijeta (Delors, 1998; Bickford, 1999; prema Silić, 2007) kao imperativ postavlja buđenje interesa za učenje stranih jezika još u ranoj dobi, za različite kulture, ljude i jezike na kojima oni govore, te formiranje pozitivnih i prijateljskih stavova prema njima. Curtiss (1977) smatra kako mala djeca posjeduju iznimnu sposobnost za učenje jezika te mogu učiti onoliko jezika koliko im je omogućeno sustavno i pravilno čuti, a znanstvena istraživanja (Curtain & Pesola, 1988, Howe, 1999, Saffran, Senghas, Trueswell, 2001, Singleton, 1989) upućuju upravo na povoljne učinke ranoga učenja stranih jezika na intelektualni i cjelokupni razvoj djeteta (prema Silić, 2007).

Poznato je da novorođenčad uz pomoć emocija i nagona koji ih aktivno potiču na istraživanje svijeta, sve više uče i razvijaju se (Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2003; prema Silić 2007) te je iz tog razloga bitno osigurati što više prilika i poticaja u pažljivo osmišljenom okruženju kako bi dijete imalo što više prilika za učenje i razvoj.

Bilingvizam je realnost za milione djece koji pored maternjeg jezika uče i jedan strani jezik. Za neku djecu je svojstveno učenje čak i dva ili više stranih jezika. Djeca koja u najranijoj dobi nauče jedan strani jezik često se nazivaju *simultanim bilingvistima* (Lightbown, Spada, 2006). Mnoga su se istraživanja bavila sposobnostima djece da još u najranijem uzrastu usvoje više od jednog jezika. S druge strane,

¹ Statističko učenje (Saffran i sur., 1996; prema Kuhl, 2010) otkriveno je devedesetih godina prošlog stoljeća. Statističko učenje je po prirodi računalno, i odražava implicitno, a ne eksplicitno učenje. Zasniva se na sposobnosti da automatski prepoznamo i učimo statističke pravilnosti koje postoje u polju senzornih informacija koje procesuiramo, i izuzetno utiče kako na fonetsko učenje, tako i na učenje prvih riječi. Istraživanja pokazuju da su razvojne promjene u fonetskoj percepciji kod beba između 6 i 12 mjeseci potpomognute osjetljivošću novorođenih beba na distribucijske frekvencije zvukova koje čuju na maternjem jeziku (ili jezicima), te da taj proces utječe na percepciju.

postoje neutemeljeni stavovi da djeca koja su od najranijeg uzrasta izložena stranom jeziku mogu postati zbunjena ili ne uspjeti savladati niti jedan jezik u cijelosti, iako za ovakve tvrdnje ne postoje uporišta u znanstvenim istraživanjima (Genesee, Crago, Pradis, 2004; prema Lightbown, Spada 2006). Ellen Bialystok (1991, 2001) i ostali istraživači razvojne psihologije došli su do saznanja da bilingvizam ima pozitivne učinke na sposobnosti koje se vezuju za akademska postignuća i metalingvističku svjesnost (prema Lightbown, Spada 2006). Ostaje, međutim, i sljedeća dilema – ukoliko djeca ne odrastaju u kontekstu koji im omogućava rani bilingvizam u kojem uzrastu je najbolje započeti učenje stranog jezika, odnosno, koje su prednosti učenja stranog jezika koje započinje još u ranom djetinjstvu? Nepisano je pravilo, a potvrđeno brojnim opservacijama u stvarnim životnim okolnostima, da djeca koja zajedno sa svojim roditeljima emigriraju u stranu zemlju, redovito i bez izuzetka, u veoma kratkom periodu usvoje strani jezik, dok se njihovi roditelji najčešće bore sa učenjem koje ponekad traje i godinama.

Ovakve i slične opservacije upućivale su na pretpostavke da postoji niz prednosti učenja stranog jezika od najranije dobi, pa se i engleski kao strani jezik uveo još od prvog razreda u mnogim osnovnim školama širom svijeta, a u mnogim zemljama i kao obavezni predmet u vrtićima (Lightbown, Spada, 2006).

Jedan od razloga zašto je rano učenje stranog jezika postalo tako popularno leži u činjenici da su mnogi psiholingvisti objašnjavali prednosti ranog učenja uvodeći termin *senzitivnog perioda u djetinjstvu* za učenje stranih jezika. Pvobitno je Eric Lenneberg (1967) predstavio *hipotezu kritičnog perioda* (eng. *critical period hypothesis*) u kojoj se objašnjava da je *plastičnost mozga* pogodna za učenje stranog jezika do perioda puberteta. Iako su ovakve stavove pokušali opovrgnuti mnogi istraživači došlo se do usaglašenosti da postoji senzitivni period za usvajanje drugog jezika. Generalno govoreći, djeca koja počnu učiti strani jezik prije 11. godine u poticajnom okruženju za učenje, uz veliku izloženost stranom jeziku i mnogobrojnim prilikama za interakciju, u većoj su prednosti u učenju i mogućnostima da dosegnu nivo stranog jezika koji je na nivou izvornih govornika (Lightbown, Spada, 2006).

Postoje, međutim, i ona istraživanja koja su pratila postignuća u učenju stranog jezika kod djece koja su rano započela sa učenjem i ona koja su nešto kasnije krenula sa nastavom stranog jezika u sredinama u kojima engleski nije bio službeni jezik, te se tako u jednom istraživanju Evropske unije iz 1998. godine naglašava da su prednosti učenika koji počinju rano s učenjem stranog jezika u odnosu na one koji počinju kasnije, zapravo, minimalne. Prednosti se uglavnom vezuju za intuitivnu sposobnost djece da upijaju jezik i njihovu vještinu da lakše savladavaju fonološki sistem novog jezika, te se tako sva slična istraživanja slažu u činjenici da su djeca senzitivna na zvukove i ritam novog jezika, te da uživaju u kopiranju novih zvukova i obrazaca intonacije. Pored ovoga, djeca mlađeg uzrasta manje su anksiozna i manje inhibirana, te mogu provesti sate u kontaktu sa stranim jezikom (Lightbown, Spada, 2006).

Da bi se u cijelosti iskoristile ovakve prednosti *malih genijalaca*, od izuzetne je važnosti osigurati poticajno okruženje za učenje stranog jezika, te putem aktivnog i saradničkog učenja, odabirati aktivnosti koje potiču razvoj mozga i uključuju sva čula, te tako pomažu djetetu u konstruiranju vlastitog znanja.

4. Kreiranje poticajnog okruženja za učenje stranog jezika

Da bi okruženje bilo poticajno za učenje, djetetu je potrebno osigurati sve elemente koji su neophodni za stimulaciju njegovog emocionalnog, fizičkog i mentalnog razvoja. To podrazumijeva kreiranje izazovnih i poticajnih aktivnosti koje bi pomogle djetetu da se u potpunosti razvija.

Mozak se oslanja na *novitete* i to ga održava aktivnim i budnim. U situacijama koje su dovoljno izazovne a oslobođene straha i strepnje, mozak je još aktivniji u stvaranju novih veza, jer mozak traži stimulacije. Potrebno je kreirati okruženje za učenje koje će neprestano poticati djecu u razvoju, i pripremiti aktivnosti koje će postepeno postajati složenije kako bi se usavršavale dječije vještine i sposobnosti. Djeci su također potrebne mnoge prilike kako bi oprobali aktivnosti na različite načine, ne samo zbog toga što svako dijete uči na jedinstven način, već da bi se učvrstile i neuralne veze koje se povezuju s odgovarajućim vještinama (Darling-Kuria, 2008). Dijete jezik stječe aktivno i taj je proces blisko povezan sa svim drugim učenjima djeteta koja su u tijeku (Chomsky, prema Slunjski, 2012:51). Tokom ranog razvoja djeca usvajaju i razvijaju jezične kompetencije kroz obilje raznovrsnih interakcija s okruženjem, a srazmjerno kvaliteti i bogatstvu poticaja koje ono nudi. Djeca mogu postepeno ovladavati različitim oblicima komuniciranja ukoliko su potaknuta raznovrsnim socijalnim interakcijama i različitim izražajnim medijima. Stoga, poticajno okruženje za učenje stranog jezika jeste ono u kojem se *učenje dešava na mnogo različitih načina* te u društvu druge djece i odraslih. Takav odgojno-obrazovni kontekst je usmjeren na kreiranje uravnoteženih poticaja koji će aktivirati cijelo dijete. „Dječje se učenje ne odvija u usko određenom predmetnom području; njihov razvoj i učenje su objedinjeni. Bilo kakva aktivnost koja potiče jednu dimenziju razvoja i učenja utječe i na druge dimenzije.“ (Bredenkamp, 1996:10) Sva područja razvoja djeteta su višestruko povezana.

Ovakav uravnotežen odnos u kontekstu učenja stranog jezika podrazumijevao bi holističan pristup s ciljem razvoja cijelog mozga. To bi značilo da elementi u djetetovom neposrednom okruženju, uključujući prostor, igre i aktivnosti koje su predstavljene djetetu, imaju svoju svrhu i dizajnirane su tako da dijete koristi sve svoje moždane kapacitete. Za razliku od teorija tradicionalnog učenja koje se fokusiraju na linearan razvoj, učenje usmjereno na razvoj mozga bi istovremeno uključivalo i kognitivni i fizički razvoj djeteta. Linearne aktivnosti koje su usmjerene isključivo na jezik, ili isključivo na pokret, poticale bi razvoj samo jedne hemisfere mozga. Aktivnost koja kombinira pokret i jezik zahtijeva obje moždane hemisfere.

Kros-lateralne (engl. *cross-lateral activities*) aktivnosti su samo jedan od načina kako potaći bolju komunikaciju i brži protok impulsa među hemisferama. To ćemo uraditi, recimo, kada zamolimo djecu da nam laktom u zraku napišu svoje ime, ili da imitirajući slonovu surlu u zraku pišu lijene osmice, dok pri tom i pjevaju. Bit je da potaknemo dijete da u učenje uključi cijelo tijelo, jer ono u tome ima važnu funkciju.

Poticajno okruženje za učenje je i *multisenzorično*, zasniva se na stimulaciji različitih osjetila (auditivnog, vizuelnog, taktalnog) što rezultira bogatstvom čulnih utisaka, a što je više čulnih utisaka to je veća stimulacija mozga. Svaki novi ili drugačiji osjet (dodira, vida, sluha, njuha i sl.) stvara nove veze u mozgu. Stoga, kada se planiraju aktivnosti za djecu, potrebno je voditi računa o tome da je djeca dožive s više od dva osjetila. Djeca mogu da istražuju teksture, mirise, zvukove, tonove i melodije, boje. To će im olakšati² proces učenja a ujedno i potaći ugodne emocije i osjećaj zadovoljstva, što utječe na pojavu osjećaja *zanesenosti*³ i okupiranosti u učenju. Dakle, u poticajnom okruženju za rano učenje stranog jezika djeca moraju imati sve elemente koji stimuliraju tjelesni, emotivni, socijalni i kognitivni razvoj. Svaki od ovih područja integralni je dio procesa razumijevanja i učenja.

² Predmet spoznaje je opipljiv, djeca ga mogu istraživati na razne načine.

³ Djeca su u potpunosti kognitivno i emotivno angažirana i udubljena u proces učenja.

5. Učenje u saradnji s drugima

Zahvaljujući savremenim saznanjima o učenju znamo da predškolska djeca nisu samo *prazne posude* koje je potrebno napuniti. Djeca imaju vlastite načine učenja i reprezentacije svijeta. Svoja znanja konstruiraju tako što svako novo iskustvo uklapaju u već postojeći koncept znanja i razumijevanja koji se pri svakom novom unosu mijenja i reorganizira. Na taj način, djeca svoja znanja uvijek modificiraju, dograđuju i rekonstruiraju. Ovakva tumačenja učenja djece predškolske dobi temelje se na *konstruktivizmu*⁴ čiji je predstavnik Jean Piaget.⁵ Smatrao je da svako dijete gradi svoju sliku svijeta vlastitom aktivnošću, koja je na svakom narednom stadiju kognitivnog razvoja drugačija i složenija.

Djeca su aktivno angažirana u vlastitom učenju i konstruiranju znanja. Niti im se znanje *ulijeva u glavu* niti se *predaje* na poklon. Sve što treba jeste osigurati okruženje u kojem će moći iskoristiti svoje moćne potencijale za učenje. Gopnik i sur. (2003) na dijete gledaju kao na najsnažniji stroj za učenje u cijelom svemiru. Gopnik smatra da djeca i znanstvenici pripadaju jedni drugima na osobit način. Djeca stvaraju i provjeravaju teorije na isti način kao što to čine znanstvenici. S tim da znanstvenici stvaraju teorije o objektima koji su nepoznati za sve nas, a djeca o predmetima i pojavama iz okruženja. I jedni i drugi aktivno eksperimentiraju, dokazuju i konstruiraju u svjetlu onoga što znaju. Djeca imaju potrebu da istražuju stvari oko sebe i ispituju njihova svojstva. Kada otkriju nešto novo, voljni su to ponavljati i bezbroj puta kako bi sve svoje hipoteze provjerili i kreirali teoriju koja se uklapa u njihovu sliku svijeta.

Osim što djeca učeći i istražujući konstruiraju vlastito znanje, istovremeno imaju izraženu potrebu i za sukonstrukcijom svojih znanja i razumijevanja. Dok razvijaju jezičke kompetencije (na maternjem ili stranom jeziku), djeca trebaju drugu djecu i odrasle, te prilike u kojima jedni drugima mogu služiti kao podrška. Bruner je posebno naglašavao važnost socijalne okoline koja djetetu može pružiti jezičku podršku potrebnu za formiranje značenja i usvajanje gramatičkih pravila (Slunjski, 2012). Veliku važnost imaju prilike druženja djece različitih dobi (u mješovitim skupinama), jer jedni druge mogu podučavati ili korigirati. Komunikacija i druženje s vršnjacima je posebno značajna zbog razvoja *onog dijela djetetovog mozga koji je zadužen za interakciju*⁶, te zbog socio- emotivne podrške u učenju koju pružaju jedni drugima. Učenje u suradnji sa drugima „budi različite unutarnje razvojne procese koji mogu djelovati samo ako je dijete u interakciji s ljudima iz svoje okoline i surađuje s vršnjacima“ (Vygotski, 1978; prema Slunjski, 2012:116). U komunikaciji s drugima, djeca svoja znanja produbljuju i reorganiziraju te razumijevaju na način na koji nisu mogli sami i bez podrške u socijalnoj interakciji. Zbog toga je važno stvarati mnoštvo prilika u kojima će djeca moći da uče jedni od drugih.

Potvrda da društveni faktori „otvaraju vrata“ procesu učenja jezika objašnjava ne samo kako zdravo dijete u razvoju usvaja jezik već, također, i zašto djeca s autizmom pokazuju dvostruku poteškoću u razvoju – u domenu socijalnog razvoja i u domenu jezika, te zašto životinje koje imaju impresivne računalne

⁴ Konstruktivizam je teorijski koncept koji se zalaže za aktivno učenje i sticanje znanja na temelju vlastitog iskustva. Polazi od pretpostavke da će svako na jedinstven način nove informacije inkorporirati u već postojeći koncept znanja i razumijevanja. Zbog toga je znanje svakog pojedinca jedinstveno i kreirano iz vlastitog kuta gledanja na svijet. Prema konstruktivizmu, odgajatelj treba da učenike potiče na istraživanje, a ne da podučava i predaje saznanja u gotovom obliku. Treba im olakšati put spoznaje pokazujući kako da organiziraju informacije i potvrde ili odbace postavljene hipoteze. Takva obrazovna praksa zahtjeva kreiranje poticajne sredine koja će probuditi intelektualnu aktivnost djece.

⁵ Švicarski psiholog koji je istraživao spoznajni razvoj djece.

⁶ engl. *social brain*

sposobnosti ne nauče jezik. Pored toga, ova teza objašnjava i zašto društveni faktori igraju puno značajniju ulogu u ljudskom učenju u različitim domenima i kroz cijeli naš život, u poređenju s onim što se ranije smatralo (Meltzoff i sur., 2009; prema Kuhl, 2010). Prisustvo ljudskog bića u interakciji s novorođenom bebom koja je izložena jeziku, iako nije neophodno za neke jednostavnije zadatke statističkog učenja (Maye i sur, 2002; Saffran i sur., 1996), ključno je za učenje u kompleksnim, spontanim situacijama, u kojima novorođenčad uče jezik kojem su izložena (Kuhl i sur., 2003; prema Kuhl 2010).

Teorije društvenog učenja tradicionalno su naglašavale ulogu društvenih faktora u procesu usvajanja jezika (Bruner, 1983; Vygotsky, 1962; Tomasello, 2003a, 2003b). Međutim, takvi su modeli isticali razvoj leksičkog razumijevanja i upotrebe komunikativnih namjera sugovornika s ciljem lakšeg razumijevanja mapiranja riječi i objekata. Novija istraživanja naglašavaju da socijalna interakcija utječe i na puno jednostavnije aspekte učenja jezika – učenje osnovnih fonetskih jedinica – a što dalje upućuje na fundamentalnu vezu između moždanih mehanizama koji su osnova ljudskog, socijalnog razumijevanja, te porijekla jezika, u odnosu na mnoge hipoteze od ranije (Kuhl, 2010). Ovakva i slična istraživanja igraju presudnu ulogu u razumijevanju procesa učenja jezika i imaju presudan značaj u načinima na koji vidimo proces učenja i usvajanja jezika kod djece.

6. Učenje kroz pokret i igru

Mnoga savremena istraživanja dolaze i do saznanja da su *motoričke aktivnosti* naročito značajne u ranom razvoju i učenju. Na taj način, ne samo da dijete stiče neophodna perceptivno-motorička iskustva već aktivira cijeli sistem za učenje. „Kretanje povezuje i utvrđuje novu informaciju i iskustvo u neuronsku mrežu“ (Hannaford, 2007:107), stoga je bitno za učenje i razumijevanje svijeta oko sebe.

Marija Montessori je u svom radu isticala da djeca uče *aktivno sudjelujući* (Britton, 2000:17), te je naglašavala vezu između pokreta i mozga. „Promatranjem djeteta postaje očito da je razvoj mozga potaknut pokretima. Vjerovala je da u procesu učenja sudjeluju mozak, osjetila i mišići, a svi moraju surađivati kako bi došlo do učenja.“ (Britton, 2000:17) Zbog toga, nije dobro ograničavati dijete u kretanju, tjerati ga da bude mirno i sjedi dok uči i bavi se nekom aktivnošću, kao npr. dok uči strani jezik. „Obrazovni sustav koji kretanje učenika uglavnom svodi na zamorno pisanje nizova slova i brojki na igralištu veličine lista papira, ne razumije značaj motoričkog razvoja.“ (Hannaford, 2007:107) Djeci treba prostor i sloboda kretanja. Duža razdoblja sjedenja mogu samo zakočiti procese učenja.

Budući da u dobi između 4. i 7. godine djeca informacije obrađuju spoznajom cijele slike,⁷ *pokret, ritam, osjećaj i intuicija dobivaju na značaju*, te se smatra da je u ovom periodu „najprirodnije učenje koje zapošljava sva osjetila i koje se oslanja na vizualne predodžbe, emocije, ritam, verbalizaciju i kretanje“ (Hannaford, 2007:95). S obzirom na to da se linearna hemisfera⁸ počinje razrađivati tek oko 7. godine, akademski razvoj vještina čitanja i pisanja na linearan način do ovog uzrasta djeci nije prirodan. „U ranim godinama života uči se kroz *djelovanje i postojanje*, a formalne vještine i discipline pismenosti te matematike nadograđuju se na temelje iskustvenog učenja.“ (Goddard, 2008:154) Prirodno učenje se

⁷ U ovom se periodu razrađuje desna hemisfera mozga. U godinama optimalnog razvoja desne hemisfere mozga, učenje je tijesno povezano sa senzo-motoričkim iskustvima (Hannaford, 2007).

⁸ Lijeva hemisfera mozga.

odvija uz pokret, ritam ili pjesmu uz dublje emocionalno angažiranje. To je vrijeme čarolija djetinjstva, sanjarenja, simboličkih igara, poigravanja idejama što stvara temeljne neuronske veze za kreativnost i sponatno poigravanje idejama. Svemu ovome potrebno je dati samo vremena, prostora i podsticaja.

Motoričke vještine ne pomažu djeci isključivo u trošenju energije, već se dio te energije šalje i u mozak. Vježbe i pokreti pomažu jetri da stvara glukozu, koja na taj način osigurava energiju za mozak, što dalje vodi ka formiranju memorije. Također je poznato da ukoliko bismo, na neki način, mogli pohraniti dječiju energiju u određene spremnike, smanjili bismo ovisnost o svim drugim oblicima energije. Izgleda da djeca imaju beskrajne zalihe energije. (Darling-Kuria, 2008). Nažalost, korištene strategije u podučavanju stranog jezika djeci predškolskog i ranog školskog uzrasta vrlo često odražavaju tradicionalne pristupe i linearne načine učenja. Da bi se u cijelosti iskoristila *beskrajna zaliha dječje energije* na kreativan i produktivan način, potrebno je osigurati podsticajno okruženje za učenje i vratiti igri njenu *ozbiljnost*.

Rano učenje stranog jezika temelji se na igri.

Kroz igru djeca postaju fleksibilna, i otvorena; od njih se očekuje da se kroz igru uključe u sam proces istraživanja za dobrobit samog iskustva, radi same igre, bez očekivanja neke vanjske motivacije ili odobravanja. Igra je generativna. Ona podstiče osjećaj zadovoljstva. Djeca uživaju u igri, i ona uživaju u vlastitom ostvarenju dok se igraju. Podstiču se da preuzimaju rizike koji šire horizonte učenja, unutar parametara koji osiguravaju sigurnost. (Wassermann, 1990).

Igre u kojima se pokreću prstići ruku također su dovedeni u vezu s razvojem govora. „Unutarnji govor se razvija u istom području mozga koji upravlja pokretom ruke.“ (Hannaford, 2007:106) Utvrđeno je i da je „područje ruke zapravo primarno područje govora“ (Hannaford, 2007:104). Smisljena govorna komunikacija uz ritmične pokrete ruku i prstiju može stimulirati i aktivirati govorni potencijal djeteta. Vježbe prstićima utječu na sazrijevanje mnogih centara u mozgu i izravno su povezane s dječijim govornim i intelektualnim razvojem. Zbog toga je važno djetetu u predškolskoj dobi *pružiti obilje senzomotoričkih iskustava rukama*. Rad na različitim vrstama materijala mogu potaći kreativnost, ali i aktivirati potencijal mozga. „Razvoj ruke usko je povezan sa razvojem mozga – obilje receptora koji se razvijaju nisu važni samo za hvatanje, nego i za svjesni opažaj“ (Hannaford, 2007: 97). Rukovanje predmetima različitih tekstura, boja i oblika, pomaže djeci ne samo u stvaranju predodžbi i svijesti o predmetima, nego i u razvoju sitne motorike i ovladavanju vještinom pisanja.

Ukoliko se u tako kreiranom poticajnom okruženju, uz aktivnosti s puno pokreta, koristi muzika u procesu učenja stranog jezika, ona ima višestruku primjenu u učenju koje podstiče cjelovit razvoj. „Muzika promovira socijalizaciju, potiče razvoj memorije, ohrabruje djecu da ustanu i da se kreću po prostoru, a također pomaže djeci i da se utišaju i smire“ (Darling-Kuria, 2008). Izuzetan način da se vježba ekspresivni i receptivni jezik jeste putem pjesama i brojalica. Brojalice aktiviraju različite dijelove auditornog korteksa u desnoj hemisferi. Ukoliko djeca u isto vrijeme pokretom prate i ritam, tada se razvijaju obje moždane hemisfere jer je pokret duboko povezan s kognitivnim učenjem i vježbanje poboljšava pamćenje. Kada se djeca animiraju u aktivnostima u kojima se koriste pokreti i u kojima su aktivno uključene obje moždane hemisfere, povećava se sposobnost pamćenja. Djeci je stoga neophodno osigurati priliku za svojeručno iskustvo i manipulaciju objektima i različitim materijalima u odgojno-obrazovnom području ranog učenja stranog jezika, kroz niz motoričkih aktivnosti i kretanja, popraćenih muzikom, u formi igre i radosti otkrivanja.

Korištenjem drame i priča za djecu koje podrazumijevaju pokret i dramatizaciju teksta pozitivan su poticaj za cjelovit razvoj djeteta.

Uvođenjem bajki u nastavu stranog jezika, prenosimo poznate pojmove, likove i priče; prepričavanjem dajemo novi smisao jeziku koji usvajamo, taj nam jezik postaje bliži jer ono o čemu govorimo duboko je ukorijenjeno u našoj svijesti. Bajke time istodobno služe i za učenje jezika i za stvaranje novih slika o svijetu (Pejić, Nigoević, 2004).

7. Zaključak

U kontekstu ranog učenja stranog jezika jako je važno da se komunikacija djece rane dobi uvijek odvija u okviru neke konkretne situacije, u socijalnoj interakciji s različitim osobama s kojima dijete komunicira, te u različitim okolnostima u kojima se komunikacija dešava. Jezik u ovoj uzrasnoj dobi uči se na holističan način, i podrazumijeva upotrebu raznovrsnih motoričkih aktivnosti i bogato osmišljenih materijala te kreiranje poticajnog okruženja za učenje. „S obzirom na brojne faktore koji na različite načine utječu na komunikaciju, može se zaključiti da se zapravo ne uči samo jezik već sposobnost njegova odgovarajućeg korištenja za oblikovanje poruka koje omogućavaju uspješnu komunikaciju“ (Silić, 2007). To podrazumijeva da kod djece predškolskog i ranog školskog uzrasta ne razvijamo jezik, već govor i sposobnost komunikacije u različitim životnim situacijama i okolnostima.

Kako bi se u cjelosti iskoristile sve prednosti ranog učenja stranog jezika i uspješno primjenjivala saznanja iz oblasti pedagogije, metodike, neurolingvistike, psiholingvistike, razvojne psihologije, koja pred učitelja/nastavnika stranog jezika postavlja velike izazove, bitno je napomenuti da holističan pristup u podučavanju stranog jezika djeci predškolskog i ranog školskog uzrasta u kontekstu poticajnog jezično-komunikacijskog okruženja podrazumijeva i usmjerenost na proces, u spontanoj i prirodnoj dinamici učenja stranog jezika, te razvijanje ljubavi prema stranom jeziku, i stranoj kulturi.

Silić ističe da za osmišljavanje poticajnog i pogodnog okruženja za učenje stranog jezika posebnu ulogu imaju osobe s kojima djeca mogu ostvariti prisne odnose, koje imaju određena očekivanja od djece te prihvaćaju i poštuju njihovu osobnost. Što je okruženje za stjecanje novih iskustava u različitim aktivnostima, praktičnoživotnim situacijama i igrama poticajnije, raznovrsnije i zahtjevnije to će djeca prirodnim putem razvijati svoje jezične kompetencije (Silić, 2007).

Kreiranje poticajnog i bogatog govornog okruženja za učenje stranog jezika od ključne je važnosti za uspješnost istraživanja, ekperimentiranja i učenja govora, što je primarni element u procesu razvoja govora i komunikacije.

Literatura

- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb, Educa
- Darling-Kuria, N. (2010): *Brain-based early learning activities*, St. Paul, Redleaf Press
- Delors, J. (1998): *Učenje, blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj*
- Diamond, M. i Hopson, J. (2002): *Čarobno drveće uma*, Lekenik, Ostvarenje
- Gardner, H. (2005): *Disciplinirani um*, Zagreb, Educa
- Goddard Blythe, S. (2008): *Uravnoteženi razvoj*, Buševac, Ostvarenje
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2003): *Znanstvenik u kolijevci - što nam rano učenje kazuje o umu*. Zageb, Educa
- Hannaford, C. (2007): *Pametni pokreti*, Buševac, Ostvarenje
- Kuhl, P. K. (2010): *Brain Mechanisms in Early Language Acquisition*. Neuron 67, Elsevier Inc.
- Lightbown, P.; Spada N. (2006): *How Languages are Learned*. Oxford University Press
- Pinter, A. (2000): *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press
- Shonkof J.P. i Philips A.D., ur. (2000): *From neurons to neighborhoods: the science of early child development*, Washington, National Academy Press
- Silić, A. (2007): Stvaranje poticajnog okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranom jeziku, *Odgojne znanosti*, Vol. 9, br. 2, str. 67–84.
- Slunjski, E. (2012): *Tragovima dječjih stopa*, Zagreb, Profil international
- Pejić, T. i Nigoević, M. (2004): Obrada bajke u nastavi stranih jezika (primjeri iz nastave talijanskog i engleskog jezika). *Lingvistika, Metodika, Strani jezici* 33, 1–2.
- Wassermann, S. (1990): *Serious Players in the Primary Classroom: Empowering Children Through Active Learning Experiences*. Teachers College, Columbia University New York and London, Teachers College Press

KONTINUIRANO PRAĆENJE DJECE U FUNKCIJI UNAPREĐENJA ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE

Jasmina Bećirović-Karabegović i Irma Čehić
Pedagoški fakultet, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Reformom obrazovanja ističe se značaj kontinuiranog praćenja djece od razvojno-primjerenog pristupa djeci u vrtićima, preko procjene zrelosti za polazak u školu, do stvaranja učionica u kojima je dijete u centru. Kroz primjere modela nekih drugih zemalja, prikazat ćemo značaj kontinuirane opservacije u predškolskom periodu, te kako se na opservaciji može bazirati cjelokupni proces procjene zrelosti djece za polazak u osnovnu školu.

Ključne riječi: opservacija, kontinuirano praćenje, dijete, zrelost, model procjene

1. Uvodna razmatranja

Poznavanje dječijih razvojnih karakteristika i kontinuirano opserviranje i praćenje tog razvoja, osnovne su postavke odgajateljima i učiteljima za kreiranje odgojno-obrazovne prakse koja će biti stimulativna za svako dijete. U stimulativnom okruženju dijete najpotpunije zadovoljava svoje potrebe, interesovanja i razvija svoje potencijale. Takvo okruženje omogućava djeci prelasku na „potencijalne nivoe“, na stvaranje vlastitog znanja na osnovu iskustva „iz prve ruke“. Učitelji¹ su dužni da stvaraju takvo okruženje za djecu. Međutim, da bi to uspjeli realizirati, moraju poznavati djecu u svojoj grupi. Bredekamp (1987) naglašava da je opservacija ključ za bolje upoznavanje djece. Opservirajući i prateći djecu učitelji prikupljaju informacije o djeci koje će upotrijebiti za stvaranje stimulativnog okruženja i razvojno primjerenog kurikuluma. Ti podaci predstavljaju temelj za integrirano planiranje u zoni proksimalnog razvoja djeteta. Efekti „novih elemenata“ provjeravaju se opet opserviranjem djece u cilju prilagođavanja planiranja i strategija poučavanja sa dobivenim rezultatima i tako u krug.

Na ilustraciji br. 1 možemo vidjeti kružni tok kojim se kreću opservacija i planiranje.

¹ U cilju jednostavnosti izlaganja, u nastavku teksta pod učiteljima podrazumijevamo odgajatelje u predškolskoj ustanovi i učitelje u osnovnoj školi.

Ilustracija br. 1: Kružni tok opservacije



Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa morala bi se kretati ovim „kružnim tokom“ ukoliko želimo da djeca imaju povoljne uvjete za razvoj svojih punih potencijala.

Prilikom planiranja učiteljica integrira razvojno-primjerena očekivanja, zahtjeve nacionalnog kurikulumu, mogućnosti za kreativnost i istraživanjem te interese i potrebe svakog djeteta i grupe djece. Praćenjem, procjenjivanjem i planiranjem treba podržavati razvoj i učenje svakog djeteta i nadograđivati se na dječiju prirodnu znatiželju i interese, prethodna znanja, iskustva i vještine. (Tankersley i sur., 2011:108)

Nažalost, opserviranje djece u našoj predškolskoj i osnovnoškolskoj praksi najčešće se ograničava samo na „gledanje“ djece. Ovdje je važno napraviti distinkciju između gledanja i opserviranja. Kao što su *čuti* i *slušati* dvije različite ljudske aktivnosti, tako i za gledanje, uvjetno, možemo reći da je fizička aktivnost, dok je promatranje mentalna aktivnost. Naime, gledanje podrazumijeva primanje informacija koje se baziraju na podražaju oka, a promatranje zahtjeva mentalnu aktivnost kojoj mi onom što vidimo damo neko značenje. Prevedeno na jezik opservacije, to znači da gledati djecu znači da „vidimo ono kako nam se čine, kako nam izgledaju. Kad promatramo djecu, učimo gledati svijet kroz djetetove oči“ (Rutsch, 2000). To znači, razumjeti što dijete doživljava u određenom momentu, situaciji, promatrati i razumjeti ponašanje u kontekstu.

Dakle, kontinuirano opserviranje i praćenje djece pretpostavlja mnogo više od „gledanja“. Pažljivo posmatrati, pratiti, procjenjivati interese djece i njihove mogućnosti predstavljaju osnovne elemente suvremene programske orijentacije u kojoj je dijete centar svih zbivanja i ishodište rada i aktivnosti.

2. Definicija opservacije

Opservacija je najznačajnija metoda procjenjivanja dječjeg rasta, razvoja i učenja. Definira se kao proces posmatranja djece u radu ili igri bez uplitanja u aktivnost (Rutsch, 2000). Sastavni dio opservacije je praćenje djece. Praćenje se definira kao proces evidentiranja (dokumentiranja) opserviranih aktivnosti ili ponašanja (Hansen i sur., 2000), odnosno vođenje zabilješki. Opserviranje i praćenje provodi se u svrhu prikupljanja podataka koji će pomoći učiteljima da pronađu najprimjereniji odgojno-obrazovni put koji će se bazirati na poznavanju razvojnih mogućnosti svakog djeteta (intelektualni, psihički, socijalni i emocionalni segment razvoja), kao i poznavanju njegovog kulturnog i obiteljskog okruženja i individualnih interesa.

Opserviranje i praćenje djece trebao bi biti sastavni dio svakodnevnog praktičnog rada učitelja. Naime, učitelja koji osluškuje djecu, njihovu igru, učenje, misli i osjećaje, koji pronalazi postupke koji će unaprijediti dječiji razvoj, tako što preispituje vlastitu odgojno-obrazovnu praksu, možemo nazvati *refleksivnim praktičarem*. Takav učitelj umjesto da rigidno slijedi propisane methodske smjernice u nastojanju da realizira programske ciljeve, on transformira svoju praksu, tako što provodi mala akciona istraživanja kojim provjerava, analizira i modificira svoj rad. Donald Schon² (koji se smatra začetnikom ideje o refleksivnosti nastavnika, „reflection-on-action“ i čiji radovi čine okosnicu svih istraživanja i promišljanja o refleksivnom praktičaru) definira refleksiju nastavnika kao sposobnost stručnjaka „da razmišlja šta radi, dok to radi“ i smatra da je to ključna vještina nastavnika. Uzimajući u obzir kompleksnost odgojno-obrazovne prakse, neophodna je njena kontinuirana i konstantna provjera, pri čemu je uloga učitelja kao najodgovornijeg u tom procesu neizostavna. Ključ refleksije je preuzeti odgovornost za svoje odgojno-obrazovne postupke, ispitati praktično iskustvo i biti spreman mijenjati ga, a ne samo ga živjeti.

U literaturi, mnogi stručnjaci koji su se bavili ovom temom ističu da samo detaljno, precizno i kontinuirano opserviranje i praćenje djece u prirodnom okruženju može pružiti relevantne odgovore na pitanja kao što su: Koje individualne i grupne ciljeve uspostaviti?; Kako organizirati grupu?; Koje aktivnosti planirati?; Kako uključiti pojedino dijete u grupu?; Gdje i kako uključiti roditelje?; Kako se djeca igraju i uče?; Šta misle i kako se osjećaju?; Koje materijale koriste?; Kakva je atmosfera tokom određenih aktivnosti? te mnoga druga pitanja.

Detaljno opservirati i pratiti, znači zabilježiti sve što se dogodilo, a precizno znači zabilježiti onako kako se dogodilo. To znači, bilježiti kompletne epizode u detalje, koristeći konkretni jezik, glagole, koji točno opisuju radnju, pridjeve i priloge, u cilju pobližeg opisivanja te radnje, te navode koje je dijete reklo. Korištenje navoda podrazumijeva točno navođenje rečenog, a ne interpretaciju istog. Na taj način izbjegava se mogućnost pogreške i preuranjenih zaključaka.

Pod pojmom opservacije u predškolskoj ustanovi i školi podrazumijeva se opservacija u svakodnevnoj odgojnoj obrazovnoj praksi. Dok sistematsko posmatranje zauzima određeno mjesto u projektu istraživanja i vrši se prema unaprijed ustanovljenom planu, opservacija u svakodnevnoj praksi dešava se ne samo planski, s određenim ciljem, nego i slučajno, ovisno o događaju, u toku aktivnosti ili dnevne artikulacije.

² Više o doprinosu D. Schona za razumijevanje teorije i prakse učenja na : www.infed.org/thinkers/et-schon.htm

Opservacija i praćenje djece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta ima svoje specifičnosti. Prije svega, ona treba biti nenametljiva, da ne uznemirava djecu i ne remeti njihovu igru i učenje. Realizira se tako da djeca nisu svjesna da ih netko gleda kako se igraju.

Učitelj pažljivo posmatra dijete i to prati, tj. evidentira koristeći razne tehnike bilježenja i na taj način dolazi do značajnih podataka o dječijem razvoju. Podatke dalje koristi za planiranje i individualizaciju. Ne prosuđuje, ne procjenjuje, nego uvažava individualnost svakog djeteta.

Dakle, još jedna specifičnost opservacije i praćenja djece u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi, pored nenametljivosti, jeste da obuhvata dijete u cjelini, u svoj njegovoj osobnosti. Prema autorima Saifer, Baumann i dr. (2000) ključne odrednice jedne osobe jesu: uzrast, nivo razvoja, spol, ličnost i temperament, interesovanja, sposobnosti i potrebe, stil učenja, svijest o sebi i kultura porodice. Svaki od ovih elemenata osobnosti djeteta može se i mora opservirati i pratiti ukoliko želimo dobiti kompletan individualni profil djeteta. Korištenjem raznih tehnika opserviranja i praćenja, učitelji mogu prikupiti vrijedne podatke koje će im poslužiti za određivanje prioritetnih individualnih ciljeva za djecu i kreiranje individualiziranog pristupa.

Billman, Sherman (1997) naglašavaju da je opservacija dio participatorskog procesa i da učestvovanje u djetinjstvu znači BITI TU za djecu i donositi edukativna rješenja na osnovu posmatranja njihovog razvoja. Samo na taj način opservacija i praćenje djece ostvarit će svoju svrhu koja je višestruka i koju možemo posmatrati s više aspekata.

3. Značaj opserviranja i praćenja djece

Opservacija i praćenje omogućava učitelju da bolje upozna djecu – njihove interese, potrebe, mogućnosti, sklonosti, želje u cilju boljeg razumijevanja djece u odgojnoj grupi/razredu. Poznavajući ono što pojedino dijete ili određena grupa djece voli i na šta posebno reagira, može usmjeriti učitelja na planiranje okruženja i edukacijskih iskustava koja će doprinijeti povećanju sklonosti i razvoju novih interesovanja na temelju postojećih.

Opservacija omogućava individualizirani pristup svakom djetetu. Omogućava neslužbenu procjenu kognitivnog, socijalnog, emocionalnog i tjelesnog razvoja svakog djeteta te usporedbu dobivenih podataka s normalnim razvojnim rangom odgovarajuće dobne skupine.

Nadalje, opserviranjem i praćenjem dobivaju se podaci koji trebaju činiti okosnicu planiranja primjerenog kurikulumu koji će usmjeriti odgojno-obrazovne akcije u pravcu ostvarivanja najboljih efekata za dječji rast i razvoj. Ti se podaci odnose na sagledavanje dječijih razvojnih potencijala, tempa i skladnosti razvoja, njihovih mogućnosti i interesa, otkrivanje kako uče, koje navike su im razvijene, kojim socijalnim vještinama vladaju, koji su im strahovi i frustracije, šta znaju i osjećaju, kako se ponašaju i zašto. Prikupljeni podaci su sredstvo za određivanje odgojno- obrazovnih ciljeva, zadataka i aktivnosti koji će zadovoljiti osnovno načelo uzrasne i individualne primjerenosti odgojno-obrazovne prakse.

Pored navedenog, opservacija će pomoći učiteljima da procijene svoju vlastitu praksu i poboljšaju svoj profesionalni rad. Bez povratne informacije o tome kako se ono što smo planirali i što činimo odrazilo na djecu, nema profesionalnog odgojno-obrazovnog rada s predškolskom i mlađom školskom djecom, nego se taj rad svodi na improvizaciju i formalizam.

Značaj opservacije ogleda se i u tome da je kontinuirano opserviranje najbolji način da se blagovremeno uoče eventualne razvojne poteškoće kod djece, da se pokušaju sagledati njihovi uzroci i da se reagira na adekvatan način.

Opservacija djece je posebno značajna u toku procjene spremnosti i zrelosti djece za polazak u osnovnu školu. Iako je dobna granica polaska u osnovnu školu pomjerena prije devet godina, još uvijek postoje problemi i poteškoće procjene djece. Cijeli postupak tzv. testiranja djece vrlo je šturo određen Zakonom o osnovnom obrazovanju, kako na nivou kantona, tako na nivou entiteta i Distrikta. Važeći Pedagoški normativi i standardi, kao i podzakonska akta, postupak procjene spominju samo u određivanju zadataka u toku radne sedmice pedagoga, dok iste aktivnosti ne postoje u određivanju zadataka učitelja ili drugih stručnih saradnika. Dodatnu poteškoću predstavlja činjenica da su testovi koji se trenutno koriste u većini naših škola standardizirani za djecu uzrasta od sedam godina, što također dovodi u pitanje rezultate procjene.

Uz veliku raznolikost samog postupka procjene (djeca se procjenjuju individualno, u paru, u grupi; sa različitim baterijom testova – od samo jednog testa, koji je načinio pedagog do osam različitih testova³), kao i individualne razlike u prethodnim iskustvima djece, dugotrajna opservacija djece se nužno nameće kao potreba ranog i pravovremenog preventivnog djelovanja, ali i poticanja dječijih sposobnosti i mogućnosti.

Stoga bi procjena zrelosti i spremnosti djece za polazak u osnovnu školu trebala biti proces koji će uključivati mišljenje roditelja, odgajatelja, liječnika, psihologa, a na osnovu kojih će, zajedno sa svojom opservacijom i testiranjem pedagog moći donijeti adekvatniju prosudbu. Roditelji najbolje poznaju svoju djecu. Odgajatelji su imali priliku upoznati djecu tokom boravka u vrtiću i na osnovu svojih stručnih kompetencija mogu dati svoju opservaciju dječijih postignuća. Portfolio, koji se vodi za svako dijete, sadrži likovne i druge radove, s tačnim opisom situacije u kojoj je rad nastao i djetetovim tumačenjem rada, opservacijama odgajatelja o djetetovom razvoju na svim segmentima.

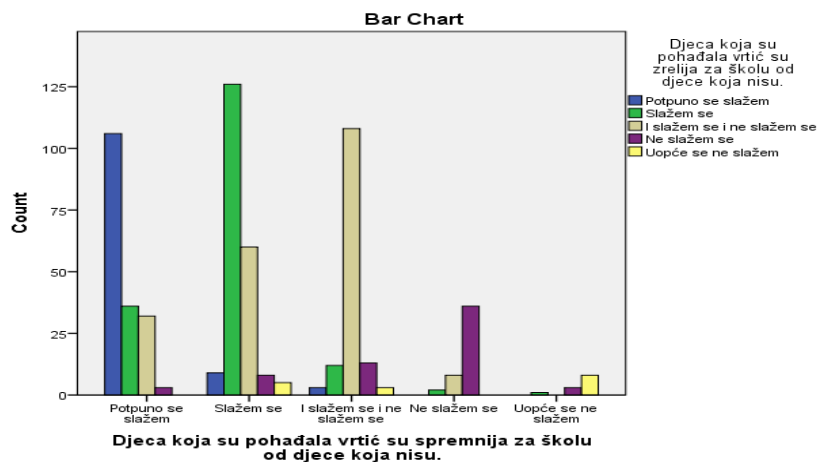
Prema mišljenju odgajatelja,⁴ njihova uloga u procjeni djece za polazak u osnovnu školu je nezadovoljavajuća, odnosno da u istoj uopće ne učestvuju. S obzirom na to da odgajatelji poznaju djecu, njihove mogućnosti i sposobnosti, načine reagiranja na frustracije, odnos s vršnjacima, indikativno je da ni roditelji ni škole ne insistiraju na njihovom mišljenju. S obzirom na to da su odgajatelji stručno osposobljeni za rad s djecom ovog uzrasta, te da moraju dobro poznavati razvojnu psihologiju i predškolsku pedagogiju, nužno je da budu aktivni članovi tima za procjenu i da njihove opservacijske liste budu sastavni dio učeničkih kartona.

Jedna od osnovnih društvenih funkcija predškolske ustanove jeste i priprema djece za polazak u osnovnu školu. Istraživanje je potvrdilo da su djeca koja su redovno pohađala vrtić spremnija za školu, od djece koja nisu. S obzirom na to da je zrenje biološki uvjetovano, uloga vrtića u sazrijevanju djece je nešto manja, ali i dalje vrlo značajna. Također, postoji i stvarna, značajna povezanost između uloge vrtića u pripremanju i sazrijevanju djece za polazak u osnovnu školu.

³ Istraživanje provedeno u okviru doktorske disertacije *Pedagoški problemi procjenjivanja zrelosti djece za polazak u osnovnu školu*, 2012. godine.

⁴ Isto istraživanje, koje je obuhvatilo odgajatelje iz Sarajeva, Mostara, Trebinja, Visokog, Odžaka i Bijeljine.

Grafikon br. 1. Uloga vrtića u pripremanju i sazrijevanju djece za polazak u osnovnu školu



Dugotrajnom, kontinuiranom opservacijom, odgajatelji bi školama mogli dati detaljne podatke o aktivnostima koje su se realizirale i dječijem učešću u njima, kao i značajne podatke o samom djetetu. Uz opće podatke o stupnju razvoja pojedinih segmenata, smatraju da bi mogli ponuditi i informacije o motoričkim sposobnostima djeteta, razvoju grube i sitne motorike, interesovanjima djeteta za rad, odnosu s vršnjacima, prihvatanju pravila, sklonosti prema određenim aktivnostima, *da li mu i koliko treba pomoći u radu ili ga treba ostaviti da samo dođe do zaključka, odnosno da radi samostalno*. Mogu ponuditi i informacije o talentu ili darovitosti ako je dijete ima, sposobnostima i vještinama, fazama razvoja i načinu na koji je dijete prošlo kroz njih. Posebno je naglašena uloga odgajatelja u procjeni socio-emocionalnog razvoja, jer se ona vrši na osnovu dugotrajnije opservacije i boljeg poznavanja djeteta. S tim u vezi je i prijedlog jednog odgajatelja da je potrebno izraditi posebne upitnike koje bi odvojeno popunili odgajatelji i roditelj.

S druge strane, mogle bi se načiniti i jedinstvene opservacione, odnosno *check-liste*, na nivou države. Za to bi mogle poslužiti već utvrđene prosječne razvojne karakteristike i sposobnosti djece uzrasta od 5 do 6 godina,⁵ ili ih kombinirati s onima djece uzrasta od 6 do 7 godina.⁶ Na taj način bi se moglo procijeniti šta dijete stvarno može, a šta se može očekivati na tom uzrastu, ali i da li je u nekim segmentima već prešlo u narednu fazu. Kao primjer jedne takve *check-liste*, može poslužiti i ona koju smo izradili zajedno sa studentima i primijenili je u opservaciji djece uzrasta od 5 do 7 godina.

Sl. 1–4. Primjer opservacijske liste

⁵ Starc, B. i sur. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi, Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*, Zagreb, Golden marketing – Tehnička knjiga, str. 141–152.

⁶ Ibid, str. 153–164.

27.1. sa epizomijom dr. sc. Jovana Čebić

OPSERVACIONA LISTA

TJELESNI RAZVOJ

Karakteristike	Veoma uspješno/ uvijek	Uspješno/ često	Neuspješno/ rijetko	Napomena
Stoji na jednoj nozi duže od 10 sec.	✓			
Balansira na suhoj površini sa dodatnim zadacima	✓			
Prekoračuje više prepreka i nadglednosti	✓			
Uspješno se penje i silazi dugim ljestvama	✓			
Sklače urvis više od 40 cm	✓			
Sklače sumarno do 20 cm	✓			
Objema rukama hvata loptu iz različitih visina	✓			
Savija papir po modelu	✓			
Čita prepoznatljivog čovjeka	✓			
Sigurno povlači okomite, vodoravne i kosac linije	✓			
Može napraviti kolat naprijed – uz pomoć	✓			Desno
Viječe mlino, perle...			✓	
Diferencira dominantna ruka, noga	✓			Desno
Izražaje jednostavne oblike makarazni	✓			
Ipravno maše i lijepi		✓		

RAZVOJ SPOZNAJE

Karakteristike	Veoma uspješno/ uvijek	Uspješno/ često	Neuspješno/ rijetko	Napomena
Uviđa razlike i sličnosti u osnove što otkriva	✓			
Uči cjelovito spoznavanje, razvija veliku osjetljivost za detalje		✓		
Pažnja se može usmjeriti verbalnom instrukcijom	✓			

27.1. sa epizomijom dr. sc. Jovana Čebić

RAZVOJ GOVORA

Karakteristike	Veoma uspješno/ uvijek	Uspješno/ često	Neuspješno/ rijetko	Napomena
Grupira predmete na osnovu bitnih karakteristika	✓			
Razlikuje tačno – netačno, stvarno – ne stvarno	✓			
Sigurno razlikuje boje i nijanse	✓			
Imenuje i opisi veličine i količine, te ih uspoređuje		✓		
Imenuje i razlikuje krug, kvadrat, trougao	✓			
Dokazi do važne promjene u slušanju vremena (danas i sutra)	✓			
Pokazuje interes za sat i kalendar	✓			
Počine usvajati razlike za godišnja doba	✓			
Imenuje dane u sedmici, ali još uvijek nema pravi vremensku orijenta	✓			
Mehanički broji do 30	✓			
Postavlja broja pitanja, ne zadovoljava se nepotpunim odgovorima	✓			
Usvaja prostorne relacije lijevo – desno, gore – dole, napred – iza	✓			

RAZVOJ GOVORA

Karakteristike	Veoma uspješno/ uvijek	Uspješno/ često	Neuspješno/ rijetko	Napomena
Locira izvor zvuka: blizu – daleko	✓			
Prepoznaje i imenuje izvor zvuka	✓			
Artikulacija je u potpunosti usvojena, ali zbog zamjene mlječnih zuba stalnim, moguće su blage nečistoće u izgovoru (š, ž, č, ć, di i fi)	✓			
Usvaja je gramatička pravila, pa i izrečke, iako još uvijek griješi u padežima, broja, kao i nekim drugim gramatičkim pravilima	✓			
Kenali sve vrste rečenica	✓			
Dramatizira priču	✓			
Rado razgleda knjige i traži da mu se čitaju		✓		vel. zna. čitati

27.1. sa epizomijom dr. sc. Jovana Čebić

Povećan je interes za slova, pisanu riječ, knjige		✓		vel. zna. ma. ma. čitati
Uspoređivaju „zabavne riječi“ i pozdrave		✓		
Imicra i održava komunikaciju	✓			
Uspoređivaju taletin	✓			
Verbalno planira igru, dodjeljuje uloge	✓			
Zna riječ razvojni na slogove			✓	
Govori samo o onom što neposredno uočava, nego i u prošlom i budućem	✓			

SOCIO-EMOIONALNI RAZVOJ

Karakteristike	Veoma uspješno/ uvijek	Uspješno/ često	Neuspješno/ rijetko	Napomena
Ljubljom najčešće reagira zbog: osjećajnih planova, odbacivanja njegovih ideja, vrijeđanja pomosa, osamostalavanja afirmacije i inicijative		✓		
Umjesto agresije, ljubni pokazuje podsmehivanje, nenasranjem, hvalisanjem i ruganjem		✓		
Dijete postaje sve uspješnije u kontroli izražavanja emocija			✓	
Slobodno priznaje svoj neuspjeh pred drugima		✓		
Već je osjetljivo na kritiku i tada razvija mehanizme kojima izbjegava neuspjeh		✓		
Potupo je samostalno u zadovoljavanja fizioloških potreba, iako je potrebna kontrola i povremeni podsticaji	✓			
Zna saradivati sa drugom djecom	✓			
Pokazuje velikodušnost prema drugima	✓			
Na 5 godina vrlo je razvijena empatija i simpatija	✓			Vrlo zna. 7 godina
Igra može trajati i po nekoliko sati, a mogu se obogaćivati i ponavljati dionima	✓			
Igra igre protivaranja	✓			

27.1. sa epizomijom dr. sc. Jovana Čebić


Igra se igra sa pravilima			✓	
Igra se funkcionalnih igara			✓	
Volj da se igra konstruktivnih igara	✓			

Školjka

Knjige ma 7 godina, upravo završava prvi razred osnovne škole s uspjehom.

- smatra je ljeto koje traži putovanja, uglavnom čitajući
- neposredno (penje se i što je gdje/ kad mu bi smio), neposredno.
- Epiz starije brata u znanju
- ma izručim mlak za glazbu i crtanje.

- crtač čovjeka močvaru u minuti. bilo je najmanje uletnica na TV-u po se pušivati.



Na ovaj način bi se mogla dobiti potpunija slika o djetetu, posebno u onim segmentima razvoja (tjelesni, socijalni i emocionalni) za koje smo analizom anketnih listova za pedagoge i učitelje utvrdili da ne postoje odgovarajući instrumenti, te da se procjena vrši na osnovu neposredne opservacije, podataka od roditelja i iskustva procjenjivača.

Priprema bi podrazumijevala i rad s roditeljima, kako bi se ojačala uloga obitelji, te im se ponudili modeli i aktivnosti šta i kako trebaju raditi s djetetom kod kuće. Samim tim, odgajatelji bi školama mogli ponuditi i informacije o partnerstvu s obitelji svakog djeteta, te specifičnostima u odnosima trijade majka – otac – dijete.

S jedne strane, odgajatelji smatraju da se njihova mišljenja ne uvažavaju,⁷ dok pedagozi i učitelji insistiraju na njihovim opservacijama, ali ih ne uključuju u sastav stručnog tima za procjenu. Iako su opservacijske liste u našem Kantonu zakonom obavezne, a odgajatelji ističu da ih pišu, škole ih ne dobijaju i pedagozi navode: *Blago onom ko ih dobije!*. Stoga je nužno bolje međusobno povezivanje vrtića i škola i službeno dostavljanje opservacionih listi, koje ne bi išlo preko roditelja. Pojedini odgajatelji smatraju da portfolio i opservacijske liste na kraju djeci ostaju samo kao uspomena iz vrtića, i da škola, odnosno pedagog i učitelj nemaju uvid u njih. Sve ovo upućuje da postoji čitav niz poteškoća u komunikaciji između vrtića i škole, te je nužno stvoriti preduvjete da se ova saradnja ojača i poboljša. Samo tako će biti moguće odgajatelje aktivno uključiti u proces procjene spremnosti i zrelosti djece za polazak u osnovnu školu.

U prilog navedenom ide i činjenica da u većini evropskih zemalja ne postoji procjena djece za polazak u školu u našem smislu, nego isključivo kontinuirana opservacija djece u dužem vremenskom periodu.

U Velikoj Britaniji, djeca su obavezna pohađati preschool (vrtić u našem sistemu obrazovanja) s napunjene četiri godine života. Nakon godinu dana polaze u prvu godinu prvog stupnja osnovne škole. Procjena spremnosti i zrelosti djece za polazak u osnovnu školu u našem smislu ne postoji. Djeca se tokom boravka u vrtiću opserviraju i za svako dijete odgajatelji pišu posebno opservaciono pismo, u kojem ističu sve pozitivne strane dječijeg razvoja, kao i one segmente na koje je potrebno dodatno utjecati. Naglasak je na socio-emocionalnim vještinama djeteta, njegovom odnosu prema samostalnim i zajedničkim aktivnostima, drugoj djeci i odgajatelju, kontroli emocija, kao i posebnim potrebama (ne poteškoćama) koje dijete ima, kao što je potreba da se ponekad igra samo, izdvoji od ostale djece i samostalno čita ili lista slikovnice, dominira u igri itd. Kopiju opservacionog pisma vrtići dostavljaju i roditeljima i školi, tako da učitelji imaju mogućnost, uz vlastito upoznavanje djece, dobiti i informacije o njima od odgajatelja.

U Kraljevini Norveškoj djeca se opserviraju dva puta godišnje (u proljeće i u jesen) u općinskim pedagoškim zavodima, neovisno o tome da li od početka idu u vrtić ili ne. Podaci se vode u posebnom formularu za svako dijete, koji se prilikom polaska u školu, dostavlja školi sa svom potrebnom dokumentacijom i dodatnim sugestijama. Na jedinstvenom obrascu vode se bilješke o opservaciji šest različitih segmenata dječijeg razvoja: a) socio-emocionalni razvoj, b) jezik, c) motorika, d) igra, e) zadovoljstvo i f) dnevne aktivnosti. Djeca se počinju opservirati s navršenom jednom godinom života, što daje detaljan uvid u nivo razvoja pojedinih segmenata, ali i u tempo njihovog razvoja.

Konačno, opservacija omogućava sagledavanje socijalne klime u grupi/razredu, daje značajne podatke učitelju o grupnoj koheziji, kako i koliko se djeca međusobno pomažu, kakav je njihov međusoban odnos i sl. Ti podaci su temelj za pružanje pomoći djeci da razviju socijalnu kompetenciju. Mnoga istraživanja i studije pokazale su da djeci, koja u ranom djetinjstvu ne uspiju postići minimalnu razinu socijalne kompetencije, prijeti opasnost od raznih socijalnih neprilagođenosti koje im mogu zagorčati ostatak života (Parker i Asher, 1987., prema Katz i McClelan, 2000). Uloga opservacije u sprečavanju te opasnosti i više je nego značajna.

⁷ Lično iskustvo (odgajatelj, 20 god. VSS): *Roditelj mi je vratio opservacijsku listu, mišljenje koje smo poslali u školu. Pedagogica kojoj su to htjeli predati je rekla da to njoj ne treba i vratila je. Znači, mi, za dvije do tri godine ništa ne znamo, a oni na testiranju za 10–15 min. steknu pravu sliku o djetetu!!!*

Možemo zaključiti da opserviranje i praćenje djeteta u različitim periodima, u različitim situacijama, s različitim ciljevima uz korištenje različitih metoda i tehnika omogućava dobivanje cjelovite slike o dječijem razvoju. Ti podaci se mogu i moraju podijeliti s roditeljima i ostalim članovima edukativnog tima u cilju jedinstvenog djelovanja na razvijanju svih dječijih potencijala, a u cilju stvaranja „svijeta po mjeri djeteta“.

Literatura

- Billmann, J. i Sherman, J. A. (1997): *Observation and Participation in Early Childhood Settings*. Wilmington. MA. U.S.A., Allyn and Bacon
- Bredekamp, S. (1987): *Kako djecu odgajati*, Zagreb, Educa
- Ćehić, E. (1990): *Indikatori zrelosti djece za polazak u školu*, Sarajevo, Psihoteka – nauka i nastava
- Easley, S. D. i Mitchell, K. (2004): *Ocnjivanje na osnovu portfolija*, Beograd, Kreativni centar
- Hansen, A. K. i Kaufmann, K. R. i Walsh, K. B. (2000): *Stvaranje učionica u kojima dijete ima centralnu ulogu; 3–5*, Sarajevo, Centar za obrazovne inicijative Step by Step
- Hitrec, G. (1991): *Kako pripremiti dijete za školu*, Zagreb, Školska knjiga
- Jovanović, G. (2008): *Priručni vodič za pedagoge početnike u osnovnoj školi*, Sarajevo, Šahinpašić, Univerzalna sveznalica
- Jurić, V. (1989): *Metodika rada školskog pedagoga*, Zagreb, Školska knjiga
- Katz, L. i McClellan, D. (2000): *Poticanje razvoja dječije socijalne kompetencije*. Zagreb, Educa.
- Mitrović, M. (2000): *Mama i tata polaze u školu, Priručnik za roditelje budućih prvaka*, Beograd, Kreativni centar
- Rutsch, K. (2000): *Opserviranje i praćenje ponašanja djece*. Sarajevo, Centar za obrazovne inicijative Step by Step.
- Starc, B. i sur. (2004): *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi, Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*, Zagreb, Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, G. S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. i Vonta, T. (2011): *Teorija u praksi, priručnik za profesionalni razvoj učitelja*. Sarajevo, Centar za obrazovne inicijative Step by Step.
- Trnavac, N. (2006): *Uslovi rada školskih pedagoga u Srbiji, Nastava i vaspitanje*, Beograd

RAZUMIJEVANJE OBITELJSKE DINAMIKE POSREDSTVOM TRANSGENERACIJSKOG I STRUKTURALNOG MODELA

Amel Alić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Zenici
Bosna i Hercegovina

Sažetak

U našim svakodnevnim praksama moguće je osvijestiti obilje ponašanja koja nesvjesno, gotovo automatski, radimo, najvjerovatnije jer smo ih kao „naslijeđe“ preuzeli iz obiteljske orijentacije. Obrasci ponašanja koji se dosljedno putem multigeneracijske transmisije prenose s generacije na generaciju prisutni su i u načinima uspostavljanja emocionalnih veza, kvalitetu uspostavljanja relacija s bliskim i udaljenim osobama, a posebno su očiti u načinima odgajanja djece. Murray Bowen u okviru transgeneracijskog/multigeneracijskog modela sugerira da se analizom genograma i genealogije jedne familije omogućava razumijevanje obrazaca ponašanja između pripadnika više generacija. Murray Bowen će transgeneracijski model utemeljiti na detaljno razrađenih osam međusobno povezanih obiteljskih koncepata emocionalnog sistema nuklearne obitelji, diferencijacije *selfa*, triangulacije, procesa obiteljske projekcije, *sibling*-pozicije, emocionalnog *cutoffa*, multigeneracijskog transmissijskog procesa i socijalne regresije. Emocionalni procesi u nuklearnim i proširenim obiteljima, prema Bowen, sadržani su u okviru prvih šest koncepata, dok se emocionalni procesi kroz generacije u obitelji i društvu odnose na preostala dva koncepta: multigeneracijski proces i socijalnu regresiju. Transgeneracijski model će biti od posebne važnosti za razumijevanje funkcionalnosti obitelji, ne samo zbog činjenice da na vrlo sistematičan način objedinjuju najvažnije elemente prethodnih teorija već i zbog postavki koje su neobično važne za razumijevanje transmissijskih procesa u obitelji, kao i različitih vanjskih vrijednosnih utjecaja i otpornosti obitelji na njih. U području razumijevanja strukture odnosa i komunikacije u obitelji, pozivat ćemo se i na znanja koja nam pruža komunikacijski model Virginie Satir, te tradicija strukturalnog modela, zasnovana na radovima Salvadora Munichina i saradnika. Polazeći od pretpostavke da funkcionalnu obitelj karakterizira fleksibilan sistem, poticanje autonomije, nezavisnosti i individuacije svih članova, unutar dimenzija strukture i komunikacije, strukturalnim modelom uvode se pojmovi: obiteljski rituali, operativni, generička i idiosinkrazijska pravila, transakcijska ponašanja putem kojih se regulira ponašanje pojedinaca i sistema u cjelini, funkcioniranje sistema i supsistema, uspostavljanja jasnih i polupropusnih granica između supsistema i sistema, analiza dijada, moguća triangulacija i koalicija te hijerarhije obiteljskih odnosa.

Cilj ovog rada je da se na primjeru interveniranja u području strukture i komunikacije funkcioniranja jedne obitelji prikažu mogućnosti primjene i integracije strukturalnog i transgeneracijskog modela u savjetodavnom radu s obiteljima koje prolaze kroz krizu odnosa i očite disfunkcionalnosti obiteljskog sistema.

Ključne riječi: transgeneracijski model, multigeneracijska transmisija, genogram, struktura obitelji, emocionalni sistem obitelji, funkcionalna i disfunkcionalna obitelj

1. Raznolikost familijarnih naracija

Postoje mnoge teorije o pristupima porodici/obitelji, a, shodno tome, i različite familijarne terapije. Neke se fokusiraju na obitelj kao mjesto nastajanja životnih problema, druge na ulogu obitelji na održavanju stabilnosti. Ipak, ono što objedinjuje ključne teze svih pristupa je nastojanje da se razumije i objasni uloga obitelji u rješavanju životnih problema. Na ovom mjestu se različiti pristupi granaju s obzirom na akcentiranje interakcije između članova, sistem vjerovanja, specifične i neponovljive obiteljske naracije, kontekst, transgeneracijske utjecaje ili djelovanje nesvjesnog. U tom smislu, postoje tri ključna kriterija prema kojima je različite pristupe moguće razvrstati s obzirom na ponašanje, fokusiranost na sistem vjerovanja i one teorije i modele koji akcentiraju kontekst (Carr, 2006). Škole familijarne terapije koje su fokusirane na ponašanje su: strategijski pristup, strukturalni pristup, kognitivno-bihevioralni i funkcionalni model. Teorije fokusirane na sistem vjerovanja su konstruktivizam, Milanska škola, socijal-konstruktivizam, narativne tehnike. Teorije fokusirane na kontekst transgeneracijski model, psihoanalitička familijarna terapija, terapije bazirane na ranom vezivanju, iskustveni model, multisistemske pristupi. Iz različitih fokusa proističu i različite tradicije istraživanja obitelji: dok se jedne fokusiraju na primjenu studija slučaja i deskriptivne kvalitativne pristupe, druge preferiraju kvantitativne rezultate s ciljem dolaska do što egzaktnijih informacija o obitelji. Integrativni pristup uvažava oba toka mišljenja zastupajući tezu da će priroda problema i specifičnosti statusa obitelji ponajprije sugerirati koji istraživački pristup primijeniti.

Zadaci i problemi s kojima se jedna obitelj suočava i koje treba rješavati prate logiku prolaska kroz individualne, obiteljske i bračne cikluse. Svaki ciklus donosi sa sobom nove zadatke, a u kombinaciji sa specifičnostima historije, naracijom jedne obitelji, ali i brojnim transgeneracijskim, socijalnim, kontekstualnim i nasljednim faktorima, status obitelji zahtijevat će i posve neponovljiv pristup u terapijskom smislu. Tako svaka od dolje navedenih hipotetičkih situacija traži obuhvatno razumijevanje i integrativni pristup jednoj obitelji uvažavajući prethodno pobrojane specifičnosti:

- djeca su izložena roditeljskim prebacivanjima, poput: „Kad bi tvoj otac bar jednom uradio ovo kako treba“, ili „Kada bi vaša majka pokazala malo više osjećaja za kuću i naše potrebe...“;
- desetogodišnja kćerka „muči“ roditelje odbijajući da jede hranu koja je servirana ili iskazuje visoku izbirljivost prehrambenih namirnica;
- petnaestogodišnja kćerka prebacuje roditeljima da sve vrijeme preferiraju njezinog mlađeg brata;
- osamnaestogodišnji sin konstantno ustaje protiv autoriteta oca;
- bračni par koji prolazi kroz srednje životno doba u stalnim je prepirkama;
- mladi bračni par preferira različite odgojne stilove, supružnici imaju različita očekivanja u braku;
- nakon rođenja djeteta muž se osjeća zapostavljenim od strane supruge i sl.

Za rješavanje ovakvih i sličnih životnih situacija neophodno je poznavanje sistema vjerovanja, konteksta i karakterističnih ponašanja u jednoj porodici/obitelji, a to podrazumijeva integraciju onih modela koji na različite načine osvjetljavaju zamršenu naraciju koju priča svaka familija kroz generacije, prethodna iskustva i tipična strukturalna rješenja. Zbog toga u ovom radu, nakon predstavljanja strukturalnog, transgeneracijskog i iskustvenog modela, nudimo neke od najvažnijih smjernica za djelovanje u smislu redefiniranja strukturalne i komunikacijske dimenzije obiteljskog funkcioniranja s obzirom na višegeneracijski niz.

2. Fizika strukture i granica

U svijetu koji nas okružuje svuda su uspostavljene vidljive i nevidljive granice i barijere. Granice između država, kultura, naroda, uspostavljene su na bazi političkih, nacionalnih, društvenih, ekonomskih, vojnih odnosa i karakteristika. Te granice mogu biti vidljive ili nevidljive, jasne ili nejasne, rigidne, difuzne, propusne ili nepropusne. Za prelazak iz jedne teritorije na drugu, preko granice koja te teritorije razdvaja, u zavisnosti od definicije granice, trebaju nam različiti dokumenti, potvrde, identifikacije... Na istovjetan način definirane su i granice između ljudi. One mogu biti fizičke, emocionalne, socijalne, intelektualne, moralne itd. Prve granice s kojima se suočavamo i koje učimo jesu one koje se uspostavljaju u porodičnom/obiteljskom sistemu. U tom primarnom socijalnom, emocionalnom, intelektualnom, duhovnom, moralnom i fizičkom jezgru mi usvajamo i prve pojmove i predstave o granicama. Osobe koje najdirektnije određuju prirodu i vrstu granica naši su roditelji. Uz prve korake, riječi, razmjenu emocija i rađanje našeg socijalnog Ja uče se i prve predstave o granicama. Priroda granica uvjetuje naknadna emocionalna, voljna, intelektualna i socijalna (po)rađanja i obratno, uspjeh prvih socijalnih, emocionalnih i fizičkih koraka uvjetuje prirodu granica. Naučeni koncept granica prenosimo dosljedno tokom našeg života na sve druge životne relacije izvan primarnog sistema u kojem obitavamo – van obitelji – u izvanobiteljske sisteme. Pogled na neku porodicu, njezinu strukturu i unutarnju dinamiku može biti objektivna i subjektivna, ali kako god promatrali jedan porodični sistem, razumijevanje unikatosti te porodice nije potpuno ukoliko se ne integriraju saznanja o nekoliko iznimno važnih obilježja obiteljskog života. Ti su koncepti vezani za razumijevanja ključnih varijabli „obiteljske fizike“:

- specifičnosti definiranja granica između članova obitelji i obitelji u odnosu na vanobiteljsko okruženje,
- specifični obiteljski kontekst – isprepletenost odnosa u obiteljskom sistemu,
- homeostazu, morfogenezu i morfostazu,
- dinamičku interakciju članova s obzirom na početnu obiteljsku poziciju i konačne rezultate obiteljskog života,
- specifična obilježja komunikacije u obitelji,
- relacije unutar dijada, okolnosti pod kojima nastaju triangulacije i koalicije,
- obiteljsku konstelaciju, svojevrsnu obiteljsku „autopoeziju“, „skript“ ili “neponovljivu i unikatnu naraciju“ (Becvar i Becvar, 1999).

O suštini definiranja granica, strukturi odnosa, hijerarhiji i ulogama u obitelji, posebno važna saznanja nudi strukturalni model razumijevanja obitelji. Strukturalna familijarna terapija datira iz 50-ih i 60-ih godina XX stoljeća, kada je Salvador Minuchin radeći na Wiltwyck školi za delinkvente i kasnije na Philadelphia Child Guidance Clinic počeo sa sistematičnim istraživanjem i razvojem aktivnog familijarnoorijentiranog pristupa. Minuchin je tokom ranih pedesetih učio i od svog mentora, pionira familijarne terapije u SAD-u, čuvenog Nathana Ackermana. Njegovi prvi klijenti su pripadali obiteljima iz radničkog sloja društva, uglavnom su to bili učenici koji su pohađali Wyltwick školu, a koji su slabo reagirali na tada široko primjenjivanu individualnu terapiju baziranu na pasivno-verbalnoj psihoanalitičkoj terapiji. Glavni fokus ovog modela je na obrascima ponašanja članova obitelji, a centralna ideja strukturalnog pristupa počiva na saznanju da problematične obitelji u svojoj organizaciji i strukturi iskazuju poteškoće u prilagodbi novim individualnim i obiteljskim ciklusima kroz koje prolaze (Carr, 2006). U strukturalnom smislu, zdravlje, kompetentost i poziciju pojedinca uvjetuju ključne karakteristike obitelji u njezinoj cjelovitosti, hijerarhijskog organizaciji i međuzavisnosti obiteljskih supsistema. Salvador Minuchin predlaže proučavanje obitelji u njezinim razvojnim ciklusima, kroz koje

obitelj prolazi kontinuirano tragajući za balansom između stabilnosti i promjena. Prema Minuchinu, što je obitelj funkcionalnija, to lakše pronalazi modalitete da bude istovremeno i otvorena za promjene, ali i sposobna za održanje stabilnosti (Goldenberg i Goldenberg, 2008). Na taj način, funkcionalnost obitelji prvenstveno zavisi od njezine sposobnosti da održi ravnotežu sistema, supsistema i obiteljskih članova međusobno. Polazeći od strukture, unutar ovog modela uvode se pojmovi operativnih pravila i rituala, generičkih i idiosinkrazijskih pravila, transakcijskih ponašanja putem kojih se regulira ponašanje pojedinaca i sistema u cjelini, razumijevanje utjecaja formiranja i funkcioniranja sistema i supsistema, granica između supsistema i sistema, dijada, triangulacija, koalicija te hijerarhije obiteljskih odnosa. Vrlo je rano primijećeno kako zdrave obitelji lakše savladavaju nove životne zahtjeve i cikluse prvenstveno jer imaju jasno definirane granice između supsistema roditelja i djece, strukturirane i fleksibilne uloge, te uravnoteženost emocionalne vezanosti između članova porodice. Na drugoj strani, nezdrave obitelji karakteristične su po tome što definiraju rigidne i difuzne granice između supsistema roditelja i djece, svojim članovima propisiju isključivo rigidne i/ili haotične uloge, te iskazuju ekstremne vrijednosti isprepletenosti ili razdvojenosti. Uz jasne granice, strukturirani ili fleksibilni odgovor na životne zahtjeve, te održavanje ravnoteže, zdrave obitelji u području emocionalne vezanosti se ne opisuju ekstremnim vrijednostima isprepletenosti ili razdvojenosti. Dok su obitelji, koje su označene kao razdvojene, trome u pružanju podrške, pretjerano isprepletene osporavaju razvoj autonomije kod svojih članova. Kada se pojavi konflikt, u razdvojenim/nepovezanim obiteljima roditelji presijecaju razgovor i odbijaju bilo kakvu promjenu, dok se u isprepletenim konflikt rješava negiranjem različitosti koje su isplivale na površinu. Zbog slabo uspostavljene hijerarhije odnosa, u nezdravim obiteljima javlja se fenomen djece roditelja koja predstavlja inverziju prirodne podjele uloga, dok u drugom tipu nezdravih obitelji, onim s rigidno uspostavljenom hijerarhijom, roditeljsko ponašanje često graniči s ponašanjem koje se može okarakterizirati kao zlostavljačko (Carr, 2006). Ciljevi strukturalnog pristupa su usmjereni k izlasku iz haotičnih i rigidnih odnosa u polje strukturiranih i fleksibilnih, rekonfiguraciju odnosa iz isprepletenih i maksimalno razdvojenih u optimalno spojene, dok tretman ima cilj restrukturiranje odnosa, spajanje – uspostavljanje kontakta koji nisu postojali, neprincipijelnost u izricanju dozvola i zabrana (operativni i reverzni izlaz)¹ te uspostavljanje granica i suočenje članova s registriranim disfunkcionalnostima.

3. Međugeneracijske petlje

Transgeneracijski pristup težište razumijevanja obiteljskih odnosa stavlja na pretpostavku da ponašanje pojedinca u pogledu uspostavljanja relacija s drugima i interpretacije događaja u obitelji prokreacije počiva na iskustvima iz obitelji orijentacije. Za Murreya Bowena (Kerr i Bowen, 1988) obitelj prije svega predstavlja jedan specifični i unikatni emocionalni sistem. U situacijama izazova, novih zahtjeva ili neke opasnosti, obitelj iskazuje anksioznost koja je, poput kakvog automatskog pilota, vraća u ponašanja karakteristična u nekim ranijim situacijama. Te situacije određene su repertoarom ponašanja usvojenim u prošlim iskustvima, čak iskustvima roditelja. Automatsko i nesvjesno ponašanje u sličnim situacijama tako se može prenositi s generacije na generaciju. Visoko anksiozne obitelji se mogu okarakterizirati kao obitelji neizdiferencirane ego mase, što zapravo predstavlja one obitelji koje iskazuju visoku emocionalnu vezanost ili isprepletenost između svojih članova. Suprotno ovakvim, obitelji s niskom anksioznošću, specifične su po tome što se između članova obitelji uspostavljaju optimalne emocionalne veze ili veća

¹ Vidjeti opširnije: Alić, A. (2012). Struktura i dinamika obiteljske kulture. Sarajevo: Dobra knjiga i CNS (151-161)

autonomija pojedinaca u odnosu na obiteljsku emocionalnu ego masu. Bowen zapaža da nezreli roditelji često izaberu jedno dijete kao objekat emocionalne projekcije, na koje prenesu niski stupanj diferencijacije *selfa*, te takvo dijete u najvećoj mjeri iskazuje simptome nesamostalnosti i nesposobnosti da se diferencira od obiteljske ego mase (Carr, 2006). Na taj se način preko bar jednog djeteta s generacije na generaciju mogu prenositi isti simptomi neizdiferenciranosti *selfa*, manjka autonomije i ponavljanja istih obrazaca ponašanja (poput sklonosti pretjeranim emocionalnim fuzijama, *cutoffu*, visoko izražene anksioznosti, vrste funkcionalnog ponašanja, itd). Na temelju prethodnih opisa Bowen (1988) predlaže nekoliko važnih koncepata neophodnih za razumijevanje ponašanja i obitelji s obzirom na generacijsku transmisiju. Tih osam međusobno povezanih obiteljskih koncepata, prema Bowenu, su:

1. emocionalni sistem nuklearne obitelji,
2. diferencijacija *selfa*,
3. triangulacija,
4. proces obiteljske projekcije,
5. *sibling*-pozicija,
6. emocionalni *cutoff* (prekid),
7. multigeneracijski transmisijski proces,
8. socijalna regresija.

Emocionalni procesi u nuklearnim i proširenim obiteljima, prema Bowenu, sadržani su u okviru prvih šest koncepata, dok se emocionalni procesi kroz generacije u obitelji i društvu odnose na preostala dva koncepta: multigeneracijski proces i socijalnu regresiju.

Kao i u slučaju individue, za obitelj se može ustvrditi kako predstavlja neponovljivu i univerzalnu emocionalnu jedinicu. Svaka se obitelj može promatrati unutar specifično uspostavljenog *emocionalnog sistema*. To znači da sve što se tiče jednog člana ima utjecaj i na sve ostale članove obitelji te da se članovi obitelji fuzioniraju u zajedničke relacije, gradeći svojevrsno obiteljsko *Ja*. Stanje obitelji kao socijalnog miljea odražava se na kvalitet procesa socijalizacije, a slika obitelji kao autentičnog socijalnog središta prenosi se na socijalnu percepciju u cjelini. Obiteljsko zajedništvo ostvaruje se putem emocionalnih fuzija koje mogu biti labave, optimalne i isprepletene. U bilo kojoj formi uspostavljanja relacija između dvije osobe zapaženo je da se osobe mogu ponašati natfunkcionalno, optimalno funkcionalno, ili potfunkcionalno² (Gilbert, 2006). Težnja jedne osobe da dominira može biti praćena istovjetnom tendencijom ili pristajanjem na dominaciju drugog. Diferencijacija *selfa* podrazumijeva sposobnost osobe da definira vlastite životne ciljeve i vrijednosti bez pritiska sredine, u situacijama anksioznosti da „izađe“ iz vrtloga anksioznosti sistema i s maksimalnom odgovornošću odgovori različitim izazovima. Ova sposobnost da se iskaže autentični stav i „ja“ ne se može poistovjećivati s umišljenošću ili autonomijom zasnovanom na narcizmu. To je zapravo, sposobnost u kojoj svoje autentične stavove i ciljeve nastojimo ispuniti ne oštećujući druge i ostajući vezani za druge (u ovom slučaju za obiteljski sistem) (Friedman, 2011). Osobe koje se nalaze nisko na skali diferencijacije *selfa* karakterizira: više anksioznosti, više relacijske fuzije, više emocionalne fuzije, više problema u životu

² Opis natfunkcionalne osobe: zna sve odgovore, uspijeva riješiti sve životne probleme, ne susteže se od savjetovanja drugih šta da misle, rade, osjećaju, često pretjeruje u pomaganju drugima, osjeća (pre)veliku odgovornost za druge, čini stvari za druge i umjesto njih. Opis potfunkcionalne osobe: oslanja se na druge i kada nema potrebe za tim, traži savjet, pasivno ponašanje, prihvatanje pomoći, bilo da je potrebna ili ne, traži od drugih da rade stvari za i umjesto njih, doživljava samog/samu sebe kao problem itd.

vezanih za slabije odlučivanje, problemi u vezama, zabrinutost zbog mišljenja drugih. Osobe s visokom diferenciranošću selfa opisane su kao: manje anksiozne, pate od manje relacijskih fuzija, manje emocionalnih fuzija, ostvaruju uspješnije veze, bolji su u procesu donošenja odluka te iskazuju manju zabrinutost zbog mišljenja drugih. Prema Bowen, *triangulacija* je najmanji stabilni sistem odnosa. Temeljno pravilo triangulacije glasi: *kada nastupi nestabilnost ili konflikt između dva člana obitelji, treći član obiteljskog sistema će biti uvučen s ciljem vraćanja stabilnosti ili jačine veza unutar obitelji* (Galindo i saradnici, 2006). Triangulacija je iznimno važna za otkrivanje i razumijevanje ukupnih emocionalnih procesa u jednoj obitelji. One se gotovo redovno nesvjesno formiraju kako bi održale homeostazu i balans te reducirala anksioznost unutar obiteljskog sistema. Može se govoriti o različitim vrstama triangulacije, budući da ona ne podrazumijeva nužno uvlačenje trećeg člana (najčešće djeteta) u trenucima povišene anksioznosti kako bi se nesvjesno tragalo za reduciranjem krize³. Neke forme triangulacije podrazumijevaju povećanu brižnost i okretanje jednom djetetu u slučaju kada se jedan od supružnika roditelja osjeti isključenim od strane drugog supružnika, dok se druge formiraju samo po potrebi i to u situacijama povišene potrebe za podrškom. Priroda nastajanja triangulacije u jednoj obitelji, vremensko trajanje ko čini triangulaciju a ko ostaje isključen, te vrsta emocionalnog privlačenja/odbijanja na najsuptilniji način otkrivaju i prirodu emocionalnih procesa u obitelji. U većini situacija potreba za uvlačenjem treće osobe ima cilj reducirati tenzije. Neriješeni konflikti proistekli iz nesigurne vezanosti utječu na unutarpsihički proces poricanja i izolacije dok se živi unutar roditeljskog doma ili kasnije fizičkim udaljavanjem. Ovo se obično ostvaruje kombinacijom emocionalne izolacije i fizičkog distanciranja. Proces obiteljske projekcije i fokusiranja na jedno dijete također ne mora nužno uzrokovati udaljavanje drugog ili ostale djece. Ukoliko se to ipak desi, tada proces separacije, udaljavanja, izolacije, povlačenja, negiranja važnosti obitelji orijentacije otvara prostor za *emocionalni prekid (cut-off)* djeteta koje ne pristaje na *emocionalnu fuziju*. Ovo se obično ostvaruje kombinacijom emocionalne izolacije i fizičkog distanciranja, zbog čega osobe koje izlaz iz pretjerane kohezije i emocionalne fuzije nalaze u statusu prekida i traže način na koji će ranije napustiti roditeljski dom – bježanjem od kuće, odlaskom u drugo mjesto, preranom udajom/ženidbom ili na neki drugi način. Individualni problemi nastali u obiteljskom miljeu s obzirom na emocionalnu fuziju, emocionalni *cutoff*, diferencijaciju *selfa*, odvajanje od obiteljske ego mase ili djelovanja natfunkcionalne, optimalno funkcionalne i potfunkcionalne osobe prepoznatljivi su i na širem društvenom planu. Različiti socijalni pritisci u pogledu definiranja skale vrijednosti, društvenih normi ili socijalnog određenja spram koncepta srama i odgovornosti neki su od procesa na koje pojedinac i čitave obitelji trebaju adekvatno odgovoriti ulazeći u interakciju s društvom.

3 Kerr i Bowen (1988) navode četiri moguće situacije na primjeru bračnih parova:

– Stabilni bračni par može biti destabiliziran pojavom treće osobe (kao u slučaju harmoničnog mladog para koji se suočava s prvim konfliktima nakon rođenja djeteta ili odluka da se živi pod istim krovom s roditeljem jednog od partnera. Ili manja pažnja supruge prema mužu nakon rođenja djeteta ima posljedicu da muž misli da je zapostavljen, a supruga da je muž izbjegava, pa se supruga intenzivnije okreće prema djetetu i sl.).

– Stabilni bračni par može biti destabiliziran odlaskom treće osobe (naprimjer, odlazak jednog djeteta na školovanje ili zbog zasnivanja vlastitog braka čime se gubi stalni treći član triangulacije).

– Nestabilni bračni par može doživjeti stabilizaciju pojavom treće osobe (konfliktan bračni odnos postaje harmoničan nakon rađanja djeteta).

– Nestabilni bračni par može doživjeti stabilizaciju odlaskom treće osobe (kao u primjerima napuštanja zajedničkog domaćinstva roditelja jednog od partnera ukoliko je zauzima/la stranu i pravio/la koaliciju samo s jednim supružnikom – obično prezaštitničko ponašanje prema svom djetetu i nekonstruktivno miješanje u bračne odnose).

Na taj način, u nešto široj interpretaciji transgeneracijskog modela, moguće je ustanoviti sličnosti između funkcioniranja pojedinaca i obitelji na jednoj te cijelih društvenih skupina na drugoj strani. Istovremeno, stanje obitelji je neizostavno povezano i uvjetovano stanjem u društvu, što zauzima posebno mjesto u razmatranju *socijalne regresije* kao osmog Bowenovog koncepta⁴.

Sumiranjem najvažnijih zaključaka ovog pristupa mogli bismo konstatovati kako su članovi zdravih obitelji diferencirani i autonomni u odnosu na obitelj porijekla, nisu zatočenici opetovanja roditeljskog ponašanja i nisu opterećeni nevidljivim naslijeđem i obavezama lojalnosti. Nasuprot zdravima, članovi nezdravih obitelji su nediferencirani i neautonomni u odnosu na obitelj porijekla, zatočenici su opetovanja roditeljskog ponašanja i opterećeni su nevidljivim naslijeđem i obavezama lojalnosti. Pojedinci iz ovakvih obitelji nalaze rješenje putem bijega u *cutoff* ili pristajanjem na emocionalne fuzije na drugoj strani. Istraživanje familijarne konstelacije se vrši putem genograma, na taj način se ostvaruje uvid u multigeneracijske probleme a istovremeno nastoji ostvariti održavanje pozitivnih obrazaca ponašanja⁵. Ciljevi tretmana usmjereni su na diferencijaciju od obitelji porijekla (autonomija u odnosu na emocionalnu ego masu) i uspostavljanje nehijerarhijskog osoba – osoba odnosa s roditeljima. Terapija uglavnom ima cilj pomoći obiteljima da razviju samonadzor nad vještinama usmjerenim redukciji emocionalne isprepletenosti, detriangulacija te otkrivanje nevidljivih ugovora o odanosti kako bi se isti razriješili.

Drugi predstavnik ovog modela je Ivan Boszormenyi-Nagy i utemeljitelj je kontekstualne terapije, u kojoj razumijevanje transgeneracijske povezanosti u ponašanju osoba dovodi u vezu s četiri glavna obiteljska faktora (Carr, 2006:163):

- podaci o obitelji (etnička pozadina, veličina obitelji),
- psihološki profil (mišljenje i emocije),
- transakcije (interakcijski obrasci),
- relacijska etika (balans pravednog postupanja između osoba).

Kontekstualna terapija najviše pažnje poklanja relacijskoj etici – ostvarenju balansa pravednosti ili fer postupanja kao ključnom postupku uspostavljanja povjerenja i pomoći obiteljima. Problemi koji proistječu iz debalansa pravednosti često su povezani i s nevidljivim odanostima kao nesvjesnim posvećenostima koje roditelji razvijaju u interakciji s djecom, u različitim situacijama razvijanja odnosa roditelj – dijete (Carr, 2006). Slikovito bi se historija razvijanja interakcija mogla objasniti nevidljivom i nesvjesnom računovodstvenom knjigom koju roditelji popunjavaju vremenom. Ovaj proces nastojali smo slikovito objasniti i metaforom o pet „bankovnih računa“ koje roditelji ostavljaju svojoj djeci u nasljedstvo: intelektualni, emocionalni, voljni, moralni i socijalni „bankovni račun“ (Alić, 2012:9). Primjer problema koji mogu izrasti iz negativnog naslijeđa najočitiji je onda kada roditelji djecu uvlače u svoje sukobe, što za posljedicu može imati „podijeljenu lojalnost“ – to su one situacije u kojima djeca zapravo imaju osjećaj da gube jednog roditelja, obično onog protiv kojeg ga/ih uspije okrenuti drugi roditelj (nezdrave koalicije i triangulacije). Tako formirana sumnja u roditelja u obitelji orijentacije, može se prenijeti na bračnog partnera u obitelji prokreacije ili u druge osobe s kojima se u širokoj mreži socijalne interakcije pokušava izgraditi odnos. Uvidi koji se tokom razgovora s pojedincima ili članovima

⁴ Ista značenja povezanosti mikro i makronivoa nalazimo u ekološkoj orijentaciji (Bronfenbrenner, 1997).

⁵ Vidjeti opširnije: McGoldrick, M., (2008). *Genograms, Assessment and Intervention* (3rd edition). New York: W.W. Norton & Company.

obitelji nastoje ostvariti trebaju pomoći osobama da razriješe nevidljive odanosti i nesvjesne ugovore te na taj način oslobode automatskog pilota koji doprinosi opetovanju interakcijskih obrazaca i debalansa relacijske etike kroz generacije.

4. Iskustvo obiteljske komunikacije

Iskustveni model nastoji iz perspektive humanističke tradicije staviti fokus na procese u kojima svaki član (zdrave) obitelji ima priliku razviti se u zrelu, samopouzdanu i samosvjesnu osobu. Da bi to bilo moguće, odnosno, da bi obitelji bile zdrave i funkcionalne, ovdje se posebna pažnja poklanja komunikaciji, pa se kaže kako se u zdravim obiteljima komunicira kongruentno, članovima se dopušta širok raspon pozitivnih i negativnih emocionalnih iskaza, razvijanje spontanijih interakcija, a osobe u takvim obiteljima nisu vezane rigidnim pravilima i ulogama. Zbog toga takva komunikacija i pravila imaju rezultat podsticanje osobnog razvoja i razvoja autentičnih uloga u obiteljskom sistemu. U slučajevima kada se kod pojedinaca razvijaju otpori i zapreke, akcent se stavlja na iskustvo, otkrivanje uzroka takvih ponašanja te se nastoji pomoći obitelji da uspostavi jasnu komunikaciju, spontanost, izražavanje negativnih i pozitivnih emocija, fleksibilnih pravila i uloga te dopuštanje osobnog razvoja i autentičnosti svakog pojedinog člana. Virginia Satir u okviru iskustvenog modela razmatra osam koncepata Selfa (Gehart, 2010): fizički, intelektualni, emocionalni, senzatski/čulni, interakcijski, nutritivski/prehrambeni i duhovni.

Virginia Satir također objašnjava pet mogućih komunikacijskih modela koji se mogu razvijati u jednoj porodici/obitelji, a kojim članovi sistema žele osigurati stabilnost i porodično „preživljavanje“. Položaji u komunikaciji između članova porodice svrstani su u kongruentne (usaglašene) i četiri nekongruentne (nejasne, neusaglašene) vrste poruka: prikriivanja, optuživanja, racionalizacije i odvrćanja (Goldenberg i Goldenberg, 2008; Gehart, 2010). U velikom broju nekongruentnih komunikacijskih obrazaca, Satir zapaža da djeca pristaju na zabrane ili čak prihvataju krivicu drugih da bi bila prihvaćena. Kada se konfliktna situacija na komunikacijskom nivou razvije, osobe unutar obiteljskog sistema mogu, prema Satir, konflikt rješavati pomoću prikriivanja, optuživanja, racionalizacijom ili odvrćanjem. Prikriivanje je obično prikazivanje lažnog mira i sklada u kući, optuživanje podrazumijeva agresivno i ofanzivno ponašanje uz demonstraciju sile, racionalizacija upotrebu dosadnih i mrtvih riječi, a odvrćanje u najvećem broju slučajeva ubacivanje viceva i priča koje bi trebale skrenuti pažnju s problema. Nezdrave obitelji karakteristične su i po nezdravoj komunikaciji, a neke od posljedica odrastanja u takvim obiteljskim sistemima su: problemi u komunikaciji, sklonost inkongruentnim porukama, sužen prostor emocionalnog reagiranja, rigidne uloge, pravila koje ometaju osobni razvoj i autentičnost. Takva iskustva obično se prenose na sljedeću generaciju kao naučeni obrasci ponašanja i modeli uspostavljanja interakcije. Sažeti prikaz najznačajnijih kategorija inkongruentnog komuniciranja prikazani su u donjoj tabeli.

Kategorija	“Karikatura”	Tipični verbalni izraz	Položaj tijela	Unutrašnja osjećanja
Prikriivanje	Uslužnost	“Šta god želiš, to je OK. Ja sam ovdje da te usrećim”	Dodvoravanje, zahvalnost, molećivost, samokažnjavanje.	“Ja sam ništa bez tebe, bez tebe sam mrtav/mrtva.”
Optuživanje	Moć, snaga	“Ništa nisi u stanju da	Upiranje prstom,	“Usamljen/a sam

		uradiš ispravno. Šta je s tobom?"	povišen ton, tiranija, bijes.	i neuspješan/na."
Racionalizacija	Intelektualnost	"Možda je nekom promaklo, ali ima ovdje osoba koje naporno rade..."	Monoton glas, robotiziranost, automatiziranost.	"Osjećam se ranjivo."
Odvraćanje	Spontanost	Riječi koje nisu u vezi s onim što drugi govore. U vrijeme svade postavljaju pitanje "Šta je za ručak?"	U stalnom pokretu, ćaskanju, odvlačenju pažnje.	"Nikog nije briga. Ovdje nema mjesta za mene."

Četiri stila disfunkcionalne komunikacije prema Virginiji Satir – položaji/pozicije u stresnim situacijama (Goldenberg & Goldenberg, 2008:226)

Sposobnost *kongruentnog* komuniciranja iskazuje se putem jasnih, izravnih, nedvosmislenih, dobro objašnjenih racionalnih poruka kroz davanje potvrde autentičnim vrijednostima djeteta, postavljaju se realna pitanja koja testiraju komunikacijsku stvarnost, reverzibilnost, recipročnost, cirkularno stimuliranje i svjesnost. Karakteristika kongruentnog komuniciranja je da osoba ima jasan stav o sebi, drugom i kontekstu u kojem se komunikacija odvija. Inkongruentno komuniciranje kojeg Satir označava kao *prikrivanje* karakteristično je za "da govornike" i ostvaruje se izjašnjavanjem submisivnih stavova, putem podržavanja atmosfere lažnog i prividnog porodičnog i bračnog sklada te je karakteristično za one osobe koje su sklone udovoljavati/zadovoljavati drugima/druge. Problem ovih osoba je u nedovoljnoj samosvjesnosti, samodgovornosti i samopouzdanju što osporava samoaktualizaciju. *Optuživanje* kao forma inkongruentnog komuniciranja specifična je za tzv. "negovornike" koji pokušaj ofanzivnog ponašanja u konfliktnoj situaciji ostvaruju putem demonstriranja vlastite snage. Na taj se način guši saradnja, kreativnost, inicijativa, samostalnost i neovisnost zbog čega Virginia Satir zapaža da takve osobe prevashodno krivicu prebacuju na druge, a to se događa jer imaju nerazriješen problem i u pogledu adekvatnog doživljavanja sebe samih, ali i problem objektivnog razumijevanja drugih. Inkongruentno komuniciranje opisano kao *racionalizacija* predstavlja najokrutniji način izbjegavanja problema. Ovdje se zapaža nastojanje da se realna životna situacija i konflikt riješi ili se na konflikt reagira racionalizirajućim, indiferentnim, mrtvim riječima, upotrebom dosadnih fraza. Pribjegavajući racionalizaciji, osoba želi ostaviti dojam prividne nezainteresovanosti, pa se pogrešno razumijevanje drugog istovremeno prikriva posežanjem za neodrživim razlozima tumačenja osobnog ponašanja. *Odvraćanje* od konflikta javlja se kada osoba suočena s problemom reagira indiferentnim pričanjem viceva, prividno se zabavljajući i nastojeći zabavljati druge. Bježanje od problema, maskiranje i trpanje stvari „pod tepih“ karakteristično je u situacijama kada se želi skrenuti pažnja sa stvarnih problema i komunikaciju preusmjeriti s realnog konflikta.

5. Integracija fokusiranosti na ponašanje i kontekst

Stupanjem u bračni odnos dvije osobe započinju proces razmjene interpretativnih shema obitelji orijentacije s obzirom na to da partneri donose u brak već formirani životni scenarij. Interpretativne sheme i očekivanja supružnika definirana su prethodnim iskustvima, usvojenim konceptom granica, pravila,

rituala, uloga, uspostavljene strukture i komunikacijskih pravila. U obitelji prokreacije tako se po principu konfluentnosti isprepliću slike idealnog partnera, slike uloga roditelja, djece, strukture bračnih i ukupnih obiteljskih odnosa. Mnoga očekivanja i interpretativne sheme mogu biti pod utjecajem disfunkcionalnosti obitelji porijekla, pa će se u konfliktnim situacijama, zapravo, pregovarati o interpretacijama i scenarijima usvojenim prije braka. Slično je i s kulturalnim programiranjem *softvera* u pogledu odnosa prema spolovima, sistemu socijalne podrške bliskih i dalekih članova obitelji u stanjima neke potrebe (socijalna osjetljivost kada neko treba pomoć), načinima građenja socijalnih veza u obitelji, odnosu prema obiteljskim tajnama ili odnosu prema drugim etničkim, konfesionalnim i rasnim grupama. Murrey Bowen (Kerr i Bowen, 1988) u okviru transgeneracijskog modela sugerira da se analizom genograma i genealogije jedne familije omogućava razumijevanje sličnog ponašanja između pripadnika više generacija na polju korištenja i dekodiranja simbola (vrijednosti i simboličkih vrijednosti), principa koje zastupamo, ali i jačine fuzije bračne relacije. Zbog toga bismo proučavanje genograma mogli upotpuniti i analizom sljedećih događaja zabilježenih u povijesti jedne familije (McGoldrick, 2008):

- Koja su to najvažnija „čvorišna“ mjesta ili najvažniji događaji koji su utjecali na dinamiku obitelji na nivou svake generacije?
- Ponavljaju li se neka od tih događanja dosljedno ili na sličan način na nivou svake generacije?
- Na koji su način sličnosti i razlike između različitih generacija utjecale na obiteljsku dinamiku?
- Jesu li neki stilovi bračnih ponašanja dosljedno preslikani s prethodnih generacija (naprimjer, odnos majke prema ocu, pozicija snahe i zeta ili način iskazivanja emocionalne vezanosti)?
- Ponavljaju li se neke forme zavisnosti i sklonosti prema disfunkcionalnom ponašanju?
- Mogu li se identificirati vrijednosti i vjerovanja koja se dosljedno njeguju s koljena na koljeno?

Neki od primjera obiteljske terapije zasnovane na strukturalnom pristupu podrazumijevaju analizu i interveniranje u području interakcije, raspodjele moći, prirode formiranja koalicija, pozadine i načina definiranja granice sistema i subsistema te specifičnih ciljeva prema kojima je usmjerena obitelj. Terapijske tehnike mogu biti usmjerene promjeni *komunikacije* i intervencijama u području definiranja obiteljske *strukture*. Komunikacijska dimenzija zahtijeva analizu atribucije dječijeg ponašanja, najfrekventnijih iskaza, načina na koji se ostvaruju dozvole, zabrane te ispunjavaju svakodnevni rituali.

Promjene obiteljske strukture podrazumijevaju definiranje ili uspostavljanje već postojećih, ali i nedovršenih granica između subsistema (Friedman, 2011). Takvi su primjeri najčešći u obiteljima u kojima se djeca uvlače u roditeljske sukobe zbog njihove nespremnosti da se nose sa svojim ulogama. Prebacivanja tipa: „Kad bi tvoj otac bar jednom uradio ovo kako treba“, ili „Kada bi vaša majka pokazala malo više osjećaja za kuću i naše potrebe...“ najslikovitiji su primjeri neophodnosti interveniranja u polju strukture. Djelovanja s ciljem mijenjanja odnosa usmjerena su reduciranju ili otklanjanju nekonstruktivnih i nepovoljnih odnosa. U slučajevima neodgovornosti jednog roditelja (napuštanje doma, razvod nakon kojeg jedan roditelj odbija komunicirati s bivšim partnerom i djecom, sklonost jednog roditelja alkoholizmu i slično), najstariji sin ili kćerka mogu izdati sebi nalog da kompenziraju i preuzmu odgovornost i ulogu koju je trebao nositi nedostajući roditelj. S obzirom na to da su djeca još uvijek nedovoljno zrela i kompetentna da se nose sa zahtjevima roditeljske uloge (a izostali su i dobri modeli), preuzimanje uloge drugog može ostaviti trajne posljedice na funkcionalnost individue. Takve primjere moguće je naći i u onim obiteljima u kojima bolest ili psihička nesposobnost jednog roditelja da se ponaša optimalno funkcionalno ima posljedicu djetetovo preuzimanje uloge roditelja, ali na način da se roditelj i obitelj kao sistem zaštite. Analiza životnog stila roditelja i obiteljskog sistema bit će od posebnog značaja za razumijevanje sistema vrijednosti. Ukoliko roditelji ne pružaju model socijalno odgovorne i osjetljive osobe, djeca će uviđati kako hedonizam, odavanje užitku ili nebriga za potrebe drugih jesu cilj kojim

treba težiti. Primjeri olahko ostvarenog imetka, serviranje i aranžiranje okoline, kupovina skupih tehnoloških pomagala (kultura nadmetanja mobitelima i kompjuterima), kupovina skupih automobila popraćena porukama „Ne smije tebi niko ništa“ i slično ilustrativni su i aktuelni primjeri kako se interveniranjem u polju životnog stila mogu očekivati promjene navike i ponašanja djece. Od količine i prezasićenosti obiteljske komunikacije zavisit će funkcioniranje obitelji kao sistema, ali i kasnija sposobnost komunikacije i tumačenja poruka. Također će se na nivou najučestalijih izjava i formulacija moći analizirati brojni obiteljski rituali, pravila, uloge i granice između supsistema. Discipliniranje djece upotrebom fizičke sile u stilu „Sad ću te naučiti kako se tuku slabiji!“ također je vid učenja komunikacije koji govori o emocionalnom odnosu, strukturi odnosa i pripremi male osobe kako da i sama rješava konflikne situacije. U slučaju izloženosti nasilju, kao i kod prijenosa anksioznosti, nasilje neće ostati na osobi koja je bila žrtvom, već se često prenosi na sljedećeg slabijeg i pogodnog za prenos nasilja.

Uspješnost tumačenja dječijeg ponašanja sljedeći je aspekt *komunikacijskog nivoa* funkcioniranja obitelji. Tu se začinju uspjesi ili neuspjesi u pogledu definiranja problema, postavljanja hipoteza o ponašanju i razumijevanju međusobnih osjećaja članova sistema. Kada se zapaze ovakvi komunikacijski problemi u obitelji, obično se ukazuje na nove načine definiranja situacije, kako bi se interveniralo na promjene funkcioniranja cijelog sistema. Promjena komunikacije najdirektnije će mijenjati i tok rješavanja psihosocijalnih kriza o kojima je moguće govoriti pozivajući se na radove Erika Eriksona.

S obzirom na komunikaciju, pogrešne kvalifikacije i atribucije dječije nespretnosti, nepažljivosti itd. usmjerene su ka *promjeni definiranja problema* (Janković, 2007). Tako roditeljima koji su prilikom pada djeteta skloni više pažnje posvetiti isprljanoj ili pocijepanoj odjeći treba skrenuti pažnju na potrebu fokusiranja na djetetov bol i strah prouzročen padom. Uporedo s tim, u takvim situacijama se redefinira koncept posramljivanja i kritikovanja grešaka počinjenih u javnosti, kako posramljivanje u javnosti ne bi imalo posljedicu razvoj koncepta srama, krivice, pogrešne interpretacije vlastite odgovornosti, sigurnosti i opasnosti te granica slobode. *Fokusiranje na hipoteze* najčešće je tamo gdje se bježanje, slabije postignuće u školi i drugi problemi pripisuju djetetu smatajući ga pogrešno izoliranim članom koji nema nikakve veze s funkcioniranjem sistema. Tek se uvidom u načine ostvarivanja komunikacije i prirode strukture mogu ukazati stvarni razlozi koji su doveli do ovakvih manifestacija, kao u slučaju projekcije, fuzije, prekida, triangulacija i statusa supsistema i sistema u cjelini. Četiri situacije triangulacije o kojima su govorili Bowen i Kerr mogu poslužiti za objašnjenje interveniranja u polju *redefiniranja osjećaja između članova jedne obitelji*. Naprimjer, stabilni par koji se suoči s destabilizacijom nakon pojave treće osobe (u slučaju ciklusa obitelji s novorođenčecom) svoju zbunjenost novom situacijom treba sagledati putem identificiranja emocionalnih stanja, a potom redefinirati i preusmjeriti osjećanja nakon identifikacija stvarnih razloga.

Literatura

- Alić, A. (2012): *Struktura i dinamika obiteljske kulture*. Sarajevo: Dobra knjiga i CNS
- Becvar, D.S., Becvar, R.J. (1999): *Systems Theory and Family Theory*. New York: University Press of America
- Becvar, D.S., Becvar, R.J. (2009): *Family Therapy A Systemic Integration* (7th edition). Boston: Allyn and Bacon
- Carr, A. (2006): *Family Therapy*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Bronfenbrenner, J. (1997): *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: ZZUINS
- Friedman, E.H. (2011): *Generation to Generation*. New York: The Guilford Press
- Galindo, I. i sur. (2006): *A Family Genogram Workbook*. Educational Consultants: Morris Publishing
- Gehart, (2010): *Mastering Competencies in Family Therapy*. Brooks/Cole CENGAGE Learning
- Gilbert, R.M. (2006): *The Eight Concepts of Bowen Theory*. Leading Systems Press
- Goldenberg, H., & Goldenberg, I. (2008): *Family Therapy*. Brooks/Cole, CENGAGE Learning
- Janković, J. (2004): *Pristupanje obitelji*. Zagreb: Alinea
- Kerr, M.E., Bowen, M. (1988): *Family Evaluation*. New York: WW Norton & Company, Inc.
- Katherine A. (2000): *Boundaries – Where You End and I Begin*. New York: A Fireside Book
- McGoldrick, M. (2008): *Genograms, Assessment and Intervention* (3rd edition). New York: W.W. Norton & Company
- Nikolić, S. i suradnici (1996): *Osnove obiteljske terapije*. Zagreb: Medicinska naklada
- Pašalić-Kreso, A. (2012): *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Filozofski fakultet

ULOGA OBITELJI KAO FAKTORA ODGOJNO-OBRAZOVNOG DJELOVANJA U BOLNIČKIM UVJETIMA

Ediba Dizdar
Klinički centar Univerziteta u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Obrazovanje predstavlja temeljno pravo svakog pojedinca uključujući i školsku djecu koja se zbog različite etiologije bolesti nalaze na bolničkom liječenju. Odgojno-obrazovnim radom u bolnici nastoji se, zajedno s medicinskim osobljem, humanim pristupom hospitaliziranoj djeci napraviti pozitivno i ugodno okruženje kako bi boravak djeteta u bolnici bio lakši i prihvatljiviji. Bolest i hospitalizacija dovode do gubitka školskih dana, odnosno, prekidaju obrazovanje bolesne djece. Hospitalizacija je realnost i obuhvata značajni dio populacije školske djece. Prihvatanje bolesti, kao i briga o djeci s hroničnim bolestima vrlo je teško iskustvo za obitelj, jer podrazumijeva često tešku prognozu koja može značiti kratak životni vijek, odnosno situacije koje se ne mogu kontrolirati, što kod djece može uzrokovati brigu za budućnost. Aktivna uključenost roditelja/staratelja (u daljem tekstu: roditelj) u odgojno-obrazovni rad u bolničkim uvjetima doprinosi uspješnosti boravka djeteta u bolnici. Najčešće bolesti koje ometaju djecu u redovnom školovanju odnose se na hronične bolesti, bolesti s terminalnim ishodom, bolesti s dramatičnim periodima i stanja velike onesposobljenosti. Cilj ovoga rada jeste predstaviti ulogu roditelja kao faktora odgojno-obrazovnog djelovanja u periodu bolničkog liječenja, odnosno analizirati ulogu roditelja čija su djeca zbog hroničnih bolesti često na hospitalizaciji, tj. izvan institucionalnog odgojno-obrazovnog djelovanja. Zaključak rada sugerira načine poboljšanje pedagoškog djelovanja u specifičnom bolničkom ambijentu.

Ključne riječi: bolest, bolnica, roditelj, odgoj, obrazovanje

1. Uvod

Pedagoška aktivnost manifestirana kroz odgojno-obrazovni rad u bolničkim uvjetima za mnoge od nas je još uvijek nepoznata, zbog nezainteresiranosti učesnika djelovanja neistražena, odnosno kao naučna oblast nerazvijena. Znanja s kojima raspoložemo o ovom pedagoškom području nisu dovoljna. Ovim radom promatramo ulogu roditelja kao osnovnog stuba svake obitelji, odnosno njegovu ulogu kao faktora odgojno-obrazovnog djelovanja u specifičnom bolničkom ambijentu.

Najčešće situacije zbog kojih djeca bivaju ometena u redovnom obrazovanju jesu hronične bolesti djece što podrazumijeva da je dijete zbog bolesti boravilo u bolnici više od mjesec dana. Hronične bolesti kod djece mogu izazvati različita fizička i psihička oštećenja na pojedinim organima, invalidnost ili hendikep. Prema američkoj literaturi (Švel, Grgurić, 1998) hronične bolesti u dječijoj dobi zauzimaju 10–15% dječije populacije. Zavisno od prirode bolesti, načinu kako se javila, prognozi, ličnosti djeteta i njegovoj okolini, takav će utjecaj imati bolest na razvoj ličnosti djeteta.

Kada se u konkretnom slučaju desi bolest djeteta, roditelj je suočen s novom situacijom s kojom mora živjeti, a obitelj doživljava promjene i ulaže dodatne napore koji se očekuju, kao što je uspostavljanje ravnoteže unutar porodičnih i profesionalnih obaveza, planiranje aktivnosti za slobodno vrijeme te jačanje kvalitetnije komunikacije. Roditelji su nezaobilazan učesnik u odgojno-obrazovnom radu u bolnici, sa značajnom ulogom. Oni na najbolji način mogu bolesnom djetetu pojasniti zašto je ostanak u bolnici neophodan, uz opisivanje sredine i onoga što će se događati, uzimajući u obzir uključenje djeteta u odgojno-obrazovni rad u bolnici, kao i samu adaptaciju na bolničko liječenje.

Da bismo odgojili dijete koje ima hroničnu bolest u odraslu osobu uz što manje posljedica koje su nastale pod utjecajem bolesti, pored zdravstvene pomoći, bitna je i predispozicija djeteta, obitelji i škole. Roditelji bi trebali izbjegavati greške koje se tiču bolesti djeteta kao što je odbacivanje, skrivanje bolesti, prevelika pažnja, jer 30–40% djece s hroničnim bolestima (urednog intelektualnog razvoja) imaju poteškoće s učenjem (Čavlek i sur. 2006).¹

Suočen s bolešću svog djeteta, usljed nastale situacije roditelj stječe nova znanja i iskustva (ovisno o stepenu obrazovanja), a odnose se na nove emocije (kako pristupiti bolesnom djetetu), suradnju sa zdravstvenim profesionalcima, prikupljanje i analiziranje bitnih podataka, učestvovanje u planiranju daljih akcija za dobrobit djeteta.

Posebno hronična oboljenja (Mavrak, 2003:23) predstavljaju problem svim uzrastima, s obzirom na to da mijenjaju život osobe, a tako i život članova obitelji i ostalih koji okružuju oboljelog. Roditelji su svjesni novih emocija koje se javljaju tokom perioda prilagođavanja na bolest djeteta, a manifestiraju se kroz nekoliko faza:

- Šok – nedostaje emocija za prihvaćanje stvarnosti. Najčešće roditelji govore „To je nemoguće, to se ne događa nama“. Emocije su izražene kroz stanje tjeskobe uz sumnje na tačnost dijagnoze, posebno u periodu kada se bolest vratila.
- Odbijanje – roditelji odbijaju prihvatiti bolest i čvrsto vjeruju da će se dijete izliječiti nekom drugom opcijom (alternativnim putem). Nakon što im dijagnoza iz alternativne medicine bude potvrđena, emocije roditelja su izražene kroz srdžbu, krivicu, depresiju, povlače se, ne mogu funkcionirati, javlja se bijes (ljute se na dijete, medicinsko osoblje, jedno na drugo).
- Prilagođavanje – roditelj je prihvatio dijagnozu i spreman je za budućnost.

Škola predstavlja prostor u kojem djeca osim što razvijaju kognitivne sposobnosti, razvijaju i uspostavljaju različite društvene veze. Bolesna djeca često su uskraćena za iskustva koja nudi škola i školski prostor, pa je potrebno, da bi se eliminirao ovaj nedostatak, školu dovesti u bolničko okruženje kako bi se bolesnoj djeci osigurala aktivnosti slične onima koje imaju njihovi vršnjaci. Najčešće bolesti zbog kojih djeca budu isključena iz školskih aktivnosti nekoliko mjeseci, nekada i godina, daleko od obrazovnog procesa gubeći potpuno kontakt sa školskim ambijentom jesu hronične bolesti.² „Za djecu školske dobi posebno je važno da se nastava neprekidno odvija jer u ovom uzrastu intelektualno i

¹ <http://www.hejz.hr/old/clanak.php?id=12995>

² U hronične dječije bolesti ubrajaju se bolesti lokomotornog sistema, bolesti centralnog nervnog sistema, bolesti perifernog nervnog sistema i posljedica hronične bolesti drugih sistema. Hronične bolesti kod djece zahtijevaju napore u dijagnosticiranju ovih oštećenja koje se rade po uspostavljenim protokolima i procedurama, što ponekad zahtijeva puno vremena, i u tom periodu dijete se nalazi van odgojno-obrazovnog tretmana.

psihološki škola je osnovna dječija preokupacija. Da se ne bi osjećali isključena, djeca bi trebala pokušati da što manje školskih časova propuste“ (Hasanbegović i Sakić).³

Dokumenti iz kojih su proizašli novi načini razmišljanja o pravima djeteta u društvu (Deklaracija o pravima djece i Konvencija o pravima djeteta iz 1989. god.) predstavljaju putokaz za odnos prema djeci. Poznato nam je da je 20. stoljeće – stoljeće djeteta (u ovom periodu prihvaćene su pomenute konvencije) te je afirmirana ideja „otvorene bolnice“ uz održavanje javnih stručnih skupova i akcija. Nakon ovoga Evropski parlament donio je Povelju o pravima djece u bolnici s Listom o pravima djeteta u bolnici, koja pored ostalog definira i pedagoški rad s bolesnom djecom. Korak dalje su bolnice prijatelji djece koje imaju opredjeljenje holističkog pristupa bolesnom djetetu, uključujući kao novi pristup liječenju bolesnog djeteta otvaranje igraonica i škole u bolnici što predstavlja podsticaj da se učini više za djecu na bolničkom liječenju.

Pedagoški standardi govore o učeniku kao sudioniku odgojno-obrazovnog procesa (Pedagoški standardi i normativi, Službene novine Kantona Sarajevo, 24/03) uz definiranje da djeca pacijenti u bolnici ili djeca koja su teško i dugo bolesna, a nalaze se kod kuće, imaju pravo na obrazovanje s ciljem osiguranja jednakih uvjeta za razvoj sposobnosti svakog pojedinca. Institucionalni odgojno-obrazovni rad (formalno obrazovanje) na području Kantona Sarajevo organizirano je za djecu koja imaju hronične smetnje i oštećenje lokomotornog sistema.

2. Uloga roditelja kao faktora odgojno-obrazovnog djelovanja u periodu hospitalizacije bolesnog djeteta

Govoriti općenito o faktorima odgojno-obrazovnog djelovanja u specifičnom bolničkom ambijentu podrazumijeva definirati faktore – učesnike ovog djelovanja. Faktori odgojno-obrazovnog djelovanja u bolničkim uvjetima umreženi su u sva područja djelovanja bolnice kao zdravstvene ustanove u kojoj se realizira i pedagoški rad.

U živoj interakciji učesnika na poboljšanju i unapređenju života svakog pojedinca nezaobilazan faktor, pored bolesnog djeteta (učenika), zdravstvenih profesionalaca, nastavnika, jesu roditelji bolesnog djeteta. Roditelj ima odgovornost za oblikovanje povoljnih uvjeta za učenje i rad te pružanje konkretne podrške i pomoći svom djetetu, kao i osoblju bolničkog odjeljenja. Uloga roditelja, kao i svih navedenih faktora u bolničkim uvjetima, ima dvojak pedagoški aspekt.

Prihvativši činjenicu da je njihovo dijete bolesno, roditelji su u situaciji da stječu nova znanja o samoj bolesti, načinu primjene terapije, uče o dijagnosticiranju bolesti, uspostavljaju novu komunikaciju sa zdravstvenim profesionalcima, održavaju komunikaciju s matičnom školom i sl., što ih dovodi u poziciju *lica koja uče*.

Na drugoj strani, kada o roditeljima govorimo kao o *licima koja podučavaju*, onda uzimamo u obzir činjenicu da sve informacije s kojima raspolažu dijele s medicinskim osobljem, matičnom školom, nastavnikom unutar bolničke sredine, odnosno, podučavaju o bitnim segmentima u cilju doprinosa u brizi za bolesno dijete. Sve je ovo važno radi uključenja roditelja u odgojno-obrazovni rad u bolničkim uvjetima, što će doprinijeti kako liječenju, tako i obrazovnom segmentu razvoja ličnosti djeteta. S

³ http://www.pedijatrija-sa.ba/gifjg/index_r24_c2.jpg

obzirom na to da najbolje poznaje svoje dijete, roditelj može pomoći kako u svakodnevnoj pripremi za medicinske intervencije tako i u odgojno-obrazovnom radu u specifičnim bolničkim uvjetima.

Bolesna će djeca u nekim situacijama biti podvrgnuta (ovisno od etiologije bolesti) i bolnim medicinskim procedurama, što nerijetko ometa normalno funkcioniranje same obitelji. Onoliko koliko budu angažirani u odgojno-obrazovnom radu, toliko će roditelji doprinijeti u jačanju djetetovog nastojanja da savlada nastavne sadržaje. Zdrava emocionalna podrška roditelja za uključivanje njihovog djeteta u nastavni proces u bolničkim uvjetima može najvjerojatnije pokazati i reduciranje anksioznosti kod djece. „Rad s porodicom, odnosno njeno učešće u liječenju i rehabilitaciji, počinje od trenutka ulaska pacijenta u bolnicu. Porodica treba da bude upoznata s uvjetima bolničkog liječenja, kao i s osnovnim činjenicama koje sudjeluju u nastanku i trajanju bolesti oboljelog člana porodice“ (Kecmanović, 1986:127).

Nerijetko roditelji bolesne djece ne mogu biti objektivni, s obzirom na to da su u strahu za djetetovo zdravlje što ih dovodi do popustljivosti, a ponekad i nisu usmjereni prvenstveno na dijete i njegove reakcije (optužuju jedan drugo, učvršćuju povezanost i neprijateljstvo usmjereno prema zajednici i ustanovama). Roditeljski stav (prihvatanje ili neprihvatanje bolesti djeteta), odnosno mjera u brizi i zaštiti djeteta, mogu utjecati na dalji odnos djeteta prema bolesti. Školsko dijete je svjesno svojih ograničenja (stidi se svoje bolesti, manje je samopouzvano, nastoji se ne izdvajati od svojih vršnjaka, može prikrivati bolest i biti nemarno prema sebi), što također utječe na tok obrazovnog djelovanja.

Kod hronično bolesnog djeteta u prvom je planu njegovo tjelesno stanje, ali dijete ne bi trebalo zaboraviti i stav prema liječenju kao i prilagođavanju na bolest što ovisi o psihičkom zdravlju (Miller, 1997). Roditeljima često predstavlja problem ohrabrivati ih da budu neovisni, jer ponekad ne shvataju razliku između situacija koje su uvjetovane bolešću i onih koje to nisu. U prvom redu bolesnu djecu treba razumjeti, ne treba ih kažnjavati, niti kuditi, omogućiti im da otvoreno razgovaraju o tome kako se osjećaju i pomoći im da riješe probleme. Također, roditelj treba biti svjestan činjenice da djeca imaju život i izvan bolesti.

3. Roditelj u ulozi lica koje uči

Nedavno dijagnosticirana hronična bolest kod djeteta primorava roditelja da mnogo nauči o bolesti kao i da usvoji nove informacije. Uključivanje u njegu i liječenje djeteta podrazumijeva prethodnu edukaciju koju će roditelji dobiti od strane medicinskog osoblja, što je važno i za dalji nastavak njege i rehabilitacije koja slijedi nakon izlaska djeteta iz bolnice.

Aдекватna edukacija o bolesti utjecat će na umanjene napetosti i zabrinutosti i omogućit će roditeljima da savladaju rutinu. Oni roditelji koji bolest smatraju velikim ograničenjem za dijete, mogu postati popustljivi u odgoju, čime dijete čine nesigurnim i nezadovoljnim. Bez obzira na brojne poteškoće koje proizlaze iz prirode bolesti i načina liječenja, roditelji bi trebali nastojati odgajati bolesno dijete kao i svako drugo. Uspješan holistički pristup bolesnom djetetu zahtijeva usku suradnju roditelja s članovima medicinskog tima koji će zajedno dogovoriti vrijeme i način prenošenja odgovornosti. Ovaj proces počinje otkrivanjem bolesti i postupnim uključivanjem djeteta u brigu o sebi, što podrazumijeva edukaciju i aktivnosti za koje su sposobni. Kada predstavljamo roditelja u ulozi *lica koje uči*, onda to podrazumijeva stjecanje novih znanja putem informalnog obrazovanja o bolesti djeteta putem komunikacije sa:

– zdravstvenim profesionalcima (tražit će brošure, letke i druge pisane izvore informacija o dijagnozi djeteta, daljim koracima u vezi s medicinskim tretmanom nakon odlaska iz bolnice, preporukama u vezi s

ponovnim odlaskom djeteta u školu – postoje li bilo kakve posebne izmjene koje dijete može trebati u školi i sl.),

– nastavnikom matične škole, odnosno škole u bolnici (savjeti i obuka za dijete, roditelji i osoblje škole razvijat će ugodnu klimu).

4. Roditelj u ulozi lica koje podučava

Već je kazano da uključenost roditelja u aktivan odgojno-obrazovni rad u bolničkim uvjetima doprinosi uspješnosti boravka djeteta u bolnici. Roditelji će ponuditi nastavniku informacije bitne kako za dijete tako i za nastavnika, a tiču se lokalne sredine. Osim toga roditelji su tu da pomognu u pripremanju potrebnih knjiga i zadataka koji su neophodni u radu s njihovom djecom. Neformalni pedagoški rad u kojem roditelj daje svoj doprinos u holističkom pristupu bolesnom djetetu ogleda se kroz ulogu roditelja kao lica koje podučava:

- *zdravstvene profesionalce* (korisne informacije koje će dobiti od roditelja),
- *nastavnike matične škole, odnosno, škole u bolnici* (koordinirat će između osoblja u bolničkoj školi i odjelima socijalnog rada bolnice u kreiranju individualnih programa za liječenje i unapređenje života djeteta, davati informacije o prognozi liječenja),
- *bolesno dijete* (kako da na najbolji način prihvati bolest, odnosno, nastavi živjeti s bolešću, način ophođenja s vršnjacima i okolinom i sl.).

5. Zaključak

Bolnički dječiji odjeli danas su otvoreni za roditelje, uz razvijeniju osjetljivost na liječenje djece. Iskustva pokazuju da prisustvo roditelja olakšava prilagođavanje djeteta na bolest i liječenje. Neophodno je kazati da evidentiramo faktore odgojno-obrazovnog djelovanja u bolničkim uvjetima. U našoj analizi taj faktor jeste nosilac obitelji bolesnog djeteta, odnosno roditelj. Uloga roditelja kao faktora odgojno-obrazovnog djelovanja u bolničkim uvjetima je definirana dvojako: roditelj u ulozi *učenika* i roditelj u ulozi *nastavnika*.

Rad sugerira potrebu za ulaganjem novih napora koji su usmjereni na akciju koja uključuje obitelj, školu, bolnicu i društvo ka definiranju odgojno-obrazovne politike od koje bismo mogli očekivati rezultate u poštivanju prava djece i mladih na odgoj i obrazovanje i u periodu bolesti.

Snažniji pedagoški rad u bolnici bi mogao umanjiti negativne učinke hospitalizacije i poboljšati kvalitet života bolesnog djeteta. Stručnjaci iz oblasti pedagogije, medicine, sociologije, psihologije trebali bi težiti za obuhvatnijom i odgovarajućom holističkom praksom.

Da li učešće bolesnog djeteta u realiziranju odgojno-obrazovnog procesa u bolničkim uvjetima doprinosi zanemarivanju ili umanjenju bolesti, da li odgojno-obrazovni rad s bolesnom djecom u bolničkim uvjetima pomaže umanjenju negativnih učinaka na hospitalizaciju te da li se roditelj i bolesno dijete lakše usredotočuju na pozitivne strane života mogu biti hipotetička pitanja za neka buduća istraživanja o ovoj specifičnoj pedagoškoj oblasti. Istraživanja na ovu temu, bilo gdje da se obavljaju (kod nas ili u svijetu) imaju namjeru poticati rasprave, razvijati odgojno-obrazovne projekte za djecu koja se nalaze na bolničkom liječenju s ciljem promjena u ovoj oblasti pedagoškog djelovanja.

Literatura

- Beck-Dcoržak, M. (1984): *Medicinska psihologija*, Zagreb
- Berger, D. (1997): *Zdravstvena psihologija*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd
- Berger, J., Mitić M. (2007): *Klinička psihologija*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd
- Čavlek, T., i sur.: *Timski pristup u zbrinjavanju djece oboljele od hroničnih nezaraznih bolesti – model i učinkovitost*, Hrvatski časopis za javno zdravstvo, dostupno na: <http://www.hejz.hr/old/clanak.php?id=12995> (posjeta 24. 8. 2013)
- DiGiuseppe, M., Campey, I., LeBlanc, C. (2002): *Riječi ozdravljenja: bosanskohercegovačka djeca pričaju o svojim iskustvima vezanim za liječenje*; TheChildren's Institute, Sarajevo
- Dizdar, E., (2013): Autorizirani prilozi magistarskih kandidata s Pedagoškog fakulteta u Sarajevu: *Specifičnosti odgojno-obrazovnog rada u uvjetima bolničkog liječenja*. U: Kačapor, S., Teme iz pedagogije. Filozofski fakultet. Kosovska Mitrovica, str. 523-533.
- Gavranović, M., Zubčević, S. (2000): *Živjeti s epilepsijom i frasom*, Sarajevo: Visoka zdravstvena škola Univerziteta u Sarajevu
- Hasanbegović, E., Sakić, M.: *Život s djetetom koje ima rak*. Pedijatrijska klinika KCUS dostupno na: http://www.pedijatrija-sa.ba/gifjpg/index_r24_c2.jpg (posjeta: 22. 7. 2013.)
- Hilton, D. (1998): *Pomozimo bolesnoj djeci, Priručnik za roditelje kronično bolesne djece ili djece s teškoćama u tjelesnom ili duševnom razvoju*, Jasterbarsko, Slap
- brahimagić-Šeper, L. (2008): *Promocija zdravlja i prevencija bolesti*, Medicinski fakultet, Zenica
- Ibralić, F., Smajić, M. (2007): *Osobe s intelektualnim teškoćama: kontekstualni pristup*, Deufas, Tuzla
- Kecmanović, D. (1986): *Psihijatrija*, Medicinska knjiga, Beograd-Zagreb, str.127
- Lančić, F. i sur.: *Skrb o bolesnom adolescentu*; Pediatric croatia, dostupno na: <http://hpps.kbsplit.hr/hpps-2010/pdf/dok20.pdf> (posjeta: 30. 08. 2013.)
- Mavrak, M. (2003): *Program "Srcem do zdravlja": Priručnik za nastavnike*, The International Children's Institute, Sarajevo
- Miller, V.H. (1997): *Dječija psihologija*, Naknada Slap, Jastrebarsko
- Omanić, A. (2003): *Zdravstveni odgoj i promocija zdravlja*: Univerzitet u Sarajevu: Medicinski fakultet, Sarajevo
- Rajković, O. (1994): *Vaspitanje i obrazovanje dece i omladine u bolničkim uvjetima*, Defektološka teorija i praksa, vol. 37, br.1, Beograd, str. 233-238
- Rapaić, D.I. (1994): *Vaspitanje i obrazovanje dece i omladine u bolničkim uvjetima*, Defektološka teorija i praksa, vol. 37, br.1, Beograd, str. 239-247
- Švel J, Grgurić J. (1998): *Zdravstvena zaštita kronično bolesnog djeteta*, Sveučilišna tiskara, Zagreb
- Vranješević, J. (2006): *Razvojno-psihološki aspekt Konvencije o pravima deteta*, Pedagogija, Beograd

AFIRMACIJA IDEJE SOCIJALNE PEDAGOGIJE KAO INTEGRACIJSKE ZNANOSTI KROZ UNIVERZITETSKI STUDIJSKI PROGRAM

Edina Vejo, Izet Pehlić i Azemina Durmić
Odsjek za socijalnu pedagogiju Islamskog pedagoškog fakulteta, Univerzitet u Zenici
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Rad nastoji predstaviti ideju i praksu socijalne pedagogije ostvarene putem realiziranog I i II studijskog ciklusa socijalne pedagogije. Socijalna pedagogija kao integracijska znanost definira svoje temeljne teorijske, istraživačke i praktične zadatke na relaciji teorija i praksa. Deskripcija metodologije istraživanja u socijalnoj pedagogiji potječe iz suvremenog postmodernog zaokreta u znanosti i uključuje se u debatu u društvenim istraživanjima koja nastoje razriješiti relaciju između kvantitativne i kvalitativne istraživačke metodologije. Predmet istraživanja u socijalnoj pedagogiji pulsira zainteresiranošću komuniciranja sociopedagoških istraživačkih rezultata u prostoru međudisciplinarnih i novootvorenih preokupacija znanosti o odgoju. Dosegnuto u istraživanjima i praksi socijalne pedagogije vidljivo je kroz kurikulume kolegija I i II ciklusa studija i međunarodnu razmjenu istraživačkih rezultata.

Ključne riječi: integracijska znanost, mješovito metodološko istraživanje, kurikulumi akademskih kolegija

1. Konceptualne osnove studija Socijalne pedagogije

Proces nastajanja studijskog Odsjeka socijalne pedagogije na Islamskom pedagoškom fakultetu Univerziteta u Zenici dvostruko je utemeljen: svojim praktičnim ishodištima i epistemološkim senzibilitetom:

1.1. Praktična ishodišta

- Legitimacija znanosti kompetentnošću djelovanja u praksi: problemi odrastanja poput naglašene osobne ranjivosti, nezadobijenog osjećaja životnog smisla, depresivnosti, PTSD-a, bolesti ovisnosti, nasilništva, kriminogenog ponašanja jesu samo prividno individualni problemi koji snažno upozoravaju na društvenu pozadinu.
- Tranzicijske zemlje i procesi ekonomskog raslojavanja pri čemu ekonomsko siromaštvo po svojim posljedicama nikad ne ostaje u ekonomskom prostoru: koncept socijalne isključenosti (kroz pristup pravopolitičkom sistemu, kroz nedostatak materijalnih sredstava, kroz nedostatak emotivne potpore). Relativna deprivacija je subjektivni osjećaj nepoželjne diskrepancije između legitimnih očekivanja i stvarnih mogućnosti. Novi koncepti koji ne svode probleme društvene participacije na nedostatak materijalnih sredstava (distribucija dimenzija već relacijska dimenzija, socijalni odnosi npr. kulturni identitet).
- Vrijeme postmoderne: ignoriranje kontinuiteta, osobni doživljaj konzistentnosti – mogu li svi mladi ove procese podjednako podnijeti (Beck, 1986, *trostruka individualizacija*),

kompensacijski, pseudofunkcionalni modeli poput demonstrativne amoralnosti, neprestano nastojanje za ogrešivanje o dobre principe, artifičijalna iskalkulirana distanca u odnosima.

– Snažna povezanost društvenog vrednovanja i društvene akcije: „preodgojiti moralnost“ bez interesa za konkretni socijalni kontekst iz kojeg osoba potječe u praksi se ispoljava kao „bezimeno discipliniranje“, kao jedna vrsta apstraktnog reprogramiranja strukture ličnosti (Giesecke, 1993:130).

1.2. Epistemološki senzibiliteti

– Konstitutivno, socijalna pedagogija je integracijska znanost jer čovjeka i njegove probleme sagledava kroz ravan njihove individualne i socijalne određenosti. Nastoji obuhvatiti pojave koje imaju neposrednu individualnu i socijalnu relevantnost. Socijalizacijski se problemi ispoljavaju kroz pojedinačni aspekt i samo prividno su zatvoreni u individualnom, naprotiv, snažno upozoravaju na društvenu pozadinu (društvo generira prirodu disocijalnosti i reakcija je društvena).

– Socijalna pedagogija nastoji definirati svoje bazične pojmove, pojasniti fundamentalne konstrukte, unaprijediti sistematičnost proučavanja svojih problema (iz neformuliranog intuitivnog mišljenja ka izgrađenom konceptualnom okviru).

U kontekstu epistemološki promijenjene situacije, u kojoj Bohrov princip komplementarnosti¹ definira temeljna epistemološka polazišta, studijski Odsjek socijalne pedagogije tragajući za autentičnim odgojnim konceptima, uvažava ideju kulturalnog suglasja i uključuje u studijski program znanstvene discipline duhovne provenijencije.

Cilj je opskrbiti studente umijećem razumijevanja čovjeka u Univerzalnim izvorima, iz čega će on konstruirati svoju osobenu duhovnu vertikalu kao pretpostavku svom stručnom znanju.

Kompetencije:

- sposobnost poimanja religioznosti kao holističkog, multidimenzionalnog i povijesno dinamičkog fenomena,
- kompetencije metodološkog i konceptualnog razvijanja koheriranosti pristupa proučavanju religioznosti,

¹ Bohr Niels (1885–1962), danski fizičar, dobitnik Nobelove nagrade za fiziku za rad o strukturi atoma, razvio je princip komplementarnosti u djelu „Atomska fizika i ljudsko znanje“ (Bohr, 1985). Bohr je smatrao da je naše znanje načelno nekoherentno – „nesjedinjivo“. Međusobno nekoherentne teorije u nekom području mogu opstajati jedna pored druge. Ovim principom se u znanosti afirmira uvid prema kojem u submikroskopskom svijetu, ali i u svakodnevnom svijetu, važi dualnost: jedan te isti entitet, u zavisnosti od načina opažanja, može biti malo val, malo čestica, npr. elektron. Govorimo o Bohrovoj komplementarnoj slici svijeta, prema kojoj dva protivrječna pojma mogu biti komplementarni jedan drugom umjesto da se isključuju. Očito, cilj istraživanja više nije spoznaja atoma, njegovog kretanja, odvojenog od načina istraživanja, tako da opće, uvriježene podjele svijeta na subjekt i objekt, unutrašnji i vanjski svijet, dušu i tijelo, više nisu prikladne i stvaraju (paradigmatske) poteškoće.

Bohrov princip komplementarnosti reflektira se i u području znanstvene preokupiranosti društvenih znanosti. Konvergiraju znanstveni i emocionalno-religiozni princip. Znanost i osjećanje su komplementarni pristupi. Isključivost, suprotstavljenost, nepriznavanje postaju divilegirani pristupi suvremene znanosti. Harmoniziranost, izbalansiranost, izuzetna osjetljivost za rafiniranu nijansu, uređuju prostor „privilegije“ ovovremene znanosti.

- metodološko i konceptualno znanje istraživanja korelata religioznosti s naglaskom na sociokulturnim, socioantropološkim i sociopedagoškim,
- obaviještenost i sigurnost kretanja studenata unutar indikatora promjena u istraživanju religioznosti danas,
- pojava tzv. dijaloške teologije, fenomenologija religijske tolerancije.²

2. Metodološke osnove studija Socijalne pedagogije

Socijalna pedagogija s holističkim pristupom problemima socijalno isključenih osoba traži holističnost u pristupima istraživanja socijalno-pedagoških fenomena. Uz pojedinačna kvantitativna i kvalitativna istraživanja, javlja se i treća istraživačka ili metodološka paradigma, odnosno tzv. Mješovito metodološko istraživanje koje predstavlja intelektualnu i praktičnu sintezu zasnovanu na kvalitativnom i kvantitativnom istraživanju. Ovaj pokret (Burke Johnson i sur., 2007) prepoznaje značaj tradicionalnih kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja, ali isto tako nudi značajan treći paradigmatički izbor koji često osigurava najinformativnije, kompletne, balansirane i korisne istraživačke rezultate. Mješovito metodološko istraživanje istraživačka je paradigma koja:

- a) partnerira s filozofijom pragmatizma u jednom od sljedećih oblika (lijevi, desni, srednji),
- b) prati logiku ovog metodološkog istraživanja (uključujući logiku fundamentalnog principa i bilo kojih drugih korisnih logika 'uvezenih' iz kvalitativnog ili kvantitativnog istraživanja, a koji su korisni u produkciji odbranjivih i upotrebljivih istraživačkih rezultata),
- c) oslanja se na kvalitativna i kvantitativna stajališta, prikupljanja podataka, analize i tehnike zaključivanja kombinirane prema logici mješovitog metodološkog istraživanja da bi se adresirala istraživačka pitanja,
- d) zahvalna i inkluzivna za lokalne široke sociopolitičke stvarnosti, resurse i potrebe.

Paradigma mješovitog metodološkog istraživanja nudi značajan pristup za generiranje značajnih istraživačkih pitanja i osiguranje garantiranih odgovora na ova pitanja. Ovaj bi tip istraživanja trebao biti korišten kada spona nepredviđenosti u situaciji, u relaciji s istraživačkim pitanjima, sugerira da mješovito metodološko istraživanje vjerovatno osigurava više istraživačkih nalaza i ishoda.

Mješovito metodološko istraživanje novi je pokret/pristup, ali kako će Creswell (2006) istaći, mnogi ga neće vidjeti kao noviji pokret, jer su istraživači godinama skupljali i kvantitativne i kvalitativne podatke u istoj studiji. Međutim, postaviti obje forme podataka zajedno kao različit istraživački dizajn ili metodologiju novije je. Tako ideja mješovitih podataka, specifični oblici istraživačkog dizajna, sistem bilježenja, terminologija, dijagrami procedura i izazovi i pitanja vezana za upotrebu različitih dizajna nove jesu značajke koje su se pojavile u posljednjoj deceniji. Naime, osim što je mješovito metodološko istraživanje treći talas metodoloških pristupa, on predstavlja i treći talas kombiniranja kvantitativnog i kvalitativnog pristupa, odmah nakon multiplog operacionalizma i triangulacije.

² Priroda prisustva prethodnih sadržaja koji objašnjavaju poziciju religijskog u cjelini studija preuzeta je iz ciljeva i kompetencija kolegija Višeznačnost i kulturno povijesna relevantnost fenomena religioznosti (načini istraživanja religioznosti) koji je za potrebe Drugog ciklusa studija Socijalne pedagogije oblikovao prof. dr. Adnan Silajdžić.

3. Ostvarenja studijskog odsjeka Socijalne pedagogije

Najznačajniji prostori realiziranja akademskog postojanja studijskog odsjeka Socijalne pedagogije jesu međunarodni-znanstveno stručni konferencijski projekti, učešće u Tempus projektima, međunarodna kongresna aktivnost studenata Socijalne pedagogije i konceptualizacije prvog i drugog studijskog ciklusa.

U organizaciji Odsjeka od njegovog osnivanja akademske 2004/2005. godine, organizirane su tri znanstveno-stručne konferencije s međunarodnim učešćem. *Sistem preveniranja socijalnog isključivanja mladih* s ciljem razumijevanja i postavljanja strategija prevencije poremećaja u ponašanju i rizičnog ponašanja: univerzalna preventivna nastojanja, usmjerena na ukupnu populaciju s ciljem osnaženja pojedinca i zajednice (april 2005. godine) preko *Selektivne prevencije* usmjerene na pojedince i grupe s rizikom za razvoj poremećaja u ponašanju višim od prosječnih (novembar 2007. godine) do *Indicirane prevencije* koja je usmjerena ka rizičnim pojedincima, grupama registriranim makar i minimalnim znakom nekog oblika poremećaja u ponašanju (april 2010. godine).

Prvi međunarodni kongres studenata Socijalne pedagogije u Bosni i Hercegovini održan je u aprilu 2010. godine u organizaciji Udruženja socijalnih pedagoga i postavljeni su sljedeći zadaci:

- trendove razvoja socijalne pedagogije u Bosni i Hercegovini i okruženju,
- studijske odsjeke, studentsku praksu i istraživačke projekte koji su se razvili u okviru studija Socijalne pedagogije u zemljama regiona i šire, a u kontekstu jačanja kompetencija socijalnog pedagoga,
- bolonjski proces: prednosti i nedostaci zamisli i realizacije,
- iskustva srodnih strukovnih udruženja.

Istrajavanje na međunarodnom konferencijskom i istraživačkom okupljanju znanstvenika iz Bosne i Hercegovine i inostranstva proisteklo je iz jakog i neupitnog nastojanja da nastavno-istraživačko egzistiranje Odsjeka u svojoj akademskoj statusnoj poziciji bude takvo da ne ovisi ni o jednoj lokalnoj političko-administrativnoj ili univerzitetskoj „vlasti“, već naprotiv, cilj je međunarodna legitimizacija uvjetovana striktnim pridržavanjem pravila vezanih za područje znanstveno-stručnih istraživanja. Težimo osnaženju konceptualizacijske i metodološke razine sociopedagoških istraživanja programima obrazovanja mladih istraživača (prvi i drugi ciklus studija sa znantnim prisustvom metodoloških kolegija) našim istraživačkim povezivanjem na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Kao jedan od partnera međunarodnog Tempus projekta EQOPP „Jednake mogućnosti za studente s posebnim potrebama u visokom obrazovanju“ Odsjek za socijalnu pedagogiju, kao jedini odsjek na Univerzitetu u Zenici s istraživačko-praktičnim senzibilitetom ka osluškivanju i odgovoru na potrebe vulnerabilne populacije uokvirio je i oblikovao plan podrške studentima s posebnim potrebama kroz aktivan doprinos radu Ureda za podršku. U svrhu ostvarenja ciljeva projekta i pripremnih aktivnosti ustanovljenja Ureda za podršku studentima s posebnim potrebama, Odsjek je proveo analizu trenutne legislative i prakse visokog obrazovanja studenata/-ica s posebnim potrebama, s naglaskom na prednosti i nedostatke. U sklopu analize, primijenjeni su upitnici razvijeni u saradnji s Ministarstvom obrazovanja, nauke, kulture i sporta Zeničko-dobojskog kantona, Ministarstvom za rad, socijalnu politiku i izbjeglice Zeničko-dobojskog kantona te s Univerzitetom u Zenici. Upitnici su na svim fakultetima proveli proces identifikacije studenata s posebnim potrebama. S ciljem uvida u primjere dobre prakse sa studentima s posebnim potrebama obavljena je studijska posjeta WU Vienna, University of Economics and Business i University

of Alicante Španija koje su predstavljale važan temelj kreiranja podrške studentima s posebnim potrebama na Univerzitetu u Zenici.

Komparativni uvidi u studij Pedagogije u Bosni i Hercegovini izdvajaju na studijskom odsjeku Socijalne pedagogije u Zenici značajno prisustvo studentske prakse u toku studija. Kao primjer dometa realizirane studentske prakse navodimo dva projekta realizirana u Zenici:

3.1. *Program produženog stručnog postupka*

Program produženog stručnog postupka model je sociopedagoškog preventivnog rada s djecom osnovnoškolskog uzrasta koja manifestiraju rizična ponašanja. Usmjeren je ka ranoj identifikaciji rizičnog ponašanja te ranoj intervenciji u svakom pojedinačnom slučaju, čime se prevenira intenziviranje rizičnog ponašanja. U stručnoj literaturi srećemo primjere „okvirnog programa“ dok svaki pojedinačni program, razvijen u konkretnoj školi, slijedi logiku „izvedbenog programa“ primjerenog distinktivnom identitetu konkretne škole.

Program produženog stručnog postupka pripada indiciranom preventivnom djelovanju, pa predstavlja odgojnu podršku djeci i mladima koji ispoljavaju rizična ponašanja. Šta podrazumijevamo pod sintagmatskim konstruktom „rizična ponašanja“?

U području definiranja rizičnih ponašanja prisutni su snažni, skoro paradigmatički zaokreti, dijelom uvjetovani i ovovremenim, postmodernim senzibilitetom uopće, pa i u znanosti. Ranije je dominirala tendencija da se poremećaj u emocionalnosti i ponašanju klasificira, tipski situira i reagira na tip poremećaja. Postmoderna tendencija je da se reagira na osobnu teškoću (pomjeranje težišta s medicinskog na sociopedagoški model). Postmoderne principe razumijevanja rizičnih ponašanja poput različitosti, specifičnosti i neregularnosti slijede dvije klasifikacije: DMS-IV i Achenbachova klasifikacija (Elklind, 1998, prema Žižak, 2004). Osjetljivost prema raznormiranosti u razumijevanju rizičnih ponašanja očituje se npr. u Sloveniji, gdje se pojavljuju ozbiljni zahtjevi za kompleksnim istraživanjem pojavnosti i uzroka smetnji ponašanja i osobnosti jer su se pojavile nove manifestacije poremećaja (Krajčan, Šlofek, 2000, prema Žižak, 2004).

U okviru programa realizirane su sljedeće aktivnosti: edukacija studenata realizatora Programa; provođenje istraživanja rizičnih ponašanja u eksperimentalnoj i kontrolnoj školi, realizacija i konstantna evaluacija Programa, završna evaluacija, obrada i interpretacija rezultata te pisanje završnog izvještaja istraživanja.

Program kvalitetnog roditeljstva

Znanstveno-akcijski projekat kreacije, realizacije i evaluacije *Programa kvalitetnog roditeljstva* za roditelje čija djeca borave u JU Predškolski odgoj i obrazovanje Zenica situiran je u području univerzalne prevencije, konkretno, ulaganje u kvalitetu življenja izraženu kroz edukaciju roditelja. Projektna je namjera podržati porodicu da kvalitetno i sadržajno obavlja svoju funkciju.

Teorijska konceptualizacija projekta izvedena je pomoću Bronfenbrennerovih ekoloških postavki prema kojima socijalni kontekst interakcija i skustava pojedinca uvjetuje stepen u kojem personalitet može razviti svoje kapacitete.

Osnovni oblik rada s porodicom u ovom projektu bili su roditeljski sastanci koji su razvijali svoje ciljeve:

- Edukacija – prenošenje znanja roditeljima iz područja odgoja djece. Izabiru se sadržaji i teme koje su u grupi voditelji procijenili da su roditeljima najpotrebniji.
- Razmjena iskustava – roditelji međusobno komentiraju i procjenjuju vlastita iskustva u pronalaženju i primjeni raznih načina rješavanja pojedinih problema.
- Podrška članova grupe – pružanje međusobne podrške i uvida da nisu jedini roditelji i odgajatelji koji se susreću s problemima.
- Refleksija i evaluacija – iznoseći vlastite probleme i načine njihovog rješavanja i analizirajući svoje postupke roditelji se uče samopercepciji. Podstiču se na traženje novih načina rješavanja problema i mijenjanje neefikasnih ponašanja.
- Krajnji ishod programa kvalitetnog roditeljstva temelji se na teorijskoistraživačkoj konstataciji da se porodični problemi najčešće reflektiraju u svojoj pogubnoj jačini upravo na dijete. Kod djece se teško događa nastanak poremećaja u ponašanju, rizično ponašanje kao posljedica neodgovarajućeg porodičnog formativnog okruženja.

4. Zaključak

U prethodnom tekstu predstavljen je način realizacije Socijalne pedagogije kroz naznake koncepta i praktičnog realiziranja studijskog Odsjeka.

Smatrali smo važnim predstaviti konceptualno-teorijski fokus, deskribirati filozofiju i operacionalizaciju znanstveno-istraživačke metodologije koju afirmiramo i naznačiti neke transverzale realiziranja ovog akademskog projekta. Naravno, nakana je dobiti u znanstveno-stručnoj komunikaciji inpute za razvijanje studija Socijalne pedagogije pa i Pedagogije uopće, što smatramo da jeste ona krajnja svrha koja je okupila konferencijsko nastojanje da se prokomentiraju iskoraci u odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini.

Literatura

Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/M: Suhrkamp

Bohr, N. (1985): *Atomska fizika i ljudsko znanje*. Beograd: Nolit.

Burke Johnson, R, Onwuegbuzie, A.J. i Turner, L.A. (2007): Toward a Definition of mixed Methods Research, *Journal of Mixed Methods Research*, Vol.1, N2: 112 -133.

Creswell, J. W. (2006): Understanding mixed methods research. In Creswell, J.W. & Plano-Clark, V. (Eds.), *Designing and Conducting Mixed Methods Research, Choosing the mix method design* (pp 1-89): Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Giesecke, H. (1993): *Uvod u pedagogiju*, Zagreb: Educa

Žižak, A. (2004): Poremećaji u ponašanju: između moderne i postmoderne konceptualizacije, *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*, (ur) Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S., Edukacijsko rehabilitacijski fakultet

INOVATIVNI PRISTUP U RAZVIJANJU PARTNERSTVA PORODICE I ŠKOLE

Selma Džemidžić Kristiansen i Beba Šarkinović
JUOŠ „Džemaludin Čaušević“, Sarajevo
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Rad bilježi osobna pedagoška iskustva praktičara (učiteljice i pedagogice osnovne škole) o procesu razvijanja svijesti, uspostavljanja suradnje i stvaranja partnerskih veza u cilju kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog rada. Kontinuirana izgradnja mreže uzajamne podrške i razumijevanja doprinijeli su stvaranju ličnog i profesionalnog zadovoljstva kao i poticanje i realizaciju različitih partnerskih aktivnosti. Porodično, školsko i društveno okruženje skroz snagu partnerstva unapređuje mogućnosti za rast i razvoj sretnijeg i zadovoljnijeg djeteta.

Uloga roditelja kao partnera u različitim vannastavnim aktivnostima, obilježavanju značajnih i aktuelnih događanja, sudjelovanjem u zajednici koja uči, aktivno djeluje na unapređenju kvalitete života i razvoja svakog učenika i njegove obitelji. Sudjelovanje roditelja i drugih članova obitelji u partnerstvu sa školom, lokalnom zajednicom i drugim subjektima doprinosi većem stepenu razumijevanja i brige jednih za druge. Naša je praksa pokazala da ovaj koncept rada, kao reformski princip, poštuje i podržava različitost među svima koji uče, s posebnim fokusom na one koji su izloženi riziku marginalizacije i isključenja.

Ukupni cilj ovog inovativnog pristupa u obrazovanju direktno se reflektira na unapređenje socijalne inkluzije i socijalne kohezije u bogatstvu različitosti sredine, upravo takve u kojoj naša škola egzistira. Samim tim uvažavanje ličnog identiteta i identiteta porodice iz koje učenik dolazi promovira bogatstvo različitih životnih perspektiva.

Stoga su vannastavne aktivnosti situacije i model rada putem kojih se inkluzija svih (učenika, nastavnog, tehničkog osoblja i roditelja) integriraju u kooperativnu i interaktivnu zajednicu koja stvara i uči. Istraživački dio rada sadrži rezultate kvalitativnog istraživanja o mišljenju roditelja, nastavnika i učenika o procesu nastajanja i razvijanja uspješnih partnerskih odnosa. Akciono istraživanje urađeno je u osnovnoj školi “Džemaludin Čaušević” iz perspektive participenata istraživanja: roditelja i nastavnika.

Ključne riječi: pedagoška iskustva, partnerske aktivnosti, socijalna inkluzija, kooperativna zajednica koja uči

1. Uvod

Ako u odgoju djeteta roditelji žele postići što veći rezultat, ako žele stvoriti „genija“ ili „čudo“ od djeteta, najbolje što mogu uraditi je da djetetu omogućavaju da samo stječe odgovarajuća iskustva uz njihov nadzor i podsticanje (Pašalić–Kreso, 2000). Odrasli (roditelj, odgajatelj, učitelji) i sposobniji vršnjaci, stariji ili mlađi u momentima dijaloga, suradnje u određenoj situaciji učenja predstavljaju najvažniji izvor podrške djetetu u različitostima nastanka i razvijanja njihovih socijalnih vještina i sposobnosti.

Suvremene interpretacije teorije Vygotskog koriste koncepte “scaffolding” (engl. skele), “apprenticeship” (engl. šegrtstvo) i “vođeno učešće” koje se odnosi na to kako se proces učenja odvija. Rogoff (1990) u okviru socio-kulturalne teorije ističe da se *scaffolding* odnosi na situacije podrške koje odrasli ili sposobniji vršnjaci kreiraju kako bi pomogli djeci da više razviju postojeće vještine ili znanje na viši nivo sposobnosti. Koristeći različite socijalne instrumente i postajući dio interaktivnih situacija, djeca, ali i odrasli, dijele razumijevanje s onim ko im služi kao vodič i model putem objašnjavanja, diskusije, zajedničkim učešćem, aktivnom opservacijom i sporazumijevanjem. U obrazovnim okolnostima vršnjački je model najvažniji izvor potpomognutog uspjeha za djecu ali i za druge (Šehić, Karlsdottir i Gudmundstottir, 2005). U kontekstu za ove druge (roditelje i odrasle članove obitelji) tokom školskih suradničkih aktivnosti roditelji su bili istovremeno učesnici, ali i postajali modeli i izvori podrške autoricama ovog rada. Stoga, modeliranje se pojavljuje kao moćno sredstvo pomaganja u radu s djecom i odraslima. Tada se kognitivne aktivnosti dešavaju u socijalno struktuiranim situacijama koje obuhvataju vrijednosti o interpretaciji i vođenju socijalnih odnosa (Rogoff, 1990:61). Autorica definiše pojam “apprenticeship”¹ (engl. šegrtstvo) kao model za kognitivni razvoj koji osigurava aktivnog učesnika u zajednici, koji podržava, prihvata izazove i vodi početnika da uzme učešće u vičnim i cijenjenim socio-kulturnim aktivnostima. Prema tome, vođeno učešće obuhvata suradnju i dijeljenje razumijevanja u rutinskim aktivnostima rješavanja problema, ali i situacijama učenja u svakodnevnim aktivnostima (Rogoff, 1990:191).

Bronfenbrenner u svojim ekološkim krugovima u kojima se razvija dijete, pored obitelji, na prvo mjesto stavlja školu. Jedno od najbitnijih pitanja pedagoške prakse i teorije koje ne možemo zaobići jeste pitanje partnerstva škole i obitelji. Da bi se dosegao kvalitet partnertstva, prvo je neophodno razviti dobre suradničke odnose. Međutim, iako je pitanje suradnje roditelja i škole aktualna tema još uvijek postoje velika neslaganja i nejasnoće kod praktičara koliko i na koji način poticati suradnju. Poziv roditeljima od strane nastavnog osoblja na suradnju ne bi trebalo biti samo deklarativno već i praktično otvaranje vrata svojih učionica, kabineta, zbornice. Veoma je važno da školsko osoblje prođe različite oblike stručnog usavršavanja u svom profesionalnom razvoju kako bi odgovorili zahtjevima partnerskog odnosa s roditeljima.

Od velikog je značaja da nastavnici i roditelji razvijaju unutar razreda svoj model suradnje koji će se zasnivati na ravnopravnosti, iskrenosti s namjerom da se pruži podrška svakom djetetu, roditelju, a i nastavniku. Ako na samom početku razvijemo klimu dobrodošlice, počnemo da razmišljamo o tome da smo svi podjednako važna karika u odrastanju naše djece i da samo timskim radom možemo postići kvalitet, ostvarit ćemo postavljene ciljeve koji se odnose na učenje i pravilno odrastanje djece.

Svaki razredni učitelj, da bi razvio razredni model suradnje s roditeljima, neophodno je da procijeni potrebe svoje razredne zajednice. Mislimo prvenstveno na potrebe svake obitelji iz koje učenik dolazi: običaji, kulturne, vjerske, socijalne i obrazovne navike. Učitelj praktičar, u duhu profesionalne etike, već od prvih kontakata s roditeljima, treba prikupljati informacije o navedenim potrebama kako bi od samog

¹ *Apprenticeship* model posjeduje vrijednost uključivanja više osoba nego samo jednog stručnjaka i jednog početnika. To je sistem koji obuhvata grupu početnika (vršnjaka) koji služe jedni drugima kao sredstvo u istraživanju novog područja pomažući i predstaviti izazov jedni drugima. Apprenticeship je bio korišten kao jezička metafora u razvoju i istraživanja je kod mladih i odraslih u obuci za vještine, akademskom učenju i pripremi karijere naučnika i umjetnika (Rogoff,1990:39).

početka stvarao važnu bazu podataka na osnovu koje će izgraditi razvojni, tj. razredni plan suradnje. Na će se taj način prevazići prepreke za uključivanje porodica, koje su danas brojne i proizlaze iz složenih životnih okolnosti u kojima se odvija kompleksna sprega roditelja i odgojno-obrazovnog procesa djece u najranijem djetinjstvu (Rangelov – Jusović, 2007).

Poseban aktivitet trebaju socijalno isključeni roditelji u društvu, odnosno obitelji socijalno najosjetljivijih i najugroženijih kategorija, a osobito romskih. Potrebno je osmisliti aktivnosti povezivanja škole s ovim obiteljima, a potom i s lokalnom zajednicom i različitim udruženjima (npr. udruženjima djece s posebnim potrebama, udruženjima Roma...). Najvažniji faktor u odnosima suradnje s ovim roditeljima je ukazivanje poštovanja i stvaranja povjerenja. Neke obitelji, obično one nižeg socioekonomskog statusa ozbiljno su suočene s težinom svakodnevnog života. Mnoge od njih nemaju ni dovoljno znanja ni mogućnosti da bi se bavili školskim životom svoje djece. Takvim je roditeljima neophodno pružiti adekvatnu ljudsku i profesionalnu podršku kako bi se uspostavila dobra saradnja na temeljima međusobnog povjerenja i poštovanja.

Programi edukacije i roditelja i nastavnika vrlo su važni i neizbježni kako bi se putem njih utjecalo na međusobno usaglašavanje svijesti, stavova, pedagoške kulture i prakse kako jednih tako i drugih. Roditelji su korisni, ali prvo šta njima treba je iskreno, lično izražavanje dobre volje od strane školskog osoblja i od drugih roditelja. Susretali smo se s roditeljima koji nisu imali priliku da se edukuju, nedovoljno su upoznati s radom škole i načinima kako uče djeca, primijetili smo da se to odražava na učeničko odrastanje i prilagođavanje učenika u školi.

U prvom stadiju suradnje često primjećujemo kod roditelja nezainteresovanost kao i njihovu nedovoljnu uključenost u aktivnosti, ali i negodovanje. Takve reakcije roditelja ne bi trebale obeshrabriti razrednog učitelja. Naprotiv, razrednom učitelju treba biti izazov u pronalaženju novih načina koji će potaći roditelje na međusobno prilagođavanje i motiviranje za realizaciju zajedničkih aktivnosti.

U radu s roditeljima važno ih je podsticati da sudjeluju u aktivnostima i uspostave komunikaciju i interakciju sa svim prisutnim. Roditelji treba da osjete dobrodošlicu, prijateljsku atmosferu dok razmjenjuju svoje ideje i pitanja, izlažu svoje prijedloge, daju sugestije. Potrebno ih je stalno ohrabrivati. Prilagođenim i ciljano odabranim aktivnostima (kreativne, s jasnim namjenama, podsticajne, edukativne) razvijamo suradničke odnose s roditeljima – našim budućim partnerima (Kristiansen Džemidžić i sur., 2013). Nakon kvalitetno uspostavljene suradnje s roditeljima stvoreni su uvjeti za ravnopravan odnos i uključenost razrednog učitelja i roditelja u pripremi, organizaciji i neposrednoj realizaciji različitih vidova aktivnosti. Dobar roditelj partner doprinijet će uspješnoj realizaciji bilo koje aktivnosti za potrebe razredne i školske zajednice ukoliko mu je omogućeno postepeno sazrijevanje kroz etape suradnje.

Uvezivanjem timova roditelja u razrednoj zajednici unapređujemo partnerske odnose među roditeljima u svojoj, ali i s roditeljima drugih razrednih zajednica. Važno je da se timovi roditelja formiraju prema afinitetima roditelja, interesovanjima i njihovom slobodnom vremenu. Da bi funkcionirali timovi roditelja, aktivnosti moraju biti brižljivo isplanirane, s konkretnim i jasnim ciljevima, s preciziranim vremenom trajanja, odlaskom i dolaskom i mjestom realizacije, ukupnim brojem djece učesnika, imenima roditelja voditelja aktivnosti i s njihovim telefonskim brojevima. Potrebno je napraviti veliki format plana aktivnosti i izložiti na vidno mjesto, npr. u kutku za roditelje, na školskoj internetskoj stranici, u razrednoj

zajednici, a poslužiti će kao podsjetnik za roditelje i nastavnika. Svakom roditelju na početku mjeseca dostaviti plan aktivnosti koji sadrži: vrstu aktivnosti, vrijeme, mjesto i ciljeve realizacije uz njihov partnerski angažman (Šarkinović i sur., 2013).

2. Metodologija istraživanja

Nastavak rada predstavlja rezultate istraživanja provedenog u jednoj od osnovnih škola u kojem smo ispitali mišljenja roditelja i učitelja kako od suradnje izgraditi partnerske odnose između razrednog učitelja i roditelja. Istraživanje je urađeno prema potrebama škole, namjenski ali s elementima akcionog istraživanja.² Proizašlo je iz potrebe kvalitativne analize mišljenja roditelja o razvijenosti suradničkih odnosno partnerskih odnosa sa školom.

Iz ugla roditelja i nastavnog osoblja smo željeli procijeniti trenutnu situaciju prakse, tj. nivo partnerstva izgrađenog s roditeljima jedne osnovne škole. Razvijena su pitanja poluotvorenog tipa kojim je vođen intervju s reprezentativnim uzorkom roditelja škole. Ova je procjena rađena kroz perspektivu roditelja kao aktivnih sudionika života i rada razredne zajednice, odnosno škole. S naučnog stanovišta ovo je emic-perspektiva koja predstavlja pogled na pojavu predmet istraživanja iz ugla učesnika/ispitanika (Creswell, 2003; Gall, Gall i Borg, 2003).

Ukupno je intervjuirano pet roditelja: tri majke i dva oca. Jedan je roditelj iz Vijeća roditelja, jedan roditelj iz romske populacije, jedan roditelj učenika s individualiziranim pristupom u nastavi, jedan roditelj učenika koji je došao iz drugog grada, jedan roditelj iz tzv. uobičajne populacije porodica.

U cilju da se istraže iskustva roditelja u partnerstvu primijenjen je kvalitativan pristup istraživanju baziran na intervjuima. Glavna karakteristika kvalitativnih istraživanja jeste apliciranje pisanih riječi i slobodnih formi izraza. Kroz to šta roditelji mogu reći o svojim personalnim iskustvima u razvijanju partnerstva esencijalno je za razumijevanje njihovog participiranja od samih početaka suradnje i pružanje podrške razrednoj zajednici.

Intervju je sačinjen od 6 pitanja koja obuhvataju proces aktivnosti u izgradnji suradnje do partnerstva i koja su prilagođena u neposrednom razgovoru s roditeljima. Intervju sadrži i šest pitanja namijenjenih intervju s nastavnim osobljem.

Predstavljamo pitanja za roditelje i nastavnike koja su korištena u intervju:

Pitanja za roditelje:

1. U kojim aktivnostima ste bili uključeni na poziv razrednog učitelja ili škole?
2. Šta za Vas znači aktivno učestvovati u životu i radu škole?
3. Koje vrste edukacija organiziranih u školi su Vama posebno koristile?
4. Po Vašem mišljenju šta je najvažnije u razvijanju partnerstva sa školom?
5. Koje ideje i sugestije mogu doprinijeti poboljšanju partnerstva škole i roditelja, a u cilju kvalitetnijeg odgoja i obrazovanja?

² Prema Gall, Gall i Borg (2003) akciono istraživanje u obrazovanju oblik je primijenjenog istraživanja čija je glavna svrha poboljšanje obrazovne profesionalne prakse. Akciono istraživanje provedeno za lične svrhe je općenito namijenjeno da promoviše veće lično znanje, unapređuje i povećava profesionalnu svijest među drugim praktičarima.

Pitanja za nastavnike:

1. Šta mislite da škola dobija aktivnim uključivanjem roditelja?
2. Na koji su način roditelji uključeni u aktivan život škole?
3. Po Vašem mišljenju šta je najvažnije u razvijanju partnerstva sa školom?
4. Šta je po Vama partnerstvo/bit partner s roditeljem?
5. Koje ideje još niste a planirate realizirati u cilju poboljšanja partnerskih odnosa s roditeljima a u cilju kvalitete odgoja i obrazovanja?

3. Interpretacija i analiza podataka

Obrada podataka prikupljenih od strane roditelja i nastavnog osoblja, pored transkripcije zapisa vođenog intervjua, obuhvatila je i sistematsko sređivanje dobivenih rezultata kategoriranih u glavne podtematske kategorije kojima pripadaju pitanja vođenog intervjua. Prema tome ističemo sljedeće što su roditelji rekli a istraživači smatrali korisnim da se prezentira.

4. Roditelj aktivan sudionik u radu škole

Roditelji su naglasili koliko im mnogo znači da mogu biti od koristi razrednoj zajednici i učitelju. Ukazali su na važnost razvijanja i jačanja podjednake i ravnopravne uključenosti svakog roditelja. U zajedničkom sudjelovanju roditelja u nekim od aktivnosti važna im je solidarnost, sloga, kako reče jedan roditelj: „Da svi dišemo jednom dušom”. Obostrano pružanje podrške roditelja učitelju i učitelja roditelju naglasili su da doprinosi jačanju povjerenja i poboljšanju komunikacije.

Roditeljima je važno da su informirani i uključeni u rješavanje bilo kojeg vida poteškoća kod njihovog djeteta, ali i u bilo koje trenutne poteškoće/probleme učenika razredne zajednice. ”Važno nam je da o svemu otvoreno razgovaramo, da nemamo tajni, da zajednički dolazimo do rješenja.”

Roditelji su rekli da je teško odgajati djecu u današnje vrijeme, da nema recepata koji važe za sve, već da zajedničkom razmjenom vlastitih iskustava pomažu jedni drugima i razrednom učitelju u pronalaženju najadekvatnijih pristupa.

Za roditelje je važno da razredni učitelj poštuje posebnost njihove ličnosti, njihovog porodičnog miljea, da je fleksibilan i da koristi jednostavan, razumljiv jezik u svakodnevnoj komunikaciji.”Da bismo mi roditelji bili aktivno uključeni u neke od aktivnosti koje predlaže razredni učitelj, potrebno nas je ohrabriti, motivirati isto kao i djecu. Često mi roditelji imamo tremu od razrednog učitelja, ali i od učenika, jer nismo sigurni koliko ćemo uspješno realizirati zadanu aktivnost i da li ćemo ispuniti očekivanja.” Roditelji su odabrali aktivnosti kojima se rado odazivaju i učestvuju jer im predstavlja lično zadovoljstvo i osjetili su zadovoljstvo učenika tokom realizacije: proslavljanje rođendana u razrednoj zajednici, pričanje priča posebno o svom djetetu od datuma rođenja do danas, asistiranje razrednom učitelju u likovnoj radionici, sportskim aktivnostima, izletima i sl.

Vrijedna pažnje je i aktivnost organiziranja humanitarnih akcija na koje su se roditelji rado odazivali i davali inicijative u skladu s potrebama razreda odnosno škole, a posebno su roditelji naglasili

humanitarne aktivnosti namijenjene za socijalno najosjetljivije porodice. Roditelji su ukazali da je za ove kategorije, kao krajnje korisnike humanitarnih akcija, nužno i potrebno kontinuiranost organiziranja istih. Istakli su zadovoljstvo nakon uspješno provedenih sličnih razrednih ili školskih akcija.

Zajedničko proslavljanje praznika i rođendana ocijenjeno je najzabavnijim događajima u kojima su zajedno učestvovali roditelji i djeca. Veoma pozitivno su ocijenjene razredne izložbe s fotografijama o provedenim aktivnostima i roditelja i djece. Roditelji su rekli da su ponosni kada vide istaknute fotografije njih i djece u različitim aktivnostima i da ih motiviše da i dalje nastave uključivati se u ovakve i slične buduće aktivnosti. Ovakve aktivnosti povezuju roditelje razredne zajednice da se druže i van škole. Neki od njih su rekli: „Živimo u istoj ulici, a nismo se poznavali, pa ni čak ni pozdravljali. Sada razmjenjujemo znanja i iskustva ne samo vezana za školu nego i privatno.”

5. Roditelji u programima edukacije

U razgovoru s roditeljima zaključili smo da roditelji prihvataju i trebaju različite vidove edukacije osobito iz oblasti inkluzije i koncepcije devetogodišnjeg školovanja. Uočeno je da roditelji bez obzira na to da li su već imali iskustva u školovanju djeteta ili nemaju potrebu da pohađaju edukacije, učestvuju u radionicama kako bi ojačali svoje roditeljske kompetencije.

Roditelji su istakli da su se rado odazivali različitim oblicima edukacije koje je razredni učitelj nekad sam a nekad zajedno s djecom pripremao za njih. Tematske radionice su roditeljima mnogo pomogle da se bolje upoznaju jedni s drugima i da pričaju o mnogim stvarima o kojima nisu kod kuće ni razmišljali. Edukativne radionice o prevenciji nasilja, o stereotipima, predrasudama, kao i mnoge aktuelne teme, npr. zdrava ishrana, slobodno vrijeme učenika, korištenje interneta, videoigrice i mnoge druge su itekako utjecale na promjenu njihovog mišljenja, načina ophođenja, shvatanja istih za njihovo dijete, a prvenstveno u proširivanju svog znanja iz tih tema kako bi pomogli i pratili današnje utjecaje u odgoju svoje djece.

Kontinuirano informiranje roditelja bez obzira na tematiku iz odgojno-obrazovne oblasti smatraju kao dio edukacije koji im pomaže da sagledaju partnerstvo sa školom iz različitih uglova, ali i dobijaju nova saznanja o njihovoj ulozi kao roditelja.

Roditelji su iskazali veliko zadovoljstvo što im je u školi dostupan roditeljski kutak s oglasnim pločama, brošurama, školskom internetskom stranicom. Kroz popunjavanje određenih anketnih listova, upitnika, a u svrhu unapređenja i djelotvornijeg odgojno-obrazovnog rada u školama, roditelji su mišljenja da se na taj način educiraju. Na ovaj način su u toku s aktuelnim dešavanjima i tako dolaze do inovativnih ideja.

Roditelji su istakli da rado prihvataju poziv razrednog učitelja za pomoć u realizaciji časova. Ispitani roditelji bili su prisutni na ogledno-uglednim časovima i vrlo im se dopada činjenica da su imali priliku da prisustvuju jednom drugačije osmišljenom satu. Osjetili su se ravnopravnim u razmjeni mišljenja o času iz svog ugla s prisutnim gostima (direktor, nastavnici, pedagog, roditelji).

Nakon prisustvovanja jednom od časova mama je rekla:

„Tek sad razumijem i osjećam kompleksnost i odgovornost, ali i ljepotu rada razrednog učitelja. Učitelj me je oduševio načinom komuniciranja sa svakim, ali baš sa svakim učenikom na društveni način. U svoje vrijeme nisam imala priliku da radim u grupi i mislila sam da samo pojedini učenici dolaze do izražaja i

to uglavnom odlični.”

Naglašena je potreba kod roditelja za kontinuiranim praćenjem inovativnih pristupa odgojno-obrazovnom procesu, kao što su rekli: „Željeli bismo mnogo više saznati o školovanju i u drugim zemljama.,,Neki od njih su naglasili važnost prikupljanja materijala o odgoju i obrazovanju (pisani članci iz novina, stručna literatura, videozapisi, internetski forumi roditelja itd.) kao i međusobnom razmjenjivanju, a na način kako im je sugerirao razredni učitelj. ”Mi roditelji možemo se jako puno osnažiti kroz samoedukaciju, a razmjenom stečenog znanja i iskustva pomažemo jedni drugima.”

6. Roditelj partner škole

Na upit šta je najvažnije roditeljima za dobre partnerske odnose s razrednim učiteljem jasno su istakli da su to: iskrenost, povjerenje, uvažavanje, otvorenost, fleksibilnost, empatičnost, osobito razumijevanje njihovih životnih prilika, dostupnost, profesionalizam. Po mišljenju roditelja partnerstvo podrazumijeva iskrenu i otvorenu komunikaciju, spremnost jednih i drugih da saslušaju pozitivne kritike, ali i u određenim momentima manje pozitivne. Uključenost roditelja u Vijeće roditelja i pružanjem mogućnosti da zastupaju interese svoje razredne zajednice jačaju se partnerski odnosi. Roditelji su rekli da preko svog predstavnika u Vijeću roditelja primjećuju da utječu na određene promjene u školi. Učestvovanjem u organizaciji i prisustvovanjem na terenskoj nastavi, izletima, ekskurzijama, školi u prirodi, roditelji su se osjećali kao ravnopravni sudionici. Poseban dojam na roditelje je ostavio višednevni boravak u Školi u prirodi. *”Tek u ovakvim prilikama mogu da uočim izazove rada razrednog učitelja, ali i u potpunosti da upoznamo ličnost učenika.,, Za dobar partnerski odnos roditelji ističu da je ipak najvažnija ličnost razrednog učitelja, njegov stav, organiziranost, volja, umijeće da roditelje svojih učenika usmjeri, tretira i podržava kao partnera. Za roditelje iz socijalno osjetljivog statusa iskreni, ljudski razgovor s razrednim učiteljem uz bosansku kahvu mnogo znači u ublažavanju teškoća svakodnevnog života. Roditeljima je naročito važno da su uključeni u život škole i prije nego njihovo dijete zvanično ne pođe u prvi razred na način da budu pozvani zajedno da s budućim prvačićima prisustvuju na određenim aktivnostima kao što je: Dan škole, školski susrete prijateljstva i druge kulturno zabavne ili sportske aktivnosti. Sve ovo, kako roditelji ističu, doprinosi da roditelj kontinuirano prati praksu i kulturu škole, a samim tim pomažu djetetu da bude sigurnije u sebe, ojača samopouzdanje, bude uspješniji i otvoreniji.*

7. Inovacije, ideje i sugestije za budući kvalitetniji rad škole

Roditelji smatraju kako je procjena učeničkih postignuća i ocjenjivanje najteži segment, da dosadašnja otvorena komunikacija u ocjenjivanju i procjenjivanju nije dovoljna, već je potrebno da i roditelji budu educirani kako bi razumjeli ovo važno područje rada. Kako bi razumjeli objektivnu procjenu nastavnika smatraju da im je neophodno dodatno znanje o kriterijima i načinima praćenja i ocjenjivanja učenika.

Roditelji su istakli da je veoma važno što češće zajednički razgovarati i procjenjivati šta je to što su dobro uradili, a šta je to što trebaju dalje poboljšavati u svom radu. Slažu se da nekada imaju potrebu za anonimnim dopisivanjem bilo da dostavljaju prijedloge, kritike ili pohvale posebno za one roditelje koji nisu dosegli nivo partnerstva.

Publikovanje većeg broja brošura za roditelje na određene teme poslužit će kao dobar vodič i pomoć roditeljima da se nose s izazovima odgoja današnjeg društva. Ostali članovi porodice potrebni su razrednom učitelju kao partneri uz prethodno osmišljene načine njihovog uključivanja. Roditelji su

naglasili da bi dobro bilo i na kraju školske godine proglasiti najbolju roditeljsku zajednicu prema unaprijed osmišljenim kriterijima. To bi mogao biti budući podsticaj za uključivanje i drugih roditelja. Istakli su da nagrada može biti simbolična u vidu organizacije izleta za roditelje, te razredne zajednice i dodjela diploma za uspješno partnerstvo i roditeljstvo.

U pogledu uspješnog provođenja inkluzivnog obrazovanja roditelji su istakli da je potrebno da škola i porodica djeteta s posebnom potrebom uspostave prve kontakte i suradnju mnogo prije nego dođe vrijeme za upis djeteta u prvi razred. Naglašavaju da bi jedna godina prije polaska u školu omogućila odličnu prilagodbu djeteta na budućeg razrednog učitelja, a brižljivo isplaniranim ciljanim aktivnostima olakšala bi prve dane školovanja učenika s posebnom potrebom u redovnoj nastavi.

Istraživanje iz ugla nastavnika dalo je slijedeće rezultate.

8. Aktivno učešće roditelja u školi

Ispitano nastavno osoblje istaklo je da razredni učitelj, a samim tim i škola, aktivnim angažovanjem roditelja dobija veliku pomoć i podršku u radu s učenicima i to prvenstveno u odgoju naše djece. Više stilova i pristupa u komunikaciji jednih s drugim, a koje roditelji razredne zajednice donose sa sobom, doprinose boljem upoznavanju i uvažavanju različitosti.

Nastavnici su naglasili: „Kako je svako od nas različit, važno je da imamo prilagođen i različit pristup prema roditeljima kako bismo uspostavili dobru suradnju jer ne možemo na isti način razgovarati sa svim roditeljima.”

Razredni učitelji su zapazili da roditelji u školi doživljavaju djecu na jedan način, a kod kuće na drugi. Ispitanici su istakli da su se često javile nesuglasice u roditeljskoj percepciji o mogućnostima djece u učenju i različitim oblicima, modelima ponašanja u školskom okruženju u odnosu na kuću. Naglasili su da prisustvo roditelja na časovima i učešće u školskim aktivnostima itekako doprinosi usaglašavanju mišljenja, postupaka svih odraslih u odgoju i obrazovanju kako bi se izbjegle eventualne nesuglasice.

Razredni učitelji smatraju da je na samom početku uključivanja roditelja prioritetno da pomogne roditelju da razumije i doživi suradnju i važnost svog učešća.

Razredni učitelji smatraju da je pri uspostavljanju suradnje s roditeljima bitna kućna posjeta po mogućnosti porodice svakog učenika razredne zajednice. Razredni učitelji istakli su i višestruku korist od posjeta porodicama njihovih učenika, u razumijevanju običaja, kulturnih i radnih navika kao i uvjeta njihovog života. „Kad sam imala priliku da posjetim porodicu svoje učenice, tek tada sam shvatila potrebe i pojedine postupke učenice u razredu, a to mi je pomoglo da osvijestim svoje predrasude i stereotipe.”

Razredni učitelji smatraju da suradnja pomaže u boljem razumijevanju zajedničke odgovornosti u pružanju podrške i pomoći socijalno najosjetljivijim porodicama, te su jako ponosni na veliki broj organiziranih i provedenih humanitarnih akcija. Navedene su neke od njih: prikupljanje prehrambenih i higijenskih proizvoda, odjeće i obuće, pružanje pomoći oko kupovine određenih lijekova, oko finansiranja izleta, ekskurzija i škole u prirodi, kupovine školskih časopisa ili posjeta određenim institucijama kao što su muzeji, pozorište i sl.

Razrednim je učiteljima važno da svakog roditelja informiraju o svim aktivnostima i događajima u razrednoj zajednici i u školi, a da bi to postigli, koriste, u zavisnosti od roditelja, usmeni ili pismeni način. Kako kažu, često koriste neformalne razgovore koji su opušteniji i pristupačniji roditeljima manjinske skupine. Posebno vode računa o terminima za sastanke s obzirom na radno vrijeme roditelja i često pružaju priliku roditeljima da izaberu vrijeme i način informiranja. „Smatram da je potrebno da roditelji imaju kontaktni telefon razrednog učitelja i da uz određeni dogovor i termine u toku dana mogu ostvariti kontakte. Ovaj način komunikacije je važan za roditelje koji su npr. odsutni tokom radne sedmice van grada radnim angažmanom ili drugim razlozima.”

9. Partnerstvo roditelja i škole

U razgovoru s razrednim učiteljima saznali smo da se implementacija partnerstva s roditeljima razlikuje od razredne zajednice do razredne zajednice. Razredni učitelji se slažu da kvalitet partnerskih odnosa zavisi od prethodno dobro uspostavljenih suradničkih odnosa, ali i od volje i sposobnosti samih učitelja. Smatraju da je potrebna podrška i razumijevanje stručne službe i direktora škole. Razredni učitelji zbog svojih duboko ukorijenjenih stavova, često nailaze na određene poteškoće i prepreke u partnerstvu s roditeljima jer nisu sami shvatili vrijednost i važnost partnerstva.

Svi ispitanici su se složili da od ličnosti učitelja, njegovih ličnih partnerskih kompetencija ovisi i nivo uspostavljenih partnerskih odnosa s kolegama i roditeljima. ”Nažalost, još uvijek među kolegama nema iskrene i otvorene komunikacije, često prebacujemo da su kod drugih roditelji bolji, spremniji za partnerstvo, školovaniji, a i često mislimo da su neki od nas učitelja privilegirani da odabiru djecu i roditelje.”

Roditelji su rado viđeni i prisutni u procesu nastave od strane nastavnog osoblja. Razredni učitelji im dodjeljuju često različite uloge. Ponekad su samo opservatori nastavnog procesa, ponekad asistenti razrednom učitelju, a često i kao gosti predavači za određenu temu. Efekti sudjelovanja roditelja u nastavi su ogromni, a posebno za učenika tog roditelja, istakli su ispitanici. Mnogi su održali tematke radionice iz različitih zanimanja kao sto su ljekari, vatrogasci, kuhari, bibliotekari itd. Ispitanici su naglasili da je kontinuiran, blagovremen i dostupan, bilo kojim putem, razgovor roditelja i razrednog učitelja najvažniji u partnerstvu.

Kao partneri, razredni učitelji smatraju da treba zajednički s roditeljima da odabiraju teme, dogovaraju se o načinu realizacije.

”Nailazila sam na situacije da stručno ne mogu odgovoriti potrebama roditelja, ali saslušam, suosjećam, razumijem kao čovjek i predložim stručnjaka određenog profila.”

Otvorenost, povjerenje, međusobna povezanost, tolerantnost je najvažnija u partnerstvu, prema izjavama nastavnog osoblja. Razredni učitelj je često uz pomoć školskog pedagoga u ulozi medijatora između porodice i drugih subjekata koji mogu pomoći obitelji da prevaziđu trenutne poteškoće različite prirode.

Razredni učitelj kojem je omiljena partnerska aktivnost „Roditelji pripovjedači” istakao je da postiže mnogo u razumijevanju i izgradnji moralnih životnih vrijednosti kod svojih učenika.

„Veoma sam sretna kao učitelj kada dobijam podršku od strane mojih roditelja, kada se uključuju u realizaciju priredbi, raznovrsnih aktivnosti van škole, kada zajednički donosimo odluke, jer tada mi je

sve ljepše i lakše uraditi. Bez obzira na to što ovakav način rada iziskuje puno više mog angažovanja, slobodnog vremena, nekada i nerazumijavanja od strane svojih kolega koji često kažu da im namećem nove standarde u radu s roditeljima, doživljam ipak ispunjenost i ličnu satisfakciju zbog svog rada.”

10. Ideje, inovacije s ciljem unapređenja odgoja i obrazovanja

Za nastavno osoblje, partnerstvo predstavlja razvijanje jedne velike obitelji koju čine članovi razredne obitelji koji se međusobno pomažu, brinu jedni o drugima, posjećuju, proslavljaju zajedničke važne događaje ne samo u školi već i van nje. Za partnerstvo je važno da se povežu i bolje upoznaju živeći zajedno npr. na ljetovanju, zimovanju gdje će nekoliko dana istinski živjeti život velike obitelji.

Pisanje i zapisivanje je važno za razredne učitelje, pa stoga pisati razredne priče na različite teme i objaviti kao „Naša knjiga” treba biti potreba i obaveza svake razredne zajednice.

„Kao razredna učiteljica, pripremam za svako dijete na kraju petog razreda „Kofer sjećanja” na naše početke školovanja. Mislim da kao član obitelji ostajem zauvijek u porodici svakog učenika, a taj paket će imati sadržaj koji će evocirati naš zajednički život od pet godina.,,

Razredni učitelji su istakli da je praksa pokazala da je veoma korisno da svi roditelji jedne razredne zajednice asistiraju u razredu bar jedanput. Uz dobar plan aktivnosti i pripremu roditelja na radnom sastanku za ulogu asistenta u učionici olakšava se prvi razred i učenicima i razrednom učitelju. Dani roditelja, odnosno roditeljstva, trebalo bi i zakonski ozvaničiti i usaglasiti u svim školama s osnovama zajedničkog programa realizacije istog, kažu razredni učitelji. Možda, prema njihovom mišljenju, bi trebalo razviti jedan protokol suradnje škole i roditelja kojim će se partnerstvo nastaviti kada suradnja dosegne svoj maksimum. Važnost roditelja partnera školi je neprocjenjiva i tome je potrebno dati više značaja, ali i medijskog prostora, istaknuli su naši ispitanici.

Razredni su učitelji posebno naglasili pojavu poteškoća koje postoje s partnerstvom roditelja u višim razredima kada učenici završe peti razred i dobiju nove nastavnike i razrednog starješinu. Neophodno je, prema njihovom mišljenju, provesti ozbiljno istraživanje u predmetnoj nastavi i analizirati stvarne uzroke opadanja interesovanja roditelja u višim razredima za partnerske aktivnosti kao što je to uspješno bilo u nižim razredima osnovne škole.

11. Zaključak

Da bi jedna škola dostigla stepen kvalitete odgoja i obrazovanja, a za koje se može reći i kvalitete partnerstva s roditeljima, potrebno je kontinuirano aplicirati korake razvijanja suradnje, odnosno, uspostavljanja partnerskih odnosa. Neophodno je analizirati i ispitivati mišljenja i stavove samih aktera nastanka i razvijanja suradnje odnosno partnerstva. Ključ uspjeha i kvalitete u partnerstvu s roditeljima leži u samom nastavniku dobro educiranom, osviještenom i senzibiliziranom na partnerstvo čiji stavovi su pozitivni, inovativni, a ne kruti, rigidni i tradicionalni. Također, kontinuirani programi edukacije roditelja partnera važan je segment razvijanja kompetentnog roditelja partnera školi, odnosno, nastavnom osoblju.

Ovim se segmentom utječe na školsku zajednicu koja kontinuirano uči, unapređuje se i teži modelu škola po mjeri djeteta. Partnerski odnosi definitivno doprinose aktivnom i ravnopravnom uključivanju i nastavnika i roditelja za unapređenje života i rada škole, a samim tim i kompetentniju podršku učenicima.

Literatura:

- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Mass. Harvard University Press
- Creswell, J.W. (2003): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. California: Sage Publications, Inc.
- Gall, MD. & Gall J.P. & Borg W.R. (2003): *Educational Research. An Introduction*. N Y: Longman Publishers
- Gillies, M. R. & Ashman, F. A. (2003): *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. Routledge-Falmer: London and New York
- Hadžidamjanović S., Šarkinović B. Kristiansen Džemidžić S. (2013): *Snaga partnerstva, Duga i UNICEF*, Sarajevo
- Pašalić-Kreso, A. (2000): *Rano učenje ili učenje u funkciji uvećavanja kapaciteta mozga*, COI „Step by step“, Sarajevo
- Rangelov –Jusović, R. (2007): *Od saradnje ka partnerstvu*, „Kako izgraditi partnerske odnose iz, eđu vrtića, škole i porodice“, COI „Step by step“, Sarajevo
- Šehić, M. & Karlsdottir, R. & Gudmundstottir, S. (2005): *Socio- Cultural Foundation of Inclusion in Norwegian Schools* in Johnsen, H.B. (eds.) *Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies*
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press: New York & Oxford

UKLJUČIVANJE RODITELJA U ŽIVOT I RAD ŠKOLE – VODIČ ZA RAVNATELJE ŠKOLA

Vesna Varunek
Medicinski fakultet, Sveučilište u Mostaru
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Uključivanje roditelja važan je indikator školskog uspjeha djece. Kada škole uključe roditelje tako da se klima dobrodošlice osjeti s praga škole, pospješuje se roditeljska kompetentnost, učenje i djeca više nauče. Stvaranje i realizacija učinkovitog modela za uključivanje roditelja ključne su za podizanje nivoa učeničkog uspjeha. Ovaj članak razmatra ulogu ravnatelja u razvoju modela uključenja roditelja. Kako bismo razjasnili ovu ulogu, prvo ćemo se pozabaviti definiranjem uključenja roditelja, a zatim utjecajem učinkovite strategije za uključivanje roditelja u život i rad škole.

Ključne riječi: razvoj partnerstva, uloga ravnatelja

1. Uvod

Uključenje roditelja važan je indikator dječijeg uspjeha u školi. Što su više roditelji i škola povezani, to su učenici uspješniji. Kada se obitelji uključe u obrazovanje svoje djece, učenici postižu bolje rezultate (Epstein et al., 2009; Rye, 2001). No ukoliko roditelji nisu uključeni u život i rad škole, nisu ni odgovorni za ono što se u njoj dešava i za neuspjeh svoga djeteta krive školu. Provedeno istraživanje „Komunikacija i interakcija između roditelja i nastavnika u osnovnoj školi – postojeća praksa i mjere za poboljšanje“ (Verunek, 2013) bilo je akcijskog i eksperimentalnog karaktera koje je pokazalo da ukoliko su roditeljski sastanci sadržajni i zanimljivi roditeljima, rado će dolaziti na njih i biti vrlo zainteresirani. Nastavnici su skloni izjaviti kako su roditelji pasivni promatrači na roditeljskim sastancima, no istraživanje je pokazalo da su roditelji aktivni i važni sudionici u školovanju svoje djece ukoliko je škola otvorena za izgradnju partnerskih odnosa s roditeljima. Sve veći broj roditelja u novije vrijeme želi biti uvjeren da škola njihovoj djeci daje visokokvalitetno obrazovanje. Oni također žele shvatiti kako se mogu približiti učiteljima/nastavnicima i upravi škole. Roditelji su prvi odgovajatelji svoje djece, i ostaju njihovi cjeloživotni učitelji. Dakle, jasno je da je uključivanje roditelja jedan od najvažnijih aspekata obrazovanja, ali je pitanje kako obrazovne ustanove stvaraju sustav koji podržava, gaji, pospješuje i jača partnerstvo između roditelja i škole shvaćeno kao dobrodošlica škole koja uključuje sve roditelje. Pašalić-Kreso (2004) ističe kako tradicionalna škola ništa ne čini za one roditelje koji ne surađuju. Je li na ravnatelju/-ici škole odgovornost za izradu sustava škole kojim bi se podržalo nastojanje nekih učitelja za veće uključivanje roditelja u život i rad škole?

Trenutno se čini da je uključivanje roditelja prilično jednodimenzionalno. Kulturološko podrijetlo određuje način na koji će roditelji poimati kvalitetan nivo svog uključenja u obrazovanje djece. Ravnatelji škola trebaju uočiti i razumjeti ove razlike istovremeno stvarajući atmosferu u kojoj će se svi roditelji, bez obzira na razlike, osjećati važni članovi grupe. Trebaju također imati na umu utjecaj socio-ekonomskog statusa koji svakako određuje način na koji se roditelji uključuju u školu (Payne, 2006). Tradicionalno

gledano, u osnovnim školama se uključivanje roditelja svodi na uključivanje majki. Nastavnici, ali i ravnatelji, kao i pedagozi škola trebaju kreirati škole koje uključuju i očeve u svoj rad te razviti radni okvir uključenja roditelja koji će jednako uključiti i očeve i majke (Shedlin, 2004). Ovo istraživanje pokazalo je povećan broj očeva na tematskim roditeljskim sastancima.

Ukoliko roditelji, ravnatelji i učitelji budu radili zajedno za dobrobit i uspjeh svakog djeteta, svako dijete je na dobitku. Ovaj članak se bavi ulogom ravnatelja u izradi plana uključenja roditelja u škole. Kako bismo razjasnili ovu ulogu ravnatelja, definirat ćemo uključivanje roditelja te iznijeti utjecaj kako tematski roditeljski sastanci utječu na povećano uključivanje roditelja u rad škole.

2. Definiranje uključenja roditelja

Kako bi stvorio model uključenja koji će okupiti sve roditelje, bez obzira na razlike, ravnatelj/-ica mora prije svega razumjeti što znači uključivanje roditelja u rad škole.

Partnerstvo škole i roditelja bi trebalo teći u dvosmjernoj komunikaciji oko akademskog i socio-emocionalnog napredovanja djeteta, navodi Pašalić-Kreso (2004). Trebalo bi biti zasnovano na uzajamnom povjerenju, poštovanju, ravnopravnosti objiju strana, dinamičkog procesa, a u ime opće koristi.

Postojeća legislativa u BiH ne definira točno uključivanje roditelja u rad i život škole. Roditelji prema Okvirnom zakonu o osnovnom i srednjem obrazovanju (Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH, 2003) imaju pravo i obvezu sudjelovati u životu i radu škole, ali zakonodavac ostavlja školi „na dušu“ organizaciju i kvalitetu odnosa između škole i roditelja.¹

Jeznes uključivanje roditelja definira kao „učješće roditelja u obrazovnim procesima i iskustvima njihove djece“ (Jeznes, 2005:245). Ova definicija obuhvaća djetetovo obrazovanje kako u školi, tako i kod kuće.

Iz provednog istraživanja uvidjelo se da je uključivanje roditelja nemoguće definirati jednom rečenicom. Roditelji i djelatnici škole roditeljsko uključivanje u rad škole prilično različito definiraju. Za većinu roditelja i nastavnika biti uključen znači postarati se da dijete stigne u školu na vrijeme, da ne propušta nastavu, da kontrolira dijete u redovitom pisanju domaće zadaće, odlasku na roditeljske sastanke te praćenju uspjeha u učenju i vladanju, dok je za značajno mali broj roditelja i nastavnika uključivanje

¹ Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (2003), članak 28. definira:

„Pravo i obveza roditelja je redovito informiranje, konzultiranje i praćenje obrazovnog napretka svoje djece, kao i pravo da prate i vrednuju rad ravnatelja, nastavnika i drugog školskog osoblja te kvalitetu rada škole u cjelini.

Roditelji imaju pravo i obvezu, u interesu svoje djece i putem svojih predstavnika u školskim organima i tijelima i putem svojih asocijacija, na svim razinama odlučivanja, sudjelovati u odlučivanju o pitanjima od značaja za rad škole i funkcioniranje obrazovnog sustava uopće.“ Članak 53. ističe: „Roditelji učenika imaju pravo, a škola obvezu, pomoći roditeljima da osnuju vijeće roditelja, čije članove biraju roditelji učenika. Način i procedura osnutka i rada vijeća roditelja utvrđuje se općim aktima škole. Vijeće roditelja:

- a) promovira interese škole u zajednici na čijem području se škola nalazi,
- b) predstavlja stajališta roditelja učenika školskom odboru,
- c) potiče angažman roditelja u radu škole,
- d) informira školski odbor o svojim stajalištima kada ocijeni da je to potrebno, ili po zahtjevu školskoga odbora, o svakom pitanju koje se odnosi na rad i upravljanje školom i
- e) sudjeluje u izradi i realiziranju odgovarajućih projekata kojima se potiče i unapređuje obrazovni rad u školi;
- f) kandidira i bira predstavnike roditelja u školski odbor.“

roditelja više povezano sa stvarnim prisustvom roditelja u školi. Određeni naučnici poput Pomerantz, Moorman i Litwack (2007) uočili su razlike u roditeljskom uključivanju u odgoj djeteta kod kuće i u školi. Na primjer, uključivanje u školi podrazumijeva stvarni kontakt s osobljem škole, dok se uključivanje u obrazovanje djeteta kod kuće odnosi na pružanje pomoći kod zadaće, razgovor o onome što se dešava u školi te odgovaranje na druge socijalne i akademske potrebe djece.

Mada je veoma teško definirati jednom i zauvijek uključenje roditelja u rad škole, stručnjaci se slažu da se ono može razložiti na više dimenzija.

Međunarodni program za razvoj djeteta (ICDP) ima cilj obogatiti i pospješiti odnose između roditelja/staratelja i djece. Osmišljen je tako da identificira i reaktivira lokalne kulturološke prakse, kako bi stimulirao autentičan, održiv i dugotrajan razvoj.

Rye (Rye, 2001) postavlja osam tema za uključenje roditelja:

1. Pokažite aktivan interes za suradnju s roditeljima.

Pokažite roditeljima svoju želju za otvoren razgovor s njima radi dobrobiti djece u odjelu, ali i radi sebe. Pokažite uvažavanje prema naporima koje roditelji ulažu u radu s djetetom. Pohvalite taj napor i volju te ponudite svoju pomoć. Jasno izrecite svoju otvorenost za razgovor i dogovor.

2. Prilagodite suradnju okolnostima i potrebama roditelja i njihove djece.

Ozbiljno prihvatite iskustvo roditelja i njihovu percepciju u pogledu školovanja djeteta i prilagodite je najbolje što možete. Vrijeme održavanja sastanaka prilagodite mogućnostima i potrebama roditelja i radite zajedno s roditeljima na izradi konkretnog plana oko stvaranja situacije u školi u najboljem interesu za djecu.

3. Dozvolite da roditeljski sastanci poprime izgled zajedničke komunikacije.

Pokušajte uspostaviti pozitivan dijalog s roditeljima u svezi školovanja djece. Pričajte s roditeljima kako vi i oni vidite školovanje njihove djece. Pokažite koliko vam je važno njihovo mišljenje oko potreba svakog pojedinog djeteta, kako oni mogu asistirati svojoj djeci u pogledu domaćih uradaka, kako oni doživljavaju školu i koji im je stav prema školi.

4. Pokažite prihvaćanje i uvažavanje načina na koji roditelji pomažu svojoj djeci uvažavajući potrebe škole.

Podržite roditeljsku inicijativu ukoliko žele surađivati s vama. Prihvatite konkretnu sugestiju oko poboljšanja situacije u školi, želje za kooperacijom i izvan škole. Stimulirajte roditelje na uspostavljanje odnosa s djetetom, razvoja pozitivne klime kod kuće u pogledu izrade domaćih uradaka i pokažite poštovanje i prepoznavanje te uspješnosti.

5. Dogovorite se s roditeljima oko glavne teme roditeljskog sastanka.

Na prvom sastanku s roditeljima predložite neke teme i pomozite roditeljima da se dogovore oko glavne teme sastanka koja im odgovara. Pomozite im izreći svoj osjećaj što im se sviđa, a što im predstavlja poteškoću kako biste zajednički napravili dnevni red sastanka.

6. Pomozite roditeljima osjetiti da je njihov doprinos važan u školovanju djece.

Putem pozitivnog i entuzijastičkog stava pokažite roditeljima koliko vam je stalo do bliske kooperacije s njima zbog vas samih, ali i posla kojega obavljate. Pokažite koliko vrednujete što oni rade kod kuće i objasnite koliko je to važno kako za djecu, tako i za njihov razvoj. Kroz vaše osobno učešće roditelji će osjetiti koliko je važna i značajna kooperacija.

7. Pomozite roditeljima shvatiti kako mogu poboljšati učenje u školi.

Pomozite roditeljima da shvate kako bolja interakcija između vas i roditelja može poboljšati edukaciju djece. Objasnite koliko je važan bliski kontakt između učitelja i roditelja radi boljeg razumijevanja školskih zadataka, načina rada te koliko ta bliska kooperacija može pomoći u rješavanju problema u kreiranju situacije u školi najbolje za dijete. Recite roditeljima koliko instrukcije dobijene u školi mogu pomoći njima za uspostavljanje boljeg kontakta s djecom kako bi djeca bila sretna u školi i kod kuće.

8. Pomozite roditeljima da se osjete važnim i sposobnima za pozitivniji doprinos u školovanju djece.

Pomozite roditeljima da otkriju kako oni mogu imati pozitivan utjecaj na dobrobit i učenje u školi svoje djece. Vi ćete to postići uspostavom povjerenja s roditeljima koja će postati otvorenija i prirodna. Uspostavom povjerenja, roditelji će vam dozvoliti da odlučite što oni mogu doprinijeti i kako mogu pomoći u popravljajući dječje situacije. Poticanjem roditeljskih resursa kroz pozitivnu i zajedničku kooperaciju uz puno povjerenje, vi ćete povećati osjećaj odgovornosti i kompetentnosti kod roditelja za podizanje djece, edukaciju i njihovu dobrobit.

3. Uloga roditelja u podizanju razine školskog uspjeha

Sudjelovanje roditelja u školi, dakle, treba biti zasnovano na osnovi dvosmjerne pozitivne komunikaciji koja se odnosi na akademski razvoj i napredak učenika, te u svezi ostalih školskih aktivnosti koje uključuju: pomoć djetetu pri učenju, aktivno uključivanje u djetetovo obrazovanje u školi, roditelj kao partner u obrazovanju djeteta koji je uključen u donošenje odluka koje se tiču obrazovanja djeteta

U okviru istraživanja, pitali smo učitelje/nastavnike eksperimentalne škole, koja bi, prema njihovom mišljenju, bila uloga roditelja u obrazovanju djece koja bi pomogla da se podigne razina školskog uspjeha. Učitelji/nastavnici su prije svega napominjali da roditelji trebaju prihvatiti svoju djecu onakvu kakva ona jesu, voljeti ih i poštovati, potom preuzeti odgovornost za obrazovanje svoje djece. Roditelji se trebaju uključiti u razgovor s učiteljima/nastavnicima i roditeljima škole. Škola s roditeljima treba podijeliti profesionalno znanje i „najbolje prakse“ iz učinkovitih programa koji se koriste u školi. Organiziran sustav uključivanja roditelja počinje s ravnateljem/-icom koji je vizionar i veoma posvećena razvoju suradnje s roditeljima u školi, istakli su učitelji i nastavnici eksperimentalne škole. Istraživanje je pokazalo da su učitelji/nastavnici odjela u kojima je ravnatelj/-ica sudjelovala kao ravnopravan član na pojedinim roditeljskim sastancima, bili motiviraniji raditi više sati na svojoj pripremi, organizirati radionice na kojima su roditelji bili pedagoški educirani, davali svoje prijedloge i bili inicijatori budućih

sastanaka i aktivnosti. Roditelji su u razgovoru isticali kako se njihov odnos prema školi pozitivno mijenja te kako se njihov entuzijazam pozitivno reflektira na djecu.²

4. *Uloga ravnatelja/ce u promoviranju partnerstva*

Za partnerstvo roditelja i škole Pašalić-Kreso tvrdi da se bazira na potpunoj otvorenosti i iskrenosti. U partnerstvu obitelj i škola poštuju potrebe djeteta poštujući se uzajamno (Pašalić-Kreso, 2012:384). Ravnatelj/-ica je ključna osoba u procesu stvaranja uspješnog partnerstva između škole i roditelja, naveli su učitelji/nastavnici u grupnom intervjuima.³ Ravnatelj/-ica treba uvjeriti učitelje, učenike, roditelje i zajednicu da partnerstvo svih ovih grupa može biti od velike koristi za školu i njene učenike. Uspješni ravnatelji znaju predati određene dužnosti drugim osobama, istovremeno upravljajući cijelim procesom. Ispravan postupak rukovoditelj ne može dobiti na „recept“, on/ona ga mora proizvesti u sebi i to je uvijek „mali izum“ ili „ideal suverenosti 2. reda“ kako to navodi Schulz von Thun (2001: 14-15). Na ovaj način, podjela dužnosti unutar kruga školske administracije i učitelja može pridonijeti donošenju boljih odluka te pomoći svima da se osjećaju još više i izravnije uključenima u proces, i još više odgovornima za ishode odluka koje donose. Drugim riječima, jačanjem partnerstva škole i roditelja, roditelji će biti dovedeni u poziciju da učestvuju u donošenju odluka koje su se ranije donosile „iza zatvorenih vrata“. Ovakav demokratski stav osnažuje mjesto roditelja u čitavom sustavu obrazovanja.

Prema Hendersonu i suradnicima (2007) kako bi ravnatelj stvorio partnerstvo s roditeljima koje se temelji na demokratskim principima, ravnatelj mora realizirati tri procesa:

- Dozvoliti roditeljima učešće u donošenju odluka tako što će im omogućiti izraziti svoja mišljenja, iznijeti slobodno ideje i govoriti o nekim trendovima koji ih zabrinjavaju.
- Podići nivo svijesti o očekivanjima i normama zajednice
- Stvoriti jake veze između obitelji, organizacija unutar zajednice, i službi koje mogu pomoći.

Kako bi se realizirao ovakav sustav, potrebno je imati višedimenzionalni pristup, staviti akademski uspjeh učenika u središte, omogućiti partnerstvo na nivou škole i razrednih odjela te promovirati jednakost prava.

Roditelji različitih kultura šalju svoju djecu u naše škole. U velikoj većini, oni uistinu žele sve najbolje za svoju djecu. Bitno je da škola u cjelini postavi i implementira plan uključenja roditelja koji je zasnovan na kvalitetnoj teoriji i ispitano istraživanjima.

Klima koja vlada u školi osjetna je s praga škole. Poruka treba biti jasna: dobrobit svakog djeteta važna je svim uposlenicima škole. Roditelji trebaju znati i osjećati da su u školi dobro došli svaki dan i na bilo koji način. Raznobojni crteži na zidovima, pametne ploče i novi zidovi škole neće odaslati ovu poruku.

² Roditelji su isticali: „Moje je dijete postalo zainteresiranije za školske zadatke“. „Dijete vidi moje raspoloženje, pa se i ono tako ponaša“. „Moj sin konačno sam kaže što ima za zadaću, ne tjeram ga, sam hoće prvo uraditi svoju zadaću, to je velika promjena koju sam uočila.“

³ Iz grupnog intervju: „Ukoliko ravnateljica poštuje moj napor u organiziranju sastanaka s roditeljima i izgradnje odnosa, pohvalit će moj napor, dobit ću plaćeni sat više ili slobodan dan. Moj roditeljski sastanak je trajao dva sata, bilo nam je svima zanimljivo i vrijeme je brzo prošlo, ali meni je plaćen rad s roditeljima 45 minuta tjedno. Dakle, ja sam za roditeljski sastanak potrošila vrijeme koje mi je plaćeno za tri tjedna, a gdje su individualni razgovori s roditeljima?“

Osjećaj dobrodošlice dolazi od glasova i stavova učitelja i nastavnika. Ravnatelj/-ica određuje opći ton i stav škole, rekli su nastavnici u istraživanju. Roditelje treba pozivati da se njihov glas čuje. Da bi sudjelovali u školskim zbivanjima, roditelje treba cijeniti i poštovati njihovo vrijeme, prijedloge i sugestije. Roditelji moraju osjećati da se njihove ideje, prijedlozi i mišljenja istinski cijene i uzimaju u razmatranje. Svi roditelji moraju znati da ih škola tretira jednakopravno, s poštovanjem i da su individualni razgovori zaista razgovori koji se vode u povjerenju, a da su grupni roditeljski sastanci mjesto za razgovor o temi, koju također biraju roditelji, sukladno svojim potrebama. Razmjena iskustava između roditelja i učitelja/nastavnika iznimno je važna za učenje i stjecanje novih znanja. Gordon i Seashore-Louis (, 2009) kao i Pašalić-Kreso (2004) potcrtavaju da roditelji trebaju biti uključeni u odluke koje se tiču njihove djece. Kada se uspostavi suradnička atmosfera, roditelji će uvidjeti korist i pozitivne rezultate svog uključivanja te uzimati učešće u takvoj suradnji sve više.

Ravnatelj/-ica se treba postaviti tako da vrlo ozbiljno zahtijeva od učitelja/nastavnika uključivanje roditelja koliko god je moguće u obrazovanje i odgoj njihove djece. Schulz von Thun iznosi kako menadžer mora imati jasnu predodžbu što smatra svojom zadaćom, što očekuje od drugih i gdje je granica u očekivanjima (Schulz von Thun, 2001:17).

Ravnatelj/-ica ima vodeću ulogu u svezi stvaranja atmosfere u školi koja uključuje roditelje. Stil upravljanja treba biti suradnički i demokratski. Kako bi ovaj stil opstao, ravnatelj/-ica treba uspostaviti mehanizme koji će omogućiti da se glas svih uposlenika čuje, jer su „suradnici najvažniji kapital“ (Schulz von Thun, 2001:16).

Ravnatelj/-ica također treba oformiti sustav koji uzima u obzir vrijeme i ostale čimbenike koji ograničavaju kada, kako i u kojoj mjeri se roditelji mogu uključiti u rad škole. Ukoliko škole istinski žele uključiti sve roditelje, onda će se i postarati za to da se sastanci održavaju u vrijeme koje odgovara i roditeljima, a ne samo učiteljima/nastavnicima.

Ravnatelji trebaju promovirati uključenje roditelja te osigurati dodatne seminare i radionice koje će učitelje i nastavnike poučiti razvoju suradnje i partnerskog odnosa s roditeljima. Ukoliko na organiziranim seminarima bude i ravnatelj/-ica, pokazat će svojim prisustvom koliko vjeruje u ono što govori, bolje će shvatiti potrebe djelatnika, osigurat će potrebna sredstva i iznaći način za nagrađivanje inovativnih djelatnika i njihovog prekovremenog rada.⁴

Ravnatelj/-ica mora biti uvjeren/-na u korist partnerskih odnosa s roditeljima, kako bi prenio/-la na učitelje/nastavnike svoje uvjerenje u korist razvoja partnerstva s roditeljima, kako bi prakticirali izgradnju interakcije s roditeljima. Menadžer škole mora voditi računa o „učinkovitosti i čovječnosi, odnosno, valja uravnotežiti odnose da ne zapadne ni u jedan ni u drugi ekstrem“ (Schulz von Thun, 2001:16). Dakle, osigurati pravnu podršku, osmišljene seminare te mogućnost razmjene pozitivnih i negativnih iskustava sa suradnicima glede ovih aktivnosti. Škola mora imati model razvoja partnerstva s roditeljima koji će služiti kao orijentir. Kako bi se model partnerstva s roditeljima ostvario i u potpunosti zaživio, svi uposlenici škole moraju ga razumjeti, uvidjeti korist od njega, podržavati ga i realizirati. Kako bi bila sasvim

⁴ Kako nam je u intervjuu rekla ravnateljica eksperimentalne škole: „Djelatnici koji se trude i i čiji doprinos se zbilja osjeti u školi, ja nađem načina nagraditi.“

učinkovita, komunikacija na liniji učitelj/nastavnik – roditelj, mora biti dvosmjerna, odnosno, treba biti češće proaktivna i pozitivna nego reaktivna i negativna (Howard 2007).

Nakon što uposlenici škole razumiju i prihvate model razvoja partnerstva s roditeljima, ravnatelj treba postaviti određena pravila koja će omogućiti da se aktivnosti sprovede dosljedno i učinkovito.

5. Vijeće roditelja je organ koji ima svoju ulogu

Roditelji imaju pravo i obvezu sudjelovati u odlučivanju u školi kako propisuje Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini iz 2003. godine. Škola je obvezna formirati Vijeće roditelja, no rad tog organa nitko ne kontrolira. Vijeće roditelja mora imati plan i program rada u kojemu prije svega treba biti zacrtano pedagoško osvještavanje roditelja. Istraživanje je pokazalo da nema jasnog plana u radu Vijeća roditelja. Rad Vijeća roditelja se uglavnom svodi na materijalnu pomoć uglednih ili imućnih roditelja škole. Pedagoško obrazovanje roditelja na tim sastancima uglavnom izostaje. Odluke Vijeća roditelja su nepoznate ostalim roditeljima, jer predstavnici roditelja koji su delegirani ispred svojih razrednih odjela, nemaju vrijeme na roditeljskim sastancima za iznošenje takvih informacija, niti diskutiraju o temama koje su predviđene na Vijeću roditelja. Ravnatelji škole bi trebali imati edukacije na kojima bi trebali biti osviješteni i u pogledu organiziranja vijeća roditelja, njegove uloge i značaja za dobrobit cijele škole.⁵

Učitelji/nastavnici trebaju upoznati roditelje svojih učenika te uključiti roditelje od samog početka u odluke koje se tiču njihove djece. Ne treba od roditelja „čuvati tajne“, nego ih dijeliti s roditeljima glede njihove djece. Za vrijeme sastanaka s roditeljima, atmosfera treba biti opuštena i prijatna, tako da se osjeti kako postoji iskreno zanimanje za mišljenje svakog pojedinca (Rye, 2001). Kada se ovakva komunikacija ostvari, treba se potruditi da ona ostane otvorena, dvosmjerna, da se fokusira na pozitivne činjenice te da se dešava često i u otvorenoj atmosferi prihvaćanja i poštovanja.

Ne treba smatrati da roditelji po instinktu znaju što im je činiti i kako se uključiti u školske aktivnosti. Tradicionalno gledano, oni to nisu imali priliku iskusiti, prema tome, potrebni su im učitelji, nastavnici, ravnatelj/-ica i ostali uposlenici škole, kako bi ih kvalitetno vodili u procesu razvoja partnerstva.

6. Individualni razgovori u školi

Roditelji i učitelj/nastavnik trebaju zajednički napraviti plan i postaviti obrazovne ciljeve za svako pojedino dijete, kako bi roditelji kod kuće mogli podržavati zacrtano sa svojom djecom. Roditelje treba poučiti kako mogu stimulirati dječju znatiželju tako što će ih izložiti dodatnim iskustvima i razgovoru, pokazujući interes za gradivo, ali i društvena dešavanja unutar odjela, kao što to predlaže Rye (2001) u osmoj temi. U eksperimentalnoj školi smo uočili pojedine učitelje koji se fokusiraju na razvijanje plana zajedno s roditeljima te dogovora oko poštivanja dogovorenog.⁶

⁵ Ravnateljica eksperimentalne škole nam je rekla u intervjuu: „Nekada smo bar jednom godišnje imali edukaciju ravnatelja na neke teme, no ove godine je i to izostalo. Nema zamjenika, vrlo sam zauzeta i jednostavno ne stizem sve što bih trebala.“

⁶ „Probat ćemo realizirati zacrtano, budući smo zaključili da ova postignuća možemo realno očekivati od djeteta za ovaj period. Naš slijedeći sastanak bi trebao biti za dva tjedna kako bismo vidjeli rezultate našeg dogovora“, zaključila je učiteljica na individualnom razgovoru s roditeljima djeteta s posebnim potrebama.

7. Zaključak

Na temelju snimka inicijalnog stanja ovog istraživanja može se reći kako uistinu postoji potreba za aktivnijim uključivanjem roditelja u proces unapređenja odgojno-obrazovnog procesa. Međunarodni program za razvoj djece koji je koncipirao Rye (2001) adaptirali smo i primijenili eksperimentalno u slučaju jedne osnovne škole grada Mostara. Cilj nam je bio znanstveno propitati i opisati fenomen interakcije i komunikacije u sadržajnije organiziranim roditeljskim sastancima u osnovnoj školi te u praksi ispitati značaj inoviranja organizacije sastanaka kao i njihovog prilagođavanja potrebama roditelja i društva u kojem funkcionira škola.

Veoma je važno da roditelji budu upoznati s napretkom svoga djeteta. U komunikaciji sa školom roditelji trebaju izražavati podršku, realno sagledati mogućnosti djeteta i ne biti prezahtjevni. Kako bi roditelji odvojili vrijeme za interakciju s drugim roditeljima i nastavnikom/-icom, sastanci moraju biti tematski korisni, a teme odabrane od strane roditelja.

Volontiranje u školi odličan je način za uključivanje roditelja u život škole. Roditelji se mogu uključiti samo u neke aktivnosti, inicirati aktivnosti u skladu s gradivom i svojim profesionalnim sposobnostima ili se uključiti u redovan rad nekih organa na nivou škole.

Istraživanje je pokazalo da je ravnateljica ključna osoba koja motivira nastavu osoblje za inovativniji rad s roditeljima i promovira prilike za uključivanje roditelja. Kada i škola i roditelji ulože vrijeme i napor, obje strane žele vidjeti rezultate, žele da se njihov trud prizna te oba učesnika u partnerstvu to trebaju uvidjeti i omogućiti.

Ravnateljica eksperimentalne škole uzor je značajnom broju učitelja/nastavnika škole u smislu stila komuniciranja i s roditeljima. Učitelji/nastavnici koji su razvijali partnerstvo s roditeljima uviđaju korist od uključivanja roditelja te razvoj partnerstva s roditeljima smatraju ključnom za uspjeh ne samo djeteta, nego i škole.

Učenici roditelja koji su uključeni u život škole pokazali su bolje školske rezultate, odgovornije su radili na svojim zadacima i bili su bolji u interakciji s drugom djecom.

Vijeće roditelja je važan organ koji može doprinijeti uspjehu škole, roditelji imaju pravo učestvovati u odlučivanju o svim pitanjima od značaja za rad škole, no članovi moraju biti senzibilizirani i pedagoški osviješteni za takve aktivnosti. Rad vijeća roditelja mora biti važan ravnatelju/-ici škole, tek tada će postati učinkovitiji.

Literatura

- Anderson, K., & Minke, K. (2007): *Parent Involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making*. The Journal of Educational Research, 100(5), 311-323. doi: 1286913471
- Borg, J. (2010): *Moć uvjeravanja*. Zagreb: Zoro d.o.o.
- Brajša, P. (1994): *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine
- Brajša, P. (1995): *Sedam tajni uspješne škole*. Zagreb: Školska knjiga
- Bratanić, M. (1994): *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge.
- Bronfenbrenner, U. (1974): *Is Early Intervention Effective; A report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs*; Washington DC US Department of Health Education and Welfare
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997): *School, family and community partnerships*. San Francisco: Corwin Press
- Epstein, J. & Rodriguez-Jansorn, N. (2004): *School, family, and community partnerships link the plan*. *The Education Digest*, 69(6), 19-24. doi: 568993471
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S. Salinas, K.C., et al. (2009): *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA:Corwin Press
- Glasser, W. (1990): *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa
- Glasser, W. (2000): *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea
- Goleman, D. (1999): *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury
- Gordon, M. & Seashore-Louis, K. (2009): *Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence*. American Journal of Education, 116(1), 1-31. doi: 10.1086/605098
- Gorvine, B. (2010): *Head start fathers' involvement with their children*. Journal of Family Issues, 31(1), 90-112. doi: 10.1177/0192513X09342860
- Henderson, A., Mapp, K., Johnson, V., & Davies, D. (2007): *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York: The New Press
- Howard, G. (2007): *As diversity grows, so must we*. Educational Leadership, 64(6), 16-22.
- Hundeide, K. (2004): *An Introduction to the ICD Programme*, dostupno na: http://www.repssi.co.zw/pss_files/CABA/ICDP.doc (posjeta 10.01.2012.)
- ICDP web site, <http://www.icdp.info> (posejta 10.01.2012.)

- Ingram, M., Wolfe, R., & Lieberman, J. (2007) *The role of parents in high-achieving school serving low-income, art-risk populations*. Education and Urban Society, 39 (4), 479-497. doi: 10.1177/0013124507302120
- Ljubetić, M. Zadro, S. (2009): *Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima*. Filozofski fakultet Split UDK: 371.13:37.018.262 (047.31)
- Maleš, D. (1995): *Pedagoško obrazovanje roditelja*. U Pedagoško obrazovanje roditelja – zbornik radova; Međunarodni znanstveni kolokvij, Sveučilište u Rijeci, Rijeka (str. 19–35).
- Mavrak, M. (2005): *Metodologija predavanja – oblici rada s odraslima*. U Hadžibegović, Z. (ed). Prilozi za pedagoško-andragošku praksu na univerzitetu. Des, Sarajevo
- Payne, R. (2006): *Working with parents: Building relationships for student success* Highlands, TX: Aha! Process.
- Pašalić-Kreso, A. (2004): *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež
- Pašalić-Kreso, A. (2012): *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Dobra knjiga
- Pašalić-Kreso, A., Muratović, H., Rangelov-Jusović, R., Trbić, Dž., Nacionalni izvještaj Bosna i Hercegovina, dostupno na: <http://www.see-educoop.net> (posjeta 03. 03. 2013.)
- Pehar, L. (2007) *Psihološke posljedice reforme osnovne škole*. Službeni list BiH, Sarajevo
- Pomerantz, E., Moorman, E., & Litwack, S. (2007): *The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better*. Review of Educational Research, 77(3), 373-410. doi: 10.3102/003465430305567
- Pro MEN TE socijalna istraživanja (2008) Stavovi direktora škola o učešću roditelja u školskim aktivnostima, dostupno na: <http://www.see-edu.co.op.net/aeiq> (posjeta 26. 11. 2012.)
- Rye, H. (2005): *The foundation of on Optimal Psychosocial Development*. In Johnsen, B. H. (ed.), Soci-Emotional Growth and Development of Learning Strategies. Oslo: Unipub
- Rye, H. (2001): *Helping Children and Families with Special Needs: A Resource-Oriented Approach*. In B.H. Johnson, & M. D. Skjørten (eds.), Education - Special Needs Education. An Introduction (str.65.-130.). Oslo: Unipub
- Rye, H. (2001): *Twelve Years of Early Intervention in Ethiopia*, In P. S. Klein (Ed.), Seeds of Hope: Twelve Years of Early Intervention in Africa, Oslo, Unipub Forlag
- Rye, H. (1995): *Early Prevention and Psychosocial Development: A New Approach*, (National Conference, with International participation, on Infantile Neuropsychiatry, Romania) University of Oslo: Department of Special Needs Education
- Shedlin, A. (2004): *Dad-friendly matters more than we see*. The Education Digest, 69(7), 28-30. doi: 583359921

Shulz von Thun, F., Rupel, J., Stratmann, R. (2001): *Kako međusobno razgovaramo: Psihologija komunikacije za rukovoditelje*. Zagreb: Erudita

Van Velsor, P. & Orozco, G. (2007): *Involving low-income parents in the school: Community centric strategies for school counselors*. Professional School Counseling, 11(1), 17-24.

Varunek, V. (2006): *Prilozi s Međunarodne konferencije o inkluzivnom obrazovanju I izgradnji sposobnosti za obrazovanje osoba s posebnim potrebama*. Teachers' Mediation in initiating Positive Communication with Parents, ("Posredovanje nastavnika u iniciranju pozitivne komunikacije s roditeljima") University Addis Ababi, Ethiopia and University Oslo, Norway

Varunek, V. (2009): *Sretna porodica, sretno dijete*. Doprinos razvoju kompetencija za rad s djecom s posebnim potrebama i njihovu školsku i socijalnu kompetenciju. Kompetentan roditelj (79-86). Udruženje „Život s down sindromom“, Sarajevo

Varunek, V. (2013): *Komunikacija i interakcija između roditelja i nastavnika u osnovnoj školi – postojeća praksa i mjere za poboljšanje*. Fakultet prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru (neobjavljena doktorska disertacija)

TEMATSKA GRUPA III

Iskoraci ka nastavniku novog doba

Iskoraci u kreiranju kvalitetnog kurikulumu

Stilovi učenja i poučavanja – iskoraci u nastavnoj praksi

DIMENZIJE KONSTRUKTIVISTIČKE TEORIJE UČENJA I POUČAVANJA U NASTAVI

Hašim Muminović
Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Temeljno polazište konstruktivističke teorije nastave dato je u drugim didaktičkim, psihološkim i gnoseološkim teorijama. To se, prije svega, odnosi na one teorije koje su propitivale, u većoj ili manjoj mjeri, učenje u nastavi. Među njima prednjače teorije kreativnosti, Verthajmerova teorija učenja, kritičko-komunikativna teorija R. Winkela te vrste učenja zastupljene u nastavi, kao što su: problemsko učenje, učenje putem otkrića, učenje uviđanjem i kreativno učenje. U njima su uglavnom manje ili više isticane dimenzije i pozitivna svojstva konstruktivističke teorije. Konstruktivistička teorija nastave to čini još eksplicitnije, temeljitije i uvjerljivije. Tako će promišljanje svih dimenzija ove teorije posebno obogatiti didaktičko-metodičku misao i utjecati na unapređenje nastave svih nivoa. Neke od dimenzija ili karakteristika konstruktivističke teorije jesu usmjerenost teorije prvenstveno na učenje pojedinca u nastavi naspram poučavanja koje je dosada bilo dominirajuće. Poučavanje nije isključeno ni u ovom teorijskom pristupu, ali mu treba dati toliko prostora koliko je neophodno u nastavi i koliko je u funkciji konstruktivističkog učenja. Ovaj pristup nastavi smanjuje diskrepancu između naučenog u nastavnom procesu i njegove primjene u stvarnom životu. Konstruktivistička teorija u procesu učenja i poučavanja izlazi iz užeg okvira institucija koje se bave isključivo odgojem i obrazovanjem. Jedna od važnijih dimenzija jeste i to što je aktivnost pojedinca u centru učenja i poučavanja koja zahtijeva specifičnu organizaciju i izmijenjene uloge svih učesnika u nastavi. Cilj rada je identificiranje i elaboriranje dimenzija i dometa konstruktivističke teorije nastave u savremenim uvjetima odgojno-obrazovnog rada.

Ključne riječi: konstruktivistička teorija nastave, nastava, učenje, poučavanje, karakteristike konstruktivističke teorije

1. Konstruktivizam uopće

Pojedini segmenti konstruktivističke teorije bili su zastupljeni u nastavi svih vremena. Zavisilo je od okolnosti u kojima se odvijala neka forma nastave, ciljeva nastave koji su pred nju postavljeni, ideja nastavnika za poticanje učenika na konstruktivistički put spoznaje. Svi Sokratovi heuristički pristupi u učenju i poučavanju učenika bili su konstruktivističkog tipa. Projekt-metod, kao sistem nastave, imao je u svojoj osnovi dosta elemenata za konstruktivistički pristup u odgoju i obrazovanju uopće i nastavi posebno. Sistem J.A. Komenskog davao je prostor za konstruktivizam kreativnim nastavnicima i oni su ga primjenjivali na jednom dijelu učenika. Različiti modeli individualizacije insistirali su na konstruktivizmu iako ga nisu tako imenovali. Istraživanja i praksa kreativnog učenja i poučavanja u nastavi nisu ništa drugo nego konstruktivizam: usmjeravanje učenika ka stvaranju novih ideja, konstrukcija i rekonstrukcija sadržaja i svega drugog što se uči u nastavi na ovaj način.

Konstruktivistička teorija odgoja i obrazovanja predmet je interesovanja brojnih istraživača različitih profila. Polazi od stanovišta da je učenik u centru odgojno-obrazovnih procesa i aktivnosti na konstruktivistički način. Usmjerena je na kvalitet i afirmaciju odgojno-obrazovne djelatnosti.

Teorija je kritičko-komunikativna. Uzima pozitivno iz tradicionalnih pristupa odgoju i obrazovanju i kritizira teorije koje su u historiji pedagogije, također, imale za cilj učenika u centru, ali su zastale na tom putu pa ponegdje i zastranile. I kod ovog pristupa nastavi mogući su zastoji, teškoće i skretanja, što treba imati na umu u procesu operacionalizacije ove teorije.

2. Osnovne karakteristike konstruktivističke teorije u nastavi

Teorija polazi od stanovišta da se uspostavi optimalan odnos između individualne konstrukcije onoga ko uči i društvene interakcije kao osnove u procesu učenja i poučavanja u nastavi. Individualna konstrukcija odnosi se, prije svega, na učenika, a dalje se ona proširuje na druge učesnike u nastavnom procesu koji osiguravaju uspješnu konstrukciju u učenju. Nastavnik je naredni individualni faktor koji ima opći i poseban stručni značaj u afirmaciji konstruktivističke teorije u nastavi. Bez njegove specifične uloge i zadataka o ovom pitanju nije moguća afirmacija konstruktivističkog učenja i poučavanja u nastavi. Društvena interakcija odnosi se na sve neophodne komunikacije i pretpostavke koje prate konstruktivističko učenje, počev od rada u malim grupama učenika na konkretnim radnim zadacima do interakcija na širem društvenom planu.

Razlika između klasičnog i konstruktivističkog pristupa nastavi velika je. Klasično učenje i poučavanje u nastavi usmjereno je na spoljašnje ponašanje učenika, na znanje koje on mora imati. Znanje kao rezultat nastave ne dolazi od njegovog potpunog angažmana koji ga unutra mijenja, već ga dobiva manje ili više gotovog. Istina, konstruktivistički pristup morao je biti „opterećen“ time da li će se sigurno ovakvim učenjem u nastavi doći do željene odgojno-obrazovne vrijednosti.

Brooks (1993) ovako ilustrira razliku između klasičnog konstruktivističkog učenja učenika u razredu (preuzeto od Mušanovića).

TRADICIONALNI RAZREDI

Kurikulum je prezentirani dio cjeline s naglaskom na temeljnim umijećima

Visoko je vrednovano striktno pridržavanje propisanom kurikulumu.

Kurikularne aktivnosti čvrsto se oslanjaju na postojeće udžbenike i priručnike.

Učenik se doživljava kao “neispisana ploča” na koju učitelj utiskuje informacije.

Učitelj u cjelini podržava didaktizirani stil poučavanja prenošenjem informacija.

Učitelj zahtijeva ispravan odgovor za ocjenu učenikova učenja.

KONSTRUKTIVISTIČKI RAZREDI

Kurikulum je prezentirana cjelina u dijelu s naglaskom na najvažnijim konceptima.

Postavljanje pitanja visoko je vrednovano.

Kurikularne aktivnosti čvrsto se oslanjaju na primarne izvore znanja i manipulativna nastavna sredstva.

Učenik se sagledava kao onaj koji misli, stvarajući teorije o svijetu.

Učitelj u cjelini ima interaktivni stil rada posredujući učenicima stimulativnu sredinu za rad.

Učitelj zahtijeva učenikovo mišljenje o temi u kontinuitetu učenikovih trenutnih koncepcija

Provjeravanje napredovanja učenika ugrađeno je u tok učenja i provodi se promatranjem učenikovog rada, izložbi i uradaka.
Učenik najčešće radi sam.

koje koristi za obradu lekcije.
Provjeravanje i ocjenjivanje sagledava se kao odvojeni dio od poučavanja i uvijek se izvodi testiranjem.
Učenici primarno rade u grupama.

Konstruktivistički pristup je po brojnim pitanjima utemeljenja nastave potpuno suprotan klasičnom. On ima cilj angažman ukupnog potencijala učenika, promišljati vlastiti proces učenja i kritički prima instrukcije poučavanja nastavnika kako bi, prije svega, samostalno došao do znanja, vještina i sposobnosti. Konstruktivistički pristup iscrpljuje potencijal učenika u procesu spoznaje i traži od njega da suptilno analizira sadržaj koji uči, analizira vlastite procese i aktivnosti koje se u njemu i oko njega događaju, zauzima stav o onome što uči, da shvati zbog čega uči i kako uči te da uoči šta ga je promijenilo u procesu učenja. Takvo fokusiranje na vlastiti proces učenje učenika daje šanse za dolaženje do ličnih ideja, puteva spoznaje u učenju, poznavanja sebe i valorizacije vrijednosti naučenog. U konstruktivističkom pristupu javlja se rizik hoće li ideje biti konstruktivne ili ne, je li stav o pojavi ili procesu koji se uči u nastavi ispravan ili ne, da li je spoznaja do koje je učenik došao objektivna ili ne. Za razliku od konstruktivističkog učenja u nastavi, klasični pristup taj rizik isključuje ili ga umanjuje. Međutim, klasična nastava, na drugoj strani, ne poznaje šta se događa u glavi učenika i to joj nije ni bitno. Konstruktivističkoj teoriji nije u prvom planu rezultat nastave već isto toliko procesi i aktivnosti kako se dolazi do rezultata. Njeno gledanje na učenika je holističko. –

Knežević-Florić navodi sljedeće osobenosti konstruktivističkog učenja koje dalje dopunjavaju rečeno o karakteristikama ovog pristupa. Ona tvrdi sljedeće:

- znanje kao konstrukt je problematizirano,
- kako ne postoji „kraljevski put do istine“, metodološki putevi saznavanja moraju podrazumijevati refleksiju i aktivnosti,
- ne fokusira se samo trenutno znanje učenika, nego i njegove spoznaje, uvjerenja kao već uspostavljene koncepcije iskustvenog znanja,
- u nastavnom procesu su isto toliko važna nastavnikova uvjerenja, koncepcije i lični ugao pristupa predmetu, predavanju i učenju koliko i znanje o predmetu koji predaje,
- učenici mogu da spoznaju znanje drugih, ali kroz vlastite konceptualne konstrukcije teže da realnost drugih i svoju realnost razumiju, pri čemu ni jednu od tih realnosti ne bi trebalo smatrati fiksnom, nepromjenljivom (Knežević-Florić, 2005:212).

Ovdje su zaista istaknute bitne karakteristike konstruktivističkog učenja u nastavi o kojima je autorica u svom radu šire govorila. Radi se o posve specifičnom putu nastavne spoznaje.

Dalje će ovo izlaganje biti usmjereno samo na neka pitanja i probleme didaktičko-metodičke operacionalizacije konstruktivističke teorije u nastavi. Ako se upita zašto baš nastave, odgovor bi bio zbog toga što se u nastavi treba i može primjenjivati ova teorija i što će njena primjena dati veliki doprinos unapređenju edukacije uopće.

3. Dimenzije konstruktivističke teorije nastave značajne za primjenljivost u praksi

Da bi pravilno primijenili konstruktivističku teoriju u nastavi, potrebno je sagledati neophodne uvjete, faktore, aktivnosti i procese koji je determiniraju. Treba imati na umu sljedeće: individualne razlike među učenicima, individualizaciju nastave, sadržinsku utemeljenost konstruktivističkog učenja i poučavanja, organizacione forme konstruktivističke nastave, konstruktivističko učenje u nastavi, osposobljavanje učenika za konstruktivističko učenje u nastavi i stručnost nastavnika za konstruktivistički rad.

a) Individualne razlike među učenicima

Bez pažljive identifikacije učenika i individualnih razlika među njima nije moguće govoriti o valjanoj primjeni ove teorije u nastavi. Učenici se razlikuju po brojnim karakteristikama značajnim za ovu koncepciju nastave. Neophodno je znati koliko se učenici razlikuju po općim sposobnostima, specifičnim sposobnostima, prethodnom znanju, motivaciji za učenje uopće i učenje i pojedinim predmetima, interesovanjima, nivoom aspiracija i osobinama ličnosti. Sva ova obilježja učenika će pojedinačno i zajedno određivati kako će teći proces učenja i poučavanja te kakvi će biti ishodi nastave. Posebnu težinu imaju specifične sposobnosti, interesovanja i osobine ličnosti učenika.

b) Individualizacija učenja i poučavanja u nastavi

Jedna od dimenzija i pretpostavki konstruktivizma u nastavi je individualizacija učenja i poučavanja bez obzira na to da li je to rad s pojedincem ili malom grupom. Ako će učenici konstruktivistički učiti, ako će sami rješavati dio metodičkih problema, naročito onih spoznajnih, onda treba imati na umu njihovu individualnost makar u osnovnim obilježjima ličnosti iz kojih proizlazi individualizacija. Strategije i postupci konstruktivističkog pristupa polaze od njihovih naprijed pomenutih općih sposobnosti, specifičnih sposobnosti, interesovanja za predmetno područje, nivoa aspiracija konkretnog učenika, osobina ličnosti s kojima konstruktivizam računa, prethodnih znanja iz nastavnog područja i stava učenika prema ovoj vrsti učenja u nastavi. To su temeljna polazišta za sve vrste individualizacije. Konstruktivistička teorija ne može da ne računa na individualizaciju bez koje nije moguće aktivno participirati u nastavi. Osigurati individualizaciju nastave na ovaj način nije nimalo jednostavno, ali bez nje nema konstruktivističkog učenja. Zašto je važno, naprimjer, poznavanje osobina ličnosti učenika kod konstruktivističkog pristupa? Važno je zbog toga što nije moguće dolaziti do samostalne spoznaje u nastavi, konstrukcije i rekonstrukcije sadržaja, osmišljavanja vlastitih ideja, iznalaženja originalnijih puteva spoznaje, a da se ne zna koliko je učenik uporan, istrajan, osjetljiv za probleme, koliko može divergentno ili konvergentno misliti i prerađivati dati nastavni sadržaj. To važi i za sva druga bitna spomenuta obilježja učenika. I ne samo to, već da se zna korelativnost tih obilježja. Kolika je korelacija, naprimjer, između specifičnih sposobnosti, interesovanja i osobina ličnosti?

c) Sadržinska utemeljenost konstruktivističkog učenja i poučavanja

Sadržinska dimenzija konstruktivističkog učenja u nastavi odnosi se na prirodu i karakter sadržaja konkretnog područja koji se uči u nastavi. Svi sadržaji nisu „podobni“ za konstruktivističko učenje učenika. Neki sadržaji su pretjerano složeni i otežavaju praktičnu primjenu konstruktivističke teorije, ne daju dovoljno prostora učeniku i nastavniku da nastavni sadržaj uspješno konstruira ili rekonstruira. Zato u ovom dijelu treba biti oprezan i pozabaviti se pažljivim odabirom sadržaja koji daju najviše mogućnosti za efikasnu primjenu konstruktivističke teorije nastave. Pojedini predmeti daju više prostora za valjanu

primjenu ove teorije, dok drugi to ne daju. Treba vidjeti koji su to predmeti i u kojoj mjeri sadržinski odgovaraju za pripremu i operacionalizaciju konstruktivističkog učenja i poučavanja u nastavi.

d) Organizacione forme nastave

U literaturi se o konstruktivističkom učenju i poučavanju malo govori o tome koje su to organizacione forme najpogodnije za učenje i poučavanje. Već je rečeno da je individualizacija neophodna ma koji oblik bio po srijedi, pa bi najviše prostora pripadalo samoj individualizaciji nastave kao obliku. Čisti modeli individualizacije, tipa individualizacije pomoću nastavnih listića, programirane nastave, škole bez razreda, problemskog učenja i slično, najviše doprinose napredovanju učenika u konstruktivističkom učenju i poučavanju. Međutim, svi ti modeli, manje ili više, nužno vode i individualizmu kao nepoželjnom ishodu u nastavi. Zato je veoma važno imati na umu stepen individualizma, kao moguće tendencije razvoja, a koji može, na drugoj strani, biti štetan za ukupan razvoj pojedinca. Znači da bi individualizam trebalo kontrolirati kombinacijom s drugim oblicima nastave.

Interaktivan rad u malim grupama daje široke mogućnosti u primjeni konstruktivističke teorije. Rad u malim grupama je sljedeća organizaciona forma na koju treba računati gdje su ispunjeni sadržinski i drugi uvjeti za ovaj pristup učenja i poučavanja u nastavi. Naravno, rad u malim grupama je dosta složeniji, kako u planiranju nastavnika tako i u vođenju učenika, što treba imati na umu.

Frontalni rad u konstruktivističkom učenju i poučavanju je, također, moguć, ali njegovi dometi su ograničeni. Ovaj oblik nastave najviše bi doprinio u odmjerenom kombinaciji s individualiziranim radom i radom u malim grupama.

Konstruktivistička teorija može se uspješno primjenjivati u pojedinim varijantama učenja na daljinu uz dodatno osiguranje tehničkih uvjeta. To bi posebno dolazilo do izražaja u radu sa starijim školskim uzrastom i visokoškolskoj nastavi posebno.

e) Učenje u nastavi

Jedna od dimenzija i temeljna pretpostavka za primjenu ove teorije u nastavi jeste poseban tretman učenja kao procesa i aktivnosti. U objašnjenju karakteristika konstruktivističkog učenja kaže se da će učenici u većoj mjeri samostalno učiti. Da bi se to dogodilo, neophodno je da znaju zakonitosti o učenju uopće, specifičnost učenja u pojedinim nastavnim područjima ili predmetima. Bez te spoznaje neće biti moguća uspješna primjena ove teorije u nastavi. To praktično znači da učenici moraju biti osposobljeni za konstruktivističko učenje u nastavi i znati koji procesi prate samostalno učenje, kako kod učenja uopće, tako i učenja u konkretnom nastavnom predmetu. Da bi se to osiguralo, neophodan je poseban program osposobljavanja učenika za ovaj vid participacije u nastavi. Mogli bi to biti modificirani kampovi za učenje dati u Revolucijama učenja (Dryden, G. Vos, J.).

Učenici se, osim pomenutog, moraju obučavati za samu specifičnost konstruktivističkog učenja, koje se dakako razlikuje od drugih vrsta učenja. Kod konstruktivističkog učenja trebaju dominirati složenije vrste školskog učenja: učenje uviđanjem, učenje rješavanjem problema, učenje otkrivanjem, stvaralačko učenje te njihove kombinacije.

Knežević-Florić (2005) navodi i lijepo obrazlaže principe učenja koji su pretpostavka konstruktivističkog učenja i specifičnost osposobljavanja za takvo učenje. „Učenik koristi čulne inpute i na osnovu njih

konstruiše značenje“. On mora vladati terminologijom; „Ljudi uče da uče dok uče...“ i trebaju da konstruišu značenje i sisteme značenja, naprimjer, ako uče hronologiju datuma historijskih sadržaja, moraju učiti i vladati terminom *hronologija*. „Osnovne aktivnosti u konstruisanju značenja su kognitivne prirode“, ali su neophodne fizičke, čulne i refleksivne aktivnosti. „Učenje uključuje jezik. Jezik i učenje su neodvojivi i isprepleteni“. Učenje je socijalna aktivnost uvjetovana drugim faktorima: učiteljem, društvenom sredinom, porodicom i drugim važnim faktorima za ovaj proces. Učenje je kontekstualno. Ne uči se izolirano „od naše stvarnosti i našeg života“, uči se u stalnoj uvjetovanosti s prethodno konstruiranim značenjem. „Čovjeku treba znanje da bi učio, strukture su proizašle iz znanja koje se dalje nadograđuju novim spoznajama“. „Za učenje je potrebno vreme“, bez toga nije moguće učenje, sve što je učeno učeno je u različito uvjetovanom vremenu. Važna je motivaciona utemeljenost učenja (Knežević-Florić, 2005:213–214).

Navedeni principi učenja sastavni su dijelovi konstruktivističkog učenja u nastavi. Oni su temelj konstrukcija, prije svega učenika, ali i drugih učesnika u nastavi. Time se proširuje i produbljuje spoznaja u nastavi na konkretne zakonitosti nastavnog predmeta ili područja. Ide se na holistički pristup učeniku gdje se funkcionalno prepliće kognitivno, afektivno i konativno.

f) Osposobljavanje učenika za konstruktivističko učenje u nastavi

Izdvajamo kao posebnu dimenziju konstruktivističkog učenja osposobljavanje učenika za ovaj vid učenja i poučavanja u nastavi. Zašto? Zbog toga što je ono utemeljeno na svim spomenutim principima učenja i poučavanja i što je bitan uvjet za praktičnu primjenu teorije. Učenici moraju biti upućeni na specifične zakonitosti konstruktivističkog učenja u nastavi onoliko koliko je to moguće, a posebno principima, tehnikama, procesima učenja. Oni moraju biti osposobljeni za različite vrste čitanja i proučavanja različitih tekstova te drugih izvora u nastavi. Moraju znati vrste učenja s posebnim osvrtom na složenije oblike učenja. Neophodno je da znaju na koje će praktične probleme nailaziti i načine kako će ih razrješavati. Treba ih obučiti kako će primati i upotrebljavati informacije od nastavnika: kako će samostalno ili interaktivno učiti, kada će i kako tražiti pomoć od nastavnika i slično. Unutar toga moraju biti osposobljeni za osjetljivost za probleme, procese analiziranja i sintetiziranja sadržaja, za upornost i istrajnosti u konstruiranju i rekonstruiranju nastavnih problema. Tako, naprimjer, šta će raditi kada se fiksiraju za jedan metod u procesu rješavanja konkretnog problema u učenju, a koji je pogrešan. To, ustvari, treba da predstavlja poseban i cjelovit program osposobljavanja učenika koji tangira najrelevantnije teorijske i praktične probleme primjene ove teorije u nastavi.

g) Primjenljivost konstruktivističke teorije nastave na sve učenike u nastavi

Držim da primjena konstruktivističke teorije nastave nije primjenljiva na ukupnu populaciju učenika. Dio učenika ne može uspješno učestvovati u nastavi uprkos osiguranju programskih, sadržinskih, instruktivnih i drugih pretpostavki konstruktivnog učenja. Pojedininim tipovima učenika ne odgovara taj način učenja i poučavanja. Jedan dio učenika taj pristup može frustrirati. Ako je to tačno, a smatram da jeste, onda treba znati koji je to broj učenika i šta s njima raditi.

Što se tiče školskog sistema, konstruktivistička teorija primjenljiva je na svim uzrastima uz nužno prilagođavanje pojedinim nivoima. Kada je riječ o masovnijoj primjeni u nastavi, više bi odgovarala učenicima u starijim razredima osnovne škole, učenicima u srednjoj školi i studentima na univerzitetu.

h) Konstruktivistički nastavnik

Bez ciljanog osposobljenog nastavnika za ovaj pristup nije moguće konstruktivističko učenje i poučavanje u nastavi. Nastavnik je još važniji faktor nastave nego što je u klasičnoj nastavi. Nastava je zahtjevnija i za samog nastavnika. Radi se o posebnim ulogama i stručnim kompetencijama. Osim općih karakteristika, koje treba da ima svaki nastavnik, on u ovom slučaju mora imati specifične karakteristike za konstruktivističku participaciju u nastavi. To se odnosi na dobru informiranost o zakonitostima konstruktivističkog učenja i poučavanja u nastavi. Mora brzo ulaziti u logiku konstruktivističkog vođenja nastave, biti fleksibilan, komunikativan i tolerantan prema učenicima. Od nastavnika se traži posebna suptilnost u davanju instrukcija i saopćavanja povratnih informacija. Mora biti spreman na rizik u procesu vođenja nastave.

Osim pomenutog, nastavnik prirodno učestvuje u pripremi planova i programa za konstruktivističko učenje i poučavanje. Poseban zadatak je njegov rad na osposobljavanju učenika za ovaj pristup nastavi. Važan je i nastavnikov stav o konstruktivističkom učenju. Kratko rečeno, konstruktivističko učenje u nastavi nije moguće bez posjedovanja specifičnih kompetencija nastavnika za ovaj pristup.

Literatura

Cannella, G. S., Reiff, J. C. (1994): *Individual constructivist teacher education: Teachers as empowered learners*. Teacher education quarterly 21(3), EJ 498 429

Dryden, G. i Vos, J. (2001): *Revolucija u učenju*, Zagreb: Educa

Yager, R. E. (1991): *The constructivist learning model: Towards real reform in science education* The Science Teacher, 58 (6)

Knežević-Florić, O.(2005): *Pedagogija razvoja ili refleksija pedagoške tradicije*, Novi Sad

Twomey F., C. (1989): *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching*. New York: Teachers College Press

Sternberg, R. J. (1999): *Uspješna inteligencija (kako praktična i kreativna inteligencija određuje uspjeh u životu)*, Zagreb: Barka

Muminović, H. (2000): *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*, Sarajevo: DES

Mušanović, M. *Konstruktivistička teorija i obrazovni proces*, dostupno na:

<http://www.skretnica.com/marko> (posjeta 15. 9.2112.)

Pastulović, N.(2009): *Kvalitet hrvatskog obrazovanja*, Napredak, 3-4, Hrvatski književni zbor.

Vigotski, S. L. (1996): *Problemi opšte psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE UČITELJA U SKLADU SA ZAHTJEVIMA SUVREMENE ŠKOLE

Diana Foro

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Zagreb, HN u Švicarskoj – Kanton Zuerich
Švicarska

Sažetak

Cilj rada bio je ispitati pedagoške kompetencije učitelja koje su im potrebne kako bi se lakše nosili s radnim opterećenjima u školi. Podatci su prikupljeni metodom problemski orijentiranih polustrukturiranih dubinskih intervjua na uzorku od 30 učitelja razredne nastave (N=30) u županiji Grad Zagreb. Obrada prikupljenih podataka usredotočena je na izoliranje višestruko ponavljajućih i krajnje specifičnih nalaza.

Rezultati empirijskog istraživanja pokazuju da su suradnja s roditeljima, administrativni poslovi, nedovoljna informiranost i nedostatak kvalitetnog stručnog usavršavanja, zahtjevi koji najviše opterećuju današnje učitelje. Komunikacijske vještine, informatičke sposobnosti, praktična znanja i osobni razvoj, kompetencije su koje učitelji smatraju važnima za kvalitetno obavljanje poslova u školi, a time ujedno utječu i na opće zadovoljstvo njihovom učiteljskom profesijom. Postavlja se pitanje imaju li učitelji mogućnost za kvalitetno stručno usavršavanje u cilju osobnog i profesionalnog razvoja kompetencija koje su temelj društva znanja i uspjeha učenika.

Ključne riječi: pedagoške kompetencije, radno opterećenje, stručno usavršavanje, zadovoljstvo poslom

1. Uvod

Očito je mnogo jednostavnije karakterizirati lošeg učitelja nego navesti što odlikuje dobrog učitelja i dobru nastavu.
(Prange, 2005:52)

Kompetentnost pojedinca važna je u svim područjima ljudskog djelovanja, a danas se iznimno važna čini u kontekstu odgojno-obrazovne djelatnosti. Uspješno ostvarivanje profesionalnih uloga i radnih funkcija podrazumijeva određene odlike njihovih nositelja. To potvrđuju razne procedure, tehnike i postupci što se primjenjuju tijekom izbora kandidata pri upisu na visokoškolske ustanove ili zaposlenika u školskoj praksi (Staničić, 2001:280). Njihova je svrha, kako navodi Staničić, utvrditi značajke pristupnika, njihove karakteristike, kvalifikacije, odlike, svojstva, kvalitete koje se mogu nazvati „kompetencije“ – termin koji još uvijek nije precizno definiran u stručnoj, kao i znanstvenoj literaturi iako se se u njoj često koristi. „Svekolike društvene promjene nameću školi i učitelju nove obveze, uloge i mogućnosti. Nužno je razvijati novi model škole s kreativno-inovativnim osnovama paradigmatičke naravi, dakako s paralelnim razvojem pedagoških kompetencija učitelja.“ (Jurčić, 2012:13). U suvremenoj literaturi postoje brojne

definicije kompetencije, a time i različita shvaćanja pojma pedagoške kompetentnosti učitelja.¹ Njemački institut za međunarodna pedagoška istraživanja definira kompetencije kao „pojedincima raspoložive ili njihove naučene kognitivne sposobnosti i vještine za rješavanje specifičnih problema, a time i povezane motivacijske, voljne i socijalne spremnosti i sposobnosti za uspješno i odgovorno rješavanje problema“ (Klieme, 2003:72). Hrvatić kompetencije definira kao „kombinacije znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i učinkovito djeluje u određenoj (specifičnoj) situaciji“ (Hrvatić, 2007:396). Sintezom različitih definicija u suvremenoj pedagoškoj literaturi, Jurčić govori o kompetentnosti sa stajališta i roditelja i učenika, naglašavajući da je kompetencija učitelja „stručnost koju priznaju oni s kojima radi (učenici i roditelji) temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima“ (Jurčić, 2012:15). Empirijskim istraživanjima utvrđena su četiri područja kompetencije nastavnika kao posebno važna i neophodna: sadržajno-predmetne (stručne) kompetencije, dijagnostičke, didaktičke i kompetencije u vođenju razreda. Stjecanje ovih kompetencija je važno jer se one ne mogu spontano izgraditi (Palekčić, 2007). Važan zadatak pedagogijske znanosti je omogućiti učinkovito poučavanje. Jedan od neophodnih uvjeta za to sastoji se „u istraživanju transformacija pedagoških spoznaja kroz radni učinak nastavnika u pedagoškoj praksi“ (Schönwälder, H-G., 1987). Utvrđene su velike razlike između nastavnika eksperata, u različitim uspješnim obrascima oblikovanja nastave, a koji podrazumijevaju neophodne osobne i profesionalne pretpostavke (kompetencije) od strane nastavnika (Palekčić, 2007:95). Gotovo svi autori i znanstvena istraživanja slažu se da pojam kompetencije nije definiran isključivo uz postojeća znanja i vještine, nego uključuje i njihovu uspješnu primjenu. Tako Klieme zaljučuje da se „kompetencije mogu mjeriti isključivo na temelju rezultata praktičnog djelovanja, a ne samo puke provjere teorijskog znanja“ (Klieme, 2003:74). Kompetencije, kao područja praktičnog djelovanja podliježu poslovnim i etičkim temeljima za koje su različiti autori, iz različitih perspektiva odredili prioritete. Frey i Jung navode sljedeće dimenzije: moralna i etička dimenzija, svijest o vlastitim vrijednostima, potreba o vrijednosti obrazovanja, interesi društva, javnost i demokracija kao oblik društva i obveza u odnosu na učenike (Frey i Jung, 2011:569). U radovima Freya i Junga opisan je model kompetencija, zajedno s aspektima i razinama za uspješno svladavanje složenih učiteljskih zadataka i zahtjeva. S obzirom na predmet naše analize, izrazito je važan razred osobnih kompetencija tj. sposobnost prevladavanja poslovnih zahtjeva i opterećenja, kao i osobni profesionalni razvoj učitelja.

2. Metodologija

Podaci su prikupljeni metodom problemski orijentiranih polustrukturiranih dubinskih intervjua na uzorku od 30 učitelja razredne nastave u Gradu Zagrebu tijekom listopada 2012. i travnja 2013. godine. Uzorak učitelja je prigodnog tipa te uključuje podjednak broj učitelja iz prvog i četvrtog razreda. Formalni poziv za sudjelovanje u istraživanju bio je poslan nešto većem broju učitelja, imajući u vidu da će određen broj pozvanih sudionika odbiti sudjelovati. Poziv je uključivao osnovne informacije o ciljevima, svrsi i načinu istraživanja te o zaštiti anonimnosti sudionika. Mjesto i vrijeme intervjuiranja bilo je dogovoreno na način da najbolje odgovara učiteljima te su intervjui u prosjeku trajali oko petnaest minuta. Prije svakog intervjua, sudioniku je dodatno pojašnjen način postizanja anonimnosti i zaštite osobnih podataka.

¹ Pod pojmom učitelj u ovom kontekstu podrazumijevaju se odgojno-obrazovni djelatnici (učitelji, nastavnici, profesori) oba roda koji rade u osnovnoj školi u razrednoj nastavi tj. s učenicima od prvog do četvrtog razreda osnovne škole.

Svaki intervju je sniman diktafonom te nakon obavljenog intervjua napravljen je transkript koji od osobnih podataka sudionika sadrži samo naziv osnovne škole, razred i spol. Audiosnimka je potom izbrisana, a transkript numeriran slučajnim brojem. U rezultatima se koriste određeni citati sudionika, ali bez navođenja informacija koje bi ukazivale na identitet sudionika ili njegovo radno mjesto. Svaki intervju vođen je pomoću kratkog vodiča koji sadrži pitanja o osnovnim tematskim cjelinama (odgovornost/zahitjevnost učiteljskog posla, pedagoške kompetencije, stručno usavršavanje/izobrazba) i pripadajuća potpitanja. Sudionicima je također naglašeno da se tijekom intervjua ne moraju strogo držati postavljenih pitanja jer ona predstavljaju puke smjernice za razgovor.

Obrada podataka tj. kodiranje transkripata napravljena je pomoću MaxQDA-a, programa za kvalitativnu analizu podataka. Kodovi prvog reda su potom grupirani u kategorije prema tematskom i/ili semantičkom kriteriju. Presentacija samih rezultata usredotočena je na izoliranije višestruko ponavljajućih i krajnje specifičnih nalaza te pritom dobiveni rezultati nemaju metodološku legitimnost empirijske generalizacije na populaciju zbog nereprezentativnog uzorka i nestandardiziranih pitanja koja se modificiraju ovisno o tijeku razgovora.

3. Rezultati

Odgovornost i zahtjevnost učiteljskog posla

Zahtjevi koji se učiteljima postavljaju kada je riječ o kompetenciji, profesionalnosti i posvećenosti poslu, svakim su danom sve veći, kao i odgovornost.

(Hrvatić, Piršl, 2007:397)

Prema sadržajnoj domeni odgovornosti i zahtjevnosti učiteljskog posla, najveći broj učitelja smatra administrativne poslove izrazito zahtjevnim, u vidu utrošenog vremena, puke dosade i upitne svrhovitosti. Pisanje priprema za nastavu, isprazne evaluacije i vođenje razne dokumentacije svodi njihov posao na pretjerano birokratiziranu rutinu. Učitelji navode kako imaju dojam da nitko tu dokumentaciju ne provjerava te da često identične stvari moraju pisati na više mjesta. Direktna posljedica je nezadovoljstvo i realan dojam da više vremena provode nad papirologijom nego u radu s djecom.

„Najčešće se uzrujam kad moram raditi nekakve poslove koji uopće nemaju nikakvog smisla koji su samo trošenje vremena. Npr. Puno papirologije, bespotrebne, koja ničemu ne vodi.“ – I30²

„Ljuta sam, osjećam nekakav bijes, i ljutnju, jer sam spoznala da se moj posao koji je vezan isključivo za djecu sveo na administratore i pitam se jesam li ja učitelj ili ekonomista.“ – I15

Dodatno opterećenja predstavljaju stalne promjene u školstvu koje vrlo često obuhvaćaju i promjene u birokratskoj operativi svakodnevnog rada. Zapravo, pokušaji putem birokratske standardizacije dodatno

² Slovo „I“ s brojem označava u radu broj intervjua dobivenih nakon kodiranja transkripata pomoću programa MaxQDA-a za kvalitativnu analizu podataka.

doprinosu rutinizaciji koju učitelji smatraju opterećujućom i otežavajućom usljed želje za što kreativnijom izvedbom nastave. Drugi problem su prečeste promjene zbog kojih učitelji nakon nekog vremena nisu više sigurni vode li vlastitu dokumentaciju prema recentnim obrascima i pravilima. Učitelji ponekad i sami priznaju da im nedostaju informacije o ključnim (pedagoškim) problemima i obavezama, ali pritom navode da su im otežani načini dolaska do tih informacija. Primjerice, Ministarstvo šalje savjetnike koji donose kontradiktorne informacije, a dane informacije su pak dodatno kontradiktorne informacijama u pravilnicima. Kanali informiranja postoje i učitelji su ih svjesni, ali unutar samih kanala (Ministarstvo, Agencija, komora, udruge, itd.) postoji sustavna neusklađenost. Posljedica toga su individualno prilagođeni obrasci svakodnevnog rada koji mogu biti više ili manje efikasni, ali u konačnici izazivaju stres zbog mogućih inspekcija i njihove interpretacije pravilnika.

„Učitelji su danas u stresu jer stalno se nešto mijenja, stalne neke novine, stalno se nešto uvodi pa se prekida, te HNOS, te NOK, stalno nametanje nečeg drugog.“ – I07

„Ljuti me to što od nas traže to da mi unaprijed i to par mjeseci planiramo kada ćemo pisati neke kontrolne, što je po meni suludo, jer nastava je živi proces koji se mijenja i svaki razred diše svojim tempom i ne mogu ja unaprijed to znati. Meni je to jako stresno i to nema veze s mozgom tko je to odredio tako.“ – I04

„Nema detaljnih informacija niti točnog uvida u ono što učitelj kao učitelj treba napraviti. Ako se na skupovima pita, točnoga odgovora nema, ali ukoliko savjetnik npr. dođe na neki uvid onda će on očekivati od učitelja da neke stvari zna, a nikad prije te upute nisu nigdje dane.“ – I16

Na pomenute probleme se izravno nadovezuje svojevrsna frustracija zbog nemogućnosti sudjelovanja pri donošenju pedagoških zakona i odluka. Zbog slabe vertikalne komunikacije, konstantno mijenjajućim pravilima nedostaje „osjećaja s terena“. Prevladava percepcija da autori zakona i pravilnika nisu nikad bili u stvarnoj nastavničkoj praksi, a prijedlozi pravilnika su vrlo rijetko dani samim učiteljima na evaluaciju (ili barem uvid). Ukratko, učitelje se rijetko kad išta pita i ne nadzire se neka optimistična promjena prema većoj legislativnoj ovlasti ili uključenosti učitelja. Zbog toga učitelji često navode nedostatak priznanja za vlastiti rad kao značajan problem školskog sustava tj. dignitet struke biva narušen od strane viših instanci, a sve češće i od strane roditelja. Pomenuto ima negativan učinak na motivaciju za rad, zadovoljstvo radnim mjestom i profesijsku samoaktualizaciju.

„Učitelji su izloženi različitim pritiscima, nezadovoljni socijalnim statusom u društvu, podložni utjecajima različitih političkih opcija koji im nameću različite stilove rada, a zapravo se ne ulaže u školu, u opremanje škola, u informatizaciju, već se nameću neki zahtjevi i učiteljima se stalno spočitava da nisu dovoljno kompetentni, da nisu dovoljno stručni u radu.“ – I06

„Kad se rade bilo kakve promjene u Ministarstvu, bilo bi dobro da se pitaju ljudi iz prakse za neke savjete, a ne samo njih u Ministarstvu. Donose konačne odluke, a bez prakse. Praksa je po meni izvor svega.“-I23

Sljedeći uzrok specifične zahtjevnosti učiteljskog posla je upravo pritisak od strane roditelja. To uključuje: nerealna očekivanja i zahtjeve (najčešće u vidu ocjena), nedostatak poštovanja prema učiteljskoj profesiji, diskrepancija u odgojnim mjerama kod kuće i u školi, razlike u subjektivnoj i

objektivnoj procjeni sposobnosti djeteta, selektivno prebacivanje odgovornosti na učitelje te antagonistička ili indignirana komunikacija s učiteljima (umjesto partnerske).

„Zahtjevi roditelja su najveći pritisak. Jer roditelji isto tako imaju svoja potraživanja, svoje zahtjeve, jer se ide k tomu da društvo bude društvo priznatih, uspješnih, sve nekako bez greške i svi smo bitni i meni je problem ako se dogodi da roditelj nema povjerenja u učitelja i onda forsira na neki način uspjeh tog djeteta, ne vjeruje u učiteljsku procjenu, stvara kod djeteta nerealnu sliku (...)“ – I28

Preostali uzroci zahtjevnosti učiteljskog posla odnose se na operative izazove u svakodnevnom radu koji pritom nisu eksplicirani kao strukturalni ili učestali problemi. To uključuje motiviranje učenika, održavanje discipline, vremenski pritisak glede obrade predviđenog gradiva, vannastavne aktivnosti i organizacija školskih manifestacija, preveliki razredi i otežani individualni rad s učenicima. Dodatna posljedica svih spomenutih izazova i problema (strukturalnih i operativnih) dovodi do produženog radnog vremena tj. učitelji često posao „nose kući“.

„Najčešće se posao donosi kući, puno vremena i puno razmišljanja odlazi na posao i nikako više osmosatno vrijeme učitelja nije pravilo, već iznimka.“ – I06

4. Pedagoške kompetencije učitelja

Kvalitete nastavnika pokazuju se u stečenim kompetencijama.
(Palekčić,2008:420)

Pri upitu što su kompetencije učitelja u najopćenitijem smislu, učiteljima različiti oblici kompetencija zauzimaju prva mjesta. Neki stavljaju naglasak na dobro vladanje hrvatskim standardnim književnim jezikom, matematikom i informatikom; drugima su psihologijske i komunikacijske vještine ključne; treći preferiraju dobro poznavanje metodike i pedagogije, dok neki smatraju da je volja primarni pokretač oko kojeg se sve druge kompetencije lako usvajaju. Pritom se najviše ističe važnost razvijenih komunikacijskih vještina za rad s djecom, roditeljima i pedagoškom službom. Na upit o praktičnim znanjima, učitelji gotovo uvijek navode kako se ona stječu tek i jedino praksom tj. fakultetsko obrazovanje im pruži tek teorijske okvire koje zapravo rijetko primjenjuju u praksi. Kao poseban tip praktičnih znanja navedena su znanja za rad s djecom s posebnim potrebama. Nedostatak istih uvelike otežava svakodnevni rad jer velika većina učitelja nema adekvatne usvojene vještine jednog logopeda ili defektologa. Međutim, potreba za polivalentnošću vještina ne završava samo u slučaju djece s posebnim potrebama. Učitelji također moraju posjedovati vještine za djecu s obiteljsko-socijalnim problemima (socijalni status roditelja, samohrani ili problematični roditelji, itd.) i emotivnim problemima.

„Tijekom studija nisam razvila potrebne kompetencije. Prvo fali to susretanje s dnevnikom i imenikom, dakle, administracijom, vođenje dnevnika, vođenje imenika, to sam naučila ovdje u školi, zapravo kolegice su me podučile. Gdje se što piše, kako, zašto...One konkretne kompetencije – zapravo praksa“ – I21

„Djeca imaju sve više nekakvih problema u učenju, disleksije, disgrafije, razumijevanja pročitano, nekakvih emocionalnih, recimo – problem socijalizacije, to još dolazi iz vrtića, teže prihvaćaju neka pravila.“ – I13

Uz dosad navede pedagoške kompetencije općenitijeg tipa, postoji još cijeli niz kompetencija koje (osim što čine nastavu kvalitetnijom, roditelje zadovoljnima i djecu uspješnom) imaju značajan utjecaj na suočavanje sa stresnim situacijama. Nedostatak nekih od tih kompetencija ne mora se nužno reflektirati na kvalitetu nastave, ali samo postizanje kvalitetne nastave za učitelja predstavlja značajan napor.

Najčešće spomenuta³ kompetencija tog tipa odnosi na poznavanje informatike i digitalne tehnologije. Informatička pismenost omogućava efikasniji pristup i provjeru informacija i sve veći broj (frustrirajućih) administrativnih procedura odvija se na računalu. I samu nastavu može učiniti zanimljivijom, ako postoji mogućnost i znanje za korištenje tehnoloških rješenja. Neki učitelji su pomenuli da je informatička pismenost važna i zbog rada s djecom koja su od najranije dobi u doticaju s digitalnom tehnologijom.

„Djeca su danas sve informiranija pa samim time i mi se moramo usavršavati, ubrzano, i tu je opterećenje, ne možeš doći kao prije. Prije je izvor znanja bila knjiga i to je to, danas imaju internet, imaju izvore znanja, dolaze s raznim pitanjima koja traže veću našu potkovanost.“ – I12

Sljedeća potrebna kompetencija odnosi se na razumijevanje dječje psihologije i pedagogije. Ove kompetencije olakšavaju komunikaciju i razumijevanje djece s obzirom na njihove emotivne reakcije, bihevioralne prakse i kognitivne sposobnosti. To su suštini znači pravovremeno primjećivanje i adekvatno odnošenje sa sramežljivom, introvertiranom, hiperaktivnom i sličnom djecom.

Pritisak roditelja je naveden kao jedan od značajnijih opterećenja te, shodno tome, potrebne su i kompetencije za odgojno partnerstvo s roditeljima. Neki učitelji navode kako je ta tema potpuno izostavljena u fakultetskom obrazovanju i stoga se kao kompetencija isključivo usvaja kroz praksu. Izostanak takve kompetencije može prouzročiti stresne situacije za učitelje prilikom roditeljskih sastanaka, posebice ako su roditelji „zahtjevnije naravi“.

Sljedeća spomenuta kompetencija odnosi se na oblikovanje razrednog ozračja. Prema odgovorima učitelja, to je krovna kompetencija koja se tiče fleksibilnosti u radu. Drugim riječima, učitelji moraju uravnotežiti svoj pristup između prisnosti, pristupačnosti, asertivnosti i postizanja discipline u razredu. Najveći dio toga čini prepoznavanje situacije i kontroliranje vlastitih reakcija.

„Ovisi kako se postavite, jer nekad vam treba neki kreativni žamor kad djeca nešto rade, a kad se piše test onda se muha čuje, prema tome ovisi što se radi.“ – I10

Osim oblikovanja adekvatno razrednog ozračja, jednaka važnost je dana kompetencijama za organizaciju i vođenje odgojno-obrazovnog procesa. Empirijski uvidi tj. istaknute pojedinačne vještine razlikuju se među intervjuiranim učiteljima. Neki učitelji stavljaju naglasak na poznavanje i pripremu građe koju predaju, dok drugi ističu važnost „prijenosa znanja“, odnosno pronalazak optimalne količine informacija i načina predavanja koji rezultira što većom razinom razumijevanja. Drugi pak navode kako je u razrednoj nastavi vrlo teško postići tu optimalnu „mješavinu“ gradiva (uz jednostavnost i zanimljivost), nego je važnije prepoznati poteškoće u savladavanju gradiva kod pojedine djece.

³ Učestalost spominjanja određene teme/atributa/motiva/kompetencije u obradi i analizi dubinskih intervju ne znači ujedno i najveću važnost.

„Pa prvo je važna priprema, moramo biti pripremljeni da bismo prenosili djeci, jer ne mogu ja banuti ko kofer i ajmo vidit što se nudi u knjizi, u udžbeniku, vrlo bitna mi je priprema, znači poznavanje gradiva, nastavne jedinice“ – I21

Sve dosad pomenute kompetencije (općeg i partikularnog tipa) često se razvijaju samostalno, kroz vlastiti rad i praksu, nego što se usvajaju formalnim obrazovanjem. Gotovo svi navode kako su najveći dio vještina usvojili samoinicijativno, koristeći raznu literaturu, pronalazeći informacije na internetu te konzultirajući se sa starijim kolegama. Zbog toga je svaki učitelj razvio svoj osobni set kompetencija i pristupa. Primjerice, neki učitelji preferiraju *ad hoc* snalažljivost i intuitivnost, dok drugi teže predvidjeti što veći broj mogućih situacija i shodno njima se pripremiti. Drugi pak smatraju da im je njihovo ne-pedagoško formalno obrazovanje (defektologija, glazbena škola, itd.) omogućilo razvijanje specifičnih kompetencija. I naposljetku, kao jedna o važnijih kompetencija navedena je sposobnost vođenja „zdravog“ privatnog života, uz poslovni.

„Treba imati još i jedan drugi život, a ne samo posao. Kad sam imala period kad mi je posao bio sve e, onda nije to baš najsretniji izbor. Kako? To je isto jedna od kompetencija, koju osoba ima ili nema.“ – I09

5. Stručno usavršavanje – izobrazba učitelja

Postoji li uopće neko iskustvo koje dijele svi koji se bave unapređivanjem obrazovanja i školstva, tada je to uvid da realnost u školama, razredima i zbornicama presudno oblikuju nastavnici koji tamo rade.
(Prange, 2005:50)

Bez obzira na to što mnogi učitelji stječu kompetencije kroz individualni razvoj, postoji evidentna potreba za formalnim usavršavanjem i dodatnom edukacijom. Navedeno je kako stručna predavanja, radionice i seminari mogu značajno doprinijeti stjecanju kompetencija potrebnih za poboljšanje kvalitete nastave, suočavanje sa stresnim situacijama, itd. Međutim, nešto manji broj učitelja koristi takav oblik dodatne edukacije jer postoji percepcija da su ponuđeni sadržaji često niske kvalitete ili čak nepotrebni. To se odnosi na stručna usavršavanja u organizaciji Ministarstva ili Agencije. Drugi dio učitelja koristi pomenuta stručna usavršavanja, ali po „službenoj dužnosti“, pritom znajući da će najkorisnija znanja ipak usvojiti kroz praksu ili individualnom edukacijom.

„I ta usavršavanja, vi tamo slušate to što vi već sami znate, iskustvom ste došli do nekih stvari, što vam netko tamo prezentira vi to radite već.“ – I22

„Imamo tu mogućnost da mi možemo ići izvan zemlje na usavršavanja, tako mi odlazimo van na usavršavanja, a hrvatska usavršavanja iskreno ne cijenim zaista ni malo, iskreno moram reći nula posto.“ – I09

Loša percepcija stručnog usavršavanja u organizaciji Ministarstva i Agencije opet proizlazi iz slabe vertikalne komunikacije. Štoviše, navedeno je kako te komunikacije ponekad uopće nema. S obzirom na to da učitelji gotovo uvijek ističu potrebu za daljnjim (formalnim) stručnim usavršavanjem, prvenstveno

zbog nedostatnosti znanja stečenog fakultetskim obrazovanjem, na kraju su opet prepušteni individualnom razvoju kroz vlastite načine i aranžmane.

„Tijekom studija nisam dobila dovoljno stručnog znanja. Ono što nisam dobila su kompetencije kako upravljati razrednim odjelom, kako voditi pedagošku dokumentaciju, kako pravilno isplanirati cijelu godinu ili rad po mjesecima i slično“ – I01

„Oni [Agencija]ne vode brigu o učiteljima i uopće nismo prihvaćeni. Meni je apsurdna ta organizacija, ja moram kliknuti na ime kolegice kako bih pronašla seminar koji me možda uopće ne zanima, ja sam čak poslala e-mail o tome, a dobila sam jako ružan odgovor od Agencije, u smislu „kako se usuđujete!“ Oni se drže iznad svih nas.“ – I09

6. Zaključak

Ovim istraživanjem učitelji su potvrdili važnost osobnog razvoja i cjeloživotnog učenja, koje bi im obrazovni sustav i politika trebali omogućiti. Samoobrazovanje za promjene i razvoj je prijeko potrebna pretpostavka za ostvarivanje zamišljenih promjena (Jurić, 2005:194). Zakonski okviri nalaze se ponekad, kako Jurić navodi, u konfliktu s razvojem i autonomijom škole te se na taj način sputavaju unutarnji potencijali škole, a istodobno se otežava izražavanje odgovornosti za kvalitetu i razvoj (Jurić, 2005). Učiteljima se tijekom školovanja i u procesu permanentnog obrazovanja i usavršavanja treba omogućiti stjecanje sustavnih znanja o funkciji učitelja, osobinama i radu u odgojno-obrazovnom procesu (Strugar, 1993:77). „Učitelj je biće mašte, umjetnik, a ne poštar s velikom kožnom torbom "trikova" , "strategija" i "vještina" u sustavu "isporuke" kurikulumu učenika“ (Piirto, 1997). Refleksija, razmišljanje o pedagoškim situacijama, jedna je od osnovnih zadaća učitelja (Gaedtke-Eckardt, 2011) od kojih se zahtijeva spremnost i otvorenost za promjene, ili kako Wanke ističe, učitelji trebaju ići u korak s vremenom, a ne stajati na mjestu, trebaju biti „u blizini svojih učenika“ i imati hrabrosti za kreativne pristupe, posebice u sadržajima i metodama koje nisu direktno određene kurikulumom (Wanke, 2011). Posao učitelja je doista zahtjevan i odgovoran, pa je razumljivo da su mu potrebne višebrojne kompetencije koje se razvijaju u početnoj izobrazbi i dalje profesionalnim usavršavanjem temeljenim na načelima cjeloživotnog obrazovanja (Jurčić, 2012:15). Zbog promjena koje su zahvatile suvremenu školu, položaj i potrebne kompetencije učitelja postaju složenije, kako bi mogli odgovoriti na nove izazove (Hrvatić, Piršl, 2007:391). Prema tim zahtjevima treba usmjeriti i obrazovanje učiteljstva, odnosno, modele stjecanja pedagoških kompetencija. Učitelje, profesionalce iz prakse, treba što prije uključiti u promjene, sukladno zahtjevima i potrebama suvremenog društva. Kvalitetnom izobrazbom budućih učitelja i zajedničkim djelovanjem, mogu se postići dobri rezultati u nastojanju da školu učinimo boljim mjestom za sve nas.

Literatura:

- Frey, A. & Jung, C. (2011): *Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf*, Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, str. 540–572.
- Gaedtke-Eckardt, D.-B., (2011): *Lehrerkompetenzen*, u: Gaedtke-Eckardt, D.-B. (Hg.), Reflektieren lernen. Studien zur Lehrer-Bildung, Berlin, LIT Verlag, str. 9-10.
- Hrvatić, N, Piršl, E. (2007): *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja*, u: Previšić, V. (ur.), Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura, Zagreb, Školska knjiga, str. 385–412.
- Jurčić, M. (2012): *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*, Zagreb: Alinea
- Jurić, V. (2005): *Kurikulum suvremene škole*, Pedagogijska istraživanja, 2(2), Zagreb: Školska knjiga
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Doebrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. i sur. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Palekčić, M. (2007): *Od kurikuluma do obrazovnih standarda*, u: Previšić, V. (ur.), Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura, Zagreb, Školska knjiga, str. 39–115.
- Palekčić, M. (2008): *Uspješnost i /ili učinkovitost obrazovanja nastavnika*, Odgojne znanosti, 10 (2), str. 403–423.
- Piirto, J. (1997): Twelve Issues: Implications of Post-modern Curriculum Theory for the Education of the Talented, dostupno na: <http://personal.ashland.edu/jpiirto/twelve.htm>
- Prange, K. (2005): *Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije*, Pedagogijska istraživanja, 2 (1), Zagreb: Školska knjiga
- Schönwälder, H.-G. (1987): *Pädagogik – Referenzwissenschaft praktischer Pädagogen an unseren Schulen?*, u: Schönwälder, H.-G. (Hg.). *Lehrerarbeit: eine vergessene Dimension der Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Dreisam Verlag, str. 15–35.
- Staničić, S. (2001): *Kompetencijski profil školskog pedagoga*, Napredak, 142 (3), Zagreb
- Strugar, V. (1993): *Biti učitelj*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb
- Wanke, M. (2011): *Mehrperspektivität. Auf der Suche nach den richtigen Puzzleteilen* in: Gaedtke-Eckardt, D.-B. (Hg.), Reflektieren lernen. Studien zur Lehrer-Bildung, Berlin, LIT Verlag, str. 121–138

KOMPETENCIJE I ULOGE NASTAVNIKA RUSKOG JEZIKA KAO STRANOG

Amela Ljevo-Ovčina i Linda Prugo-Babić
Odsjek za slavistiku Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

U ovom radu autorice se bave pitanjem savremenog modela nastavnika ruskog jezika kao stranog, koje je interesantno kako s aspekta profesionalnih kompetencija, tako i s aspekta njegovih uloga. Različiti pristupi podučavanju jezika sastavni su dio kompetencija nastavnika, s čime je povezano i kontinuirano obrazovanje koje mora težiti približavanju evropskim standardima i razvijanju komunikacijske i interkulturalne kompetencije. Teorijska saznanja o predmetu istraživanja autorice dijelom potkrepljuju primjerima iz vlastitog iskustva u nastavi. Na motivaciju kod studenata utječe i odabir metode učenja/podučavanja jezika, što se izravno manifestira na različit obim razvijanja jezičkih djelatnosti. Kako u što većoj mjeri podjednako ovladati znanjem o jeziku i znanjem jezika te ih prenijeti na učenike?

Ključne riječi: interkulturalna kompetencija, kompetencije i uloge nastavnika, komunikacijska kompetencija, metode učenja/podučavanja jezika, ruski jezik kao strani

Učiti govoriti strani jezik istovremeno je i veliki izazov, ali i veliko zadovoljstvo ako se rezultat ovog procesa pokaže kao uspješan. I u svom jeziku oprezan čovjek ne prestaje tražiti dobar i prepoznatljiv način kombiniranja riječi, njihovu pravu nijansu i boju, tako da se nastavnik, potičući one koji vješto govore svoj, a tek počinju učiti novi jezik, suočava i bori s njihovim nelagodnom od neispunjenih očekivanja i od negativne ocjene od drugih i od samog nastavnika. Naime, većina odraslih koji uče strani jezik oklijeva pred složenošću novog i nepoznatog.

Jasno je da postoji razlika između uloge nastavnika koji radi na komercijalnoj osnovi i koji može pratiti želje polaznika i između nastavnika koji radi unutar obrazovnog sistema, odnosno koji podučava strani jezik kao jedan od predmeta u školi ili na fakultetu. Želimo naglasiti da su primjeri navedeni u ovom radu primjeri iz vlastite prakse sa studentima u sklopu lektorskih vježbi, dakle, riječ je o podučavanju ruskog jezika kao stranog na akademskoj razini.

Bez obzira na to radi li se o kursu stranog jezika ili o studiju, nastavnik bi trebao imati jasnu viziju o tome šta se od njega očekuje i šta je cilj nastave stranog jezika. Nastavnik mora paziti da ne skrene u sferu nastavnih sadržaja koji su izolirani od dinamike života, od onih koji nisu autentični, kao i od mjerljivosti njihove upotrebe u svakodnevnici. U tom smislu, bilo bi logično da, kao uostalom i časovi matematike, fizike ili historije, i čas jezika počne nekom korisnom ili zabavnom temom iz života i da se završi zaključkom o mogućnostima upotrebe naučenog u realnom svijetu, tj. izvan učionice. Iz ovakve prirode sata proističe i uloga nastavnika stranog jezika.

Zanimljivu shemu uloga nastavnika ponudio je V. Levi. Shema je dijelom i „pretjerana“, ali nabrojimo samo nekoliko uloga: lider – organizator – nastavnik, orator, dadilja, savjetnik, kontrolor – ocjenjivač – kritičar – sudac - instruktor – nadzornik – trener – trener. S druge strane, on je i prijatelj – drag čovjek – idol, itd.

Jednu od najprihvatljivijih klasifikacija uloga nastavnika stranog jezika predložila je T. P. Leontjeva 1986. godine, ali smatramo da su najprecizniju klasifikaciju uloga nastavnika koji predaje ruski jezik kao strani ponudili predstavnici savremene ruske metodike V. V. Molčanovski i L. Šipelevič, koja je zasnovana na komunikativnoj funkciji nastavnika.

Uloge koje čine osnovu rada nastavnika i određuju njegove funkcije autori nazivaju statusnim. Statusne uloge uključuju pozicione i funkcionalne uloge. Dok se pozicione statusne uloge tiču određenog položaja nastavnika u profesionalnoj grupi na katedri, odsjeku i slično, funkcionalne statusne uloge odnose se na:

1. uloge vezane za izvršavanje komunikativno-nastavne funkcije: demonstrator, organizator komunikativne aktivnosti studenata tj. praktičnog rada, instruktor i kontrolor i

2. uloge koje vrši u procesu pedagoške komunikacije.

Za razliku od većine ruskih naučnih radova koji tematiziraju rad nastavnika stranih jezika, a u kojima se ne pravi razlika između komponenti koje su dio komunikativno-pedagoške funkcije i između komponenti koje su dio komunikativnog stadija rada, odnosno onoga što se podrazumijeva pod pojmom profesionalno-pedagoške komunikacije, a što se često posmatra kao komunikativna aktivnost ili komunikativna funkcija, Molčanovski i Šipelevič ipak preferiraju razlikovanje navedenih komponenti u svom istraživanju.

Prema njihovom mišljenju, svaka od navedenih komponenti ispunjava svoje zadatke, postupke i uvjete njihovog rješavanja i također za to neophodnu profesionalnu kompetentnost nastavnika, a veza između njih je isto tako prirodna kao veza između cilja i sredstva njenog postizanja. Realizirajući tako komunikativno-nastavnu funkciju, nastavnik formulira komunikativne zadatke i poučava studente njihovom rješavanju. Međutim, u procesu profesionalno-pedagoške komunikacije, organizirajući za nastavni proces korisne uzajamne odnose, nastavnik sam rješava pedagoške komunikativne zadatke koji stoje pred njim i studentima. Ako je komunikativno-nastavna aktivnost specifična komponenta rada nastavnika stranog jezika, onda pedagoška komunikacija pripada području pedagoških univerzalija. „Pedagoška komunikacija predstavlja glavno sredstvo realizacije najčešće većeg dijela sadržaja svih pedagoških funkcija nastavnika ruskog jezika kao stranog“¹ kraj svih stadija ciklusa pedagoškog upravljanja. Prema tome, bilo koja profesionalna uloga koju vrši nastavnik aktualizira se u procesu pedagoške komunikacije“ (Molčanovski i Šipelevič, 2002:237). Nastavnik nastupa u ulozi neformalnog lidera komunikacije koristeći komunikaciju kao sredstvo upravljanja aktivnostima studenata, zatim u ulozi koordinatora zajedničkog djelovanja, onoga koji upravlja međusobnim odnosima, arbitra u igrama uloga, u nastavnim diskusijama i sl., a ova uloga može biti povjerena nekom od studenata, također u ulozi savjetnika, pomagača u situacijama rješavanja problema te u ulozi partnera u komunikaciji te zainteresiranog sagovornika s obzirom na prioritarnost odnosa u komunikativno-aktivnom poučavanju.

¹ U originalu ruska skraćena PKИ – ruski kao strani.

3) U treću grupu autori ubrajaju uloge koje su u međusobnom odnosu s vršenjem funkcije informiranja i prenošenja informacija: uloge informatora, erudita, interpretatora i redaktora.

4) Sljedeću grupu čine uloge koje su povezane s upotrebom motivacijsko-stimulirajuće funkcije: funkcije posmatrača-analitičara, eksperimentatora, komentatora, savjetnika, onog koji ocjenjuje, onog koji podstiče i koji kori.

5) Posljednju, petu grupu predstavljaju uloge koje su u vezi s funkcijom adaptacije radnog materijala: savjetnik, operater, autor sastavljač koji sastavlja nastavne programe, koji priprema, metodički obrađuje ili koristi gotove fonosnimke, videosnimke i druga očigledna sredstva. Poznati rusist metodičar Miho Skljarov navodi primjere za očiglednost u polju fonetike na primjerima izgovora pojedinih ruskih glasova. Naime, student mora ne samo čuti glas nego i vidjeti način artikulacije tog glasa i rad govornih organa pri njegovom izgovoru (o tome v. u Skljarov, 1971).

Pored brojnih zaključaka koji bi se mogli izvesti kada je riječ o realiziranju navedenih uloga nastavnika ruskog jezika, može se izdvojiti obučenos nastavnika za korištenje savremenih tehnologija u nastavi.

Ruski psiholozi, pedagozi i lingvisti (Leontjev, Kostomarov, Mitrofanova, Kitajgorodska i drugi) smatraju da je odlučujući faktor u učenju stranog jezika pozitivan ili negativan odnos koji prema njemu imaju oni koji ga uče. U savremenoj ruskoj nauci među faktorima koji utječu na formiranje motivacije izdvajaju se dvije grupe: individualni i socijalni. Individualni faktori su oni koji su povezani s psihološkim karakteristikama studenta i s njegovim ličnim životnim iskustvom, dok se socijalni faktori odnose na njegovo društveno okruženje: na članove njegove porodice, na prijatelje ili poznanike, zatim na sredstva masovnog informiranja (štampa, radio, televizija) itd. Individualne kognitivne sposobnosti ogleđaju se naročito u sklonosti studenta prema prirodnim ili prema humanističkim naukama. U individualne karakteristike koje utječu na motivaciju izbora i učenja jezika ubrajaju se također i predispozicije. Jasno je da neki ljudi lakše usvajaju strani jezik, dok to drugima ne ide lako, što se odražava i na njihovu odluku da uče, odnosno da studiraju strani jezik. Na motivaciju svakako utječe i pozitivno ili negativno iskustvo; smatraju se osnovanim pretpostavke da će oni koji su prema svojoj realnoj procjeni bili izuzetno uspješni u učenju stranih jezika u poređenju s drugim ljudima u budućnosti izabrati studiranje stranih jezika.

Kada je riječ o socijalnim faktorima koji utječu na formiranje motivacije, oni u suštini zavise od stanja u društvu u određenom vremenskom periodu (usp. Molčanovski, Šipelevič, 2002: 42). Kao ilustracija tome mogu poslužiti primjeri promjene prestižnosti određenih profesija u relativno kratkom vremenu. Tako su se još prije nekoliko godina zanimanja kao što su umjetnik, glumac, pisac smatrala privlačnima da bi ih u posljednje vrijeme po popularnosti nadmašila zanimanja vezana za finansije, pravo, ekonomiju i sl. Slična je situacija pri odabiru profesije nastavnika ruskog jezika. Naime, u ovom slučaju važnu ulogu imaju društvene okolnosti u samoj Rusiji, ali i status ruskog jezika, koji je nakon Drugog svjetskog rata bio dosta zastupljen u bivšim socijalističkim zemljama da bi nakon devedesetih godina njegova popularnost naglo opala. Pored faktora koji se najčešće navode u ruskoj metodici, Molčanovski i Šipelevič izdvajaju i neke dodatne faktore koji utječu na motivaciju učenja stranog jezika a među kojima su:

- 1) karakteristike samog jezika kao instrumenta komunikacije (teškoća/lahkoća kao subjektivan faktor, složenost/jednostavnost kao objektivan faktor),

- 2) privlačnost materijala koji se koristi u procesu obučavanja; sadržaj informacija, nastavna sredstva,
- 3) osobine metodičkog sistema,
- 4) specifičnost odabrane profesije (zavisnost profesije od toga u kolikoj je mjeri formirana komunikativna, govorna i jezička kompetencija),
- 5) okolnosti koje utječu na psihološko stanje studenata u grupi,
- 6) subjektivne osobine i stanja samog studenta, npr. pripisivanje neuspjeha u učenju svojim nedovoljnim naporima a ne svojim sposobnostima; psihološko, fizičko stanje studenta; posjedovanje vještina učenja,
- 7) osobine ličnosti nastavnika (vanjski izgled, sposobnosti, lične kvalitete),
- 8) radne osobine nastavnika (individualni stil, pedagoška taktičnost, nivo profesionalnih kompetencija, partnerski odnos sa studentima, posrednički karakter upravljanja aktivnostima studenata i sl.).

Kako smatra Kuzmić, „glavni faktor pri usvajanju jezika, pa i materinskog, jeste psihološki, jer govor nije samo izraz onog što čovjek misli, već i onog što osjeća i proživljava“ (1959:5). Jasno je iz navedenog da se uglavnom radi o faktorima koji u značajnoj mjeri utječu ne na izbor jezika nego na to koliko će izabrani jezik ostati privlačan odmah nakon donošenja odluke o njegovom učenju. Ta je odluka uvijek nečim motivirana.

Na motivaciju kod studenata u velikoj mjeri utječe i odabir metode učenja/podučavanja stranog jezika, što se izravno manifestira na različit obim razvijanja jezičkih djelatnosti. Kako u što većoj mjeri podjednako ovladati znanjem o jeziku, ali i znanjem jezika?

Kao prvo, treba težiti razvijanju kako produktivnih jezičkih djelatnosti (govorenje i pisanje), tako i receptivnih (slušanje i čitanje).

Kao drugo, treba odabrati odgovarajuću metodu učenja/podučavanja stranog jezika. U okviru različitih metoda, gramatičko-prijevodna metoda desetljećima je, pomalo već tradicionalno, najzastupljenija, iako su uočeni određeni nedostaci. Direktna metoda razvija govorenje i slušanje, a situacijsko učenje odlikuje se induktivnim principom. Audiolingvalna metoda ponajprije razvija kod studenta govorenje, a posebno leksiku u kontekstu, što preuzima komunikacijska metoda. Upravo se komunikacijska metoda čini kao najsretnije rješenje jer razvija sve jezičke djelatnosti podjednako, a posebno razvija i komunikacijsku kompetenciju.²

Podučavati strani jezik znači, u prvom redu, komunicirati. Sa stranog jezika, dakle, nije i ne može biti samo predavanje, niti monolog, to je uvijek interakcija – kako „isprovocirati“ studenta da govori na stranom jeziku. U savremenoj metodici nositelj nastavnog procesa je student, a nastavnik nastupa u ulozi organizatora i motivatora. Interakcija u razredu je nova, drugačija pa se komunikacijska metoda sama sobom nameće. Ali pogledajmo šta još utječe na odabir metode, kakvi su to drugi faktori.

² O definiranju pojma i modela komunikacijske kompetencije v. u Bagarić, V, Mihaljević Djigunović, J. (2007).

Situacija s učenjem ruskog jezika specifična je i razlikuje se od ostalih jezičkih grupa na filološkim studijima zato što studenti najčešće uglavnom ili ne posjeduju nikakvo predznanje ili su izvorni govornici – tako se stvara velik jaz u grupi koja nije homogena, a nastavnik pokušava pronaći metodu da unutar male grupe pomiri te nesvodive „razlike“. U takvim slučajevima, izvorni govornici mogu biti „saveznici“ i „pomagači“, čak i idoli (oni dobro poznaju jezik pa ih drugi idealiziraju i žele dostići isti nivo znanja) i preuzeti neke od uloga koje bi u homogenoj grupi imao sam nastavnik.

U početku su stidljivi i sumnjičavi, ali studentima je potrebno tek nekoliko časova da budu potpuno opušteni, te da sami iniciraju govorenje i dijalog. Ako su od početka naviknuti da budu aktivni, oni će to shvatiti kao prirodnu poziciju i neće oklijevati jednom kad su na nju naviknuti.

Kada student upiše studijsku grupu *Ruski jezik i književnost* kod njega već postoji određena motivacija, npr. rodbinske veze, pragmatički cilj – smatra da je to isplativ izbor u pogledu zapošljavanja, iskustvo dužeg ili kraćeg boravka u ruskojezičnoj sredini. Nastavnikova je zadaća da tu početnu motivaciju iskoristi kao polaznu i da planski radi na daljoj motivaciji (na svakom času i u toku cijelog semestra.) Iskustvo je pokazalo da studenti pozitivno reaguju na komunikacijsku metodu i da je jednostavno prihvaćaju. Ona podrazumijeva da se usvajanje jezika zasniva na induktivnoj metodi, odnosno oprimjerenoj komunikaciji. To nikako ne znači da gramatička pravila nisu zastupljena niti važna, što nekad znaju spočitavati kritičari ove metode, već se gramatika, kako je već rečeno, usvaja induktivno i time je pristupačnija te se ne svodi na puki set apstraktnih pravila koje treba samo upamtiti. Dok je u gramatičko-prijevodnoj metodi akcent stavljen na „usvajanje značenja riječi i izraza, te učenju napamet gramatičkih pravila i paradigmi“ (Tanović, 1985:63), prednost komunikacijske metode je u tome što sve govorne djelatnosti moraju biti ravnomjerno zastupljene jer student mora biti u stanju komunicirati i pismeno i usmeno. To znači da je nastavnik dužan osposobiti ga za komunikaciju u različitim komunikacijskim situacijama.

Kada je nakon prvog časa (a to je njegov, najčešće, prvi susret s ruskim jezikom i pismom) učenik u stanju da formulira nekoliko elementarnih fraza na ruskom jeziku, on je već motiviran. Naime, jezik, čije predznanje ne posjeduje, student odjednom više ne percipira kao potpuno nepoznat, stran i tuđ. Smatramo da upravo tu leži prednost odabira komunikacijske metode, u kojoj se akcent stavlja na gotove govorne obrasce i modele i na komunikacijske situacije koje su autentične. Autentičnost je opet jedan od glavnih kriterija u komunikacijskoj metodi (bilo da je riječ o govorenom ili pisanom tekstu). Kao takav, tekst je centar nastavne jedinice, a „tekstocentričnost“ jedna od odlika komunikacijske metode.

Pomoću teksta, razvijaju se sve jezične djelatnosti: tekst se sluša na audiosnimci, a govori ga izvorni govornik, zatim studenti čitaju fragment po fragment teksta (nekad zbornom, nekad individualno, dok dijaloge čitaju u parovima) kako bi se maksimalno približili intonaciji izvornog govornika, što povećava njihovu fonetsku kompetenciju. Nakon čitanja i slušanja slijedi govorenje i pisanje. Ne treba, naravno, zaboraviti ni prevođenje na jezik cilj.

Ali želimo napomenuti da u komunikacijskoj metodi prevođenju nije dodijeljeno toliko mjesta i važnosti kao u gramatičko-prijevodnoj metodi. „Drugi krupan nedostatak gramatičko-prevodnog metoda je u činjenici da je njime zapostavljeno usvajanje jezika u njegovoj primarnoj komunikativnoj funkciji“ (Tanović, 1985:64). Upravo ovaj nedostatak dobar je povod za odabir komunikacijske metode. Vježbe koje se rade na času i koje su dio domaće zadaće podrazumijevaju ponovno čitanje, a posebna pažnja

posvećena je pisanju. Tako je pisanje kao jezička djelatnost koja je u tijeku časa bila najmanje zastupljena sada dobila pravi omjer u okviru jedne nastavne jedinice.

U učenju međusobno srodnih jezika kakvi su bosanski i ruski javljaju se tvrdokorne greške jer „interferencije koje se pojavljuju u kontaktu srodnih jezika intenzivnije su i dublje nego u slučaju manje srodnih jezika; one se teško ispravljaju i otklanjaju i zbog toga im se u nastavi/učenju jezika mora posvetiti posebna pozornost. Intenzitet je interferencija zapravo proporcionalan stupnju genetske srodnosti jezika“ (Požgaj Hadži, 2000:9).

Komunikacijska metoda upravo ponavljanjem (individualnim ili zbornim) u tijeku nastavnog časa smanjuje mogućnost ponavljanja i učestalost tvrdokornih grešaka. Zanimljivo je pratiti interferenciju ne samo na nivou bosanski–ruski već i na nivou engleski–ruski. Navest ćemo samo jedan primjer – studenti rusku riječ *magazin* često prevode kao *časopis*, umjesto *prodavnica*. Dakle nesvjesno pribjegavaju znanju drugog/stranog jezika, čak ne svog prvog/maternjeg.

Tekst, s druge strane, sadrži i činjenice o stranoj/drugoj kulturi: povijesni događaji, ličnosti, praznici, nacionalna kuhinja i sl.

Kako prihvatiti tuđe i drugačije pitanje je ne samo u nastavi stranog jezika već i u načinu života i suživota u globaliziranom svijetu. U savremenoj teoriji nastave stranih jezika interkulturalna kompetencija jedan je od najvažnijih faktora u poučavanju jezika.

Veliku važnost ima ličnost nastavnika i njegov sistem vrijednosti koji se uvijek direktno ili indirektno prenosi na studente. Tuđu kulturu treba promovirati, ali ne treba veličati nauštrb svoje. To može biti ostvareno kroz različite teme nastavnih jedinica npr. nacionalna kuhinja, pojam vremena, praznici, običaji. Ruski kulturolog A. D. Šmeljov postavlja tezu: može li se ruska kultura shvatiti pomoću ključnih riječi u ruskom jeziku, odnosno objašnjenjem bezekvivalentne leksike. Dakle, i to je jedan od načina. Mogu se također kontrastirati realije u dvije kulture jer se uspoređivanje kultura navodi kao jedan od najvažnijih pristupa u poučavanju interkulturalnosti.

„Smatra se da proces stjecanja interkulturalne svijesti prolazi kroz četiri stupnja:

Prvi stupanj – Na početku studenti ne prihvaćaju drugu kulturu ili o njoj razmišljaju pod utjecajem stereotipa.

Drugi stupanj – Značajka drugoga stupnja je sukob kultura i potreba za obranom vlastite kulture. To znači da dolazi do spoznaje o različitosti dviju kultura, pri čemu se druga kultura vidi kao čudna, neobična, katkada i loša.

Treći stupanj – Na trećemu se stupnju počinju umanjivati razlike među kulturama. Druga kultura više nije pogrešna i čudna, već samo drugačija.

Četvrti stupanj – Prihvatanje druge kulture i njezino poštivanje značajke su četvrtoga stupnja interkulturalne svijesti“

(Hanvey 1975, Bennett 1993, cit.prema Novak-Milić i Gulešić-Machata 2006:71).

Da bi se postiglo razvijanje i osvještavanje interkulturalne svijesti, sam nastavnik mora posjedovati u prvom redu komunikacijsku, ali i interkulturalnu kompetenciju. Ne čudi zato činjenica da na Moskovskom državnom univerzitetu „Lomonosov“ postoje online kursevi za povećanje kvalifikacije koji uključuju upravo metodiku podučavanja interkulturalne komunikacije u nastavi ruskog jezika kao stranog.

Pogledajmo sada nekoliko primjera iz prakse. Studenti su npr. izrazili želju da samostalno pripreme nacionalna ruska jela ili su to radili kod kuće; samostalno su pronalazili ruske filmove, serije, pjesme; u razgovoru s drugima mogli su već nakon prvih nekoliko časova „razbiti“ streatip: npr. sintagma *Crveni trg (Krasnaja ploščad)* često se povezuje sa crvenom bojom kao simbolom režima, ali pridjev *crveni (krasnyj)* etimološki znači *lijep*. Na svakom času stranog jezika paralelno se tako odvija i dijalog kulturâ.

Pored komunikacijske i interkulturalne, poželjno je studentu ukazati i na postojanje tzv. strategijske kompetencije, a koja se „sastoji od poznavanja verbalnih i neverbalnih komunikacijskih strategija koje se prizivaju kako bi se nadomjestili prekidi u komunikaciji do kojih je došlo bilo zbog ograničenja u stvarnom komunikacijskom događaju, bilo zbog nedostatne kompetencije u jednoj ili više komponenata komunikacijske kompetencije“ (Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007:88).

Kad je riječ o približivanju evropskim stadnardima, to se ostvaruje uvođenjem literature: na lektorskim vježbama koriste se udžbenici, kompleti i naučna sredstva koja se uklapaju u ZEROJ.

Nastavnik ima zadatak da, u prvom redu, kod studenta razvije komunikacijsku kompetenciju koja mu omogućuje da nauči kako jezik upotrebljavati u najrazličitije svrhe i potrebe i u različitim komunikacijskim situacijama, ali i da pritom pazi na razvijanje svih jezičkih djelatnosti te da ne zanemari i prevođenje. Nastavnik ima zadatak da razvija i interkulturalnu kompetenciju kao osjetljivost za Drugog/Drugačijeg.

Ako odabir komunikacijske metode studentu pomogne u prevladavanju nelagode pri učenju stranog jezika, a razvijanje interkulturalne kompetencije pridonese smanjivanju jaza među kulturama, onda smatramo da su odabrane metode ispunile očekivane ciljeve i da je njihov izbor opravdan.

Literatura

Азимов, Э. Г., Щукин А. Н. (2009): *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, Москва, Издательство ИКАР

Bagarić, V, Mihaljević Djigunović, J. (2007): *Definiranje komunikacijske kompetencije*, Metodika, Vol. 8, br. 1, Zagreb, str. 84-93.

Костомаров, В. Г., Митрофанова, О. Д. (1982): *Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Сб. докладов советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ*, Москва, МАПРЯЛ

Kuzmić, R. (1959.), *predgovor u: Midhat Šamić Metodika nastave i tehnika učenja živih jezika (s posebnim osvrtom na engleski, francuski, ruski i njemački jezik)*, Sarajevo, Svjetlost

Леонтьева Т. П. (1986): *О ролевом репертуаре деятельности учителя иностранного языка // Методика обучения иностранным языкам. Романское и германское языкознание.*, Минск

Молчановский, В., Шипелевич, Л. (2002): *Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность.*, Москва, Русский язык. Курсы.

Novak-Milić, J i Gulešić-Machata, M. (2006): *Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika*, LANOR. Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik., br. 1, Zagreb, str. 69-82.

Požgaj Hadži, V. (2000), *Komunikacijsko-kontrastivni sustav učenja srodnih jezika* u: Spasov, U. (ur.), Petkovska, N (ur.), *Makedonsko-slovenečki naučen sobir: jazičnite literaturnite i kulturnite relaciji megu Makedonija i Slovenija*, Skopje, Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij, Filološki fakultet „Blaže Koneski“, str. 155-170.

Скляр, М. (1971): *Методика преподавания русского языка и литературы*, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu

Tanović, I. (1985), *Prevođenje u nastavi stranih jezika*, u: Sarajevski slavistički dani br. 1, str. 63-68.

PERCEPCIJA NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA

IZ UGLA NASTAVNIKA NJEMAČKOG JEZIKA U KANTONU SARAJEVO

Zlata Maglajlija
Odsjek za germanistiku Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Ako kompetencije shvatimo kao znanje i vještine kojima nastavnik mora ovladati da bi profesionalno obavljao svoje zadatke, njihovo definiranje bi trebalo predstavljati prvi korak u izradi kurikuluma nastavnih fakulteta te biti smjernica u organiziranju svih daljih faza profesionalnog razvoja nastavnika. Za razliku od brojnih zemalja koje su slijedeći evropske preporuke načinile standarde nastavnih kompetencija, Bosna i Hercegovina to još nije učinila. U nedostatku istih, ovaj rad je pokušaj da se na uzorku nastavnika njemačkog jezika u Kantonu Sarajevo istraži stav nastavnika o tome koje su to ključne kompetencije kojima treba ovladati nastavnik njemačkog jezika kako bi mogao kompetentno odgovoriti na brojne zahtjeve u obavljanju nastavnih uloga.

Ključne riječi: evropske preporuke, nastavničke uloge, ključne kompetencije, nacionalni standardi, profesionalno obrazovanje

1. Kompetencije: pojam, evropske smjernice i njihova implementacija na nacionalnim nivoima

Svijest o sve većoj složenosti nastavničke uloge urodila je krajem 20. i početkom 21. stoljeća brojnim analizama postojećeg stanja i pokušajima da se na osnovu prepoznatih potreba stvore smjernice koje će u svjetskim i evropskim okvirima utjecati na definiranje obrazovne politike u oblasti obrazovanja nastavnika. U navođenju poželjnih osobina, znanja i vještina kojima bi morali raspolagati nastavnici novog doba, sve češće je u upotrebi pojam kompetencija. On podrazumijeva prema analizi Eurydice *Key Competencies* iz 2002. godine skup znanja, vještina i vrijednosti koje su nužne za svakog pojedinca kako bi mogao djelovati kao uspješan član zajednice a prema Day-u sposobnost za obavljanje zadaća i uloga koje su potrebne za postizanje očekivanih standarda (Razdevšek-Pučko, 2005). U temeljne nastavne kompetencije Kyriacou ubraja: planiranje i pripremu, izvedbu nastavnog sata, vođenje i tok nastavnog sata, razredni ugođaj, disciplinu, ocjenjivanje učeničkog napretka te osvrt i prosudbu vlastitog rada (Kyriacou, 2001:19). Glasser o kompetenciji (moći) govori kao o jednoj od temeljnih psiholoških potreba, a Maslow želju za kompetentnošću ističe kao jednu od esencijalnih komponenti samopoštovanja. „Korištenjem ovog pojma želi se, prije svega, ukazati na ono šta osobe koje završe određeni studij mogu da (u)rade: na ono šta znaju i šta su u stanju učiniti. /.../ Ovdje se insistira na onim znanjima,

sposobnostima i vještinama koje nakon završenog programa pojedinac može demonstrirati“ zaključuje Mujo Slatina (2012).

Problem kompetencija nastavnika savremene škole bio je u fokusu interesovanja i ekspertne skupine A *Improving education of teachers and trainers* Evropske komisije, jedne od devet ekspertnih skupina koje su formirane s ciljem predlaganja smjernica u području sistema obrazovanja i osposobljavanja do 2010. godine u okviru Lisabonske strategije članica EU. Skupina je, između ostalog, identificirala kompetencije koje bi trebali imati nastavnici kako bi mogli odgovoriti na zahtjeve društva znanja. Zaključujući da novi društveni odnosi na svim nivoima postavljaju učitelje i nastavnike u novi položaj s kojim se mogu nositi samo uz posjedovanje novog znanja i novih kompetencija te na temelju rezultata dobijenih iz pojedinih država, ekspertna skupina je identificirala pet područja promjene u nastavničkoj ulozi i kompetencije koje bi trebalo razvijati kroz nastavnikovu karijeru:

- promocija novih ciljeva učenja,
- rekonstruiranje rada u učionici,
- rad izvan učionice: unutar škole, sa širom zajednicom i socijalnim partnerima,
- integracija informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u formalne situacije učenja i sva područja profesionalne prakse,
- rastuća profesionalizacija i povećanje individualne odgovornosti za profesionalni razvoj. (Izvještaj Evropske komisije, 2003:13)

Promocija novih ciljeva učenja podrazumijeva osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje, što od nastavnika zahtijeva angažman da kod učenika podstiče učenje učenja. Rekonstruiranje rada u učionici postavlja pred nastavnika novog doba izazove kao što su različiti pristupi s obzirom na različitost učenika, kreiranje poticajne atmosfere za učenje kao i timski rad s drugim nastavnicima. Rad izvan učionice znači angažman nastavnika u razvijanju školskog kurikulumu, evaluaciji odgojno-obrazovnog rada te saradnju s roditeljima i drugim socijalnim partnerima dok rastuća profesionalizacija podrazumijeva istraživački pristup i usmjerenost na rješavanje problema te odgovorno usmjeravanje vlastitog profesionalnog razvoja u procesu cjeloživotnog učenja. Definiranje nastavničkog profila u cilju osiguranja stjecanja potrebnih vještina i mogućnosti odgovora na mijenjajuće uloge i stjecanje prikladne kompetencije jedan je od prvih trendova koji su pripadnici ove ekspertne skupine utvrdili prilikom analize inicijalnog obrazovanja u mnogim europskim zemljama i navode ga kao jednu od mjera i smjernica za razvoj kurikulumu, ali i kontrolu njegove prikladnosti za omogućavanje ispunjenja nastavničke uloge. Od potencijalnih se nastavnika zahtijeva da provedu više vremena u školama te se na partnerstvo između institucija za obrazovanje nastavnika i škola daje više naglasaka. Ono se više ne „ograničava samo na profesionalnu socijalizaciju nastavnika“ nego „podrazumijeva organizaciju arena za diskusiju i razmišljanje o radnom iskustvu nastavnika koji se obučava“. (Izvještaj Evropske komisije, 2003:18)

Evropska zajednica je 2005. godine donijela priopćenje u kojem su iznijete ključne kompetencije europskog nastavnika (*Common European principles for teacher competences and qualifications*). One su razvrstane u tri široke kategorije: kompetencije za rad s ljudima, kompetencije upravljanja znanjem, rad s tehnologijom i informacijama te kompetencije za rad u društvu i za društvo. Njihov razvoj trebalo bi promatrati u kontinuitetu profesionalnog života. Ne treba očekivati da će svi nastavnici nakon temeljnog obrazovanja posjedovati sve neophodne sposobnosti, ali ih treba po mogućnosti što više uskladiti već u toku inicijalnog obrazovanja kako bi se omogućila mobilnost nastavnika unutar Evropske unije.

Zajednička evropska načela definirana su i kao sredstvo podrške razvoju strateških politika za obrazovanje nastavnika na nacionalnom odnosno regionalnom nivou. Budući da je nastavnička profesija od nacionalnog značaja, veliki broj zemalja je pristupio izradi nacionalnih kompetencijskih standarda uz uvažavanje onih definiranih na evropskoj razini.

Tako je Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije započevajući razvoj nove obrazovne politike 2001. godine postavilo opće smjernice promjena u obrazovanju. U reformi sistema obrazovanja veoma značajno mjesto dobilo je pitanje nastavničke profesije te se pristupilo redefiniranju nastavničkih kompetencija i mogućih načina njihovog stjecanja i održavanja. U aprilu 2011. godine usvojen je dokument pod nazivom *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* koji „predstavlja smernice zaposlenim i institucijama i treba da bude oslonac za:

- samoprocenu i ličnu orijentaciju nastavnika u okviru planiranja vlastitog profesionalnog razvoja,
- kreiranje plana stručnog usavršavanja na nivou obrazovno-vaspitnih ustanova,
- unapređenje prakse profesionalnog razvoja nastavnika od inicijalnog obrazovanja, uvođenja u posao, licenciranja, stručnog usavršavanja, napredovanja u zvanja, praćenja i vrednovanja rada nastavnika, kao i definisanja nacionalnih prioriteta.“ (Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011:3)

Kompetencije navedene u ovom dokumentu odnose se na četiri velike oblasti: nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave, poučavanje i učenje, podršku razvoju ličnosti učenika i komunikaciju i saradnju, pri čemu se svaka skupina kompetencija posmatra iz ugla znanja, planiranja, realizacije, vrednovanja/evaluacije i usavršavanja.

I Crna Gora je 2008. godine definirala standarde za nastavnička zvanja i utvrdila šta se od nastavnika očekuje na različitim nivoima njihovog profesionalnog razvoja. Standardi se odnose na tri međusobno povezana elementa: profesionalna svojstva i vrijednosti nastavnika, profesionalna znanja i razumijevanje te profesionalne vještine. Profesionalna svojstva nastavnika se manifestiraju kroz njihov odnos s djecom, doprinos jačanju profesionalizma u školi, komunikaciju s učenicima, roditeljima i kolegama kao i stavove prema ličnom profesionalnom razvoju. Profesionalno znanje i razumijevanje reflektira se kroz poznavanje nastavnog plana i programa, poznavanje i primjenu strategija učenja i nastave, primjenu postupaka prilagođenih različitostima učenika, poznavanje informacionih tehnologija, stranih jezika te znanja vezana za procjenjivanje i praćenje učeničkog napredovanja. Profesionalne vještine nastavnika ogledaju se u procesu planiranja, izvođenja nastave, ocjenjivanju i samoevaluaciji, učešću u timskom radu i drugim oblicima organizacijskog učenja.

Polazeći od evropskih stavova o neophodnosti usvajanja stranih jezika, a u okviru Tempus projekta *Foreign languages primary level: training of teachers*, nastao je dokument *Kompetencije učitelja i nastavnika stranoga jezika u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj*. Dokument je izradila radna skupina sastavljena od stručnjaka iz Zagreba, Osijeka i Čakovca s željom da se sistemski definiraju područja kompetencija unutar kojih se nastavnici stranih jezika profesionalno razvijaju. Definirana područja kompetencija trebalo bi da osvijeste ulogu i odgovornost svih institucija koje sudjeluju u pojedinim fazama obrazovanja nastavnika, da ukažu na značaj i nužnost njihove saradnje i orijentiranosti prema zajedničkom cilju, a to je postizanje visokog nivoa stručnosti nastavnika stranog jezika.

U dokumentu se navode dva osnovna područja kompetencija nastavnika stranog jezika: kompetencije specifične za nastavu stranog jezika i odgojno-obrazovne kompetencije. Kompetencije specifične za strani

jezik obuhvataju dalje dvije skupine kompetencija: kompetencije vezane za jezik i kulturu (komunikacijske jezične kompetencije i interkulturalne kompetencije). Kompetencije vezane za poučavanje jezika obuhvataju prema navedenom dokumentu one vezane za opće teorije usvajanja jezika te kompetencije vezane za primjenu znanja o teorijama poučavanja modernih stranih jezika (sposobnost sistemskog razvijanja jezičkih vještina, organiziranja nastavnog časa u skladu s dobi i stepenom znanja učenika, sposobnost prilagođavanja individualnim razlikama učenika, stvaranja pozitivnog razrednog ozračja te razvijanja različitih strategija učenja). U ovu skupinu kompetencija ubrajaju se i one vezane za evaluaciju i praćenje komunikacijske jezične kompetencije učenika od korigiranja grešaka, razvijanja sposobnosti samoispravljanja kod učenika, sposobnosti samovrednovanja i odgovornosti za osobno znanje, te sposobnost izrade različitih oblika testova za različite jezičke vještine.

Autori dokumenta *Kompetencije učitelja i nastavnika stranoga jezika u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj* navode dalje skupinu odgojno-obrazovnih kompetencija u koje uključuju opće pedagoško-psihološke kompetencije, kompetencije koje se odnose na poučavanje u razredu i izvan razreda te čovjekove individualne osobine i vještine. Uz znanja iz područja opće pedagogije, kompetentan nastavnik stranih jezika posjeduje znanja iz područja opće i razvojne psihologije te psihologije obrazovanja. On treba biti upoznat i sa sadržajima, zadacima i metodama iz područja specijalne pedagogije te biti sposoban da odabere primjerene postupke u radu s djecom s poteškoćama i poremećajima u djetinjstvu. Lista kompetencija koje se odnose na poučavanje u razredu duga je i obuhvata, između ostalog, spremnost na odabir prikladnih postupaka u radu s mješovitim grupama učenika, u radu s djecom s posebnim potrebama, sposobnost poučavanja učenika raznih dobnih skupina i sposobnosti, spremnost na timski rad, na organiziranje i provođenje projektne nastave, interaktivnog učenja, razvijanje učenikove sposobnosti za cjeloživotno učenje, posjedovanje osnovnih znanja iz školske dokimologije, primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije, sposobnost uspostavljanja jasnih okvira razredne discipline i još mnoge druge. Njih prate i kompetencije koje se odnose na rad izvan razreda (školsko-pedagoška dokumentacija, različiti administrativni poslovi, znanja o razvijanju nastavnog plana i programa, planiranju nastave, planiranju prilika za učenje u izvanškolskim prilikama, saradnja s roditeljima itd.) Uz sve to, kompetentan nastavnik prema navedenom dokumentu posjeduje intrapersonalne i interpersonalne odlike i vještine koje mu omogućavaju razumijevanje učenika, roditelja i drugih saradnika u nastavnom procesu, dobru saradnju s njima, sposobnost preispitivanja samog sebe, rješavanja unutrašnjih sukoba, kritičkog promišljanja i vrednovanja svoga rada i još mnogo toga. Području odgojno-obrazovnih kompetencija pripadaju i kompetencije vezane za cjeloživotno obrazovanje, poznavanje obrazovnog sistema te razvoj i poboljšanje kako jezičnih tako i metodičkih vještina.

Za razliku od naših susjednih zemalja, u Bosni i Hercegovini nema dokumenta koji je isključivo posvećen definiranju kompetencija kojima moraju ovladati nastavnici novog doba. Za razliku od već spomenutih primjera detaljnog definiranja standarda nastavničke profesije, kreatori obrazovne politike u Bosni i Hercegovini prilično uopćeno definiraju nastavnika reformirane škole a on prema dokumentu nazvanom *Zeleni papir, Reforma osnovnog i srednjeg obrazovanja u Bosni i Hercegovini* treba imati:

- odgovarajući stepen obrazovanja, pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku osposobljenost za izvođenje nastave u području/predmetu podučavanja,
- sposobnost da utvrđuje dijagnozu i uvažava potrebe, individualne razlike i stilove učenja,
- sposobnost da kreira uvjete i okruženje za aktivno učenje i inkluzivno obrazovanje,

- osposobljenost za evaluaciju rezultata učenja i razvoja učenika, te postupaka, metoda i oblika koje koristi u nastavi,
- sposobnost voditelja, fasilitatora, dijagnostičara, instruktora aktivne nastave, koordinatora, kreatora novih interpersonalnih odnosa, graditelja emocionalne klime u odjeljenju i menadžera nastavnog procesa,
- motivisanost za stalno stručno usavršavanje i otvorenost za promjenu u obrazovanju.“ (Zeleni papir, 2003:30).

2. Metodologija istraživanja

2.1. Predmet, cilj i zadatak istraživanja

Iz svih navedenih dokumenata, kako evropskih tako i nacionalnih, jasno proizlazi zaključak da su uloge nastavnika u društvu znanja brojne i veoma kompleksne. Njegov angažman u odgojno-obrazovnom procesu ne iscrpljuje se u pripremi i realizaciji situacija učenja u kojima je pomagač a ne izvor znanja nego obuhvata čitav niz drugih zadataka za čije je izvršenje uz dobro poznavanje predmeta koji predaje neophodno i kvalitetno znanje iz pedagogije, psihologije, komunikologije (rad s učenicima različitih sposobnosti, saradnja s kolegama, roditeljima), osposobljenost za refleksiju, istraživanje, evaluaciju i još mnogo toga.

S obzirom na to da Bosna i Hercegovina nema jasno definirane standarde nastavničkih kompetencija koji bi bili temelj za kvalitetno osmišljene programe inicijalnog obrazovanja i daljeg usavršavanja nastavnika (što kao posljedicu ima često programe koji osposobljavaju studente na nastavničkim fakultetima mnogo više za sve ostalo nego za rad u odgojno-obrazovnim institucijama), cilj istraživanja jeste ukazati na značaj njihovog definiranja u čemu bi percepcija nastavničkih kompetencija iz ugla nastavnika kao neposrednih realizatora nastavnog i vannastavnog rada mogla biti od velike pomoći. Iz tako definiranog cilja proizilazi sljedeći zadatak istraživanja: Ispitati mišljenje nastavnika njemačkog jezika o nastavničkim kompetencijama značajnim za obavljanje nastavničke profesije.

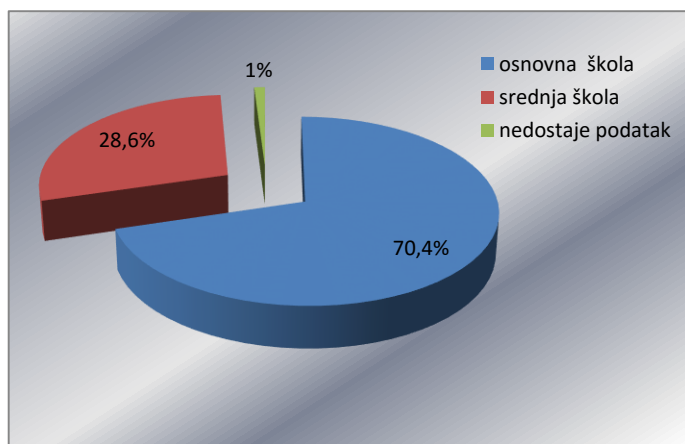
U skladu sa ciljem i zadatkom istraživanja formulirali smo i hipotezu koja glasi:

Nema značajne razlike u shvatanju značaja različitih kompetencija neophodnih za obavljanje nastavničkih uloga kod nastavnika njemačkog jezika u Kantonu Sarajevo.

2.2. Uzorak

S obzirom na to da je u uvjetima dejtonski koncipiranog sistema obrazovanja u našoj zemlji gotovo nemoguće doći do podatka o veličini osnovnog skupa (broj nastavnika njemačkog jezika zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u Bosni i Hercegovini), istraživanje smo ograničili na nastavnike i profesore njemačkog jezika u osnovnim i srednjim školama Kantona Sarajevo, kako bi se u odnosu na osnovnu populaciju u Kantonu Sarajevo mogao dobiti reprezentativni uzorak i omogućila generalizacija sa 95% pouzdanošću. Cjelokupni uzorak anketiranih nastavnika činilo je 98 nastavnika čija je struktura prikazana tabelom i grafikonom. Prikazat ćemo ga po varijablama: škola u kojoj su nastavnici zaposleni te radno iskustvo u nastavi. Od ukupnog broja ispitanika nastavnici osnovnih škola čine 70,4% uzorka, dok preostalih 28,6% uzorka predstavljaju nastavnici zaposleni u srednjim školama Kantona Sarajevo. Jedan anketirani nastavnik nije naveo u kojoj vrsti škole je zaposlen.

Slika 1: Struktura uzorka anketiranih nastavnika prema vrsti škole u kojoj su zaposleni



Distribucija ispitanika po varijabli radno iskustvo prikazana je narednom tabelom.

Tabela 1: Struktura uzorka anketiranih nastavnika s obzirom na dužinu radnog iskustva u nastavi

		frekvencija	procenata	validnih procenata
valid- nih	0-3 godine	15	15,3	15,3
	3-7 godina	41	41,8	41,8
	8-18 godina	36	36,7	36,7
	19-30 godina	4	4,1	4,1
	preko 30 godina	2	2,0	2,0
	Total	98	100,0	100,0

2.3. Rezultati istraživanja

U želji da istražimo percepciju nastavničke profesije i shvatanje značaja nastavničkih kompetencija neophodnih za izvršavanje nastavničkih dužnosti iz ugla nastavnika njemačkog jezika u Kantonu Sarajevo, ispitanicima smo ponudili deset kompetencija, odabranih među brojnim kompetencijama kojima nastavnici ovladavaju u toku svog profesionalnog razvoja.¹ Od ispitanika smo zahtijevali da svakoj od navedenih kompetencija pridruže brojeve od jedan do deset. Vrijednost jedan trebalo je

¹ Akademik Mirčeta Danilović u svom radu „Nastavnik kao uzor, model, idol, ideal, simbol, vrednost tj. mera savršenog, svestranoobrazovanog čoveka“ na simpozijumu u Čačku 2011. godine navodi čak 95 očekivanja postavljenih pred nastavnika savremenog doba.

pridružiti kompetenciji koja je po mišljenju ispitanika najvažnija među navedenim kompetencijama. Iskazujući time svoje mišljenje o njihovoj većoj ili manjoj važnosti za onog koga možemo smatrati profesionalcem i kompetentnim za nastavu njemačkog jezika, svaki ispitanik je načinio vlastitu rang-listu i ponudio svojevrsnu, vlastitu sliku kompetentnog nastavnika njemačkog jezika.

Neparametrijskim testovima smo testirali stepen slaganja ispitanika u rangiranju kompetencija. Tabela ispod predstavlja osnovne deskriptivne podatke za svih deset kompetencija.

Tabela 2: Dobijeni podaci za svih deset kompetencija

	N	ar. sredina	stand. devijacija	minimum	maximum
dobro poznavanje njemačkog jezika	92	1,73	1,285	1	7
dobro poznavanje njemačke književnosti i civilizacije	92	5,51	2,135	1	10
informacijska pismenost	92	6,85	1,568	2	10
poznavanje još jednog stranog jezika	92	8,11	1,986	1	10
razumijevanje procesa učenja i poučavanja	92	2,80	1,756	1	8
dobre komunikacijske vještine	92	4,22	1,643	1	8
razumijevanje razvojnih karakteristika učenika	92	4,75	1,516	2	8
vođenje školske administracije	92	8,52	1,558	2	10
prepoznavanje učenikovih potreba i motiviranje učenika	92	3,64	1,566	1	9
poznavanje školskog zakonodavstva	92	8,68	1,300	5	10

Tabela koja slijedi prikazuje rang-listu kompetencija na osnovu srednjih vrijednosti (aritmetičke sredine). SPSS kao softver prilikom proračunavanja Kendalovog koeficijenta konkordancije koristi aritmetičku sredinu ranga umjesto dominantnih vrijednosti ukoliko u distribuciji ne postoje ekstremna odstupanja. S obzirom na to da u našem slučaju nisu pronađena ekstremna odstupanja, korištena je aritmetička sredina

ranga. Tabela prikazuje kompetencije s izračunatim srednjim vrijednostima rangirane od najmanje vrijednosti (najbolje rangirane) ka najvišoj vrijednosti.

Tabela 3: Rang-lista kompetencija načinjena na osnovu aritmetičke sredine ranga

	ar. sredina ranga
dobro poznavanje njemačkog jezika	1,73
razumijevanje procesa učenja i poučavanja	2,80
prepoznavanje učenikovih potreba i motiviranje učenika	3,65
dobre komunikacijske vještine	4,23
razumijevanje razvojnih karakteristika učenika	4,76
dobro poznavanje njemačke književnosti i civilizacije	5,53
informacijska pismenost	6,88
poznavanje još jednog stranog jezika	8,14
vođenje školske administracije	8,56
poznavanje školskog zakonodavstva	8,72

Iz dobijene rang-liste jasno proizlazi zaključak da najveći broj ispitanika smatra da je za nastavnika njemačkog jezika veoma bitno da dobro vlada njemačkim jezikom, ali i da razumije proces usvajanja stranog jezika kako bi odabrao odgovarajuće nastavne postupke i pomogao učenicima u usvajanju jezičkih znanja i vještina. Da bi bio uspješan u poučavanju, nastavnik mora znati prepoznati učenikove potrebe i znati ga motivirati za aktivno sudjelovanje u procesu učenja. U svrhu uspostavljanja odnosa koji će doprinijeti stvaranju dobre motivirajuće klime za učenje, nastavnik mora imati razvijene komunikacijske vještine, ali i dobro poznavati razvojne karakteristike svojih učenika kako bi im prilagodio nastavne postupke i zahtjeve. Na prvih pet stepenica svoje rang-ljestvice nastavnici su dakle uz jezičke smjestili metodičke te pedagoško-psihološke kompetencije. Njima na šestoj poziciji dodaju poznavanje njemačke književnosti i civilizacije, iza kojeg slijedi informacijska pismenost kao jedna od kompetencija kojoj se u vremenu u kojem živimo sve više pripisuje značaj. Na osmom mjestu rang-liste svih ispitanika jeste poznavanje još jednog stranog jezika što bi nastavniku na neki način trebalo pomoći u boljem razumijevanju problema koje njegovi učenici imaju u usvajanju njemačkog kao stranog jezika. Zadnje dvije pozicije na rang-ljestvici pripadaju vođenju školske administracije te poznavanju školskog zakonodavstva.

Sljedeća tabela prikazuje vrijednost Kendall koeficijenta konkordancije W kojim se iskazuje stepen podudarnosti svih pojedinačno dobijenih rangova (N=92). Kendall W iznosi 0,675 i pokazuje statistički značajnu podudarnost u dobijenim rangovima na nivou od 1%, $p < 1$.

Tabela 4: Vrijednost Kendall W- koeficijenta konkordancije

N	92
Kendall's W ^a	,675
Asimp. značajnost	,000

Odvojeno, analizirajući odgovore nastavnika osnovne i srednje škole, dobili smo sljedeće rang-liste koje ćemo radi lakše preglednosti i uporedivosti prikazati jednu pored druge:

Tabela 5: Prikaz rang-lista kompetencija po mišljenju anketiranih nastavnika osnovne i srednje škole

	osnovna škola	srednja škola
1.	dobro poznavanje njemačkog jezika	razumijevanje procesa učenja i poučavanja
2.	razumijevanje procesa učenja i poučavanja	dobro poznavanje njemačkog jezika
3.	prepoznavanje učenikovih potreba i motiviranje učenika	prepoznavanje učenikovih potreba i motiviranje učenika
4.	dobre komunikacijske vještine	dobre komunikacijske vještine
5.	razumijevanje razvojnih karakteristika učenika	razumijevanje razvojnih karakteristika učenika
6.	dobro poznavanje njemačke književnosti i civilizacije	dobro poznavanje njemačke književnosti i civilizacije
7.	informacijska pismenost	informacijska pismenost
8.	poznavanje još jednog stranog jezika	poznavanje školskog zakonodavstva
9.	vođenje školske administracije	vođenje školske administracije
10.	poznavanje školskog zakonodavstva	poznavanje još jednog stranog jezika

Zanimljivo je primijetiti da su nastavnici osnovne škole na prvo mjesto svoje rang-liste stavili poznavanje jezika dok srednjoškolski nastavnici prednost daju razumijevanju procesa učenja i poučavanja. Na narednih pet stepenica rang-liste obje populacije nastavnika na iste pozicije smještaju iste kompetencije (prepoznavanje učenikovih potreba i motiviranje učenika, dobre komunikacijske vještine, dobro poznavanje njemačke književnosti i civilizacije, informacijska pismenost). Na začelje svoje liste nastavnici osnovne škole smiještaju poznavanje školskog zakonodavstva dok nastavnici srednje škole njemu pripisuju osmu poziciju. Za njih je poznavanje još jednog stranog jezika kompetencija koja zaslužuje posljednju stepenicu na rang-ljestvici.

Iz naredne tabele je vidljivo da je stepen slaganja u rangiranju kompetencija nešto veći kod srednjoškolskih nastavnika ($W = 0,734$), nego je to slučaj kod osnovnoškolskih nastavnika ($W = 0.663$). Oba koeficijenta su značajna na nivou od 1%.

Tabela 6: Vrijednost Kendall W- koeficijenta konkordancije

Osnovna škola	N	64	Srednja škola	N	27
	Kendall's W	,663		Kendall's W	,734
	Asimp.značajnost	,000		Asimp.značajnost	,000

U nastojanju da utvrdimo da li nastavnici s različitom dužinom radnog iskustva u nastavi imaju različite poglede na značaj pojedinih kompetencija, načinili smo i rang-liste kompetencija na osnovu odgovora nastavnika grupiranih prema dužini njihovog radnog iskustva. Slijedi prikaz dobijenih rang-lista:

Tabela 7: Rang-liste kompetencija načinjene na osnovu odgovora nastavnika grupiranih po dužini radnog iskustva u nastavi

Radno iskustvo		Ar. sredina ranga
0-3 godine	dobro poznavanje njemačkog jezika	2,31
	razumijevanje procesa učenja i poučavanja	2,92
	prepoznavanje učenikovih potreba i motiviranje učenika	3,00
	dobre komunikacijske vještine	4,08
	razumijevanje razvojnih karakteristika učenika	5,00
	dobro poznavanje njemačke književnosti i civilizacije	5,54
	informacijska pismenost	7,69

	vođenje školske administracije	7,85
	poznavanje još jednog stranog jezika	8,08
	poznavanje školskog zakonodavstva	8,54
3-7 godina	dobro poznavanje njemačkog jezika	1,22
	razumijevanje procesa učenja i poučavanja	3,15
	prepoznavanje učenikovih potreba i motiviranje učenika	3,67
	dobre komunikacijske vještine	4,41
	razumijevanje razvojnih karakteristika učenika	4,80
	dobro poznavanje njemačke književnosti i civilizacije	5,33
	informacijska pismenost	6,93
	poznavanje još jednog stranog jezika	8,15
	poznavanje školskog zakonodavstva	8,61
	vođenje školske administracije	8,73
8-18 godina	dobro poznavanje njemačkog jezika	2,07
	razumijevanje procesa učenja i poučavanja	2,34
	prepoznavanje učenikovih potreba i motiviranje učenika	3,66
	dobre komunikacijske vještine	4,14
	razumijevanje razvojnih karakteristika učenika	4,61
	dobro poznavanje njemačke književnosti i civilizacije	5,96
	informacijska pismenost	6,64
	poznavanje još jednog stranog jezika	8,11
	vođenje školske administracije	8,61
	poznavanje školskog zakonodavstva	8,84
19-30 godina	dobro poznavanje njemačkog jezika	1,00
	dobro poznavanje njemačke književnosti i civilizacije	2,00

dobre komunikacijske vještine	3,50
razumijevanje procesa učenja i poučavanja	4,00
informacijska pismenost	4,50
razumijevanje razvojnih karakteristika učenika	6,00
prepoznavanje učenikovih potreba i motiviranje učenika	7,00
poznavanje još jednog stranog jezika	8,00
vođenje školske administracije	9,00
poznavanje školskog zakonodavstva	10,00

Tabela 8: Vrijednosti izračunatog Kendall koeficijenta konkordancije W

na osnovu odgovora nastavnika grupiranih po dužini radnog iskustva u nastavi

-3 godine	N	13
	Kendall's W ^a	,625
	Asimp. značajnost	,000
3-7 godina	N	41
	Kendall's W ^a	,704
	Asimp. značajnost	,000
8-18 godina	N	35
	Kendall's W ^a	,691
	Asimp. značajnost	,000
19-30 godina	N	2
	Kendall's W ^a	,982
	Asimp. značajnost	,039

Analizom prikazanih tabela primjećujemo da najveći stepen slaganja u rangiranju kompetencija postoji kod nastavnika s iskustvom od 19 do 30 godina ($W=0,982$). Međutim, obzirom na to da se radi samo o dva ispitanika, ovaj podatak se može i zanemariti. Kendall W nije rađen za grupu s iskustvom preko 30 godina obzirom na to da je u uzorku samo jedna takva osoba.

Svi koeficijenti su značajni na nivou od 1%, osim grupe „od 19 do 30 godina“, koja je značajna na nivou od 5% (Asimp. značajnost manja od 0,050 a veća od 0,000).

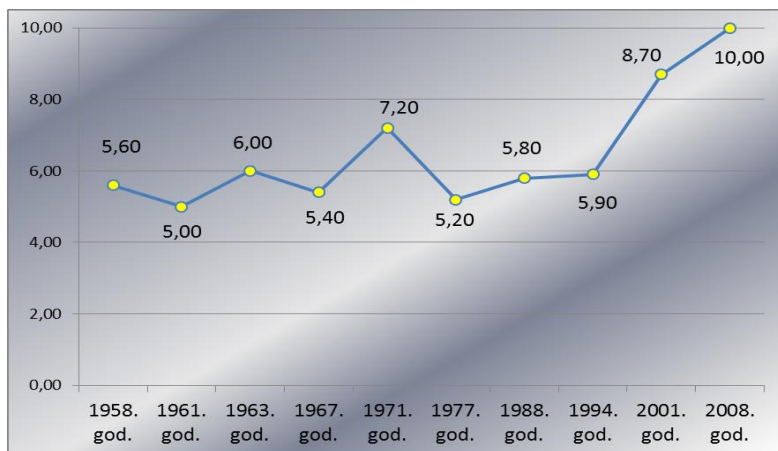
Zaključujemo da se redosljed kompetencija u velikom dijelu podudara bez obzira na dužinu radnog iskustva anketiranih nastavnika. Oni s najdužim radnim iskustvom u donji dio svoje rang-liste stavljaju prepoznavanje učeničkih potreba i motiviranje učenika, a više od ostalih daju prednost poznavanju književnosti i civilizacije. To je uglavnom i jedina velika i uočljiva razlika u poređenju različitih rang-lista dobijenih po osnovu dužine radnog iskustva ispitanika.

Svim ovim analizama potvrdili smo hipotezu koja glasi: *Nema značajne razlike u shvatanju značaja različitih kompetencija neophodnih za obavljanje nastavničkih uloga kod nastavnika njemačkog jezika u Kantonu Sarajevu.*

3. Zaključak

Dokumentima obrazovne politike jasno je definiran kompetentan nastavnik savremenog doba. Na to šta on mora moći i znati nedvosmisleno ukazuju i anketirani nastavnici svojim odgovorima u provedenom istraživanju. No nastavnički fakulteti kao bitna karika u lancu koji počinje obrazovnom politikom, a završava nastavnicima kao njenim neposrednim realizatorima velikim dijelom ostaju gluhi za potrebe savremene škole. U istinost te konstatacije vrlo jednostavno se mogu uvjeriti svi oni koji bace makar površan pogled na nastavne planove i programe nastavničkih usmjerenja na brojnim fakultetima u Bosni i Hercegovini na kojima se obrazuju nastavnici za potrebe škole novog doba. Zastupljenost profesionalnog obrazovanja (udjela studijskih programa u kojem se stječe najveći broj neophodnih kompetencija) na odsjecima za germanistiku u Bosni i Hercegovini veoma je raznolika. Iskazana procentualnim udjelom u ukupnom opterećenju studenata ona iznosi od 5,2% (Univerzitet „Džemal Bijedić“ Mostar) do 31,6% (Univerzitet Zenica).

Slika 2: Prikaz udjela pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog osposobljavanja studenata na Odsjeku za germanistiku Filozofskog fakulteta u Sarajevu



Odsjek za germanistiku Filozofskog fakulteta u Sarajevu kao najstariji odsjek za germanistiku u Bosni i Hercegovini i odsjek na kojem se obrazovala većina anketiranih nastavnika decenijama nije bitno promijenio svoj stav o ulozi i mjestu pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke grupe predmeta u inicijalnom obrazovanju budućih nastavnika njemačkog jezika, što očiglednim čini i gornji grafički prikaz.

Da se stjecanje nastavničkih kompetencija u realnim školskim uvjetima smatra nebitnim segmentom studija, potvrđuje primjerice i podatak da studenti nastavničkih usmjerenja na Filozofskom fakultetu u Sarajevu u okviru metodičke prakse imaju obavezu hospitovanja na, slovom i brojem, četiri (4) cijela školska časa (ili ukupno 180 minuta)! Njihove kolege na Odsjeku za germanistiku nemaju pravo pisati završni rad iz predmeta koji su u direktnoj vezi s pripremom za rad u odgojno-obrazovnim institucijama, ali imaju pravo i obavezu da među izbornim predmetima biraju i one koji nemaju nikakvih dodirnih tačaka s njihovim profesionalnim usmjerenjem.

Kako riješiti ovaj evidentno postojeći problem? Jedan od načina prevazilaženja velike razlike u nastavnim planovima (čijim apsolviranjem svi diplomirani studenti izlaze na isto tržište rada) daju nam Republika Hrvatska i Republika Srbija koje su zakonski propisale minimum ECTS-poena koje u okviru svog studija (čija je dužina također definirana²) mora ostvariti osoba koja se želi baviti nastavničkim pozivom. Taj minimalni broj ECTS-poena u Hrvatskoj identičan je s preporučenim evropskim minimumom od 60 ECTS-poena; u Srbiji on iznosi 36 ECTS-poena. Uz propisivanje neophodnog minimuma ECTS-poena koje svaki student nastavničkog fakulteta mora ostvariti na časovima obavezne kao i časovima izborne nastave, još jedan od preduvjeta za uvođenje više reda u izradu nastavnih planova svakako je jasno definiranje kompetencija kojima studenti moraju ovladati u toku svog studija. (Analiza nastavnih planova nastavničkih fakulteta pokazuje da nijedan nastavnički fakultet svoj nastavni plan ne temelji na neophodnim kompetencijama). Samo će se izradom nastavnih planova rađenih na temelju jasno definiranih ishoda učenja i željenih kompetencija izbjeći situacije da se studentima nude sadržaji koji apsolutno nisu u funkciji jačanja njihovog profesionalnog identiteta a da se pritom zanemaruju sadržaji koji ih neposredno pripremaju za nastavničke uloge.

² Dužina studija za stjecanje nastavničkih kompetencija i prava na rad u nastavnom procesu razlikuje se na različitim univerzitetima u Bosni i Hercegovini i rezultat je opredjeljenja za različite sheme studija (3+2+3 ili 4+1+3).

Ostvarenje kvalitetnog profesionalnog razvoja nastavnika nezamislivo je bez koordinacije aktivnosti svih njegovih učesnika. Samo zajednički definiranom strategijom i usaglašenim putevima njene realizacije moguće je očekivati željene rezultate. Početak njene implementacije vidimo u aktivnostima ministarstava obrazovanja u definiranju jasnih standarda za obrazovanje nastavnika, nužnih nastavničkih kompetencija kojima treba ovladati najprije u fazi inicijalnog obrazovanja a onda i dalje u fazi pripravnštva i nakon polaganja stručnog ispita kao i u uspostavljanju centara za profesionalni razvoj nastavnika koji će u saradnji s fakultetima i drugim zainteresiranim institucijama pomoći nastavnicima u svim fazama njihovog profesionalnog razvoja, u istraživanju njihovih potreba i u pronalaženju načina da se na njih odgovori.

Literatura

Backović, A., Vučurović, V. (ur.) (2008): *Naša škola: standardi za nastavnička zvanja*, Podgorica: Zavod za školstvo

Bijeli papir, Zajednička strategija za modernizaciju osnovnog i općeg obrazovanja u Bosni i Hercegovini, (2003), Sarajevo

Danilović, M. (2011): *Nastavnik kao uzor, model, idol, ideal, simbol, vrednost, tj. mera savršenog, svestranoobrazovanog čoveka*, uvodni referat na 6. Međunarodnom simpoziju „Reinžinjeri poslovnih procesa u obrazovanju“, Tehnički fakultet Čačak, 3-5.juni 2011., dostupno na: <http://www.tfc.kg.ac.rs/rppo11/Zbornik%20radova%20RPP011.pdf> (posjeta 01.03.2013.)

Evropska komisija (2005): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, dostupno na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01_en_principles_en.pdf (posjeta 12.10.2012.)

Evropska komisija. Generalni direktorat za obrazovanje i kulturu. Radna grupa: Poboľšavanje nastavničkog obrazovanja i usavršavanja, (2003): *Implementacija radnog programa „Obrazovanje i usavršavanje 2010“*. Izveštaj novembar 2003.

Evropska komisija: *Zajednička europska načela za sposobnosti i kvalifikacije učitelja*.

dostupno na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/.../common_principles_hr.pdf, (posjeta 25.12.2011)

Evropska komisija: *Zelena knjiga obrazovanja nastavnika u Evropi*, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/green_book-oth-srb-t02.pdf (posjeta 12.01.2012.)

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, *Nastavni planovi i programi 2008/2009. godinu*

Glasser, W. (1999): *Nastavnik u kvalitetnoj školi: posebne sugestije nastavnicima koji u razredu pokušavaju primijeniti ideje iz knjige Kvalitetna škola*, Zagreb: Educa

Kompetencije učitelja i nastavnika stranog jezika u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj (2003), Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku. dostupno na: http://www.ufos.hr/DATA/skupovi/TEMPUS_kompetencije.pdf (posjeta 01.05.2011.)

Kyriacou, Ch., (2001): *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb: Educa

Maslow, A. (1976): *Motivacija i ličnost*, Beograd: Nolit

Razdovšek-Pučko, C. (2005): *Kakvog učitelja / nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?*, Napredak, broj 46, str. 75–90

Slatina, M. (2012): *Dileme i sporenja oko sticanja kompetencija za nastavni rad u bolonjskoj reformi*, dostupno na: http://www.pedagogijaffsa.com/index.php?option=com_content...id... (posjeta 18.02.2012.)

Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011), Beograd, dostupno na:

http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/.../standardi_nastavnik_cir.pdf (posjeta 18.02.2012.)

Zeleni papir: reforma osnovnog i općeg srednjeg obrazovanja u Bosni i Hercegovini (2003.), dostupno na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/zeleni-knjiga-bosna-bos-bih-t02.pdf (posjeta 13.01.2013.)

OSPOSOBLJENOST NASTAVNIKA I STRUČNIH SURADNIKA ZA PREVENCIJU I INTERVENCIJU KOD POJAVE VRŠNJAČKOG NASILJA

Marijana Škutor

Studij pedagogije, Fakultet prirodoslovno – matematičkih i odgojnih znanosti, Sveučilište u Mostaru
Bosna i Hercegovina

Ivana Babić

Osnovna škola, Stolac
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Svakoga dana u svijetu milijuni djece su žrtve nasilja u školskim hodnicima i školskim dvorištima. Vršnjačko nasilje je problem u školama cijeloga svijeta, a brojni pokušaji pedagoškog djelovanja ne donose rezultate. Zadaća i odgovornost škole prema djeci je osigurati im zdravi razvoj pa tako i usvajanje primjerenih obrazaca ponašanja koji su prihvatljivi u društvu. Veoma često nasilje ostaje skriveno, zataškano i marginalizirano. Razlog tome je što nastavnici i stručni suradnici veoma često ne razlikuju kratkoročni vršnjački incidenta od vršnjačkog nasilja. Svrha ovog rada je ispitati osposobljenost nastavnika i stručnih suradnika za prevenciju i intervenciju kod pojave vršnjačkog nasilja. Kao uzorak su poslužili nastavnici i stručni suradnici na području tri osnovne škole. Rezultati ovog istraživanja su pokazali da nastavnici i stručni suradnici nisu na zavidnom stupnju osposobljeni za prevenciju i intervenciju kod pojavnosti vršnjačkog nasilja.

Ključne riječi: osposobljenost nastavnika/stručnih suradnika, prevencija, intervencija, vršnjačko nasilje

1. Uvod

Iako nasilje među učenicima u školi i školskoj okolini nije nova pojava o njoj se malo govori u našoj pedagoškoj literaturi, malo izučava u okviru nastavničkog studija, i nekako se čini da su pedagozi i nastavnici, nažalost, slabo pripremljeni za rješavanje problema nasilja u školama. Kod ocjenjivanja kvalitete dječjeg života, koliko je dijete sretno i koliko je nesretno, odrasli se uglavnom usredotočuju na obiteljske odnose i školski uspjeh. Mnogo se manje pažnje poklanja području odnosa s vršnjacima, pa često ne prepoznamo djetetov nemir, tjeskobu koja je posljedica zlostavljanja od strane vršnjaka. Najčešće to nasilje ostaje skriveno od roditelja, a razlog neotkrivanja nasilja može biti i posljedica nedovoljne komunikacije roditelja i djece. Najveći problem često je u tom da nastavnici i stručni suradnici ne razlikuju pojavu vršnjačkog nasilja od kratkoročnog vršnjačkog incidenta. Kao posljedica toga, vršnjačko nasilje kao pojava u školama veoma često bude zataškano i marginalizirano. Čini se da razloga za to ima mnogo, jer očito je da nastavnici i stručni suradnici nisu u dovoljnoj mjeri osposobljeni za prevenciju i intervenciju kod pojave vršnjačkog nasilja u školama.

2. Nasilje kao društvena pojava

Otkada postoji čovjek, postoji i nasilje. O nasilju kao društvenoj pojavi pisali su mnogi filozofi, od antičkih predstavnika, kao što su Heraklit i Platon, sve do "novijih" filozofa, kao što su Darwin, Hobbes te psihoanalitičar Sigmund Freud i mnogi drugi, ističe u svom članku *Neki socijalni aspekti nasilničkog ponašanja među mladima* Lalić (1999). Od sredine ovog stoljeća mnoge je sociologe zaintrigirao fenomen nasilničkog ponašanja. Sociologija posebno obraća pozornost na one aspekte nasilja koji su uvjetovani socijalnim, odnosno društvenim devijacijama te se njezina pozornost fokusira na nasilje u društvu kao cjelini te na obilježja ponašanja pripadnika određenih kultura. (Lalić, 1999).

Posljednjih godina sve se više govori o nasilju među djecom, a postupno se pokušavaju i naći adekvatna rješenja. Na potrebu da se još više ulaže u ovo područje ukazuju, između ostalog, i podatci o visokom postotku nasilja među djecom (Unicefovo istraživanje provedeno 2002. godine u Hrvatskoj pokazuje da je gotovo 30% djece doživjelo nasilje). Najčešća "metoda zlostavljanja" u osnovnoj i srednjoj školi je nazivanje osobe pogrđnim imenima, ismijavanje i bolno zadirkivanje (ruganje). Autori naglašavaju kako je važno razlikovati sukob, nasilje i zlostavljanje. Sukob među odraslima ili sukob između djece.

3. Vršnjačko nasilje i njegova prevencija

Vršnjačko nasilje danas je vrlo raširena pojava u školama diljem svijeta. Sve se češće govori o nasilju među vršnjacima koje završava u nekim slučajevima i vrlo ekstremnim posljedicama te se sve više stručnjaka bavi prevencijom tog fenomena. Previšić (1999) u svom članku o pedagoško-socijalnim obzorjima nasilja u školi nasilje definira kao "uporabu neke sile, čina ili propusta uperene protiv nekoga". U skladu s tim, nasilje dijeli na direktno (neposredno), tj. ono koje je usmjereno na osobu ili objekt te indirektno (simboličko), kojeg karakterizira ogovaranje, omalovažavanje, ruganje, spletkarenje, kleveta itd. Nasilničko ponašanje pojavljuje se u svim aspektima života osobe, počevši od obitelji, preko škole sve do slobodnog vremena, a najpodložniji nasilničkom rješavanju problema smatraju se mlade osobe koje su u procesu sazrijevanja i formiranja identiteta i životnih stavova. Ciljevi nasilnika različiti su od osobe do osobe. Nekima je u cilju nanijeti štetu i bol (impulzivna agresija), dok je drugima cilj postići nešto, bez obzira na to tko će stradati na tom putu (instrumentalna agresija) navodi Bilić (1999).

Škola je ne samo mjesto gdje djeca izvode mnoga agresivna i nasilnička ponašanja nego i ustanova koja bi trebala biti jedan od vodećih nositelja programa namijenjenih njihovu smanjivanju i sprečavanju (Brownell i Walter-Thomas, 2001; Eron i sur., 2002; Fields i McNamara, 2003; Olweus, 1991; Teglassi i Rothman, 2001). Osnovna škola iz više je razloga osobito važna i pogodna ustanova za provođenje takvih preventivnih i intervencijskih programa. Dovoljno je samo podsjetiti kako je osnovnim školama obuhvaćena cjelokupna populacija djece, kako djeca u njima provode znatan dio svog vremena, kako škole zapošljavaju stručnjake kvalificirane za rad s djecom i provođenje programa kojima je cilj optimalizacija dječjeg razvoja, kao i to da su takvi programi u pravilu to učinkovitiji što se prije počnu primjenjivati. Nastavnici razredne nastave, koji su u neposrednom i svakodnevnom dodiru s djecom, mogu se ubrojiti u najvažnije partnere koji se nose s dječjom agresivnosti. U spomenutom istraživanju, koje je za potrebe UNICEF-a provela Agencija Puls, pokazalo se da više od dvije trećine građana vjeruje kako su nastavnici u većoj ili manjoj mjeri odgovorni za nasilje koje se provodi nad djecom u školama (Agencija Puls, 2003).

4. Stavovi nastavnika prema dječjem nasilničkom ponašanju

Znanja, vjerovanja i stavovi koje nastavnici imaju prema dječjem agresivnom i nasilničkom ponašanju, kao i njihova ponašanja i reakcije na takvo ponašanje, važan su, ali, nažalost, nedovoljno istražen činitelj razvoja dječje agresivnosti te uspješnosti i učinaka programa namijenjenih smanjenju tih nepoželjnih oblika ponašanja. Njihova osposobljenost kod pojavnosti vršnjačkog nasilnog ponašanja također je uputna. Naime, kako često i na koji način nastavnici će intervenirati kada su svjedoci ovih oblika ponašanja kod djece u školi. Dječje nasilničko ponašanje neprijeporno je velik i ozbiljan društveni problem, no – s aspekta prevencije – bavljenje manje intenzivnim, "svakodnevnim" ili "uobičajenim" oblicima dječje agresivnosti, prije nego što kod dijela pojedinaca oni eskaliraju u trajnije i intenzivnije oblike nasilja nad drugima, može se smatrati još važnijim od bavljenja nasiljem.

Naime, logično je pretpostaviti da će ona ponašanja koja nastavnici smatraju agresivnijima, odnosno teškima i ozbiljnijima, procijeniti i štetnijima za žrtvu, dok će za ona ponašanja koja procjenjuju manje ozbiljnima smatrati kako su žrtve njima manje povrijeđene. Može se također pretpostaviti kako će kod onih ponašanja koja procjenjuju ozbiljnijima i štetnijima za žrtvu nastavnici istodobno biti spremniji intervenirati. Craig i suradnici (2000a) u uzorku nastavnika utvrdili su najveću spremnost na intervenciju za fizičko, potom za verbalno, a najmanju za indirektno nasilje. Osim na opću spremnost na intervenciju, percepcija ozbiljnosti agresivna ponašanja i stupnja povrijeđenosti žrtve agresije može utjecati i na izbor vrste intervencije. Za većinu od nekoliko ispitivanih oblika neposredne intervencije nastavnika u situacijama kada su bili svjedoci nasilja među djecom Birkinshaw i Eslea (1998) utvrdili su veću vjerojatnost primjene intervenciji kod direktnih oblika nasilja nego kod indirektnih, odnosno kod onih oblika nasilja koje su nastavnici procijenili ozbiljnijima i štetnijima za žrtvu. U skladu s time, one oblike ponašanja koje su procijenili manje ozbiljnima i manje štetnima za žrtvu (a to su bili indirektni oblici nasilja) nastavnici su češće ignorirali.

5. Metodologija

Podaci istraživanja dobiveni su postupkom intervjuiranja na uzorku 30 (N=30) nastavnika i stručnih suradnika u tri osnovne škole. Rezultati istraživanja su prikazani kvalitativnom metodom. Ispitanici na pitanja iz intervjua davali odgovore esejskog tipa. Odgovore ispitanika svrstali smo po određenim kriterijima po kojima su ispitanici svrstani u određene skupine koje čine slični odgovori ispitanika. Uzorak ispitanika je izabran slučajno jer je intervju s nastavnicima i stručnim suradnicima rađen u sklopu većeg istraživanja o stavovima učenika o vršnjačkom nasilju tj. prisutnosti nasilja u školama koje se nalaze u urbanoj i ruralnoj sredini. Postupak intervjuiranja je proveden u prosincu 2011. godine, uz prethodni dogovor s ravnateljima škola. Intervjui su provedeni u trajanju od deset dana sukladno slobodnom vremenu nastavnika i stručnih suradnika. Sam postupak intervjuiranja svakog pojedinog ispitanika trajao je oko trideset minuta.

6. Intervju za nastavnike i stručne suradnike

Pomoću ovoga instrumenta saznali smo mišljenja nastavnika i pedagoga o pojavnosti vršnjačkog nasilja, načinu rješavanja ovoga problema, kao i o načinu provođenja sprečavanja, te koliko su osposobljeni za

samu prevenciju i intervenciju kod pojave vršnjačkog nasilja. Koristili smo vezani intervju, s već pripremljenim pitanjima, tako da smo ispitanike razvrstali u određene kategorije.

7. Kritički osvrt na odgovore nastavnika i stručnih suradnika

Analizirajući podatke koje smo dobili postupkom intervjuiranja, preko kojeg smo saznali moguću osposobljenost nastavnika i stručnih suradnika, kod pojave vršnjačkog nasilja, pri sprečavanju i intervenciji toga problema. Uspjeli smo ispitanike svrstati u određene kategorije ovisno o pitanjima iz navedenog intervjuja.

1) Na upit nastavnicima i pedagozima o načinu primjenjivanja pedagoških mjera, pohvala i nagrada u svome odgojno-obrazovnom radu, veća skupina ispitanika tj. 23 ispitanika smatra da su pohvale jako motivirajuće za učenike i da ih mnogo više upotrebljavaju u svome radu, dok sedam ispitanika smatraju da je jako važno zadržati autoritet u svome radu, biti pravedan pa tako često koriste stroge mjere u vidu pismene opomene, upisivanja učenika u dnevnik zbog nepoštivanja discipline, nepoštivanja nastavnika ili gruboga odnosa prema vršnjacima. Iz ovoga možemo vidjeti, ako su nastavnici bili iskreni, pohvale bi ipak bile jako motivirajuće za učenike i potaknule stvaranje pozitivnog ozračja u razredu i cijeloj školi. Prema Garrisonu i Anderson (2003:8) odgovornost nastavnika leži stvaranju i oblikovanju okruženja za učenje i u stvaranju društvenih i kognitivnih uvjeta koji će potaknuti učenike da pristupe procesu učenja na smisleni način. Od nastavnika se u procesu odabira i organiziranja sadržaja i radi osiguravanja kvalitetnih ishoda učenja zahtijeva kritičko promišljanje i razgovor.

2) Na pitanje o načinu komuniciranja s učenicima, imaju li često problem u samoj komunikaciji s učenicima, polovina ispitanika je odgovorila da imaju vrlo često problem u komunikaciji s učenicima i to najčešće s učenicima koji ne žele pratiti nastavni sat, pa ih upozoravaju na disciplinu, i to su obično, očekivano, uvijek isti učenici koji se dosađuju na satu, pa namjerno ometaju druge učenike. Druga polovina nastavnika smatra da uspijeva ostvariti zadovoljavajuću komunikaciju s učenicima, to su bili nastavnici koji već imaju veća iskustva u svome radu tako da su uspjeli sporne situacije svesti na minimum. A što se tiče same komunikacije izvan učionice, tu nema nekih većih poteškoća u komunikaciji.

3) Zatim smo ispitanike pitali što poduzimaju kada se pojavi problem u komunikaciji s učenicima. Većina ispitanika, tj. 25 nastavnika, izjavila je da pokušava riješiti te probleme pokušajem razgovora s učenicima, pokušavaju ih motivirati i zainteresirati za nastavni sadržaj, i ako ne uspiju te oni odbijaju suradnju, udalje ih iz učionice tako što ih šalju kod pedagoga ili ravnatelja na razgovor ili ih upisuju u dnevnik tako što evidentiraju i opišu njihovo ponašanje. Manji broj ispitanika, tj. pet nastavnika, zapisuju u dnevnik one učenike s kojima imaju problem u komunikaciji, uz napomenu da su ometali nastavni sat i opisivanje njihovog ponašanja. Prema (Huit, 2003:19–20), istraživanja interakcije nastavnik–učenik jasno su pokazala da je vrsta i kvaliteta ostvarene interakcije u razredu povezana s ishodima učenja. Štoviše, Wang, Heartel i Walberg (1993:33) ističu da skupina varijabli koje uključuju rukovođenje razredom, socijalne interakcije između nastavnika i učenika, poučavanje, razrednu klimu, akademske interakcije, procjenjivane i razrednu implementaciju i podršku, imaju gotovo jednak utjecaj na učenje kao i sposobnosti učenika.

4) Pitali smo ih jesu li bili svjedoci nasilja među vršnjacima u krugu škole, na što je skupina ispitanika, točnije 19 nastavnika, rekla da je bila svjedok guranja među vršnjacima na hodniku i dvorištu škole za vrijeme maloga i velikog odmora, dok je druga skupina od 11 ispitanika tvrdi da nisu bili svjedoci vršnjačkog nasilja. Kada sam ih upitali o verbalnom i emocionalnom nasilju u vidu socijalne izolacije, većina njih je odgovorili da su bili svjedoci verbalnog nasilja, dok za emocionalno nasilje tvrde da nije prisutno u njihovim školama. Iznenađujuće je bilo da svi pedagozi koji čine skupinu stručnih suradnika, tvrde da nisu zamijetili nikakav vid socijalne izolacije među vršnjacima. Čini se da po tome pitanju nisu bili iskreni jer je istraživanje koje je prethodilo ovom istraživanju, koje je provedeno u njihovoj školi pokazalo itekako prisutnost socijalne izolacije među vršnjacima. Problem je u tome što većina nastavnika, kako nam se čini, ne razlikuje vršnjački incident od vršnjačkog nasilja, oni te dvije stvari nažalost poistovjećuju, pa tako i vršnjačko nasilje ostaje skriveno pod maskom vršnjačkog incidenta.

5) Po mišljenju nastavnika koga bi trebalo obavijestiti ako se dođe do pojave nasilja među učenicima, dvadeset nastavnika smatra da treba obavijestiti pedagoga i razrednika ukoliko dođe do nekog vršnjačkog incidenta kako ga većina nastavnika naziva, dok su pedagozi, točnije tri pedagoga, izjavili da treba pozvati roditelje djeteta koje je žrtva nasilja u slučaju nasilja među vršnjacima. Samo jedan pedagog od ispitanika smatra da treba pozvati roditelje, i žrtve i nasilnika i suočiti ih u razgovoru. Nijedan od nastavnika nije smatrao da je potrebno pozvati roditelje jer se po njihovom mišljenju sve može riješiti na razini škole, tako što se koriste stegovne pedagoške mjere, koje će ipak upozorit učenika kako se treba primjerenije ponašati u školi. U priručniku za prevenciju vršnjačkog nasilja, Zečević (2010:10) ističe da su svi zaposleni u školi dužni spriječiti nasilje. Nastavnik, ukoliko naiđe na scenu nasilja, treba odmah da intervenira kako bi se ono zaustavilo. U slučaju da učenik prijavi nasilje nastavniku ili stručnom suradniku, nužno je poduzeti sve adekvatne mjere da bi se taj problem riješio. Potrebno je osigurati podršku djetetu koje je doživjelo nasilje, ali i njegovim roditeljima. U slučaju vršnjačkog nasilja, važno je da se dijete koje vrši nasilje odmah ne kažnjava (najčešće su i ta djeca izložena nasilju), već mu omogućiti razgovor sa stručnim suradnicima u školi, a tek onda izreći mjere.

6) U slučaju pojave nasilja među vršnjacima koje mjere primjenjuju, odgovorili su kao i u prethodnom pitanju da primjenjuju pedagoške mjere kao što su opomena i ukor, uz snižavanje vladanja učeniku koji se neprimjerenom ponašao, s tim da se izrečena pedagoška mjera odnosi na školsku godinu u kojoj je izrečena, a tijekom godine može se ublažiti ili ukinuti, ako se učenik nastavi primjerenom ponašati. Na ovo pitanje svi su dali slične odgovore, što nam pokazuje da nastavnici/pedagozi dobro poznaju pedagoške mjere, posebice stegovne mjere i nije im problem primijeniti ih, mada se ne čini da se puno toga može riješiti pomoću stegovnih mjera, kada je u pitanju problem vezan za vršnjačko nasilje.

7) Što bi po njihovom mišljenju trebala učiniti žrtva nasilja, svi su se složili u tome da bi se žrtva trebala povjeriti nastavniku ili školskom pedagogu, ukoliko dođe do tih problema, naravno i dobrom prijatelju iz razreda. Neobično je da je samo jedan od ispitanika spomenuo roditelje kao moguću opciju povjeravanja kod ovoga problema. Tri pedagoga smatraju da oni mogu riješiti problem ako im se žrtva povjeri. Kada smo ih upitali poznaju li protokol koji se treba primijeniti kod pojave ovoga problema, nijedan nastavnik nije znao ni za kakav protokol na razini njihove škole, a tri pedagoga su rekla da su čuli za taj protokol, ali ga oni u svojoj školi nemaju ni u jednom službenom dokumentu škole, pa tako ga ne poznaju i ne primjenjuju. Nalazi istraživanja Cohn i Canter (2003:12) pokazuju da dvije trećine ispitanice djece smatra da škole ne čine dovoljno da bi zaustavile nasilje među vršnjacima. Isto istraživanje pokazalo je da nastavnici interveniraju u samo 4% slučajeva nasilja. Nastavnik doista nije u mogućnosti biti prisutan u

svakoj situaciji u kojoj je žrtvi možda potrebna zaštita, a mnogi oblici nasilja su vrlo suptilni i gotovo neprimjetni.

8) Odgovori na pitanje tko je po njihovom mišljenju najodgovorniji na sve učestalije pojave nasilja među djecom, bili su dosta slični. Sedam ispitanika smatra da su mediji učinili veliki pomak, sveprisutni su u našem životu tako da neizbježno mijenjaju percepciju kod djece i mladih, pa čak i odraslih, pa oni smatraju da djeca puno nasilja vide na televiziji, videoigricama. Dvadeset tri ispitanika smatraju da uzrok nasilja dolazi iz same obitelji, tako da djeca prihvataju negativne obrasce ponašanja od svojih roditelja, pa ih prenose među vršnjake u obliku fizičkog i verbalnog nasilja.

9) Na pitanje smatraju li se dovoljno stručnim za preventivni rad pri pojavi vršnjačkog nasilja, svi su dali slične odgovore. U preventivnom radu kod ovoga problema, prije svega skupina ispitanika, jedanaest nastavnika, tvrdi da nisu stručni jer ne poznaju metode pedagoške intervencije. Druga skupina ispitanika, četiri nastavnika, navodi razlog nedostatak vremena u svome radu da bi se stručno usavršavali za prevenciju kod ovoga problema i nedostatak takvih programa i radionica koje bi im dale smjernice kod sprečavanja i intervencije pojavnosti vršnjačkog nasilja. Dok treća skupina navodi razlog nesuradnje škole i roditelja kod pojave ovoga problema, veliki broj roditelja na pozive kod ovoga problema ne žele surađivati, pa tako rješavanje problema nasilnik/žrtva, postaje još veći i teži, nastavnici ispadaju još nestručniji. Svi se slažu da je potrebno na razini škole organizirati radionice koje će razvijati pozitivnu moralnu svijest kod učenika, poticanje suradničkih odnosa između učenika, neprihvatanje i netoleriranje nasilničkog ponašanja kao modela ponašanja, podizanje razine tolerancije prema drugačijima. *Prema programu aktivnosti za sprečavanje vršnjačkog nasilja* među djecom i mladima Republike Hrvatske (2004), jedna od kratkoročnih mjera je zahtijevati od odgojno-obrazovnih ustanova, centara za socijalnu skrb i policijskih postaja imenovanje stručne osobe za koordiniranje aktivnosti vezanih uz problematiku nasilja u ustanovama i započeti s edukacijom djece, mladih i roditelja.

10) Koji su razlozi nedovoljne osposobljenosti nastavnika za sprečavanje i intervenciju kod pojave vršnjačkog nasilja? Svi ispitanici su dali veoma slične odgovore na ovo pitanje, kako kažu potrebno je stručno usavršavanje nastavnika i stručnih suradnika za sprečavanje i intervenciju kod pojavnosti vršnjačkog nasilja, jer svi smatraju da nisu osposobljeni za stručno pedagošku intervenciju. Oni su svjesni da nisu dovoljno pripremljeni za aktivnosti vezane za problem našega istraživanja, svima njima i pedagozima je potrebno dodatno obrazovanje kroz provedbu pedagoških radionica koje bi ih osposobile za rad kod problema nasilnik/žrtva. Na upit pedagozima u kojoj mjeri poznaju savjetodavni rad s djecom bili su neodlučni. Rekli su da u svome radu ne primjenjuju savjetodavni pedagoški rad s djecom, jer nisu osposobljeni za taj rad, samo tri pedagoga primjenjuju savjetodavni pedagoški rad s djecom i to veoma uspješno. Da bi se nastavnici lakše nosili s izazovima preveniranja i interveniranja u slučajevima vršnjačkog nasilja, vrlo je važno omogućiti im primjerenu edukaciju. Edukacija može biti održana od strane stručnog suradnika, ali i nastavnika koji želi kolegama prenijeti svoja iskustva. Učinkovita edukacija sadržavat će elemente osvještavanja važnih aspekata nasilja među vršnjacima te praktične, lako primjenjive smjernice o postupanju u pojedinim svakodnevnim situacijama. Poželjno je da bude oblikovana kao interaktivno predavanje ili radionica.

11) Smatrate li da bi se studiji trebali osposobljavati teoretski i praktično za takve pojave kao što su vršnjačko nasilje koje je sve učestalija pojava u školama? Svakako da bi se trebalo osposobljavati već na studiju, ali ne samo teoretski već i praktično. Svi ispitanici su se složili da je na studijima premalo

praktičnoga rada, jer po njihovom mišljenju sve je u praksi drugačije, kada se dođe među učenike to je već neka druga situacija za koju većina nastavnika i pedagoga, nažalost, ne bude pripremljena. Svi ispitanici su mišljenja da bi svakako trebalo uvesti na studije što više praktičnog rada s djecom, pa bi u tome slučaju bilo puno lakše raditi. Četiri pedagoga smatra da bi bilo dobro da se na studiju, što više kolegija, sluša psihologija koja bi uvelike pomogla u samome praktičnom radu s djecom.

12) Koje bi po njihovom mišljenju bile najznačajnije zaštitne aktivnosti koje bi smanjile prisutnost vršnjačkog nasilja. Jedan broj nastavnika, trinaest nastavnika, smatra da bi se trebale organizirati radionice za nastavnike i učenike, koje bi poboljšale komunikaciju u školama, radionice na razini cijele lokalne zajednice. Ako bi se uključile sve škole, tako bi se osposobili za preventivni rad kod pojave vršnjačkog nasilja, a ostali ispitanici smatraju da treba uključiti i roditelji kako bi komunikacija bila uspješnija. Zaštitne mjere bi se sastojale u tome da se pripreme nastavnici i pedagozi koji će raditi na tom planu, s djecom preko radionica ili savjetodavnog rada raditi na suradničkim odnosima među učenicima, osposobljavanju učenika za nenasilno rješavanje sukoba, netoleriranja nasilnog obrasca ponašanja kao poželjnog. Svi su mišljenja da bi se preko ovakvih aktivnosti, uz stručno osposobljen kadar, nasilje među vršnjacima u velikoj mjeri smanjilo. Vlada Republike Hrvatske je (2003) donijela *Program aktivnosti u sprečavanju nasilja među djecom i mladima* u kojem stoji da kroz dugoročne mjere treba u okviru reforme odgojno-obrazovnog sustava u nastavne programe visokoškolskih ustanova unijeti teme i kolegije o nasilju i drugim sociopatološkim pojavama te komunikacijskim vještinama za studente u djelatnosti odgoja i obrazovanja, zdravstva i socijalne skrbi, prava i policije u vidu izborne nastave i/ili adekvatnog kolegija redovitog studija. Da bi se uspješno nosili s problemom nasilja među vršnjacima vrlo je važno postići suradnju između roditelja i škole. Roditelji koji su svjesni problematike nasilja među vršnjacima i važnosti posvećivanja pažnje toj temi mogu biti vrijedni partneri u prevenciji nasilja među vršnjacima ili njegovom zaustavljanju.

8. Zaključci

Nasilje je problem u školama cijeloga svijeta, a brojni pokušaji pedagoškog djelovanja ne donose rezultate. Što se tiče same osposobljenosti nastavnika i stručnih suradnika za sprečavanje i intervenciju kod pojave vršnjačkog nasilja na osnovu odgovora ispitanika može se zaključiti da njihova osposobljenost za ovakve pojave nije na visokom stupnju. Više je razloga koji su prouzročili ovakvo stanje, kao što su sama nezainteresiranost na razini škole, nedovoljno stručnog obrazovanja nastavnika/stručnih suradnika, koje su uzrok sve češćim pojavama vršnjačkog nasilja u školama. Nasilničko ponašanje djece razlikuje se od jednokratnih incidenata kao što su dječje svađe ili tučnjave. Problem je u tome što većina ispitanika ne vidi razliku između ova dva naizgled slična oblika ponašanja. Iako ih ne treba zanemariti, uobičajeni sukobi obično ne zahtijevaju intervenciju odraslih kakva je potrebna u slučajevima vršnjačkog nasilja. Oni se mogu razriješiti spontano, koristeći vještine rješavanja sukoba ili uz pomoć odrasle osobe koja će kroz proces medijacije usmjeravati komunikaciju djece, potičući ih da uvažavaju poziciju druge osobe i pronađu rješenje kojim će oba djeteta biti zadovoljna. Svakako bi trebalo poboljšati suradnju između škole, roditelja i cijele lokalne zajednice. To bi zasigurno doprinijelo boljoj komunikaciji i lakšem rješavanju problema kod pojavnosti vršnjačkog nasilja. Što se od nastavnika i stručnih suradnika očekuje kada se nasilje već dogodilo? Pri donošenju odluke o daljim koracima najprije je važno procijeniti radi li se o sukobu među djecom ili nasilju među vršnjacima. Iznenađujuće je da najčešće dolazi do izostanka

očekivanih reakcija učitelja i stručnog osoblja na pojavu nasilje među djecom. Veoma je važno reagirati pravovremeno na ovakve pojave u školama. Od velikog značaja bi bilo uvođenje zaštitnih programa u sve škole uz suradnju svih djelatnika škole s roditeljima i lokalnom društvenom zajednicom. Zaštitni programi bi trebali staviti naglasak na jačanje samopouzdanja i empatije kod djece, učenje nenasilnog rješavanje sukoba te jačanju socijalnih komunikacijskih vještina, kao i razvoj nulte tolerancije prema bilo kojem obliku nasilja. Obitelj i škola imaju prema djeci jednu od glavnih odgojnih zadaća, a to je pružiti im potporu u njihovom odrastanju uz razvoj punih potencijala. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova potencijalno je scena na kojoj svoju dramu odigravaju nasilnici i žrtve nasilja. Tu je i publika koja samo promatra nasilje. Od velike je važnosti prepoznati i zaustaviti vršnjačko nasilje, od strane nastavnika i stručnih suradnika. To podrazumijeva pružiti pomoć djeci koja trpe nasilje i djeci koja ga čine, ali i djeci koja su promatrači i svjedoci nasilja. Uza sve gore navedene preporuke kod pojavnosti vršnjačko nasilja, ova aktualna tema, svakako ostavlja prostor za nova istraživanja koja bi dala doprinos pedagoškoj teoriji i praksi i dala doprinos u prevenciji ovakvih pojava u školama diljem svijeta.

Literatura

Agencija Puls (2003): *Problem nasilja nad djecom u Hrvatskoj*. Neobjavljen izvještaj pripremljen za UNICEF.

Brownell, M. T. & Walter-Thomas, C. (2001), Stephen W. Smith: *Strategies for building a positive classroom environment by preventing 1075 behavior problems*. *Intervention in School and Clinic*, 37, 31–35.

Bilić, V. (1999): *Agresivnost u suvremenoj školskoj svakidašnjici*, u: Vrgoč, H, ur. *Agresivnost (nasilje) u školi*. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, str.43–53

Birkinshaw, S. & Eslea, M. (1998): Teachers' attitudes and actions toward boy versus girl, and girl versus boy bullying. Poster presented at the Annual Conference of the Developmental Section of the British Psychological Society, Lancaster University.

Cohn, A., and Canter, A. (2003): *Bullying: Facts for Schools and Parents*, National Association of School Psychologists, dostupno na: <http://www.naspcenter.org>

Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. G. (2000 a): *Prospective teachers attitudes toward bullying and victimization*. *School Psychology International*, 21, 5–21

Garrison, R. D., Anderson, T. (2003): *E-Learning in the 21st century: A Framework for Research and Practice*, London, RoutledgeFalmer

Huitt, W. (2003): *A transactional model of the teaching/learning process*. Valdosta, GA: Valdosta State University, dostupno na: <http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrnmd.html>

Lalić, D.(1999): *Neki socijalni aspekti nasilničkog ponašanja među mladima*. U Vrgoč, H, ur. *Agresivnost (nasilje) u školi*. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 43–53

Previšić.V. (1999): *Pedagoško-socijalna obzorja nasilja*, u: Vrgoč, H, ur. *Agresivnost (nasilje) u školi*. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 15–27

Program aktivnosti za sprečavanje nasilja među djecom i mladima, Vlada Republike Hrvatske, Zagreb, veljače 2004.

Wang, M.C., Heartel, G.D. i Walberg, H.J. (1993): *Toward a knowledge base for school learning*. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294

Zečević, I. (2010): PRIRUČNIK – Program prevencije vršnjačkog nasilja u školama, Banja Luka

MODEL PROŽIMANJA KOMPONENTI U CURRICULUMU FAKULTETA ZA KRIMINALISTIKU, KRIMINOLOGIJU I SIGURNOSNE STUDIJE UNIVERZITETA U SARAJEVU

Beba Ešrefa Rašidović

Fakultet za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Cilj rada je predstaviti osnovne značajke prvog bosanskohercegovačkog modela informacijske pismenosti tzv. Modela prožimanja komponenti i način njegove primjene u okviru izbornog predmeta Bibliotečko-informacijske baze u četvrtom semestru školske 2012/2013. godine na smjerovima Kriminologija i Sigurnosne studije Fakulteta za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije. Model prožimanja komponenti okvirni je model informacijske pismenosti nastao u akademskom okruženju, ali omogućava kreiranje programa informacijske pismenosti prema potrebama različitih nivoa obrazovanja i različitih znanstvenih disciplina, kao i inoviranje načina njegove implementacije. U školskoj 2012/2013. godini u okviru pomenutog predmeta, Model je poslužio za kreiranje programa informacijske pismenosti na način koji će biti predstavljen u radu.

Ključne riječi: informacijska pismenost, izvedbeni model, izborni predmet Model prožimanja komponenti, kurikulum, implementacija modela, Univerzitet u Sarajevu, Fakultet za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije

1. Uvod

Složenost informacijskog univerzuma koju je proizveo razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologija radikalno utječe na sve kapacitete ljudskog bivstvovanja i dovodi do nastanka tzv. informacijskog društva i društva znanja. Kontekst informacijskoga društva i društva znanja mijenja politike obrazovanja što za posljedicu ima drugačije obrazovne paradigme koje se prilagođavaju tržištu rada. Tržište rada, a i svakodnevni život, zahtijevaju stalno usavršavanje i stjecanje novih znanja i vještina. U okviru formalnog obrazovanja ne mogu se dati sva znanja i vještine potrebne u budućnosti, ali formalno obrazovanje mora opskrbiti pojedinca znanjima, vještinama i sposobnostima koje ga osposobljavaju da se nosi s nadolazećom nepredvidivom količinom dostupnih informacija i omogućavaju samostalno učenje. Taj skup sposobnosti, vještina i mentalnih procesa je, zapravo, interdisciplinarni okvir različitih vrsta pismenosti, koje se zajednički imenuju informacijskom pismenošću.

U svijetu se primjenjuje nekolicina općih modela (metamodela) informacijske pismenosti iz kojih je nastao veliki broj izvedbenih (kontekstualnih) modela u kontekstu primjene u određenom području, određenom nivou obrazovanja ili na nekom univerzitetu ili fakultetu. Izvedbeni modeli prilagođeni su mogućnostima, specifičnostima i potrebama pojedinih univerziteta i fakulteta, ali u osnovi svih leži osviještenost o potrebi obrazovanja novih generacija adekvatnoj upotrebi i korištenju kvalitetnih

informacija iznad i izvan samodovoljnosti tehnologije i podsticanja njihovog kritičkog mišljenja i aktivnog učenja. Razvijene zemlje svijeta, s razvijenijom tehnologijom i njenom većom dostupnošću (SAD, Australija, Novi Zeland) toga su na vrijeme postale svjesne, za razliku od manje razvijenih zemalja, u kojima je tek informatizacija i informatička pismenost prioritetni i dovoljan zadatak. Takav je slučaj i s Bosnom i Hercegovinom i njenim univerzitetima i fakultetima koji također favoriziraju informatičku pismenost.¹ Informatizacija i informatička pismenost jesu neophodna pretpostavka razvoja savremenog društva, ali je informatička pismenost tek dio informacijske pismenosti. Sa sve većim prisustvom tehnike, povećava se i potreba za edukacijom kakva je informacijska pismenost, na koju stalno upozoravaju uglavnom informacijski stručnjaci – bibliotekari.

Kontekstualni model informacijske pismenosti nastao je i u Bosni i Hercegovini. U osmišljavanju modela implementacije informacijske pismenosti primjerenog situaciji u našoj zemlji pokušali su se usaglasiti i povezati svi bitni aspekti informacijske pismenosti kao interdisciplinarnog koncepta kako bi se stvorio model jednako primjenjiv u današnjoj situaciji, ali i u budućem razvoju. Po onome šta poučava, kombinacija je elemenata *concept based* pristupa s elementima *tool based* pristupa, odnosno u isto vrijeme se odnosi i na koncepte i na izvore i alate, a u kontekstu procesa, odnosno kako se poučava, kao nezavisni modul unutar kreditnog sistema na prvoj godini studija kao obavezni dvosemestralni predmet za sve studente s predviđenim ishodima učenja, znanjima koja se moraju usvojiti i određenim brojem kredita. Na osnovu općeg okvirnog modela, moguće je razraditi program koji bi trebao odlikovati i zadovoljavati potrebe nastave i učenja na svakom pojedinom fakultetu/akademiji u skladu s kurikulumom i poželjnim ishodima učenja.

Model je nazvan Model prožimanja komponenti (Permeation Model Components), jer se svi elementi modela uzajamno prožimaju i povezuju, zavise jedni od drugih i usvajaju se u uzajamnoj povezanosti i međuzavisnosti na način da se opća znanja usvajaju kroz posebna i obratno, vještine se stječu u odnosu na opća i posebna znanja, a paralelno se odvija i proces vrednovanja i upotrebe na etičan način i po pravnim propisima. Imanentan mu je proces i horizontalne i vertikalne povezanosti između svih elemenata modela, koji su neodvojivi jedni od drugih.

2. Model prožimanja komponenti (Permeation Components Model)

Model prožimanja komponenti se sastoji od četiri glavne komponente:

1. Komponenta sadržaja,
2. Komponenta vještina,
3. Komponenta vrednovanja,
4. Pedagoško/andragoška komponenta.

¹ To je vidljivo iz sljedećih dokumenata: Akcioni plan razvoja informacionog društva u BiH, Politika razvoja informacionog društva u BiH, Smjernice ka informacionom društvu, Strategija razvoja informacionog društva u BiH (Vidi na www.undp.ba), ali i iz dokumenata Agencije za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvalitete (Vidi na http://www.heg.gov.ba/Dokumenti/Bolonja/Archive.aspx?mi=1238&template_id=52&pageIndex=1), kao i iz dokumenata vezanih za uspostavu Bolonjskog procesa.

1. Komponenta sadržaja

Sastoji se od sljedeća dva povezana elementa: opća znanja i znanja iz kurikuluma. Opća znanja se sastoje od:

- uvoda u svijet informacija koji podrazumijeva pojam, nastanak, vrste i životni ciklus informacija u vremenu eksplozije informacija,
- pohranjivanja i selekcije informacija kroz razne agente pohranjivanja i selekcije, od biblioteka, muzeja, arhiva do interneta, mašina za pretraživanje, baza podataka,
- upoznavanja s izvorima informacija, štampanim i elektronskim, njihovim svojstvima i karakteristikama, po različitim kriterijima,
- uvoda u koncept informacijske pismenosti, njegovog značaja u obrazovanju, radu i svakodnevnom životu, elementima koncepta, usmjerenosti na samostalno i cjeloživotno učenje i upravljanje znanjem.

Znanja iz kurikuluma znanja su iz pojedinih disciplina koje se izučavaju na nekom fakultetu/akademiji i znanja iz modula utvrđenih kurikulumom. Ovo su početna znanja za dalje istraživanje i svrha i cilj istraživanja. Informacije iz pojedinih disciplina korespondiraju s općim znanjima i njihovim elementima.

2. Komponenta vještina

Sastoji se od elemenata koji omogućavaju adekvatno postavljanje upita, što, također, korespondira i s općim, a i s posebnim znanjima vezanim za pojedine naučne discipline, predstavljanja raspoloživih baza podataka, njihovog značaja i karakteristika i postavljanja adekvatnih strategija pretraživanja kako bi se došlo do relevantnih rezultata. Sve ove elemente povezuje i prožima element revidiranja, jer proces pretraživanja podrazumijeva mogućnost revidiranja svih elemenata tokom procesa pretraživanja, ako je to potrebno. Paralelno s tim stječu se znanja i iskustva koja se mogu primijeniti na svako istraživanje i svaku informacijsku potrebu u obrazovanju, radu i svakodnevnom životu za rješavanje postavljenih zadataka. Što su bolja usvojena znanja iz općih i posebnih znanja, to su bolje definirani elementi ove komponente, lakše je i brže pretraživanje i kraći je i učinkovitiji put do potrebnih informacija. Ova se komponenta, dakle, sastoji od:

- definiranja opsega i prirode informacijske potrebe,
- definiranja strategija pretraživanja,
- pretraživanja različitih izvora,
- revidiranja procesa.

Između svih komponenti i elemenata unutar njih postoji i horizontalna i vertikalna povezanost koja poboljšava i rasvjetljava svaki pojedini korak ovoga modela, čiji je krajnji cilj optimalno kretanje u preobilnom informacijskom okruženju.

3. Komponenta vrednovanja

U ovom dijelu najviše dolazi do izražaja kritičko propitkivanje i ocjena kvaliteta, vjerodostojnosti i relevantnosti pronađenih informacija, iako je to proces koji traje i sastavni je dio i prethodnih

komponenti, ali je on u ovoj fazi dominantan. Kritičko propitkivanje, analiza i procjena pronađenih informacija je podloga i razlog njihovog izlučivanja, njihove organizacije i povezivanja u svrhu stvaranja, usvajanja i predstavljanja novog znanja. Ova se komponenta sastoji od:

- izlučivanja informacija,
- analize i procjene,
- organiziranja informacija,
- sinteze.

Ova je komponenta, najviše od svih, kognitivni proces pretvaranja informacija u znanje, pa je ovdje izuzetno važno pružiti pomoć studentima/cama kako bi se osposobili da prepoznaju relevantne informacije i od njih stvore i usvoje novo znanje.

4. Pedagoško/andragoška komponenta

Ova je komponenta vrlo značajna s aspekta upotrebe i predstavljanja pronađenih informacija na etičan način i po pravnim propisima, jer uz poučavanje o važnosti citiranja i navođenja izvora za tekst, sliku ili grafički prikaz i stilovima i načinima citiranja i navođenja koji korespondiraju sa znanjima o različitim izvorima informacija podrazumijeva ponajprije stvaranje vaspitne podloge za ove elemente. Razvijanje svijesti o plagijarizmu i ugradnja moralne komponente na individualnom planu važan je preduvjet za korištenje informacija po pravnim propisima, poštovanje intelektualnog vlasništva i autorskih prava. Ova će komponenta imati sve veći značaj s razvojem društvenih mreža i brisanjem granica između tvoraca i korisnika informacija. Koliko god studenti/-ce imali znanja o potrebi i obavezi poštivanja tuđeg rada, bez razvijene svijesti i stava unutar njihovog duhovnog habitusa, to neće postati njihova uobičajena praksa, pa je ova komponenta jednako značajna kao i druge komponente.

Pedagoško/andragoška komponenta se sastoji od:

- razvijanja znanja o upotrebi i predstavljanju pronađenih i izlučenih informacija,
- etičkih i pravnih principa i s tim u vezi obaveze citiranja i navođenja,
- sastavljanja bibliografije i znanja o stilovima, načinima i elementima citiranja i navođenja.

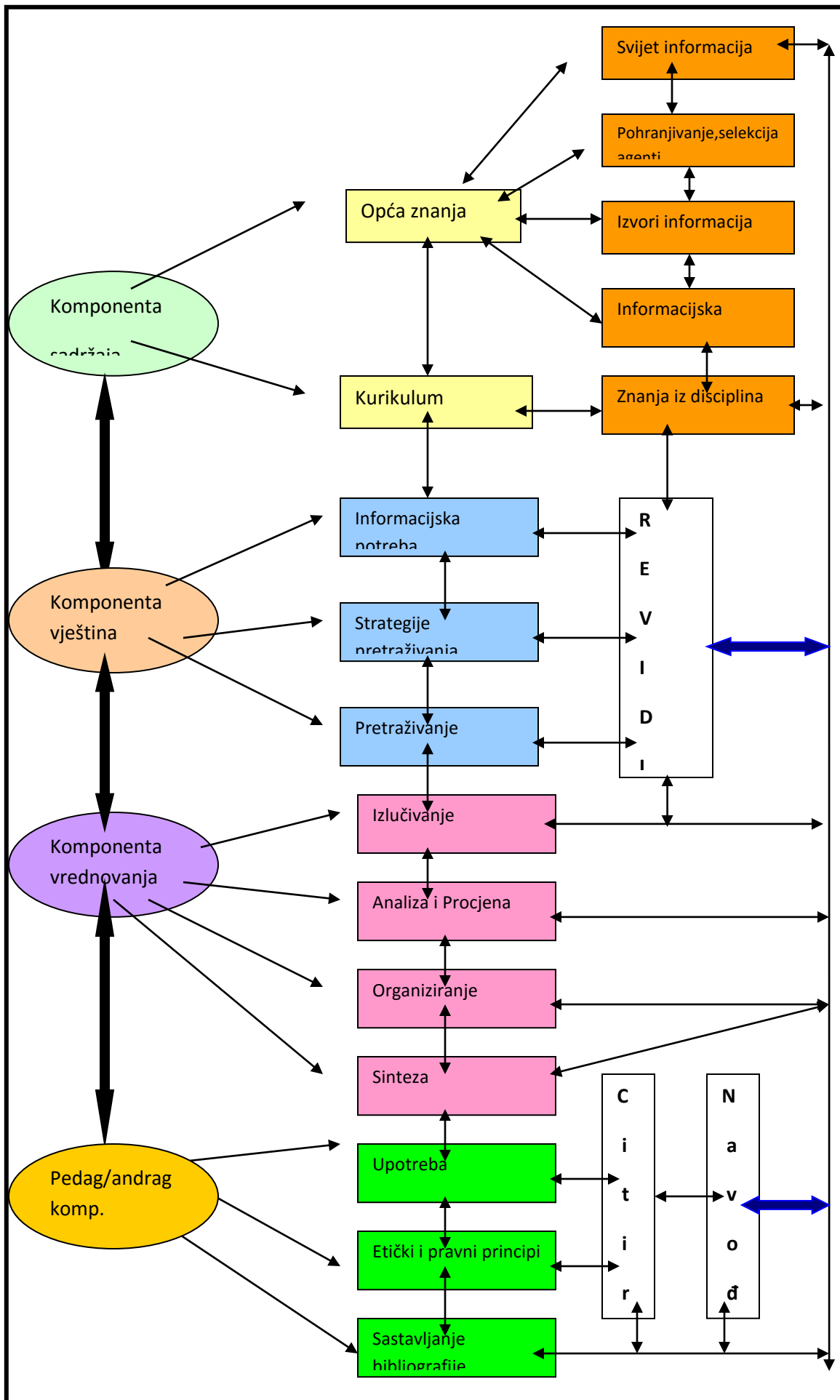
Pedagoško/andragoška komponenta pored ovoga, može da obuhvati, u sklopu vannastavnih aktivnosti, koje su predviđene Bolonjskim načinom studiranja, a koje bi se ovdje izuzetno dobro uklopile, posjetu studenata/-ica nekim značajnim baštinskim institucijama i institucijama koje su agenti za pohranjivanje i pretraživanje informacija, radi veće socijalizacije s njima, a osobito s obzirom na to da nije mali broj studenata/-ica na Univerzitetu u Sarajevu, a i na drugim univerzitetima, koji su iz malih sredina i za to nisu ranije imali priliku. Ovdje bi bilo dobro uključiti i neke druge vaspitne angažmane, kako bi se potpomoglo i usmjerilo razvijanje njihovih različitih interesa i navika, a ovi se angažmani mogu planirati prema važnim naučnim i kulturnim događanjima u lokalnoj zajednici i na univerzitetu.

Model prožimanja komponenti podrazumijeva mjerenje ishoda učenja kroz pre-test koncipiran tako da u formi kviz pitanja provede studente/-ice i provjeri njihovo znanje kroz sve ove komponente i njihove elemente prije nego počne edukacija. Istim testom kao post-testom se testiraju studenti/-ce nakon odslušanog modula kako bi se utvrdilo njihovo napredovanje i usvajanje novih znanja. Model prožimanja komponenti prati kurikulum i obaveze i zadatke studenata/-ica iz drugih modula, pa im tokom trajanja

predavanja i vježbi na najdirektniji način pomaže u savladavanju poteškoća koje mogu imati u pojedinim segmentima izrade radova i rješavanja problema. Poteškoćama koje se kod pre-testa, a i kasnije pokažu prisutnijim kod većeg broja studenata/-ica, poklanja se više vremena i pažnje, pa se težište stavlja na ono što studentima/-icama predstavlja problem i za šta su oni sami zainteresirani. Prednosti primjene ovog modela informacijske pismenosti su mnogostruke: prvenstveno za studente/-ice koji mogu bolje i brže i na pravi način izvršavati svoje konkretne obaveze tokom studija i steći znanja i vještine za cijeli život, ali i početi drugačije razmišljati o svijetu informacija, njihovom nastanku i kvaliteti, općenito i u mrežnom okruženju, te razvijati navike, stavove, kritičnost i kreativnost. Nastavnom kadru će, također, biti mnogo lakše raditi s informacijski osviještenim i pismenim studentima, pa će, s tim u vezi, svoje dragocjeno vrijeme moći koristiti na svrsishodniji način za ispunjavanje mnoštva drugih obaveza koje su definirane Bolonjskim načinom studiranja. Informacijski pismeni studenti/-ce postaju informacijski pismeni novaci u akademskom životu i budući informacijski pismeni nastavnici, koji razumiju prednosti i koristi ovakvog saradničkog načina učenja. Informacijski pismeni studenti/-ce postaju informacijski pismeni stručnjaci i građani sposobni da učestvuju u cjeloživotnom učenju i da ciljeve učenja usmjere sami prema sebi. Model prožimanja komponenti stvara bliske veze i atmosferu razumijevanja i saradnje između svih učesnika obrazovnih procesa, neku vrstu aktivnog mentorstva između bibliotekara/-ki i studenata/-ica, a prilagodljiv je svim okruženjima učenja i svim posebnostima pojedinih znanstvenih disciplina i kurikuluma uz mogućnost njegove individualizacije, razrade i dopunjavanja elementima u okviru pojedinih komponenti, na način koji najbolje odgovara konkretnoj situaciji. On je samo osnova za detaljno planiranje aktivnosti i načina njihovog izvođenja s mogućnošću nadopunjavanja i inoviranja, što je zapravo i poželjno.

Model prožimanja komponenti bi, zapravo, mogao biti opći okvirni model za kreiranje i implementaciju programa informacijske pismenosti i u drugim nivoima obrazovanja.

Na sl. 1. dat je shematski prikaz Modela prožimanja komponenti koji odlikava povezanost svih elemenata modela.



Model prožimanja komponenti primjenjuje se u nastavi izbornog predmeta Bibliotečko-informacijske baze Fakulteta za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije Univerziteta u Sarajevu.

3. Bibliotečko-informacijske baze

Potreba za implementacijom programa informacijske pismenosti prepoznata je vrlo rano na Fakultetu za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije Univerziteta u Sarajevu, pa je započela još 2005. godine na postdiplomskom studiju. Kako su studenti/-ce postdiplomskog studija ukazali na potrebu uvođenja ovakvog kursa na dodiplomski studij, novim nastavnim planom 2007. godine osmišljen je izborni predmet Bibliotečko-informacijske baze i uključen u kurikulum. Naziv mu nije adekvatan, ali to još jednom ukazuje na činjenicu postojanja zabluda kad je informacijska pismenost u pitanju. No, bez obzira na naziv, to je program informacijske pismenosti, i formalno i sadržajno.

Fakultet za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije je prva i jedina visokoškolska institucija u Bosni i Hercegovini koja ima informacijsku pismenost kao zaseban modul, iako još uvijek kao izborni na dva od tri odsjeka Fakulteta. Modul se izvodi na odsjecima Kriminologija i Sigurnosne studije u četvrtom semestru i donosi 3 ECTS i traje 45 sati predavanja i vježbi kroz praktične primjere i konkretne studentske obaveze iz drugih modula. Silabus, koji je osmislila voditeljica biblioteke Fakulteta i njegov je izvođač, sadrži sve elemente informacijske pismenosti predviđene u svijetu postojećim standardima informacijske pismenosti.

Izborni je predmet prvi put realiziran 2010/2011. školske godine i to samo na odsjeku Kriminologija, a sljedeće dvije godine su ga slušali i studenti/-ce s Odsjeka za sigurnosne studije. Program je koncipiran na temelju Modela prožimanja komponenti, a svake godine su inovirani načini izvedbe.

U školskoj 2012/2013. godini ukupan broj studenata/-ica s oba odsjeka koji su slušali izborni predmet Bibliotečko-informacijske baze bio je preko stotinu. Nakon uvodnih predavanja i razgovora o razvoju informacijskog društva, obilju informacija koje se nude, informacijskoj pismenosti, šta ona znači i kakva je njena vrijednost za budući život kao pojedinaca, građana i zaposlenika, prešlo se na druge segmente Modela prožimanja komponenti kroz praktične primjere povezane s materijom drugih modula koje studenti/-ce slušaju u četvrtom semestru. Studenti/-ce su nakon toga bili obavezni uraditi praktičnu vježbu. Takav se način rada odvijao do kraja semestra, jer je zamišljeno da studenti/-ce kroz aktivan angažman i praktičan rad prođu sve faze standarda informacijske pismenosti po Modelu prožimanja komponenti uz osvajanje određenog broja bodova koji će u konačnici definirati završnu ocjenu.

Od stotinu studenata/-tica, samo njih dvadeset završilo je svoje zadatke na ovakav način. Drugi nisu osvojili dovoljan broj bodova, jer su ili pogrešno shvatali postavljene zadatke ili podmetali tuđe vježbe i prepisivali tuđe radove po sistemu copy-paste s raznih internetskih stranica (uglavnom onih koje nude već urađene seminarske ili diplomske radove), a neki nisu uopće pokazali interes za takav način rada. Oni su pristupili završnom ispitu.

Među dvadeset aktivnih studenata/-ica bila je većina onih koji su postigli dobre rezultate, jer su istinski bili zainteresirani da korisno upotrijebe vrijeme nastave i steknu i nadograde svoja znanja.

Studenti/-ce koji nisu bili zainteresirani za stjecanje novih znanja temeljnih za nove načine učenja u kompleksnom informacijskom okruženju i u skladu s bolonjskim principima studiranja, zapravo nisu ničim bili ni podstaknuti da usvoje znanja i vještine informacijske pismenosti, jer su njihova već razvijena informacijska ponašanja prihvaćena u učenju, stjecanju znanja i izradi radova u prethodnoj godini studija, ali i prethodnim nivoima obrazovanja. Ovo se jednako odnosi i na izvore informacija, načine pretraživanja, vrednovanje informacija, njihovu upotrebu, predstavljanje i sastavljanje bibliografije korištenih izvora.

Izvođenje nastave iz predmeta Bibliotečko-informacijske baze tokom tri školske godine zaredom omogućilo je formiranje nekih općih stavova i zaključaka kada je u pitanju nivo stečenih znanja i vještina informacijske pismenosti studenata/tica izraženo kroz njihovo informacijsko ponašanje.

4. Zaključak

Model prožimanja komponenti daje mogućnosti kreiranja i provođenja programa informacijske pismenosti uz uvažavanje svih specifičnosti raznih obrazovnih okruženja, nivoa obrazovanja i znanstvenih disciplina. Također, pruža mogućnosti stalnoga inoviranja sadržaja i načina izvedbe, kao i vježbanja i provjere stečenih znanja.

Valja, međutim, napomenuti da modeli i programi provođenja informacijske pismenosti mogu biti izuzetno inovativni i kreativni, ali ako se takva znanja ne zahtijevaju od studenata/-ica, onda ona nemaju svoju svrhu.

U razvijenim zemljama svijeta s naprednim tehnologijama i visokim nivoom ekonomskih postignuća zasnovanih na znanju definiraju se svojstva diplomiranih studenata u smislu vještina i znanja koja kao takvi moraju posjedovati, a jedan od atributa diplomiranih studenata je i informacijska pismenost kao propisani cilj.

Kako ta pismenost uključuje vještine analize, sinteze i procjene, kritičkog mišljenja i razumijevanja, samostalnog učenja uz korištenje različitih izvora informacija, izgradnju znanja, postavljanje pitanja i rješavanje problema, potrebno je da se razvija kroz sve nivoe obrazovanja, osnovnog, srednjeg i visokog i da bude inkorporirana u kurikulum kroz sve programe uz učešće i doprinos svih učesnika obrazovnih procesa. Jedino se tako može osigurati kontinuum u primjeni, jer informacijski pismeni nastavnici/-ce i informacijski stručnjaci obrazuju informacijski pismene studente/-ice koji opet dalje doprinose informacijskoj pismenosti institucija, korporacija ili upravnih struktura u kojima se zaposle. Ovakav pristup stvara svijest o važnosti informacijske pismenosti i o potrebi stalnog usavršavanja u tom smislu, jer informacijska pismenost nije statičan koncept. Promjene su česte i brze, a njihovo prihvatanje i savladavanje upravo je u direktnoj vezi s razvijenom svijesću o povezanosti informacijske pismenosti i savladavanja kompleksnosti svijeta informacija i savremenog načina življenja

Značajan doprinos u stvaranju informacijski pismenog univerziteta/fakulteta mogu dati svojim temeljnim znanjem i sposobnostima bibliotekari/-ke kao informacijski stručnjaci koji znaju kako je organizirano znanje i poznaju sisteme za pohranjivanje i pronalaženje informacija. Oni mogu pomoći i pojedincima i zajednici da postanu samostalni u stjecanju znanja i usvajanju koncepata, a ne samo u usvajanju mehaničkih vještina za njihovo pronalaženje.

Literatura

Achieving an information society and knowledge-based economy through information literacy (2006)
Ljubljana: International Centre for Promotion of Enterprises

ALA/ACRL (2000) *Information literacy competency standards for higher education*, dostupno na:
<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>

ALA/ACRL (2003): *Characteristic of programs of information literacy that illustrate best Practice : A guideline*, dostupno na: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/characteristics.cfm>

ALA/ACRL. (2004) *Standards for libraries in higher education*, dostupno na:
<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standardslibraries.cfm>

Albitz, R. S. (2007) That what and who of information literacy and critical thinking in higher education // *portal: Librarians and Academy*, 7 (1), 97–109

Barnes, K; Marateo, R.C.; Ferris, S.P.(2007). Poučavanje i učenje s internetskom generacijom // *Edupoint*, dostupno na: edupoint.carnet.hr/casopis/55/clanci/3.html

Burkhardt, J.N.; MacDonald, M.C. ; Rathemacher, A.J. (2010): *Teaching information literacy. 50 standards-based exercises for college students*. Sec.ed. Chicago: ALA

Dizdar, S. (2008): *Informacijska pismenost i cjeloživotno učenje // Savjetovanje Reforma visokog obrazovanja-primjena Bolonjskih principa na Univerzitetu u Sarajevu*. Sarajevo : Univerzitet, 47–59

Rašidović, B.E. (2011): *Informacijska pismenost i visokoškolske biblioteke - edukacija korisnika. Model Univerziteta u Sarajevu : magistarski rad*. Sarajevo: Univerzitet, Filozofski fakultet

Webber, S. (2006): *Information literacy in higher education*, u: Stopar & Rabzelj (Eds.), *Informacijska pismenost med teorijo in prakso*. Zbornik prispevkov (pp.9-20). Ljubljana : ZBDS

UTJECAJ PRIMJENE STRIPA U NASTAVI NA KVANTITET, KVALITET I TRAJNOST ZNANJA

Haris Cerić
Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Osnovni cilj istraživanja predstavljenog u ovome radu je da se eksperimentalno ispituju mogućnosti primjene stripa u okviru nastave iz predmeta Filozofija s logikom za gimnazije. U istraživanju se kao glavni metod koristio pedagoški eksperiment, i to eksperiment s paralelnim grupama te analiza pedagoške dokumentacije i *survey* istraživački metod kao pomoćne metode. U provedenom eksperimentu se obrada nastavnog gradiva uz primjenu stripa u okviru nastave iz predmeta Filozofija s logikom javlja kao nezavisno promjenjiva varijabla, dok se zavisno promjenjiva varijabla odnosi na kvantitet, kvalitet i trajnost znanja usvojenog na takav način. Ovaj pristup se pokazao veoma uspješnim jer je omogućio komparativno praćenje primjene eksperimentalnog faktora (obrada nastavnog gradiva uz primjenu stripa) u eksperimentalnim grupama i rada na klasičan – receptivno-predavački – način kod kontrolnih grupa. Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 161 ispitanika – učenika sarajevskih gimnazija, a prikupljeni podaci su obrađeni primjenom više statističkih postupaka: izračunavanjem aritmetičkih sredina, standardnih devijacija i t-testa za testiranje hipoteza o značajnosti razlika.

Ključne riječi: strip kao nastavni medij, stripovna metoda u nastavi, učenje uz primjenu stripa, klasična (receptivno-predavačka) nastava, pedagoški eksperiment, kvantitet, kvalitet i trajnost znanja

1. Uvod

Strip kao medij karakterizira to što kao oblike izražavanja kombinira sliku i tekst, tvoreći pri tome jedinstven sistem simbola, koji predstavljaju značenje na sličan način kao i verbalni (govorni i pisani) jezik. Vizualni stripovni jezik ima vlastite kodove i konvencije, sintaksu i gramatiku, koji se koriste za izražavanje te se, u tom smislu, strip ne može promatrati tek kao puki matematički zbroj izražajnih oblika od kojih je sačinjen, odnosno kao hibrid slike i teksta.

Na temelju osnovnih značajki stripa kao medija masovnih komunikacija, karakteristika nastave kao najorganiziranijeg vida odgoja i obrazovanja te uvida iz didaktičko-metodičke literature o klasifikaciji nastavnih medija i općim kriterijima za njihov izbor, kao i različitim određenjima nastavnih metoda, moguće je izvesti definiciju stripa kao nastavnog medija te određenje stripovne metode u nastavi. Tako se pod stripom kao nastavnim medijem podrazumijevaju didaktičko-metodički osmišljeni crteži i druge slike, sa tekstom ili bez njega, suprostavljene u slijed s namjerom da prenesu informaciju i/ili da kod učenika proizvedu kognitivni, konativni, estetski, moralni, radni i doživljajni učinak, dok se stripovna metoda u nastavi može odrediti kao način aktiviranja, odnosno vizuelno-tekstualnog komuniciranja subjekata odgojno-obrazovnog procesa posredstvom didaktičko-metodički osmišljenog stripa uz ostvarivanje ciljeva, zadataka i sadržaja nastave (Cerić, 2013).

Rezultati različitih istraživanja o primjeni stripa u nastavi i drugih relevantnih istraživanja čiji rezultati direktno ili indirektno upućuju na mogućnosti primjene stripa u nastavi (Sones, 1944; Levin i sur., 1987; Krashen, 1993; Ujiie i Krashen, 1996; Yannicopoulou, 2004; Liu, 2004), kao i različiti teorijski pristupi (npr. Glasserova teorija izbora, Krashenova hipoteza afektivnog filtera, V.A.K. teorija o stilovima učenja), upućuju na nekoliko najvažnijih kvaliteta koje posjeduje strip u pogledu mogućnosti korištenja u nastavi, kao što su: skandalonski karakter stripa, motivacijska vrijednost stripa u nastavi, vizualnost stripa, permanentnost stripa, posredujuća funkcija stripa kao nastavnog medija, te njegova izrazita popularnost koju uživa među školskom djecom.¹

Stripovna metoda u nastavi obuhvata slijedeće metodičke postupke, odnosno oblike korištenja stripa u nastavi: a) strip kao ilustracija, b) strip kao izvor informacije i oblik svladavanja novog gradiva, c) strip kao osnova za poticanje nastavnog razgovora i diskusije, i d) samostalna izrada stripova (Cerić, 2013). Kako se ne bi palo u zamku nekritičkog idealiziranja i favoriziranja stripovne metode u nastavi, nužno je imati na umu da strip, bez obzira na njegov izraziti odgojno-obrazovni potencijal, ne može biti univerzalni nastavni medij, odnosno da stripovna metoda u nastavi, ne može biti univerzalna nastavna metoda primjenjiva jednako za sve uzraste učenika, nastavne predmete ili nastavne sadržaje, te da se najbolji rezultati u primjeni stripovne metode u nastavi ostvaruju ukoliko se ona koristi u kombinaciji s drugim metodama i strategijama u nastavi.

Teorijsko opravdanje za primjenu stripa u nastavi, odnosno, za etabliranje stripovne metode u nastavi moguće je pronaći u nekim relevantnim teorijskim pristupima i modelima s područja neuroznanosti i srodnih znanstvenih disciplina o načinima na koje ljudski mozak procesira verbalno-vizualne informacije – *učenje utemeljeno na mozgu* (Sperry, R.W., 1974; Medina, 2008; Gangwer, 2009), kognitivnim znanostima – *teorija dualnog kodiranja* (Paivio, 1986; Sadoski i Paivio, 2004) i *teorija multimedijalnog učenja* (Meyer, 2005), kao i *semiotičkoj teoriji o odnosu teksta i slike* (Sipe, 1998). Jasne su implikacije pomenutih teorija i istraživanja u pogledu mogućnosti korištenja stripa u nastavi – u osnovi svake od njih je pretpostavka da se proces učenja pojednostavljuje, ubrzava i, općenito, pospješuje ukoliko su informacije koje se primaju istovremeno predočene tekstualno i vizualno. U tom smislu, strip se, sa svojim karakterističnim dvojnim vizuelno-verbalnim informacijskim registrom, zasigurno može uvrstiti u red izuzetno učinkovitih nastavnih sredstava.

2. Metodološki okvir istraživanja

Problem istraživanja odnosi se na odgojno-obrazovni potencijal stripa, odnosno na propitivanje mogućnosti primjene stripa u nastavi, a cilj istraživanja je da se eksperimentalno ispituju mogućnosti primjene stripa u okviru nastave iz predmeta Filozofija s logikom za gimnazije.

Generalna pretpostavka od koje se krenulo u ovo istraživanje je da će se postignuća učenika iz eksperimentalne grupe, u kojoj se koristi strip u obradi nastavnog gradiva iz predmeta Filozofija s logikom, barem po nekim odgojno-obrazovnim karakteristikama (kvantitetu usvojenog sadržaja, većem kvalitetu stečenog znanja, kao i većoj trajnosti znanja), razlikovati od postignuća učenika iz kontrolne grupe, u kojoj se ne koristi strip u obradi istog nastavnog gradiva.

¹ Vidjeti šire u knjizi Cerić, H. (2013): *Skandalon u oblačićima – Kako koristiti strip u nastavi?*, Sarajevo, Centar za napredne studije, u poglavlju naslovljenom kao: Didaktičko-metodički aspekti stripa.

Opredjeljenje da se eksperiment provede u okviru nastave iz predmeta Filozofija s logikom za gimnazije proisteklo iz praktičnih razloga, tj. iz činjenice da već postoje adekvatni materijali u stripovnoj formi koji mogu poslužiti za učenje u nastavi filozofije (stripovane knjige iz tzv. „biblioteke za početnike“ beogradskog izdavača Hinaki i zagrebačke Naklade Jesenski i Turk kojima se tretiraju i radovi filozofa obuhvaćenih programom predmeta Filozofija s logikom).

U istraživanju se kao glavni metod koristio pedagoški eksperiment, i to eksperiment s paralelnim grupama, te analiza pedagoške dokumentacije i *survey* istraživački metod kao pomoćne metode. U provedenom eksperimentu obrada se nastavnog gradiva uz primjenu stripa u okviru nastave iz predmeta Filozofija s logikom javlja kao nezavisno promjenjiva varijabla, dok se zavisno promjenjiva varijabla odnosi na kvantitet, kvalitet i trajnost znanja usvojenog na takav način, te percepciju nastave uz primjenu stripa u odnosu na klasičnu nastavu.

Od instrumenata u ovom istraživanju koristili su se testovi znanja (ukupno šest) za praćenje zavisne varijable koji su posebno izrađeni za potrebe istraživanja. Ovi testovi predstavljaju niz zadataka objektivnog tipa s pitanjima i zadacima različite vrste i težine pri čijoj se konstrukciji vodilo računa o tome da se zadovolje zahtjevi u pogledu izrade ovakvog tipa testa. Za svih šest testova ispitana je i pouzdanost stavki i ukupnog skora testa (pouzdanost interne konzistencije) iskazana preko koeficijenta pouzdanosti Cronbachove alfe. Koeficijent Cronbachove alfe za svaki pojedini test bio je na zadovoljavajućem nivou.

Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 161 ispitanika – učenika sarajevskih gimnazija. Ovaj uzorak pripada kategoriji namjernih uzoraka i srednje je veličine. Kako je u pitanju eksperiment intenzivnog tipa gdje nije toliko bitan broj ispitanika koliko rezultati samog istraživanja, veličina uzorka je povoljna. Da bi se dobio dovoljan broj učenika kao uzorak, eksperimentalna (N = 80) i kontrolna grupa (N = 81) su podijeljene na po tri odjeljenja u dvije sarajevske gimnazije: Drugoj gimnaziji i Četvrtoj gimnaziji. U kontrolnoj se grupi radilo na uobičajen, tradicionalan način, dok se u eksperimentalnoj grupi ostvarivao eksperimentalni program (obrada nastavnog gradiva uz primjenu stripa). Budući da su se učenici tek u četvrtom razredu susreli s filozofskim sadržajima kroz predmet Filozofija s logikom, nije bilo moguće raditi inicijalna testiranja radi ujednačavanja grupa, te su se stoga kao kriterij ujednačavanja uzeli opći uspjeh u prethodnom razredu i spol učenika. Također, pored ovih 161 učenika koji su sačinjavali osnovni uzorak, u istraživanju je učestvovalo još jedno odjeljenje četvrtog razreda Druge gimnazije (N=29) na kojem se preliminarno testirala pouzdanost testova znanja korištenih u istraživanju.

Za uzorak sadržaja izabrane su nastavne jedinice: Platon, Aristotel, Descartes, Kant i Nietzsche iz programa za predmet Filozofija s logikom za gimnazije u četvrtom razredu i to iz dva razloga: učenja ovih filozofa predstavljaju ključna i nezaobilazna mjesta u povijesti filozofije i postojanje prigodnih materijala u stripovnoj formi kojim se tretiraju ta učenja.

Istraživanje je obavljeno u toku školske 2008/09. godine.

Prikupljeni podaci obrađeni su primjenom više statističkih postupaka: izračunavanjem aritmetičkih sredina, standardnih devijacija i t-testa za testiranje hipoteza o značajnosti razlika.

S obzirom na kompleksnost i širinu provedenog istraživanja, za potrebe ovoga rada, napravljen je osvrt na samo jedan segment istraživanja², odnosno na rezultate do kojih se došlo prema postavljenim zadacima da se utvrdi da li će se primjenom stripa u okviru nastave iz predmeta *Filozofija s logikom* za gimnazije postići veći uspjeh u 1) količini (kvantitetu), 2) kvalitetu i 3) trajnosti usvojenog nastavnog gradiva u odnosu na klasičnu obradu istog nastavnog gradiva, a koji su u neposrednoj vezi sa slijedećim postavljenim istraživačkim pothipotezama: 1) primjena stripa u okviru nastave iz predmeta *Filozofija s logikom* za gimnazije omogućuje veći uspjeh u kvantitetu usvojenog sadržaja u odnosu na kontrolnu grupu, odnosno postoji statistički značajna razlika u kvantitetu usvojenog sadržaja između eksperimentalne i kontrolne grupe; 2) primjena stripa u okviru nastave iz predmeta *Filozofija s logikom* za gimnazije omogućuje veći uspjeh u kvalitetu usvojenog sadržaja u odnosu na kontrolnu grupu, odnosno postoji statistički značajna razlika u kvalitetu usvojenog sadržaja između eksperimentalne i kontrolne grupe; i 3) primjena stripa u okviru nastave iz predmeta *Filozofija s logikom* za gimnazije omogućuje veću trajnost usvojenog sadržaja u odnosu na kontrolnu grupu, odnosno postoji statistički značajna razlika u trajnosti usvojenog sadržaja između eksperimentalne i kontrolne grupe.

3. Analiza i interpretacija rezultata

Primjena stripa u nastavi Filozofije s logikom i kvantitet usvojenog sadržaja

Kvantitet znanja odnosi se na količinu usvojenih sadržaja (činjenica, pravila, principa, dokaza i sl.) koji se ogleda u ukupnom postignuću koji su ispitanici postigli na korištenim testovima znanja.

Testiranje znanja slijedilo je neposredno nakon obrade nastavnog gradiva za odabrane nastavne jedinice, dakle na prvom narednom satu. Rezultati tog ispitivanja bit će predstavljeni upravo onim redom kako je realiziran eksperimentalni program.

Tabela 1 prikazuje rezultate eksperimentalne i kontrolne grupe u količini usvojenog sadržaja nakon obrade prve od pet odabranih nastavnih jedinica: *Platon*.

Broj učenika		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t-omjer	Nivoi stat.značajnosti	
E	77	39,05	2,241	6,649	0,05	0,01
K	80	36,34	2,828		1,98	2,61

Tabela 1. Postignuće na testu znanja T1 (*Platon*) u kvantitetu usvojenog sadržaja

² Rezultati do kojih se došlo prema postavljenom zadatku da se ispituju razlike u percepciji učenika o obradi nastavnih sadržaja iz predmeta *Filozofija sa logikom* posredstvom „klasične (receptivno-predavačke) nastave“ i „nastave uz primjenu stripa“, a koji je u neposrednoj vezi s postavljenom istraživačkim pothipotezom da učenici pozitivnije percipiraju „nastavu uz primjenu stripa“ od „klasične (receptivno-predavačke) nastave“, predstavljeni su u radu Cerić, H. (2012): Percepcija nastave uz primjenu stripa u odnosu na klasičnu nastavu iz predmeta *Filozofija sa logikom*, *Sarajevo Social Science Review / Sarajevski žurnal za društvena pitanja*, Vol. 1, No 1 (2012), Sarajevo, str. 9–22.

Rezultati iz Tabele 1 pokazuju da je eksperimentalna grupa postigla znatno veći rezultat u količini usvojenog sadržaja u odnosu na kontrolnu grupu, što se vidi prema dobijenim aritmetičkim sredinama, kao i ostvarenoj t-vrijednosti ($t = 6,649$) koja je statistički značajna na nivou 0,05 i 0,01 u korist eksperimentalne grupe. Eksperimentalna grupa je ostvarila manju raspršenost rezultata na što ukazuju dobijene standardne devijacije.

U Tabeli 2 dati su rezultati eksperimentalne i kontrolne grupe u količini usvojenog sadržaja nakon obrade druge nastavne jedinica: *Aristotel*.

Broj učenika		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t-omjer	Nivoi stat.značajnosti	
					0,05 0,01	
E	79	38,81	2,741	2,575	1,98	2,61
K	81	37,64	2,989			

Tabela 2. Postignuće na testu znanja T2 (*Aristotel*) u kvantitetu usvojenog sadržaja

Kako je vidljivo iz Tabele 2 postoji neznatna razlika u aritmetičkim sredinama i standardnim devijacijama između eksperimentalne i kontrolne grupe. Ostvarena t-vrijednost iznosi 2,575 što ukazuje da postoji statistički značajna razlika na nivou značajnosti od 0,05 u korist eksperimentalne grupe.

Rezultati eksperimentalne i kontrolne grupe u količini usvojenog sadržaja nakon obrade treće nastavne jedinica: *Descartes* prikazani su na Tabeli 3.

Broj učenika		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t-omjer	Nivoi stat.značajnosti	
					0,05 0,01	
E	76	38,51	3,009	5,566	1,98	2,61
K	77	35,95	2,685			

Tabela 3. Postignuće na testu znanja T3 (*Descartes*) u kvantitetu usvojenog sadržaja

Iz Tabele 3 vidi se da je eksperimentalna grupa ostvarila znatno bolju aritmetičku sredinu u odnosu na kontrolnu grupu, dok je kontrolna grupa ostvarila veću standardnu devijaciju. Ostvarena t-vrijednost iznosi 5,566, što indicira visoku razliku u postignuću na ovome testu u korist eksperimentalne grupe i to na nivou značajnosti 0,05 i 0,01.

U Tabeli 4 prikazani su rezultati eksperimentalne i kontrolne grupe u količini usvojenog sadržaja nakon obrade četvrte nastavne jedinica: *Kant*.

Broj učenika		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t-omjer	Nivoi stat.značajnosti	
					0,05 0,01	

E	78	39,51	4,431	7,448	1,98	2,61
K	77	34,03	4,738			

Tabela 4. Postignuće na testu znanja T4 (Kant) u kvantitetu usvojenog sadržaja

I na testu T4 (Kant), kao što je vidljivo iz aritmetičkih sredina i standardnih devijacija datih u Tabeli 4, postoji izrazito visoka razlika u postignuću u korist eksperimentalne grupe. Ostvarena t-vrijednost ($t = 7,448$) statistički je značajna na nivou 0,05 i 0,01.

Na Tabeli 5 predstavljeni su rezultati eksperimentalne i kontrolne grupe u količini usvojenog sadržaja nakon obrade, posljednje, pete odabrane nastavne jedinica: *Nietzsche*.

Broj učenika		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t-omjer	Nivoi stat.značajnosti	
					0,05	0,01
E	78	31,86	2,474	6,941	1,98	2,61
K	81	27,84	4,501			

Tabela 5. Postignuće na testu znanja T5 (Nietzsche) u kvantitetu usvojenog sadržaja

Uvidom u rezultate iz Tabele 5 vidljivo je da je eksperimentalna grupa i na ovome testu postigla znatno veću aritmetičku sredinu u odnosu na kontrolnu grupu, dok je, s druge strane, kontrolna grupa ostvarila znatno veću standardnu devijaciju. Izračunati t-omjer iznosi 6,941 i statistički je značajan na nivou 0,05 i 0,01, što pokazuje da postoji visoka razlika u postignuću u korist eksperimentalne grupe.

Na osnovu rezultata predstavljenih u tabelama od 1 do 5 može se zaključiti slijedeće:

- Uspoređujući rezultate eksperimentalne i kontrolne grupe u pogledu kvantiteta usvojenog sadržaja na svih pet testova znanja, promatrano u cjelini, eksperimentalna grupa postigla je znatno bolje rezultate u odnosu na kontrolnu. To potvrđuju visoke razlike postignutih aritmetičkih sredina, odnosno t-vrijednosti na nivoima značajnosti 0,05 i 0,01 u korist eksperimentalne grupe, s izuzetkom T2 gdje je ostvarena statistički značajna razlika u postignuću u korist eksperimentalne grupe samo na nivou značajnosti 0,05.
- Na bolje rezultate koje je postigla eksperimentalna grupa u odnosu na kontrolnu grupu u pogledu kvantiteta usvojenog sadržaja, utjecala je nezavisna varijabla u istraživanju, tj. obrada odabranih nastavnih jedinica uz primjenu stripa u eksperimentalnoj grupi učenika u okviru nastave iz predmeta Filozofija s logikom.

Prethodno objašnjeni rezultati postignuća učenika u kvantitetu usvojenog sadržaja, kao i iz njih proistekli zaključci, potvrđuju, prvu postavljenu pothipotezu istraživanja, da primjena stripa u okviru nastave iz predmeta Filozofija s logikom omogućuje veći uspjeh u kvantitetu usvojenog sadržaja u odnosu na kontrolnu grupu, odnosno postoji statistički značajna razlika u kvantitetu usvojenog sadržaja između eksperimentalne i kontrolne grupe.

4. Primjena stripa u nastavi Filozofije s logikom i kvalitet usvojenog sadržaja

Kao polazište za operacionaliziranje pojma *kvalitet* znanja korištena je Bloomova taksonomija obrazovnih ciljeva koja se sastoji od šest hijerarhijski poredanih kategorija: 1. znanje, 2. shvatanje, 3. primjena, 4. analiza, 5. sinteza, 6. evaluacija. Kvalitet znanja može se, u tom smislu, odrediti kao stepen razumijevanja činjenica, pravila, principa i sl., te mogućnost njihove primjene i stvaralačke prerade u istim ili novim situacijama (Muminović, 2000).

Tabela 6 prikazuje rezultate eksperimentalne i kontrolne grupe u kvalitetu usvojenog sadržaja nakon obrade prve od pet odabranih nastavnih jedinica: *Platon*.

Bloomove kategorije obrazovnih ciljeva	Broj učenika		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t-omjer	Nivoi stat.značajnosti	
	E	K				0,05	0,01
znanje	E	77	7,95	,223	1,494	1,98	2,61
	K	80	7,88	,369			
shvatanje	E	77	4,65	,644	,618	1,98	2,61
	K	80	4,59	,610			
primjena	E	77	8,64	,647	6,319	1,98	2,61
	K	80	7,76	1,034			
analiza	E	77	5,65	,532	5,767	1,98	2,61
	K	80	5,13	,603			
sinteza	E	77	5,34	,700	2,728	1,98	2,61
	K	80	4,99	,893			
evaluacija	E	77	4,83	1,018	4,988	1,98	2,61
	K	80	4,01	1,037			

Tabela 6. Postignuće na testu znanja T1 (*Platon*) u kvalitetu usvojenog sadržaja

Na osnovu rezultata iz Tabele 11 može se vidjeti da eksperimentalna grupa postigla veće aritmetičke sredine u odnosu na kontrolnu grupu na pitanjima koja se odnose na više kategorije iz Bloomove taksonomije kao što su: primjena, analiza, sinteza i evaluacija, dok kontrolna grupa u ovome dijelu ima nešto veću standardnu devijaciju. Izračunate t-vrijednosti potvrđuju da postoji visoka statistički značajna razlika, kako na nivou 0,05 tako i na nivou 0,01, za kategorije primjena ($t = 6,319$), analiza ($t = 5,767$), sinteza ($t = 2,728$) i evaluacija ($t = 4,988$). S druge strane, uočljivo je da nema velike razlike u

aritmetičkim sredinama u pogledu postignuća koja se odnose na niže kategorije iz Bloom-ove taksonomije: znanje i shvatanje, odnosno da ne postoji statistički značajna razlika u postignućima između eksperimentalne i kontrolne grupe za kategorije znanje ($t = 1,494$) i shvatanje ($t = 0,618$).

U Tabeli 7 su prikazani rezultati eksperimentalne i kontrolne grupe u kvalitetu usvojenog sadržaja nakon obrade druge nastavne jedinica: *Aristotel*.

Bloomove kategorije obrazovnih ciljeva	Broj učenika		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t-omjer	Nivoi stat.značajnosti	
	E	K				0,05	0,01
znanje	E	79	18,47	,860	,828	1,98	2,61
	K	81	18,36	,826			
shvatanje	E	79	4,62	,666	1,448	1,98	2,61
	K	81	4,47	,654			
primjena	E	79	2,95	,221	,609	1,98	2,61
	K	81	2,93	,264			
analiza	E	79	7,75	1,138	3,682	1,98	2,61
	K	81	7,05	1,254			
sinteza	E	79	2,39	,491	,031	1,98	2,61
	K	81	2,40	,585			
evaluacija	E	79	2,63	,603	1,715	1,98	2,61
	K	81	2,44	,775			

Tabela 7. Postignuće na testu znanja T2 (*Aristotel*) u kvalitetu usvojenog sadržaja

Iz Tabele 7 vidi se da su eksperimentalna i kontrolna grupa ostvarile približne aritmetičke sredine i standardne devijacije u postignuću na pitanjima koja se odnose na kategorije znanje, shvatanje, primjena i sinteza iz Bloomove taksonomije te da, na osnovu izmjerenih t-odnosa (znanje ($t = 0,828$), shvatanje ($t = 1,448$), primjena ($t = 0,609$) i sinteza ($t = 0,031$)), između njih ne postoji statistički značajna razlika. Ostvarene t-vrijednosti za kategorije analiza ($t = 3,682$) i evaluacija ($t = 1,715$) ukazuju na razliku u postignućima na ovim pitanjima u testu u korist eksperimentalne grupe i to na nivou značajnosti 0,05 i 0,01 za kategoriju analiza, odnosno na nivou značajnosti 0,01 za kategoriju evaluacija.

U Tabeli 8 dati su rezultati eksperimentalne i kontrolne grupe u kvalitetu usvojenog sadržaja nakon obrade treće nastavne jedinica: *Descartes*.

Bloomove kategorije obrazovnih ciljeva	Broj učenika		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t-omjer	Nivoi stat.značajnosti 0,05 0.01
znanje	E	76	9,71	,585	,843	1,98 2,61
	K	77	9,62	,689		
shvatanje	E	76	7,55	1,491	2,524	1,98 2,61
	K	77	7,00	1,203		
primjena	E	76	5,93	,377	4,443	1,98 2,61
	K	77	5,60	,544		
analiza	E	76	4,80	,864	1,540	1,98 2,61
	K	77	4,60	,782		
sinteza	E	76	2,42	,735	5,370	1,98 2,61
	K	77	1,79	,713		
evaluacija	E	76	8,09	,969	4,627	1,98 2,61
	K	77	7,34	1,046		

Tabela 8. Postignuće na testu znanja T3 (*Descartes*) u kvalitetu usvojenog sadržaja

Kako je vidljivo iz Tabele 8 kod svih kategorija evidentirane su neznatne razlike u aritmetičkim sredinama i standardnim devijacijama između eksperimentalne i kontrolne grupe. Ostvarene t-vrijednost u odnosu na kategorije iznose: $t = 0,843$ (znanje), $t = 2,524$ (shvatanje), $t = 4,443$ (primjena), $t = 1,540$ (analiza), $t = 5,370$ (sinteza) i $t = 4,627$ (evaluacija), što ukazuje da postoje statistički značajne razlike na nivou značajnosti od 0,01 i 0,05 u korist eksperimentalne grupe za kategorije primjena, sinteza i evaluacija, odnosno na nivou 0,05 za kategoriju shvatanje.

Rezultati eksperimentalne i kontrolne grupe u kvalitetu usvojenog sadržaja nakon obrade četvrte nastavne jedinica: *Kant* prikazani su u Tabeli 9.

Bloomove kategorije obrazovnih	Broj učenika		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t-omjer	Nivoi stat.značajnosti
--------------------------------	--------------	--	---------------------	-----------------------	---------	------------------------

ciljeva						0,05 0.01
znanje	E	78	4,41	,521	1,888	1,98 2,61
	K	77	4,26	,470		
shvatanje	E	78	9,23	1,104	5,863	1,98 2,61
	K	77	8,10	1,283		
primjena	E	78	2,56	,656	4,472	1,98 2,61
	K	77	2,06	,732		
analiza	E	78	9,97	1,139	5,547	1,98 2,61
	K	77	8,84	1,387		
sinteza	E	78	4,03	1,279	2,875	1,98 2,61
	K	77	3,48	1,071		
evaluacija	E	78	9,31	1,861	6,473	1,98 2,61
	K	77	7,27	2,050		

Tabela 9. Postignuće na testu znanja T4 (Kant) u kvalitetu usvojenog sadržaja

Kao što je vidljivo iz aritmetičkih sredina i standardnih devijacija datih u Tabeli 9, postoji visoka razlika u postignuću u korist eksperimentalne grupe u svim kategorijama osim za kategoriju znanje i primjena. Ostvarene t-vrijednosti pokazuju da postoji statistički značajna razlika, na nivou 0,05 i 0,01, u korist ekperimentalne grupe u postignućima u testu koji tretiraju kategorije: shvatanje ($t=5,863$), primjena ($t=4,472$), analiza ($t=5,547$), sinteza ($t=2,875$) i evaluacija ($t=6,473$).

Tabela 10 obuhvata rezultate eksperimentalne i kontrolne grupe u kvalitetu usvojenog sadržaja nakon obrade, poslijednje, pete odabrane nastavne jedinica: *Nietzsche*.

Bloomove kategorije obrazovnih ciljeva	Broj učenika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t-omjer	Nivoi stat.značajnosti	
					0,05 0.01	
znanje	E	78	5,12	,534	2,674	1,98 2,61
	K	81	5,35	,551		
	E	78	8,09	1,034	5,224	

shvatanje	K	81	7,01	1,512		1,98	2,61
primjena	E	78	7,54	1,181	6,997	1,98	2,61
	K	81	5,96	1,616			
analiza	E	78	5,63	,626	4,624	1,98	2,61
	K	81	4,96	1,112			
evaluacija	E	78	5,49	,659	5,939	1,98	2,61
	K	81	4,56	1,225			

Tabela 10. Postignuće na testu znanja T5 (Nietzsche) u kvalitetu usvojenog sadržaja (Napomena: U testu nije bilo pitanja koja tretiraju kategoriju sinteza.)

Rezultati iz Tabele 10 pokazuju da je eksperimentalna grupa postigla bolji rezultat u kvalitetu usvojenog sadržaja u svim kategorijama Bloomove taksonomije koje su bile obuhvaćene testom, u odnosu na kontrolnu grupu, što se vidi prema dobijenim aritmetičkim sredinama, kao i ostvarenim t-vrijednostima (znanje ($t = 2,674$), shvatanje ($t = 5,224$), primjena ($t = 6,997$), analiza ($t = 4,624$) i evaluacija ($t = 5,939$)), koje su statistički značajne na nivou 0,05 i 0,01 u korist eksperimentalne grupe.

Na osnovu rezultata predstavljenih u tabelama od 5 do 10 može se zaključiti slijedeće:

- Uspoređujući rezultate eksperimentalne i kontrolne grupe u pogledu kvaliteta usvojenog sadržaja na svih pet testova znanja, promatrano u cjelini, eksperimentalna grupa postigla je znatno bolje rezultate u odnosu na kontrolnu. To potvrđuju visoke razlike postignutih aritmetičkih sredina, odnosno t-vrijednosti na nivoima značajnosti 0,05 i 0,01 u korist eksperimentalne grupe u odnosu na kategorije iz Bloomove taksonomije. Izuzetak je test znanja – T2, gdje su zabilježene statistički značajne razlike u korist eksperimentalne grupe tek za dvije kategorije: analizu i evaluaciju. Ovi rezultati korenspodiraju s rezultatima eksperimentalne i kontrolne grupe u količini usvojenog sadržaja gdje je ostvarena statistički značajna razlika u postignuću u korist eksperimentalne grupe samo na nivou značajnosti 0,05 (Tabela 2).
- Samo kod jednog testa znanja (T5) javlja se statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u korist eksperimentalne grupe, u odnosu na najnižu taksonomijsku kategoriju – znanje, dok za ovu kategoriju u drugim testovima nije registrirana statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe. To se može objasniti time što pitanja u testovima koja se odnose na kategoriju znanje, u pravilu, spadaju u lakša pitanja. Obično se radilo o zadacima alternativnog ili višestrukog izbora koja učenicima dopuštaju mogućnost slučajnog pogađanja tačnog odgovora.
- Na bolje rezultate koje je postigla eksperimentalna grupa u odnosu na kontrolnu grupu u pogledu kvaliteta usvojenog sadržaja, utjecala je nezavisna varijabla u istraživanju, tj. obrada odabranih nastavnih jedinica uz primjenu stripa u eksperimentalnoj grupi učenika u okviru nastave iz predmeta Filozofija s logikom.

Iz prethodno navedenih i objašnjenih rezultata postignuća učenika vezanih za kvalitetu usvojenog sadržaja, kao i iz njih proisteklih zaključaka, moguće je potvrditi drugu postavljenu pohipotezu istraživanja: primjena stripa u okviru nastave iz predmeta Filozofija s logikom za gimnazije omogućuje veći uspjeh u kvalitetu usvojenog sadržaja u odnosu na kontrolnu grupu, odnosno postoji statistički značajna razlika u kvalitetu usvojenog sadržaja između eksperimentalne i kontrolne grupe.

5. Primjena stripa u nastavi Filozofije s logikom i trajnost usvojenog sadržaja

Trajnost znanja odnosi se na dugoročno zadržavanje, tj. internalizaciju određenih sadržaja, čime se omogućuje njihova reprodukcija i primjena na trajnijoj osnovi, kroz duži vremenski period. Kako bi se ispitao efekat primjene stripa u obradi nastavnog gradiva iz predmeta Filozofija s logikom na trajnost znanja, u ovome istraživanju koristio se svojevrsan postupak retestiranja. Finalni test znanja (Tf) obuhvatao je pitanja iz prethodnih pet testova i rađen je na kraju eksperimentalnog programa, tj. ponovljena su neka pitanja o prethodno obrađenim sadržajima u određenom vremenskom razmaku. Trajnost znanja mjerila se s aspekta kvantiteta i kvaliteta usvojenog sadržaja.

U Tabeli 11 dati su rezultati ispitivanja trajnosti znanja iz predmeta Filozofija s logikom na finalnom testu znanja (Tf) s aspekta kvantiteta usvojenog sadržaja.

Broj učenika		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t-omjer	Nivoi stat.značajnosti	
					0,05 0.01	
E	80	38,95	3,097	7,290	1,98	2,61
K	79	34,20	4,921			

Tabela 11. Postignuće na finalnom testu znanja (Tf) u kvantitetu usvojenog sadržaja i trajnost usvojenog sadržaja

Iz Tabele 11 vidljivo je da je aritmetička sredina eksperimentalne grupe znatno veća u odnosu na kontrolnu grupu, dok je standardna devijacija veća u kontrolnoj grupi, što upućuje na raznovrsnost stepena trajnosti usvojenog sadržaja unutar ove grupe. Ostvarena t-vrijednost izuzetno je visoka i iznosi 7,290 što potvrđuje da je eksperimentalna grupa postigla statistički značajnu razliku u odnosu na kontrolnu u pogledu kvantiteta usvojenog sadržaja i trajnosti usvojenog sadržaja i to na nivou od 0,05 i 0,01.

U Tabeli 12 prikazani su rezultati ispitivanja trajnosti znanja iz predmeta Filozofija s logikom na finalnom testu znanja (Tf) s aspekta kvaliteta usvojenog sadržaja.

Bloomove kategorije obrazovnih ciljeva	Broj učenika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t-omjer	Nivoi stat.značajnosti
					0,05 0.01

Znanje	E	80	10,24	,601	3,074	1,98	2,61
	K	79	9,76	1,253			
Shvatanje	E	80	2,65	,506	3,444	1,98	2,61
	K	79	2,34	,618			
Primjena	E	80	8,29	,874	9,206	1,98	2,61
	K	79	6,84	1,103			
Analiza	E	80	7,85	,956	5,704	1,98	2,61
	K	79	6,87	1,191			
Evaluacija	E	80	9,93	1,465	5,850	1,98	2,61
	K	79	8,39	1,822			

Tabela 12. Postignuće na finalnom testu znanja (Tf) u kvalitetu usvojenog sadržaja i trajnost usvojenog sadržaja (Napomena: U testu nije bilo pitanja koja tretiraju kategoriju sinteza.)

Na osnovu rezultata datih u Tabeli 12 uočljivo je da je eksperimentalna grupa postigla bolji rezultat u trajnost usvojenog sadržaja s aspekta kvaliteta, u svim kategorijama Bloomove taksonomije koje su bile obuhvaćene finalnim testom, u odnosu na kontrolnu grupu, što se vidi prema dobijenim aritmetičkim sredinama, standardnim devijacijama, kao i ostvarenim t-vrijednostima koje su statistički značajne na nivou 0,05 i 0,01 u korist eksperimentalne grupe: znanje ($t = 3,074$), shvatanje ($t = 3,444$), primjena ($t = 9,206$), analiza ($t = 5,704$) i evaluacija ($t = 5,850$).

Na osnovu rezultata ispitivanja trajnosti usvojenog sadržaja s aspekta kvantiteta i kvalitete, predstavljenih u tabelama od 11 do 12 može se zaključiti slijedeće:

- Usporedba rezultata eksperimentalne i kontrolne grupe u pogledu trajnosti usvojenog sadržaja s aspekta kako kvantiteta, tako i kvaliteta, na finalnom testu znanja (Tf), nedvojbeno pokazuje da je eksperimentalna grupa postigla je znatno bolje rezultate u odnosu na kontrolnu. To potvrđuju visoke razlike postignutih aritmetičkih sredina, odnosno t-vrijednosti na nivoima značajnosti 0,05 i 0,01 u korist eksperimentalne grupe u odnosu na kvantitet i kvalitet usvojenih sadržaja (kategorije iz Bloomove taksonomije).
- Na bolje rezultate koje je postigla eksperimentalna grupa u odnosu na kontrolnu grupu u pogledu trajnosti usvojenog sadržaja, s aspekta kako kvantiteta, tako i kvaliteta, utjecala je nezavisna varijabla u istraživanju, tj. obrada odabranih nastavnih jedinica uz primjenu stripa u eksperimentalnoj grupi učenika u okviru nastave iz predmeta Filozofija s logikom.

Dakle, iz navedenog proističe da je treća postavljena pothipoteza u istraživanju, da primjena stripa u okviru nastave iz predmeta Filozofija s logikom za gimnazije omogućuje veću trajnost usvojenog sadržaja

u odnosu na kontrolnu grupu, odnosno da postoji statistički značajna razlika u trajnosti usvojenog sadržaja između eksperimentalne i kontrolne grupe, potvrđena.

6. Zaključak

Iz date analize i interpretacije rezultata istraživanja je moguće, u vezi s nezavisno promjenjivom varijablom u eksperimentu – primjenom stripovne metode u obradi nastavnih sadržaja iz predmeta Filozofija s logikom, izvesti opći zaključak. S obzirom na to da su obje grupe (eksperimentalna i kontrolna) prije početka realizacije eksperimentalnog programa bile ujednačene po svim dostupnim relevantnim kriterijima (opći uspjeh u prethodnom razredu i spol učenika) koji mogu imati utjecaja na proces nastave i učenja, kao i po broju, razlike u pogledu kvantiteta, kvaliteta i trajnosti znanja, kao i u percepciji nastave uz primjenu stripa u odnosu na klasičnu nastavu, koje su zabilježene među njima nakon okončanja eksperimentalnog programa, mogu se pripisati djelovanju eksperimentalnog faktora, tj. učinkovitosti stripovne metode u nastavi. Time su potvrđene sve pothipoteze, odnosno generalna hipoteza od koje se pošlo u ovom istraživanju i odgovoreno je na sve postavljene zadatke u skladu sa ciljem i predmetom istraživanja. Nalazi dobijeni ovim istraživanjem potvrđuju u osnovi pretpostavku s kojom se u njega ušlo da strip posjeduje izraziti odgojno-obrazovni potencijal, odnosno da je strip, uz adekvatno didaktičko-metodičko prilagođavanje, moguće koristiti u školskom učenju i poučavanju u svim nastavnim predmetima i na svim uzrastima. Međutim, budući da se empirijski dio istraživanja odnosi na mogućnost primjene stripa u nastavi Filozofije s logikom, dobijeni rezultati mogu se, samo uz neophodne ograde, uopćavati i primjenjivati u nastavi drugih predmeta i područja učenja. Stoga, nada je da će ovaj rad podstaći i druge istraživače da provjere dobijene rezultate i u okviru nastave drugih predmeta, kao da i dalje produblju i proširuju istraživanja o mogućnosti primjene stripa u nastavi, kako bi se teorijski i praktično doprinjelo sistematskom proučavanju stripa kao učinkovitog i racionalnog nastavnog medija, tj. utemeljenju stripovne metode u nastavi.

Literatura:

- Cerić, H. (2013): *Skandalon u oblačićima – Kako koristiti strip u nastavi?*, Sarajevo, Centar za napredne studije
- Cerić, H. (2012): Percepcija nastave uz primjenu stripa u odnosu na klasičnu nastavu iz predmeta Filozofija s logikom, *Sarajevo Social Science Review / Sarajevski žurnal za društvena pitanja*, Vol 1, No 1 (2012), Sarajevo, str. 9–22.
- Fajgelj, S. (2004): *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju
- Gangwer, T. (2009): *Visual impact, visual teaching: Using images to strengthen learning* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Krashen, S. (1993): *The power of reading*, Englewood, Colorado, Libraries Unlimited
- Liu, J. (2004): Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 38(2), pp. 225–243
- Mayer, R. (2005): Cognitive Theory of Multimedia Learning In: Mayer, R. (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge, Cambridge University Press
- Medina, J. (2008): *Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School*, Seattle, Pear Press
- Muminović, H. (2000): *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*, Sarajevo, DES
- Mužić, V. (1977): *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Sarajevo, Svjetlost
- Paivio, A. (1986): *Mental representations: A dual coding approach*, New York, Oxford University Press
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2004): A dual coding theoretical model of reading In: Ruddell, R. B & Unrau, N. J. (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.), Newark, DE: International Reading Association
- Sipe, L. (1998): How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships, *Children's Literature in Education*, 29(2), pp. 97–108
- Sones, W. (1944): The comics and instructional method, *Journal of Educational Sociology*, 18, pp. 232–240
- Sperry, R.W. (1974): Lateral specialization in the surgically separated hemispheres, u: Schmitt, F. & Worden, F. (eds.), *Third Neurosciences Study Program*. Cambridge, MIT Press.
- Ujiie, J. & Krashen, S. (1996): Is comic book reading harmful? Comic book reading, school achievement, and pleasure reading among seventh graders, *California School Library Association Journal* 19, 2, pp. 27–28
- Yannicopoulou, A. (2004): Visual aspects of written texts: preschoolers view comics, *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 4, pp. 169–181

METODIČNOST KROZ LIKOVNU EDUKACIJU DJECE I MLADIH U OKRILJU LIKOVNE NADARENOSTI – TALENTIRANOSTI

Irfan Handukić

Akademija likovnih umjetnosti, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Priredivači Kantove Antropologije, iznoseći pojedine stavove, odredili su odnos genija i talenta. Integralni smisao ovoga pojma ističe da „lijep duh stvara samo zahtjeve geniju, gdje je učeniku potrebno ono prirodno, učitelju talenat, a geniju pronalazak, genije je originalnost, osobnost koja daje prauzore talenta“ (Petrović, 1989). Učiteljev talenat, njegovim sličnim idejama poticani su učenici samo onda ako su obdareni sličnim proporcijama duševnih snaga. Nastojeći da istaknemo viši smisao uloge talenta genijalnosti za sljedeće generacije, odgojem đaka i mladih na tom putu, bitno je zamijetiti bliskost na relaciji s talentom. Naime, i Kant u svim spisima prepoznaje ono esencijalno vrijedno, što bi bilo za dobre, darovite đake – a to je nasljeđivanje samo osnovnog smisla, a ne ropsko imitiranje. "Talenat je nalik strelcu koji pogađa cilj koji drugi ne mogu doseći; genij, pak, nalikuje onome koji pogađa cilj koji drugi uopće ne mogu vidjeti" (Petrović, 1989). Kada je riječ o sadržajima i oblicima likovnog stvaralaštva u nastavi, ovdje se svakako mora egzemplarno govoriti o istraživačkim zadacima, vremenskoj dimenziji kreativnosti, prostorno tehničkoj, mijenjanju nastavne forme u funkciji stvaralaštva, teoriji recepcije u funkciji stvaralaštva, pedagoškom programiranju kreativnosti, kreativnosti u individualnoj nastavi i oblicima rada, vrednovanju procesa i efekata kreativnog rada instrumentima i tehnikama vrednovanja (Stevanović, 1986). Određujući specifičnost likovnog-stvaralačkog izražavanja djece i mladih, možemo odgovorno konstatovati da se ono zapravo ogleda prvenstveno u činjenici da je individua (učenik) pretežno okrenuta procesu, a manje produktu svoje stvaralačke aktivnosti, da je priroda efektnosti rada kod dječijeg crteža, slike, grafike umjetnička: i umjetnika nosi osjećaj procesualnosti, a ne težnja za konačnim razrješenjima, što je zapravo osjećanjima ispunjeno znanje i znanjem ispunjen ojećaj. Priroda likovne nadarenosti koja proizvodi i izražava karakterističnu likovnu produkciju, preko koje pojedinac – učenik – istovremeno iskazuje komponente integrisane kao sposobnost, motivacija i kreativnost, ujedno su faktori koji pojačavaju, kvalitativno, likovno–stvaralačku–kreativnu sposobnost talenta.

Ključne riječi: nadarenost/talentiranost, likovna memorija, likovno-stvaralačka kreativna sposobnost, spekulativno, nastavnički portfolio

Pristup problemu

U dosadašnjoj likovnoj praksi i na temelju mnogih istraživanja pokazalo se malo vrijednih rezultata i programa kojim bi se mogla eventualno unaprijediti likovna talentiranost, razvijati likovna nadarenost. Pristupi koji su nosili određene pretpostavke, upravo su za ovo područje izravno onemogućili razvoj takvog ustanovljavanja, kao što su: likovno nadareni pojedinci ne trebaju posebno likovno obrazovanje; da je identifikacija likovno nadarenih jednostavna; da je talenat uočljiv; da su sva djeca likovno nadarena ili da je samo mali broj djece likovno nadaren; da su umjetnici desocijalizirani i da za likovnu nadarenost nije potrebna visoka opća inteligencija. Naravno, ovakva shvaćanja su u potpunosti

pogrešna, novijim istraživanjima opovrgnuti su svi ti stavovi jer svojim retrogradnim otvaranjima problema ove vrste definišu poguban odnos naspram same likovne kulture i njenog razvoja uopće. Na ovim osnovama susrećemo se, zapažamo i otkrivamo nadarenog pojedinca upravo preko bitnih i uočljivih, dominantnih karakteristika. Ove sposobnosti na likovnom planu i organizaciji procesa rada ističu se rezultatima, od oštrog zapažanja detalja do impresije kompozicije koja djeluje kao opća vizuelna diskriminacija. Likovno memorisanje produkt je u kojem će se preko zapamćenih slika iznova misliti, osjećati, te uobličavati i rješavati nešto likovno novo, uz isticanje motorike i fine usklađenosti pokreta ruke i opće vizualizacije. Iz mnoštva osvrtu koji su pratili razvoj povijesti slikarstva i umjetnosti uopće, primjere talenta imamo davno predstavljene i uzete u obzir s obzirom na vrijeme i potrebe, gdje su od mladih osoba takve vrijednosti očekivane. Jedna stara legenda, koju prepričava Lionello Venturi, govori o otkriću talenta kod dječaka: "U doba kad se držalo da je slikarstvo imitacija prirode, stvorena je o Giottu jedna legenda. On je u djetinjstvu bio siromašan pastir koji se zabavljao crtajući na kamenju ovce koje je čuvao. I prema legendi, Cimabue, slavni slikar, bio je taj koji je, šetajući po poljima i videći Giottove crteže, otkrio dječakov talenat te ga uzeo za đaka, dok na koncu đak nije nadmašio učitelja (Venturi, 1957).

I

NASTAVNIKOVE PRIPREME, SPEKULATIVNI ASPEKTI, POSTUPCI UVJETUJU UTJECAJE NA KVALITET UČENIKOVE TALENTIRANOSTI

Savremena nastava, u novoj strukturi nastavnog procesa uopće i nastavnik, imaju vrlo odgovornu ulogu. S obzirom na to da je težište rada usmjereno ka učeniku, nastavnik likovne kulture više organizira, upravlja, priprema didaktički materijal i savremena pomagala, stimulira i motivira nastavni proces prateći njegov tok – ocjenjuje ga, koriguje stvarajući pogodnu psihološku atmosferu i uvjete za rad. U savremenoj pedagoškoj praksi njegov rad dobiva sve više oznake znanstvenog rada, s obzirom na spekulativni pristup, njegovim prihvatanjem kao značajnim vrijednostima na utjecaj i aktivnost učenikove kreativnosti.

U savremenoj školi stručna pomoć nastavnicima i njihovim stručnim organima u pripremi za izvođenje nastave i sl. strateško je opredjeljenje pedagoško instruktivne djelatnosti. Komponente koje reguliraju i definiraju samu organizaciju i strukturu nastavnog sata kod mnogih autora metodičara iskazuju se u većem broju pojmova, zahtjeva i podataka. Kada je u pitanju pismena priprema na tim osnovama, u školama i školskim ustanovama ona se distribuira u vrlo različitoj formi obrazaca, s općim i stručnim podacima, mogućim regulatorima i pokretačima kreativnosti u radu učenika. Tako kauzalitet nastao u zahtjevima i nastavno-likovnoj operativnosti kao vid povoljnosti usmjeren makroprogramiranju adekvat je obogaćivanju napredovanja nadarenog učenika. U izvedbenom godišnjem makroprogramu likovne kulture pristupamo obilježavanju formulacije nastavnih ciljeva određenim riječima, pojmovima. Pored toga, želim istaknuti bitnost ovih odabranih ciljeva u pojmovima, njihovu egzemplarnost u određenim situacijama likovno-teorijskog rada i prakse na osnovu kojih se realizuje godišnji program nastavne građe, osmišljava i pretvara u svoju funkciju.

(Mjesec u školskoj godini; Likovno problemska cjelina; Nastavno-tematski krug; Nastavna jedinica; Poticajne preferencije; Opća aprecijacija; Izbor likovno-didaktičkih i tehničkih medija; Specifične nastavne metode rada; Interakcija sadržaja i mentalnih procesa; Faktori divergentne produkcije; Korelacija s drugim nastavnim predmetima; Napomene, primjedbe i prijedlozi; Redni broj sata).

U ovom kontekstu važno tretiranje uloge utjecaja na kvalitet talentiranosti nalaze se istaknuto i posebno u *Općoj aprecijaciji* a što se odnosi na konstantno uvećavanje znanja, sposobnosti vrednovanja na planu povijesti umjetnosti, učenju likovnih tehnika, a uz to i razvoj likovnih vještina, o pažanje i razumijevanje

estetskog u jedinstvu sadržaja. Značenje aprecijacije konstituira se s još nekoliko komponenti koje afirmišu ovaj odabrani cilj za godišnji program: empatija, znanje, percepcija, opažanje, deskripcija vizuelnih odnosa, selektivna percepcija, generalizacija oblika (Spajić, 1989).

Faktorima divergentne produkcije pokazuju se u mogućnostima razvijanja i proizvođenja novijih informacija na osnovu datih podataka, likovnih struktura, teme i medija, pri čemu se posebno naglašava različitost, originalnost i kvantitet proizvođenja ideja na osnovu datog izvora (Kvaščev, 1976). To predstavlja niz faktora empirijski utvrđenih: originalnost – težnja za originalnošću; spontana fleksibilnost – sposobnost proizvođenja različitih ideja gdje bi ideja, tehnike i mediji trebali varirati u odnosu na glavni zadatak); adaptivna fleksibilnost – potreba gdje se za svaki likovni fenomen, podatak može demonstrirati drugi način, što je figuralna transformacija, tj. šire variranje kako ideje tako i ostalih likovnosti), fluentnost – učiniti, ostvariti u praksi što više rješenja, simbola, gesta i sl., bogatstvo istog i sličnog, asocijativna fluentnost – istraživanje putem asocijacija, likovni sinonim, istraživanje tim putem, suprotno, ali dopunjujuće, ekspresivna fluentnost – brza konstrukcija likovnih podataka, sposobnosti brzog povezivanja u likovnu smislaonu cjelinu, kompozicija ideje u cjelinu), fluentnost ideja – produkcija ideja, likovnih rješenja na zadatu temu, likovni zadatak, problem ili što više takvih koje ukazuju na suštinske razlike između dviju stvari, objekta, sada se ideje generišu, figuralna elaboracija – sposobnosti razrade detalja jednog postavljenog zadatka, razvijanje detalja i planiranje likovnog istraživanja, određenog problema u cjelini, osjetljivost za probleme – sposobnosti uočavanja nedostataka ili potreba za promjenama u postojećim, korištenim aranžmanima, postavkama, radovima, rješenjima i sl., neophodnost da se mijenjaju postojeće i razvijaju nove likovne situacije, ovi učenici pokazuju posebno razvijenu opću perceptualnu osjetljivost; redefinicija – sposobnost za funkcionalnu transformaciju jednog medija, likovne spoznaje, znanja o umjetnosti i njegova upotreba na posve nov način i u novoj likovnoj realizaciji. Specifičnim metodama (Karlavaris, 1991) u nastavi Likovne kulture, prožimaju se i približavaju koncepciji i radu cjelokupne nastavne prakse čime se tačnije fiksiraju i fokusiraju sve pozicije faktora nastave s ciljem općeg unapređenja programa i njegova cjelovitog općeg likovnog utemeljenja. Poticajnim preferencijama gdje kao cilj pretpostavljaju da u programu, kroz cijelu školsku godinu pred učenicom mogu se aktivirati, a s tim i ukazivati na mnoštvo faktora i uvjeta gdje će oni, i na pojedinačnim satima, više cijeniti i likovno prihvatiti u različitoj likovnoj kvaliteti jedne osobine, stvari, motiva, poticaja i sl., nad drugima i ispoljavajući tako sklonost dajući prednost svojoj individualnosti u odabiru različitih likovnih medija, stoga se planiraju egzemplarno kao posebno zahtjevni poticaji nadarenima.

Nastavnikove reakcije na dato jesu i refleksije i reprezentacije stanja objekata, stvari, slika, raznih pojava i pojmova, možemo kazati da to sve zajedno tvori formulaciju jedne likovne hipoteze u kojoj se ti fenomeni, zapravo, (preobrađeni) iskustvom preuzimaju kao nastavne cjeline. Njegov receptivitet i spontani stvaralački – spekulativno-kreativni odnos, naspram procesa pripremanja i planiranja, nije ograničen, uklapa se, zapravo, u njegovo konačno tumačenje i viđenje problema, koji će se specifično artikulirati kao vodilja u kvalitetnoj nastavno-likovnoj praksi.

Kada se govori o kreativnom ponašanju i pristupima u kojima je nastavnik glavna pokretačka snaga stvaralaštva potencijalnih učenika, onda svako likovno estetsko pripremanje i rad na tom planu, osposobljavanje da se obuhvate i istraže mnoge vrijednosti ukomponirane i orijentirane k nadarenom učeniku postaju vrlo bitan faktor i imaju valjan učinak. Nema ni jedne dileme da, zapravo, ovo podešavanje i pripremanje usmjerava k otkrivanju i ukupnih stvaralačkih kreativnih potencijala učenika, iskorišćavanja i distribuiranja istih za dalja napredovanja i usavršavanja likovne produkcije. U likovnoj smo kulturi često u situaciji da više i daleko uspješnije približimo svijesti, kodiranu, materijaliziranu informaciju iz svijesti njezina tvorca predstavimo vizuelno. Pretpostavljam da se umanjuje značaj i ne

diferencira dovoljno uloga obrazovnih i odgojnih ciljeva u procesima nastave Likovne kulture koji konkretno iniciraju i pravilno vode kriterije za kvalitet talentiranosti i njeno ispoljavanje, naročito kod starijih učenika. Polazeći od činjenice da neposredna ili pojedinačna priprema nastavnika za sat slijedi upravo nakon spekulativnih postupaka i razrađivanja zadataka i ciljeva. Stoga priprema analiza cilja u kojem se utvrđuje forma likovno-odgojnih i likovnih obrazovnih zadataka, obavezno se ističe, upravo, nakon spekulativnih djelovanja. Isto tako, izborom i strukturom likovne građe, sadržaja ili teorijskih zakonitosti te mogućnosti povezivanja, odnosno, korelacijom s drugim predmetima i sljedećim radnim praktičnim zadacima, proističe iz već postavljenih zahtjeva u koje je nastavnik unosio ove sadržaje i varirao njihove vrijednosti kao stvaralac – istraživač.

Metodički pluralizam odražava u ovoj nastavi mnoge fleksibilnosti značajne za talentirane, naročito one u odnosu na pojedine dijelove sata, usmjeravajući se na metode, postupke, likovno-praktične i misaone operacije upotrebom različitih sredstava, tehničkih i likovno-didaktičkih medija itd. Kvaliteti metodičnosti nastavnika ovisit će od građe s kojom želi komunicirati, isključivo prema nadarenima. U tom slučaju, izbor činioca, sintakse likovnih elemenata, bit će onaj koje on najdjelotvornije vidi, kao naročite moguće posebnosti koje se odražavaju, apliciraju preko okvirnih navoda zahtjeva kroz odabrani stil ili umjetnički pokret. Jedan sličan pristup spekuliranja namijenjen više umjetniku profesionalcu, grafičaru, obradio sam i predstavio pod radnim naslovom „Mogućnosti propitivanja uvjeta savremenog receptivnog stvaralačkog akta oblikovanja u tradicionalnoj grafici“ (Handukić, 2006) kao dio teme za simpozij *Dani filozofije u Sarajevu 2003*.

Na višoj razini usavršavanja, utjecajni su i pristupi u primjeni i ulozi portfolija u likovnoj edukaciji s istim usmjerenjima, težnjama u svrhu kontrole kvaliteta rada nastavnika. Portfolija je novina i, u ovom kontekstu, značajno je to da se ona koristi tek posljednjih dvadesetak godina. Jedan od tipova portfolija, koje ističu Mosenthal (1992) i Wolf (1991) biografskog je karaktera, gdje se navode razne aktivnosti nastavnika. Funkcije u raznim organizacijama struke, doprinos razvoju likovnog obrazovanja, projekti, sudjelovanje na seminarima, simpozijima, konferencijama i sl., stečena iskustva u nastavi, priznanja, itd. Smatramo da dobar portfolij treba da reflektira ne samo cjelokupni rad nastavnika i da omogućava uvid u nastavnikov proces razmišljanja, njegovu pedagošku vještinu i fokus već da podrobno prikaže i analizira sve faktore koji su utjecali na uspješnost nastavnikovog rada, uključujući ciljeve, intencije, školski i društveni kontekst u kojem on funkcionira, kao i karakteristike učenika koje vodi kroz likovnu praksu. U njemu nastavnik analizira i vrednuje svoj rad u edukaciji izuzetno nadrenih artikulirajući razloge za svoje pedagoške odluke, iznosi svoju nastavnu filozofiju, samokritički analizirajući ishode svojih likovno-estetskih nazora i strategija. Le Shulman (1992) naziva portfolij „sređenom dokumentacijom povijesti nastavnikovog rada“, a Wolf (1994) ističući njene pozitivne karakteristike navodi da ona značajno orijentira i našu pažnju čije bi iskustvo moglo poslužiti i daljoj savremenoj likovnoj praksi i njenoj strukturi rada i djelovanja (evidencija i uvid u razvoj nastavnikovih pedagoško-didaktičkih vještina, poduzetih akcija i likovnih rezultata i uspjeha, kao i kvalitetu općeg nastavnikovog rada) (Dobrenov, 2002).

II

OBLIKOVANJE ISTRAŽIVAČKO-METODIČKIH PRISTUPA

Aktivizacijom individualnih istraživanja nastavnici će koristiti i sagledavati mogućnosti razvijanja sljedećih navoda zahtjeva u koje unose, elaboriraju, osmišljavaju i razrađuju određene zadatke iz povijesti umjetnosti i sintakse likovnih elemenata propitujući na taj način odnose unutar isticanih

navoda. Nastavnik obavezno tada istražuje i označava svoj put vođen ovom strukturom, vlastitom vizijom i idejom u obliku skice za eventualna konkretna likovna ili multimedijalna ostvarenja s kojim se nadareni učenici mogu identificirati.

(Model A)

1. *Likovnost determinira ulogu recipijenta i recepcije* (nastavnik tačno otkriva ukazujući na takve vrijednosti i u svim istraživanjima stalno postavlja pitanja s kojima vrednuje koje su dimenzije veće i manje likovnosti iz datog djela da bi se zaustavila recepcija).
2. *Nastavnikova empatija* – vlastito suosjećanje s emocionalnim stanjem pri djelovanju umjetnika i likovnom atmosferom njegova djela (nastavnik bi takva svojstva sažimao i akumulirao, zapravo bi sebe predstavljao kroz umjetničko djelo ili govorio i mislio približno o nekim umjetnikovim relacijama kao rezultatima takvih stanja).
3. Otkrivanje libida kao originalne narcističke investicije ostvarene kod umjetnika; nastavnik uočava kako je iskorištena i kako se razvija u određenoj kreativnoj produkciji. On treba zapravo proniknuti gdje je libidinozna "doza" progovorila. Nastavnik je otkriva kao učinak likovnih manifestacija, a siguran put za ta otkrića su poznavanja mnogih podataka o samom životu, ponašanju, karakteru, prostoru umjetničkog djelovanja i sličnim osobinama dotičnog umjetnika.
4. *Viđenje umjetničkog djela kao kompleksa ikoničnih simbola* što prenose vrijednosna obilježja. Nastavnik propitujući taj put uviđa njihovu prirodu i suštinu, govori i misli o procesu transponovanja specifičnih prezentacija irealnog i realnog svijeta, stvari, oblika, pojava i sl.
5. *Otkrivajući uzajamnu nezavisnost pojma likovno od deskripcije* postaje nastavniku stalna okosnica i pažnja u susretu s umjetnošću uopće, ali i potvrda za rad i školsku likovnu praksu.
6. *Vizibilna logika*, dogradnja nevidenog nalog je iskoristiv unutar samog djela, a ako je moguće pretpostaviti istu logiku koja je eventualno bila praksa samog umjetnika, značilo bi viši i kreativniji čin nastavnikove misije u spekuliranju gdje se pojavljuju akcentiranja u djelima, gdje je umjetnik izveo, dogradio nešto nepripadajuće, nešto nastalo u njegovoj unutrašnjoj recepciji.
7. *Kombinacijom posredovanja vizuelnog i vizibilnog*: za nastavnika također slična težišta koje u cilju istog spekuliranja može jednostavno uočavati, on treba otkrivati likovno najdominantnije.
8. *Pojava likovnih fenomena*: nastavnik promišlja, smišlja u ime umjetnosti i umjetničkog djela, zapravo odabire osvrte na fenomene ukazujući koji su to pokazatelji da koji se svrstavaju u takve izuzetne vrijednosti.
9. *Nastavnik je medij*, motivacija učenika, što je zapravo osjećaj i briga da svojom općom a naročito odabranom profesionalnom i personalnom kreativnom sposobnošću, potaknutom energijom koja je produkt njegova osvrta na likovne podatke, s čime se odaje kao medij, motivacija.
10. *Razumijevanjem sadržaja zapravo počinje identifikacija forme i njenog značenja*: rukovodeći se podacima ispostavljenim i gore već pomenutim zahtjevima nastavnik nalazi ispravan odnos obuhvaćenošću forme, ustanovljavajući njenu osnovnu bitnost on će uspjeti označiti karakterističan sadržaj.
11. *Primjenom nekih faktora oblikovanja* i njihova djelovanja unutar djela zahtjeva, tačno opažanje, osjetljivo opažanje, vizuelno pamćenje, kreativno likovno mišljenje, mašta itd; nastavnik razotkriva, naslućujući neke umjetnikove namjere pri realizaciji, primjenu kvalitativno-kvantitativnih dimenzija vrijednosti što su rezultat svih medija s kojima je izvedeno neko djelo.

S tim u vezi uočeni su i neki primjeri uzajamnosti odnosa spekulativnog postupka kao rezultat specifičnog pripremanja nastavnika, suočen s predstojećim likovno-teorijsko-praktičnim aktivnostima s učenicima.

Provjera nekih povezanih bitnih karakternosti (nastavnik – likovna građa i učenik u nastavi, koji to sve očekuje i, vođen takvim vrijednostima, istovremeno uči i kultivira svoju nadarenost).

Razvojna tabela 1.

Zahtjevi nastavnih postupaka	Neki likovni interesi kod talentiranih	Kvaliteti sadržaja iz teorije i povijesti umjetnosti (cilj) - moguća postignuća talentiranih
<i>1. Aktivno istraživanje je akumulacija.</i>	<i>Isti načini istraživanja koji se ponavljaju u nastavi i slobodnom radu ne mogu opstati.</i>	<i>Toskana i Rim, rano 16.st., vrijednost cjelokupne umjetnosti, na osnovu saznanja iz više izvora.</i>
<i>2. Otkriće specifičnih likovnih fenomena.</i>	<i>Nove informacije, posebno interpretirane u novom smislu, izrečene s novim podacima, pokreću učenikovu radoznalost.</i>	<i>Umjetnik je bio slobodan stvaralac, projektovanje građevina zbog ljepote njenih proporcija, unutrašnje prostornosti i veličanstvenog ukupnog utiska; umjetnici Rima i Toskane (Tajna večera, Monaliza, Robovi, Sikstinska kapela itd.)</i>
<i>3. Likovnost determinira ulogu recipijenta i recepcije.</i>	<i>Razvoj procesa estetske komunikacije i kultiviranja, elaboriranja i osvješćivanja likovnog senzibiliteta.</i>	<i>Čista ljepota Rafaelovih figura: nije kopirao nikakav model, slijedio je izvjesnu zamisao koju je stvorio u svom duhu. Botičeli i njegova Venera: tako je lijepa da ne zapažamo neprirodnu dužinu njenog vrata, veliku spuštenost njenih ramena, čudan način na koji joj je lijeva ruka uzglobljena u tijelo, pojačava se utisak beskrajne nježnosti i tananosti. Tajna večera (skladno međudejstvo pokreta, kompozicije, zanatska vještina, reakcije ljudi, portreta). Monaliza: obrisi nisu sasvim čvrsto iscrtani, oblik nejasan, iščezava – sfumato, otkriće itd.</i>
<i>4. Transformacija pojma i ideje u vizuelni i komunikativno shvatljiv znak.</i>	<i>Specifičnosti estetske komunikacije, kreativnih procesa i recepcije u stvaranju kompleksnosti u vizuelnom informiranju i komuniciranju: likovni sadržaji, likovno se proučavaju, a talentirani u tome uživaju; vizuelne</i>	<i>Mikelandelo Buonaroti u Karari provodi više od šest mjeseci birajući kamen, a u duhu želio je da oslobodi figure iz tih kamenih blokova, u kojima su bile uspravane. Preko lahkoće snage gesta stvaranja,</i>

	<i>psihofizičke sposobnosti najadekvatnije se formiraju posredstvom vizuelnog uz upotrebu multimedijskog prezentiranja sa videoprojektorom.</i>	<i>sagledavamo ideju svemoći itd.</i>
<i>5. Sinteza označavanja znaka kroz vizuelnu konkretnost</i>	<i>Aktivan i stvaralački rad utječe na navike ka stalnom traženju novih i zanimljivih procesa likovnog mišljenja.</i>	<i>Ticijan: sklad slike nije narušen, jer je to sjedinio svjetlošću, vazduhom i bojom. Razbijanje kompozicije je neočekivano, a postignuto je da slika izgleda živa i vedra. Direr: mirno promišljeno strpljenje da mi prosto osjećamo koliko je umjetnik uživao u pomisli na živopisnu staru zgradu itd.</i>
<i>6. Nezavisnost pojma likovno -likovnost od predstavljanja i deskriptivnosti.</i>	<i>Konstantnost interakcije misli, osjećanja i intuicije koji se pročišćavaju i učvršćuju gradeći konkretan likovni doživljaj.</i>	<i>Matijus Grinevald i Raspeće: za njega je umjetnost propovijed u slikama, proglašavanje svetih istina, razlike u veličinama figura (Hristos i Marija Magdalena) disproporcijom postiže da izrazi mističnu istinu riječi sv. Jovana itd.</i>

Razvojna tabela 2.

Zahtjevi nastavnih postupaka	Neki likovni interesi kod talentiranih	Elementi likovne strukture cilj - postignuća talentiranih
<i>1. Suština spekulativnog postupka akumulacija je likovnog nahođenja, aktivno istraživanje je akumulacija.</i>	<i>Shvatanje o tome da stereotip ne može opstati.</i>	<i>Likovni element (svijetlo-tamno, svi valerski ključevi.</i>
<i>2. Pravilno likovno razmišljanje (sintezom, sublimacijom).</i>	<i>Jedno shvaćanje proširuje likovnu zamisao, različitost i produbljivanje likovnog mišljenja, uklanja ono što je isprobano. Razumijevanje da likovna kultura ispunjava svoju ulogu onda kada ga prihvataju iz unutrašnjih probuđenih pobuda; to je uvjet za neposrednu nadgradnju vlastitog procesa.</i>	<i>Postupnost promjena u količini svjetlosti, valerske promjene i gradacija između najtamnijih i najsvjetlijih, tonske razlike u svjetlosti na raznim površinama.</i>
<i>3. Nastavnik utemeljuje</i>	<i>Ukoliko nema novog, talentirani će</i>	<i>Izražajna snaga filma</i>

- spremnost ka fleksibilnosti i originalnosti.* *otiči dalje, on ne pristaje da stalno igra jednu igru, želi doživljaj novoga. Njegov permanentan interes zavisi o dinamičnosti nastave raznovrsnosti sadržaja: oblika rada. Gubitak interesa, za njega je monotonija, nastupa bistatičnošću. Priprema nov likovni senzibilitet koji mu uvjetuje sistematičnost, raznovrsnost rada, opći kulturni i likovni utjecaj, više medija.* *(preglednost slike-čitljivost radnje i ljepote filma). Efekti tamnih, svijetlih i svih: doprinos dramskom ili poetskom faktoru. Gradacija valera-grafika, dobra koncentracija svijetlo- tamnih efekata i jasnoće konture-dramski efekat se postiže sjenkom i bačenom sjenkom.*
- 4. Otkriće specifičnih likovnih fenomena.** *Talentirani upija novo, samo ako ga nešto snažno podstiče, iznenadi, senzacija motiva ukoliko ga pokrene.* *Prikazivanje u likovnim umjetnostima, u djelima (volumen putem gradacije predmeta, oblika u prostoru), scenografija kontrast svijetlo-tamnog.*
- 5. Likovnost determinira ulogu recipijenta i recepcije.** *Kvalitetan razvoj procesa estetske komunikacije i kultiviranja umnožavanja, osvješćivanja likovnog senzibiliteta.* *Rembrandt, duboki molski ključ, Brak, srednji molski ključ, P. Klee, niski molski ključ i slike impresionista.*
- 6. Aktivizacija novih postupa kao metoda i oblika saopćavanja.** *Talentirani su bitni: likovno transponovanje i alternative, posredni stimulansi, preplitanje i sl.* *Sjenka ga obavještava o prostornosti i daljini, udaljavanjem predmeta, intenzitet sjenke opada. On zavisi od boje i fature površine na koju je sjenka bačena*
- 7. Transformacija pojma i ideje u vizuelni i komunikativno shvatljiv znak.** *Ono što bi trebalo zaokupiti njegovu pažnju je širina u kojoj se uloge ne prestano mijenjaju (oni posmatraju – ulaze u eksperiment, zadržavaju se u njemu –izlaze iz njega i opet posmatraju da bi ga iznova prihvatili kao novu igru. Specifičnosti estetske komunikacije, specifičnosti kreativnih procesa i recepcije u stvaranju - kompleksnost likovnih pojavnosti individualna subjektivna obilježja likovnih fenomena.* *Niži durski ključ - podloga s tamnom bojom, polovina ukupne površine kompozicije; Matis, P. Klee, Rembrandt, viši durski ključ; podloga bijelo-svijetlo do polovine prostora kompozicije, srednji durski ključ s dominacijom srednje svjetline.*
- 8. Nastavnik medij, motivacija Motiviranosti** *Njegov put slijede posebno nadareni, savremeni nastavni procesi nameću im potrebu konstantnog istraživanja i* *Određena valerska skala tumači određena osjećanja, ima određeni emocionalni karakter.*

učenika.

predstavljanja

Pejzaži, intenzitet boje smanjuje se jednako i na osvijetljenoj i na zasićenoj strani

9. Sinteza označavanja znaka kroz vizuelnu konkretnost.

Aktivan i stvaralački rad, utječe na navike ka stalnom traženju novih i zanimljivih procesa oblikovanja. Razne vizuelne senzacije fizičnosti postaju dio vlastite dokumentacije kao rezultat mnoštva i varijanti vizuelnih posrednika - uzori prirode, uobraziljne predstave činioci su prepoznavanja novih oblika, pojava – događaja i stanja za talentirane. Mediji komunikacije, u vizuelnom informisanju i komuniciranju. U ovoj nastavi zadaci se likovno proučavaju, a oni u tome uživaju. Oblik je viđen i proživljen vlastitim očima i može biti različito realizovan. Oblik, pojava, uzrokovana slabim zapažanjem, nedovoljnom, svojom inertnošću i eventualnim nedostacima invencije, u protivnom težiti će sklonosti ka šablonima. Uočavaju da vizuelne psihofizičke sposobnosti, najadekvatnije se formiraju posredstvom vizuelnog i vizualiziranog

10. Vizibilna logika - dogradnja neviđenog (što ne postoji, što se objektivno ne vidi).

Nadareni postaje često objekat, gdje se u likovnim situacijama različito snalazi otkrivajući njihove dublje slojeve, dotiču razne medije, sklad ili nesklad.

Valeri ostaju razlike koje sugerišu prostornost: bačena svjetlost, sjenka, polusjenka, udaljenost svjetlosnog izvora.

11. Nezavisnost pojma (likovno- likovnost) od predstavljanja deskriptivnosti.

Bogato strukturiranje oblika pokazuju trag i rezultat puta koji je nastao iz interakcije misli, osjećanja intuicije objektiviranja, organiziraju, pročišćavaju, učvršćuju i povratno iznova osnažuju. Ne pristaju na ograničen, tvrd oblik nastave.

Molski valerski ključ, male svjetlosne razlike na slici od 4 do 5 stepeni. Percepcija trodimenzionalnosti na osnovu naslikanog svjetla i sjenke.

12. Kombinacija posredovanja vizuelnog i vizibilnog.

Stalno odražavanje senzibiliteta i svijesti o posrednicima u vizuelnoj kulturi, tendencija za nadgradnjom

Raspon od najsvjetlijeg do najtamnijeg, oštri jasni valeri: plakatska oštrina, reklama;

sadržaja likovnog jezika, na osnovu klasično zidno slikarstvo mozaik primjene raznovrsnih savremenih (Japan, Indija, islam, neki medija. Motiv je efekat likovnog pokreti moderne umjetnosti: momenta. On oslobađa različite valerski ritam u prirodi.) psihičke tenzije: ispravni pristupi su u pokretanju unutrašnjih procesa i iskustava, potreba da se samostalno dovede do takve zrelosti da se kvalitetno likovno može izraziti.

Razvojna tabela 3.

KULTURA KVALITETA TALENTIRANOSTI	POSTAVLJENA OSNOVNA LIKOVNO-PROBLEMSKA CJELINA	MOGUĆI OBRASCI EKSPONIRANJA TALENTIRANOSTI UČENIKA UNUTAR LIKOVNOG ZADATKA
<p><i>1. Opća potreba za dostignućima.</i></p>	<p>Linija</p>	<p><i>Raspolaže saznanjima o dva vida linije , osjetilnog i likovnog. Bogatstvo i raznovrsnost njene stvarnosti ,način dobivanja i mogućnost njene upotrebe predstaviti će njeno značenje u crtežu. Realizujući vježbe nastale više kinetičkom rekonstrukcijom, gdje i pogled i ruka prolaze svaku liniju na čuvenim Leonardovim studijama: crtež je govor znakova, a oni su istovremeno znakovi kretanja ruke. Postavljanje i crtanje neke kompozicije koja treba da zavisi od osnovnog kompozicijskog skeleta on će znati da opća svrha crteža upravo zavisi od toga da se on postavi u svojim općim crtama, a potom se postepeno usavršava linijom kao cjelinom.</i></p>
<p><i>2. Inventivni rad kao unutrašnja nagrada i zadovoljstvo.</i></p>	<p>Oblik</p>	<p><i>S obzirom na to da je emocijama prepoznao oblik kao stanje i proces strukturirano i strukturiranja, uz poseban podstrek isticat će svoj ukus, slikajući, oblikujući s namjerom mijenjanja oblika i to pod utjecajem raznih faktora, likovnih tretmana (bojom, kolažom,kamenomi sl.). Njegov oblik proistječe iz doslovnog</i></p>

		<i>opažaja i usredsređenosti. Raznovrsnost opažajnog svijeta oblika u savladavanju istih polazit će od njihovih zajedničkih osnova, sličnost mu je preduvjet za uočavanje razlika.</i>
<i>3. Preferiranje prema novim odgovorima (nastupima za likovno rješenje).</i>	Slikanje pejzaža	<i>Na osnovu stepenovanja kao vrste i načela u oblikovanju svoga rada značajki otkriva stupnjevanje i primjenjuje čistu boju. On slika od žute u smjeru crvene (žuto-narandžasta narančasta- narančasto crvena) potom od crvene u smjeru plave, od plave jarkih do slabih intenziteta i od svijetlih do posve tamnih</i>
<i>4. Preferencije prema nezavisnom mišljenju.</i>	Svjetlost(svjetlo)	<i>U odnosu na osnovne karakteristike o pojmu svjetla i njegova doživljaja kao fizičnosti i vlastitog svojstva predmeta, ali i njegove sposobnosti da upija i odražava svjetlost koju prima. Svaku zapaženu svjetlinu predmeta slikajući će je svijetliti do tog stepena u ovisnosti raspodjele i vrijednosti svjetline na cijelom aranžmanu ili prostoriji u kojoj se nalazi. On će iskustvom nastojati da upoređuje i tako ustanovljava i likovno oblikuje</i>
<i>5. Otkrivanje novih značenja pojmova i datih podataka.</i>	Smjer vizuelnih djelovanja	<i>Sila smjera, pojedinačni elementi, njihov međusobni susret s više strana, on uviđa učešće, oblici raspoređeni u odnosu na osovinu strukturu slike, tema sa figurama. Upravo ta živost, proizvedena utjecajem takvih činilaca, bit će novi podstrek u stvaralaštvu. Analizom i praćenjem djela iz povijesti i dijela savremene umjetnosti, ove zakonitosti otkriva kao novosti.</i>
<i>6. Razvijanje originalnih ideja na osoben, izvoran i neponovljiv način u nove</i>	Kontrast	<i>Tačno pristupa definiranju pojava preko kontrasta i suprotnosti. Shvatanje kontrasta provjerava na</i>

<i> cjeline, stvaranje novih likovnih radova.</i>		<i>svim odnosima i različitim medijima. Plastično oblikovanje s intervencijom boje, plošno likovno oblikovanje s dodavanjem kolažnih postupaka uz vrijednost crtačkih podataka, transparentnosti i zatvorenosti boje.</i>
<i>7. Traženje čak nemogućeg i fantastičnog likovnog rješenja.</i>	<i>Izraz, ekspresija na osnovu predmeta</i>	<i>Shvatanje na višem nivou: da oblik, lik i drugi likovno interesantni podaci nose u sebi unutrašnju energiju koja je tajna. Ona će se manifestovati i postat će važan element u njegovom radu. Takvo isticanje odvodi ga u likovno istraživanje, do prvih ranih "umjetničkih ostvarenja". Učeći o Mikelandelu kao majstoru psihološkog izraza, svoj likovni stav uopćavat će čineći ga jačim, dajući mu izuzetna značenja likovnim sredstvima i tehnikama.</i>
<i>8. Transformacija kao kriterij originalnosti .</i>	<i>Vježbanje kubističkim postupkom</i>	<i>Svaki objekat s kojim komunicira postaje posmatran kako bi pružio svoj potpuniji izgled. On pristupa različitom postupku otvaranja i zatvaranja površina, spajajući u njegovom obliku različite njegove vidove. Maksimalno nastoji sprovesti vizuelnu napetost izokretanjem raznih dijelova i detalja. To je suština protivurječnosti s kojom se obogaćuje i likovno igra.</i>

Koordinacijom i postavljanjem svih zahtjeva i interesa strukture nastve likovne edukacije, moguće je ostvariti usmjerenije i kvalitetnije obuhvatanje odnosa između pitanja: opseg talentiranosti-izrazitosti, kvaliteta talentiranosti kod djece i mladih, mogući oglada s ciljem razvijanja takvih varijanti.

(Razvojna tabela 4)

<i>OPSEG TALENTIRANOSTI TALENSTIRANOGA</i>	<i>IZRAZITOST KVALITETA TALENTIRANOSTI</i>	<i>O G L E D I</i>
<i>1. Duga razdoblja</i>	<i>Polaskom učenika u više razrede</i>	<i>Problemi svjetla i kvaliteta koji se</i>

<p>angažiranosti u likovnom radu.</p>	<p>osnovne škole, proširuju se interesi i želje za likovnim djelovanjem. Začeci tih konkretnih susreta bili su primjetni i ranije.</p>	<p>prepoznaju mogu biti snažan poticaj, da ih učenik sklon intenzivnijem likovnom učenju razmatra.</p> <p>S toga će uzrok količine svjetlosti pratiti i u hromatskim i u ahromatskim bojama - praktično realizujući mnoge vrste valera, također, i sam kvalitet boje u odnosu na spektar kao njen stepen čistote (zasićenost). Istražujući, slikanjem vrednuje čistotu boje i stepen zasićenosti.</p>
<p>2. Duga razdoblja promatranja reprodukcija slika i drugih medija i umjetničkih tvorevina.</p>	<p>Svaki izlet u prirodu pretvara u osluškivanje i analizu njenog prisustva. Kipovi, eksponati, interesantni objekti, reproducirana literatura, bivaju jasna motivacija za komunikaciju u različitim prilikama.</p>	<p>Promatrajući odraz čistoće i prozračnosti boje u odnosu na konstruktivnost forme: Sezan- "Dječak sa crvenim prslukom" prepoznaje u flekama koje grade oblik, istovremeno i situaciju moderne predstave i konstruisanja slike. On ovdje otkriva ravne planove boja, slobodan i odmjeren potez, bogat kolorit i čiste odnose.</p>
<p>3. Interes za čitanje (gledanje) knjiga (filmova) o umjetnosti.</p>	<p>Osim upoznavanja sadržaja ispunjenog anegdotama i povijesnim činjenicama, on projicira ta saznanja i svoju maštu kako bi što jače otkrio i doživio sliku i djelo umjetnika.</p>	<p>Privlačna, ali i posve razumljiva literatura obogaćuje njegov fond. U određenom periodu (10-12) intenzivno druži se i prelistava, vršeći istančaniju recepciju, monografije: Picasso, Degas, Lotrec, Đoto, Direr, Mikelandelo, Muzeji svijeta, Leonardo i sl.</p>
<p>4. Interes za sakupljanje reprodukcija i drugog materijala.</p>	<p>Iz najrazličitijeg materijala (foto, repro i sl.) uviđa neke bitne relacije likovne strukture, potvrđujući svoja ranija iskustva, odabirom i selekcijom stvara mali fond.</p>	<p>Savladavanjem gradiva, pospješuje svoje komuniciranje, nastojeći i dalje prepoznavati likovnu strukturu preko boje: Impresionizam –ekspresionizam (Pikasova skulptura, Mikelandelovi crteži), tekture: (Šarden; valera: El Greko; oblik: moderna skulptura; linija - Direr i sl.</p>
<p>5. Interes za osjetilne karakteristike predmeta ili</p>	<p>Kvaliteti površina na predmetima iz okoline i umjetnosti - intenzivno</p>	<p>Tamo gdje se osnovni likovni, element pretvara likovnim umijećem</p>

<i>likovnih produkata (tekstura).</i>	<i>otkriva vizuelno i taktilno. Priželjkujući potpune predstave o takvim vri- jednostima, oni i sami likovno pripremaju te pojavnosti koristeći različite teksturalne vrijednosti</i>	<i>umjetnika, gradeći druga likovna svojstva i ljepotu, stalna su preokupacija za ispitivanje osjetilnosti: Vermer Van Delft, slike, odslikavanje materijalnog svijeta, Rembrandt-biografija lica, potez boje svjetlo i sjena itd.</i>
<i>6. Pravljenje zabilješki crtanjem ili pisanjem planova za likovne ideje.</i>	<i>Sve sekvence, likovno interesantne i emocionalno usmjerene, on kani skicirati, obuhvatiti. Ta neposrednost istinska je veza s doživljenim. Također, likovno mišljenje i rasuđivanje postaju individualni planovi za dalji rad.</i>	<i>Na osnovu saznanja o obliku, pristupa kombiniranju različitih pravilnih i nepravilnih oblika, samostalno odabranih i neobičnih. Isto tako, pravi bezbroj rješenja za predmete praktične upotrebe. Cijeni da on ima istovremeno i funkciju i interesantan likovni oblik svojim izgledom. Tačno ustanovljava redosljed svih radnji, koje će, komponirane, otvarati puteve mnogih rješenja.</i>
<i>7. Izrazita sposobnost zapažanja detalja.</i>	<i>Svijet, običaji, kultura, nauka i sve druge pojave koje doživljava posredstvom svih kanala nastaju u svijesti pod utjecajem selekcije koju izvodi na osnovu bitnih likovnih činjenica i svojstava</i>	<i>Laokonova grupa (Praksitel – Skopas – Lisip) refleksija fizičke patnje ljudi i grč tijela, koja se odupiru zagrljaju zmije. Učenik, zapravo, primjećuje na izrazima lica. Prevelika realističnost – odvodi ga na pomisao neke stare ljepote tijela ljudi.</i>
<i>8. Izrazite sposobnosti pamćenja vizuelnih detalja i cjelovite strukture.</i>	<i>Film, susret u nepoznatom prostoru sa stvarnim bićima i sl. osim popunjavanja iskustva, brzo bivaju prevedeni i orijentirani kao jedinstvo, kao misaone i likovne kompozicije. To se, naravno, i potvrđuje u njihovoj likovnoj praksi</i>	<i>Parmiđanino: "Madona dugog vrata" njen vrat stvarno izgleda dug, kao u labuda, on primjećuje umjetnikovu slobodu kojom prepravlja ljudsko tijelo, razvlačeći i izdužujući to na čudnovat način. Uobičajenost ka skladnosti, kompoziciji nekih prethodnika, on u ovakvim primjerima vidi neki novi početak stvaranja i likovnog mišljenja.</i>
<i>9. Maštovitost i veliki broj različitih ideja.</i>	<i>Prepoznaje da sva nastavna praksa, ali i samostalni rad je odvojen od stereotipnog. Oni su okrenuti tamo gdje ih mašta vodi, rukovodeći se zakonima na koje se likovno cilja,</i>	<i>Vježbe, geometrijske, linearne perspektive, pojam i značaj o realističnom gledanju na prostor. Opadanje proporcija srazmjerno: drvored, dalekovodi, park, kolosijek,</i>

	<i>sprovodeći u radu više alternativa.</i>	<i>naselje, centar metropole, stadion itd.; potrebom boje postiže isticanje ove perspektive, što je odraz ubjedljivih isticanja ovog pojma i zakona.</i>
<i>10. Velika tehnička vještina u likovnom izražavanju.</i>	<i>Kada je rad usmjeren oblikovnom trodimenzionalnom prikazivanju, on svojim medijem inicira realizovanu ali i formiranu spretnost u rukovanju, (grafika, plastično oblikovanje, građenje i sl.)</i>	<i>Primjena najrazličitijih pribora za grafičku obradu matrice u drvetu ili linoleumu. Rezanje skalpelom, odstranjivanje netiskovnih površina, upotreba tift pera raznih profila. Okretanje plastike i gume s već industrijski obrađenom teksturom i ponovno rezanje. Obrada matrice u drvetu sječenjem šmirglanjem i različitim dubljenjem, urezivanjem.</i>
<i>11. Sposobnost organiziranja materijala, kompozicija.</i>	<i>Svaki materijal je iskoristiv uz dobru organizaciju, otvara nove mogućnosti, novog i neočekivanog kompoiranja i rekonponiranja.</i>	<i>Konstantno insistiranje na povezanosti dijelova u kompoziciju cjelinu. Bilo koja prostorna kompoziciona organizacija postaje kao likovna struktura, izraz za nova sagledavanja koja traže upotrebu i različitih materijala za njeno definiranje. Uzajamne odnose elemenata grade prema načelu gradacije, kontrasta harmonije, što im omogućuje organiziranje svake ideje.</i>
<i>12. Svijest o mogućnostima i ograničenjima likovnih sredstava (olovka, glina, boja i sl.).</i>	<i>Tačno uvođenje tehnika i medija rada, odabrana tehnika donosi izvanredne rezultate jer se najbolje iskazuje i najpotpunije realizira likovnu ideju.</i>	<i>Pitanje pozadine i figure postaje srestvo vizuelnog utiska što je ostvarena na razlikama u vidnom polju. Znajući da svjetlost, boja i oblik izdvajaju figure od osnove konkretnim odnosima na kojoj izvodi rad, on zna da se predmet ne ističe svim svojim dijelovima, postoje oni koji se utapaju u pozadonu, stoga koristi samo one materijale i tehnike kojima to najbolje predstavlja u svim područjima rada.</i>

<p>13. Sposobnosti lakog prelaženja s jednog likovnog sredstva na drugo.</p>	<p>Poznavanje svih vrsta i mogućnosti likovne interpretacije i uloge sredstava, izborom tih različitosti, zapravo posišu još interesantnije likovne efekte</p>	<p>Likovno sredstvo kao integritet likovnog iskazivanja, otkriveno u svojoj likovnoj vrijednosti, dopunjuju se i prožimaju uvijek kada za to postoji likovna potreba. Povezivanje oblika (dodirivanjem, pokrivanjem providnošću, prožimanjem, sugestivnost, prirodnost, iluzija itd.,) pretvaraju likovne materijale u sredstvo izraza, koji svojom odlučnom primjenom, različitošću podjednako uspješno ostvaruje postavljene likovne zadatke .</p>
<p>14. Sposobnost učenika da sam sebi zada likovni zadatak i da ga izvede do kraja .</p>	<p>Analizirajući i maksimalno likovno, upijajući sve ostvarene rezultate i njihove poticaje na istom obrascu djelovanja, sada razvija još osobnije sadržajnosti, pričajući i postavljajući posve nove i likovnije prezentacije.</p>	<p>Pošto je likovna organizacija stvaranje oblika putem ostvarivanja rada, na odgovarajući način gradeći crtežom, bojom, materijalima, oni sada sami pristupaju komponiranju, insistirajući na nekom problemu, polazeći od nekog kvaliteta: harmonije boja, linija, oblika. On je analizirao djela starih majstora, ali i moderne umjetnosti.</p>
<p>15. Sposobnost za samostalno istraživanje, slobodnim eksperimentiranjem i igrom.</p>	<p>Stalni naponi da se objedini likovna disciplina, vježbanjem i eksperimentiranjem, dosljedno obavljajući mnoge operacije, on je na jedan način uvučen u slobodno i neometano spekulisanje, kojim ostvaruje pomalo i čudna interesantna likovna ostvarenja.</p>	<p>Upoznat s modernim oblikovanjem djela kod savremenih umjetnika, posebno na osnovu Mondrijanovih površina strukture slike, on ostvaruje vezu s razbacanim i srodnim elementima. Konačan cilj je komponirati sliku s različitim stvarima u jedno likovno jedinstvo.</p>
<p>16. Užitek u rješavanju teških likovnih zadataka.</p>	<p>Ozbiljnost koja izvire iz zadatka postaje okosnica marljiva i istrajna rada koji svojom privlačnošću postaje lahko rješiv, upečatljiv kao model za sljedeće likovne aktivnosti.</p>	<p>U višim stadijima – razredima – on prihvata da se likovno iskaže i predstavi u susretu s nekim zakonitostima: jedinstvo– kontrast slikajući neki motiv, težit će naglašvati i odrediti ta svojstva, tehnikom temperom, odabranim koloritom. Jednostavno, u toku rada on želi ostvariti jedinstvo, znajući kojima se temama bavi i</p>

		<i>idejama.</i>
<i>17. Toleriranje teškoća u toku likovnog stvaranja.</i>	<i>Ne postoji napor u praksi, njegovo je djelovanje stalna produkcija, ona nadmašuje bilo kakve nepoznanice, sve se da riješiti.</i>	<i>Kada primjenjuje vrijednost teksture osjeća da njenom funkcijom obogaćuje svoju sliku – likovnu predstavu. Uviđa i to da svako korištenje tekstura treba da je u skladu sa cjelinom u od ređenoj mjeri. On to pokušava izvesti, debljinom i smjerom namaza boje. Osim čisto slikarskih postupaka i njega zanimaju drugi materijali, od sitno istucanog, smrvljenog stakla – do raznih vrsta papira – kolaža i sl.</i>
<i>18. Sposobnost vlastitog procjenjivanja svog likovnog rezultata.</i>	<i>Sigurnost u rad i smjelost tačnog definiranja likovne prakse u određenom vremenskom periodu odražava se na uvjerljivo vrijedne postignute likovne rezultate.</i>	<i>Rješavajući odnose veličina gdje se manji dio odnosi prema većem, kao veći prema cjelini, što predstavlja zlatni presjek. Za svaki svoj pokušaj, on daje tačne opaske ili potvrde pravilnosti i tačnosti (crtež, figure) po živom modelu. Proporcije ljudskog tijela poznaje kao bitan faktor u likovnoj umjetnosti, naročito kod renesansnih majstora.</i>
<i>19. Postavljanje visokih kriterija za vlastiti rad.</i>	<i>Nedokučivost svih sadržaja likovne sintakse, što svojom ukupnošću čine jedan likovni rad, ne događa se jer odraz svih likovnih komponenti koje on nosi tokom rada označavaju se i manifesturaju iznad drugih.</i>	<i>Da bi postigao jasne efekte vrijednosti u durskom valerskom ključu nakon svih saznanja koja prate takve likovne vježbe, on je opredijeljen na to da tačno spoji valerske odnose i to od najsvjetlijeg do najtamnijeg. Uz pomoć toga iskustva, on slika i crta nekoliko rješenja mrtve prirode i slobodnih kompozicija.</i>
<i>20. Realistična procjena postignu tog i plan za buduću akciju.</i>	<i>Sposobnosti kojima vlada i koje on posjeduje predstavljaju ga kao planera i meritorna mladog stvaraoca.</i>	<i>Na osnovu iskustva o valeru i boji, istim smislom za organizaciju u sklopu zakona koji se ispoljavaju preko tih elemenata, on će na osnovu starih majstora i umjetnosti (Japana, Kine arapskih podneblja i sl.) vrednovati dekorativnost.</i>

		<i>Dekoratívni način oblikovanja plakata, znaka, omota za ambalažu i sl. postaju novi izbor i sljedeća motivacija za likovni rad.</i>
<i>21. Inicijativa u kolektivnom likovnom radu.</i>	<i>Poznavajući zadatke egzemplarno, vrlo brzo određuje mnoge sljedeće likovne napore i zadatke u cjelini ne oslanjajući se na bilo čije primjedbe.</i>	<i>Iskustvo koje nosi u opažanju slika i aditivnog miješanja boja, postaje podstrek da u zajedničkom slikanju s kolegama primjeni vježbu supstraktivnog miješanja pigmenta boja. Uvažavajući mogućnosti povezivanja, samoinicijativno istražuje kombinira niz varijanti boja uz pomoć crne i bijele boje.</i>
<i>22. Rani izbor umjetničkog zanimanja.</i>	<i>Sublimirajući sve kvalitete, naposljetku, dolazi do vlastitog rangiranja i viđenja sebe ili drugoga u nekoj likovnoj umjetničkoj oblasti kao izraz svoga potencijala i moći.</i>	<i>Učenik sam osjeća i svjestan je svoga dara i smisla za shvatanje stvarnosti i elemenata koji ga čine –likova. Ispunjen sadržajima likovnih umjetnosti i baštine likovno – estetske vrijednosti, razmišlja o tome kako to sve može postati zadatak njegovog vlastitog personalnog budućeg likovnog interesa u radu i mišljenju. On zna da u svojoj skoroj budućnosti može imati na ovom planu značajnu i sigurnu ulogu u kulturi i društvu.</i>

Zaključak

Odgojne prakse likovnim posredovanjem može se izgrađivati i usmjeriti upravo stvaralačkom komunikacijom svih njegovih sudionika. Tako shvaćen, on omogućuje i pruža pomoć svakom pojedinom učeniku, a izuzetno nadarenom da varira i da pronađe svoj vlastiti kreativni put. Već istaknut centralni problem u savremenoj nastavi jeste stručno pripremanje nastavnika za izvođenje nastave, kao i djelovanje pedagoško-instruktivnog rada, posve ga stavlja u funkciju ovog problema: poticaj i dalje njegovanje likovne talentiranosti kod djece i mladih. Upravo stručna verifikacija koju društvo postavlja razlog je tumačenja i prihvatanja stručnosti kvalitetnog nastavnika dajući mu podršku u daljem kreativnom radu s djecom i mladima. Po mišljenju Kantovom, već se na početku utvrđuje iz osnovnih karakteristika genijalnosti da je ona, prije svega, talent iz kojega se dalje manifestuju sljedeće osobine: originalnost, produktivnost, postaju uzori kao egzemplarni, usmjeravajući se kao pravilo ka lijepim umjetnostima. Svaki postupak, originalna predstava ili reprezentacija umjetnika ne postoji kao forma ili trening koji bi imitiranjem mogao rezultirati genijalnim ostvarenjem što ovim objašnjenjima upućuje na učiteljev talenat. Njegovim sličnim idejama poticani su učenici samo onda ako su obdareni sličnim proporcijama duševnih

snaga. S toga navodim Jeroma Brunera:-učenik učeći fiziku jeste fizičar i lakše mu je učiti fiziku ponašajući se kao fizičar nego bilo što drugo, a Igor Belohlavek nastavlja Brunerovom logikom: da je Bruner mislio o nastavi slikanja ne sumnjam da bi napisao „učenik slikajući jeste slikar i lakše mu je da slika ponašajući se kao slikar nego ikako drugačije“. Priroda likovne nadarenosti koja proizvodi i izražava karakterističnu likovnu produkciju, preko koje talentirani pojedinac istovremeno iskazuje komponente integrirane kao sposobnost, motivacija i kreativnost. To su ujedno faktori koji pojačavaju, kvalitativno, likovnu stvaralačku sposobnost. Na ovim osnovama susrećemo se, zapažamo i otkrivamo nadarenog pojedinca upravo preko bitnih i uočljivih, dominantnih karakteristika. Iz mnoštva što ih pruža i uvjetuje savremena likovna školska praksa, neophodno je bilo isticati i preferirati neke pristupe.

– Razvijati nezavisnost u upotrebi vizuelnih iskustava, paralelno omogućiti šire saznanje i misao o umjetnosti i njenoj produkciji.

– Insistiranje na tome da odabrani i nadareni ulože više truda i discipline u likovnom istraživanju uz našu stručnu podršku.

– Poticati stara iskustva kao uzore za osvajanje nepoznatog, osiguravajući konstantno transponovanje pojava i likovnih svojstava u likovni znak.

U petu vrsta mentalnih procesa uvijek su involvirani određeni sadržaji u kojima nadareni označava svoje uporište i likovno pribježište. Informacije koje pružaju figuralni konkretni sadržaji, po formi bilo da su opažene ili da se javljaju u sjećanju kao predstave. Informacije koje pružaju simbolički sadržaji, gdje, zapravo, likovni elementi, koji ih čine u suštini, nemaju značenje, oni su kodovi. Semantički sadržaji koji mu pružaju informacije u obliku značenja verbalno. Bihevioralni sadržaji su, u ovom slučaju, interakcija likovnog mišljenja pojedinca učenika kao svojstva kojim shvata i provjerava ulogu i samog stvaraočevog mišljenja, osjećanja i opažanja s ciljem predviđanja o stanju svoje likovne snage i djelovanja u praksi i u nastalom djelu. Ovo je, zapravo, navikavanje da se suosjeća s atmosferom i djelovanjem umjetničke snage. Zato nastava povijesti umjetnost i svi mediji koji pokazuju umjetnost, demonstriraju njenu vrijednost.

Neprekidno kruženje i jedinstveno međudjelovanje izvire, s jedne strane, od dobro postavljenih i razrađenih programskih cjelina tematskih krugova, a s druge strane, od nastavnika stvaralaca. Takva interakcija nosi sa sobom ispitivanja kojima se prelazi od neodređenoga ka određenome, od problematičnoga ka izvjesnom, tj. na uravnoteženije, na harmoničnije likovne ili teorijske uobrazilje. Nastavnik je konstantno na djelu da preobražava neke nedohvatljive, neodređene vizibilno zahtjevne situacije u određene i njenih elemenata u jedinstvenu cjelinu, što je adekvatno postizanje organizacije budućih aktivnosti više prema nadarenima.

Literatura

Dobrenov, M. M . (2002): *Uloga portfolija*, Brisben-Australija, Grifit univerzitet

Handukić, I. (2006): *Grafika u likovno pedagoškom radu*, Sarajevo: Pablising

Karlavaris, B. (1991): *Metodika likovnog odgoja 1*, Rijeka

Kvaščev, R. (1976): *Psihologija stvaralaštva*, Beograd

Petrović, S. (1989): *Umjetnost i simboličke forme*, Sarajevo

Petrović, S. (1989): *Umjetnost i simboličke forme*, Sarajevo, prema: (iz Šopenhauer: Svet kao volja i predstava, 1/1, Beograd

Stevanović, M. (1986): *Kreativnost nastavnika i učenika*, Pula

Spajić, V. (1989): *Vrednovanje likovnih djela*, Zagreb

Venturi, L. (1957): *Od Giotta do Chagalla*, Zagreb

POUČAVANJE I UČENJE HEMIJE PRIMJENOM KONCEPTNIH MAPA

Meliha Zejnilagić-Hajrić, Edina Hodžić i Ines Nuić
Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Transformaciji tradicionalnih sistema nastave u atmosferu poželjnu za rad doprinosi upotreba konceptnih mapa. Konceptnim mapama utkanim u nastavu hemije đaci se mogu zainteresirati za hemiju. Izrada ovih mapa sastoji se u otkrivanju odnosa između relevantnih pojmova, činjenica i podataka u cilju rješavanja zadanog problema. U ovom su istraživanju konceptne mape primijenjene u nastavi hemije (oblast biohemije) u gimnaziji u eksperimentalnom odjeljenju, dok su u kontrolnom primijenjene tradicionalne metode poučavanja. Rezultatima testova znanja potvrđeno je da je učenje biohemije uz izradu konceptnih mapa efikasnije od tradicionalnog načina učenja. Intervju s đacima pokazao je da primjena konceptnih mapa pozitivno utječe na motivaciju za učenje hemije, dok je anketama ustanovljeno da njihova zastupljenost u nastavi hemije nije zadovoljavajuća u gimnazijama na području Kantona Sarajevo.

Ključne riječi: biohemija, đaci gimnazija, konceptne mape, motivacija, nastava hemije, obrazovni učinak

1. Uvod

Razvoj koncepta i njegova povezanost s mišljenjem bila je stoljećima predmet interesa teoretičara, filozofa i istraživača. Time su se uglavnom bavili psiholozi, kao Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel, Howard Gardner. Njihova su istraživanja pokazala kako se konceptualno razmišljanje razvija kod djece i mladih, i kako određeni pristupi konceptnom poučavanju utječu na procese učenja.

Idejni tvorci za izradu konceptnih mapa za neke srednjoškolske programe u SAD-u su Joseph D. Novak, profesor emeritus s Cornell University (Ithaca, New York) i njegov istraživački tim, 70-ih godina XX stoljeća. Polazna ideja bila je uvođenje novog sredstva za uspješniju prezentaciju nastavnih sadržaja đacima. Kasnije su se konceptne mape počele koristiti kao alat za uspješnije učenje s razumijevanjem, te za prezentiranje znanja.

Novak i Gowin (1984) naglašavaju da učenje s razumijevanjem uključuje asimilaciju novih koncepata i uklapanje u već postojeće kognitivne strukture. Ovi autori navode moguće primjene konceptnih mapa kao alata za unapređenje učenja đaka. Oblikovanje konceptne mape može biti način vrednovanja razumijevanja gradiva. Također naglašava i da konceptna mapa nikada nije dovršena jer se naše shvaćanje nečega stalno razvija.

Novakov rad temelji se na kognitivnim teorijama Davida Ausubela (1963a; 1963b; 1968). Ausubel naglašava važnost prijašnjeg znanja da bi se uopće moglo savladati novo gradivo: „Najvažniji faktor koji utječe na učenje jest ono što đak već zna.“ Ausubel (1968) je napravio veoma važnu razliku između

učenja napamet (Rote Learning) i učenja s razumijevanjem (Meaningful Learning). Konceptne mape se prvenstveno temelje na učenju s razumijevanjem, čija je potpuna suprotnost učenje „napamet“ što se đacima uvijek čini kao brže rješenje, no daje puno gore rezultate.

Konceptne mape imaju porijeklo u konstruktivizmu čija temeljna obilježja jesu da se đak prihvaća kao osoba koja misli i stvara značenja, kao neovisni istraživač. Nastavnik poučava interaktivnim stilom, traži mišljenja đaka, primaran je rad u grupama. Osnovna načela konstruktivizma predviđaju da znanja ne primamo pasivno putem osjetila ili putem komunikacije, već da znanje izgrađuje osoba, koja je aktivni objekt, objekt koji razmišlja (Yager, 1991).

Učenje s razumijevanjem zasniva se na tri uvjeta (Ausubel, 1968):

- Gradivo koje se treba naučiti mora biti konceptualno jasno i predstavljeno takvim jezikom i primjerima koje đaci mogu povezati sa svojim prethodnim znanjima.
- Đaci moraju posjedovati relevantna prethodna znanja.
- Đaci moraju odabrati da uče s razumijevanjem.

Prema Novaku i Gowinu (1984), konceptne mape se koriste za stimulacije novih ideja i potiču razvoj kreativnosti, te mogu biti korištene za prezentiranje i objašnjavanje složenih ideja. Đaci samostalnim istraživanjem i radom na konceptnim mapama relativno brzo mogu doći do željenih rezultata, što ih snažno motivira za nova i daljnja traganja, istraživanja i rješavanja zadatih ciljeva.

Novak i Cañas (2004) navode da je prvo potrebno shvatiti način na koji osoba uči, kako bi se u potpunosti shvatila korisnost konceptnih mapa. Da bi nešto zaista naučili, đacima se mora omogućiti pristup nastavnim materijalima da bi oni putem osjetila došli u senzorno skladište, a zatim u radnu memoriju. Količina informacija prenesenih u radnu memoriju ovisi o količini pažnje koja je bila posvećena dolazećim informacijama, i o tome jesu li kognitivne strukture spremne dati smisao informacijama.

U proces učenja moraju biti uključene strategije za aktiviranje prethodnog znanja i zadržavanje novih informacija. Zadržavanje informacije u radnoj memoriji traje oko 20 sekundi. Ako informacija u radnoj memoriji nije učinkovito obrađena, ne prenosi se u dugotrajno pamćenje. Budući da radna memorija ima ograničen kapacitet, informacije moraju biti organizirane ili podijeljene u dijelove odgovarajuće veličine da bi se olakšala njihova obrada.

Informacija prenesena iz kratkotrajnog u dugotrajno pamćenje ili se asimilira ili prilagođava u dugotrajnom pamćenju. Pri asimilaciji, informacija se mijenja da bi se uklopila u postojeće kognitivne strukture. Prilagođavanje se događa kada se postojeća kognitivna struktura promijeni da bi prihvatila novu informaciju. Kognitivna psihologija pretpostavlja da se informacija pohranjuje u dugotrajnom pamćenju u obliku čvorova koji se spajaju i stvaraju veze, odnosno mreže. Kako bi se olakšala dublja obrada informacija, čak treba poticati na stvaranje vlastitih mapa informacija (Novak, 2002).

Gardner (1983) navodi da je, iako tačno da neki đaci, bar na početku, imaju poteškoća prilikom pravljenja konceptnih mapa i njihovog korištenja, to rezultat višegodišnjeg prakticiranja učenja. Gardner dalje naglašava da nije jednostavno pomoći đacima koji su navikli učiti napamet da pređu na učenje s razumijevanjem. Čak bi zato trebalo poučiti o načinu funkcioniranja mozga i organizaciji znanja. Da bi

se pohranile velike količine znanja, potrebno je ponavljati slijed informacija u skladu s time kako se novo znanje prima i obrađuje.

Prema Novak i Cañas (2004), jedan od glavnih razloga što su konceptne mape toliko korisne za pojednostavljenje učenja s razumijevanjem jest to što one služe kao vrsta nacrti koji pomaže da se znanje organizira i strukturira. Za razliku od njih, pisanje i čitanje sukcesivni su i linearni procesi, tako da se konvencionalne metode bilježenja, učenja, pamćenja baziraju na principu “jedno po jedno”.

Prema Odom i Kelly (2001) izrada konceptnih mapa i proces učenja podrazumijeva prije svega aktivnu ulogu đaka. Đaci se potiču da razmišljaju o analizama u grupama i u razredu. Nastavnik djeluje kao facilitator. Tokom grupnog rada đaci raspravljaju i argumentiraju odnose između pojmova i koncepata prikazanih u mapi.

Konceptne mape su posebno korisne kod vrlo apstraktnih pojmova i informacija jer se za apstraktne pojmove u pravilu stvara samo verbalni trag, pa je manja vjerovatnoća zadržavanja i pronalaženja tih pojmova.

Maravićeva (2008) navodi da konceptne mape s obzirom na oblik mogu biti oblika paukove mreže, hijerarhijskog te linearnog oblika.

2. Alati za izradu konceptnih mapa

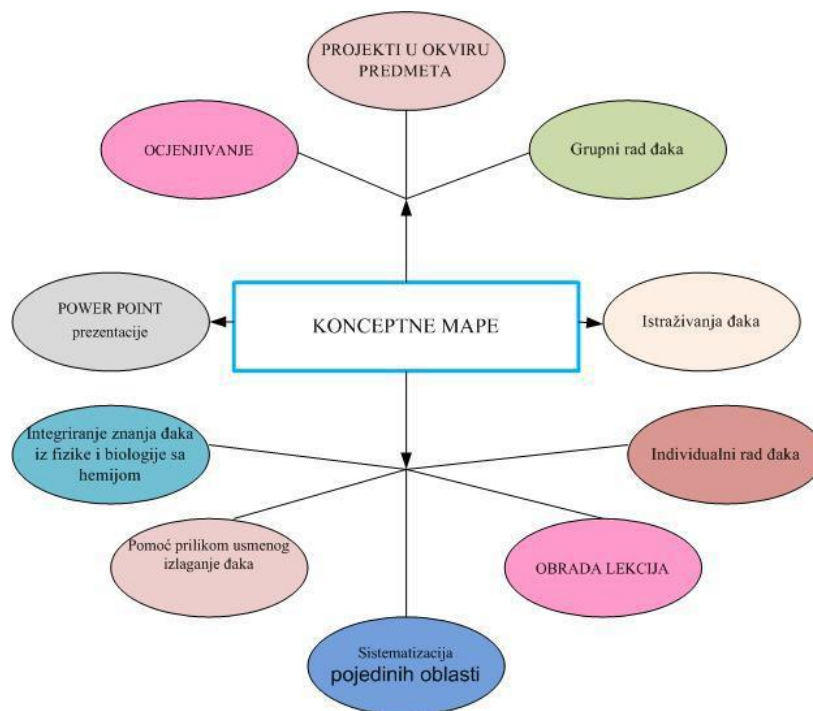
Za izradu konceptnih mapa na raspolaganju su brojni komercijalni ali i slobodno dostupni kompjuterski alati. Neki od besplatnih alata su CmapTool, Freemind, a u tu svrhu mogu poslužiti i Microsoft Office Word, Excel, Powerpoint itd. MindManager, MindGenius, Inspiration, Kidspiration su komercijalni alati za izradu konceptnih mapa.

Izrada konceptnih mapa obuhvata faze „oluju ideja“, organizaciju, uređivanje, spajanje i finaliziranje (Novak, 1991).

Prilikom izrade mape vrlo je bitno postaviti konkretno pitanje, a ne samo zadati temu (npr. biohemija), jer odgovaranje na postavljeno pitanje pomaže đacima da se usredotoče na svoje mape. Slijedi identifikacija glavnih koncepata koji se odnose na istraživano polje (15 do 20 pojmova), nakon čega slijedi klasifikacija, tj. grupiranje i raspoređivanje u ogranke mape. Uspostavljaju se hijerarhijski odnosi od bitnog ka manje bitnom, od općeg prema pojedinačnom.

Najteži dio posla na konceptnim mapama je povezivanje koncepata povezujućim riječima i linijama (*cross links*). U jednoj mapi svaki koncept je u nekoj vezi s drugima. Mogućnost ukrštanja koncepata u različitim segmentima mape predstavlja potencijal za dublje razmišljanje i pronalaženje kreativnih rješenja, potičući tako više oblike mentalnih procesa i kreativno mišljenje.

Prema dosadašnjim spoznajama, upotreba konceptnih mapa u nastavnom procesu potvrđena je kao učinkovit i produktivan oblik učenja. Realno je pretpostaviti da će ovaj oblik učenja značajno utjecati na povećanje ukupnoga obrazovnoga učinka učenja u nastavi hemije, a pod time se podrazumijeva uspjeh u znanju, odnosno ukupan rezultat na testu znanja iz nastavnoga područja biohemije, koje je osnova i sadržajni okvir utjecaja eksperimentalnog faktora.



Shema 1: Mogućnosti primjene konceptnih mapa u nastavi Hemije

Osnovni cilj istraživanja je bio utvrditi postoje li pedagoško-didaktički preduvjeti za primjenu konceptnih mapa u nastavi hemije. Iz tog razloga bilo je potrebno utvrditi da li se primjenom konceptnih mapa povećava obrazovni učinak, odnosno stjecanje znanja iz hemije, te s tim u vezi osposobiti đake za samostalno rješavanje i izradu konceptnih mapa. Utjecaj nezavisne varijable (izrada i upotreba konceptnih mapa) na zavisnu varijablu (savladavanje gradiva iz biohemije) pokazat će rezultati koje đaci postignu u rješavanju testova na kraju četiri nastavne cjeline i petog testa namijenjenog za sistematizaciju gradiva iz biohemije. Krajnji cilj ovog istraživanja je unapređivanje nastavne prakse iz hemije.

U istraživanju su postavljene dvije glavne hipoteze:

H1: Izrada i upotreba konceptnih mapa u nastavi Hemije doprinosi povećanju ukupnog obrazovnog učinka kod đaka.

H2: Izrada i upotreba konceptnih mapa u nastavi Hemije u gimnazijama na području Kantona Sarajevo nije dovoljno zastupljena.

3. Metodologija istraživanja

Istraživanje je provedeno u dva dijela. U prvom dijelu realiziran je pedagoški eksperiment s ciljem da se ispita uloga konceptnih mapa u nastavi hemije, dok je drugi dio istraživanja usredotočen na procjenu zastupljenosti konceptnih mapa u nastavi hemije u gimnazijama Kantona Sarajevo. Prvi dio istraživanja je realiziran u periodu februar–juni (drugo polugodište) školske 2009/2010. godine u Trećoj gimnaziji u

Sarajevu. Utjecaj izrade i upotrebe konceptnih mapa na obrazovni učinak testiran je u oblasti gimnazijske nastave biohemije.¹³

U ovom dijelu istraživanja ispitanici su bili đaci drugoga razreda gimnazije. Potrebno je bilo utvrditi početno stanje poznavanja i razumijevanja biohemijskih sadržaja đaka drugog razreda gimnazije da bi se izdvojila dva odjeljenja ujednačena u odnosu na prethodno poznavanje hemijskih i biohemijskih pojmova. Ulazni test znanja (UT) sastavljen je na osnovu važećeg Nastavnog plana i programa iz Hemije za osmi razred osmogodišnje osnovne škole. Pri izradi testa znanja vodilo se računa da pitanja pokriju sadržaje iz biohemije obrađene u osnovnoškolskom obrazovanju. Pripremljen je materijal za testiranje (priprema dovoljnog broja testova, priprema učionice, rezervnog materijala za pisanje, te davanje jasnih uputa đacima).

Na osnovu ulaznog testa znanja (UT) utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u pogledu prethodnog poznavanja hemijskih i biohemijskih sadržaja između odjeljenja II₂ i II₅, te su ta dva odjeljenja odabrana kao kontrolna (II₂) i eksperimentalna (II₅) grupa. U obje je grupe bilo po 24 ispitanika (ukupno 48 đaka, od toga 33 ženskog i 15 muškog spola).

Nastavni sati u eksperimentalnoj grupi podrazumijevali su upotpunjavanje konceptnih mapa koje je ponudio nastavnik, izradu individualnih konceptnih mapa đaka kao i izradu grupnih mapa đaka na zadatu temu. U kontrolnoj grupi obrađeno je isto nastavno gradivo na tradicionalan način i bez upotrebe konceptnih mapa.

Nakon što su u obje grupe realizirani nastavni sadržaji iz nastavnih cjelina unutar oblasti biohemije prema Nastavnom planu i programu (ugljikohidrati, lipidi, bjelančevine i nukleinske kiseline), nakon svake cjeline uslijedilo je testiranje završnim testovima znanja (ZT1-ZT4).

Mjerni instrumenti predstavljali su kombinaciju testova znanja i konceptnih mapa, a sastavljeni su na osnovu dva udžbenika Hemije za II razred gimnazije: autora M. Sikirice (2005) i M. Lilića (2001). Nedovršene konceptne mape su sadržavale neke ključne pojmove dok su drugi pojmovi bili izostavljeni, ali su povezujuće riječi mogle đake navesti na odgovor.

Drugi dio istraživanja proveden je s ciljem da se stekne uvid u zastupljenost upotrebe konceptnih mapa u sarajevskim gimnazijama. Ispitanici su bili đaci drugog razreda u devet gimnazija, ukupno 430 đaka (po dva odjeljenja drugog razreda u svakoj školi), i devet nastavnika Hemije u gimnazijama Kantona Sarajevo. Korišten je anketni upitnik zatvorenog tipa.

Đacima su postavljena pitanja o postupcima i metodama rada koje nastavnici najčešće primjenjuju, koji oblik rada đaci smatraju najinteresantnijim i najkorisnijim, da li poznaju tehniku izrade konceptnih mapa te koliko ih koriste u obradi nastavnog gradiva iz hemije. Istraženo je i mišljenje đaka o tome da li su zainteresirani za izradu mapa u nastavi hemije, koji je njihov značaj i uloga, te da li konceptne mape mogu biti korištene za ocjenjivanje đaka. Nastavnici u pomenutim školama su se u anketnom upitniku također izjasnili koliko često realiziraju nastavne sadržaje uz upotrebu konceptnih mapa te koji je razlog

¹³ Specifični mjerni instrumenti su izrađeni za potrebe ovog istraživanja i nisu testirani u pilot-istraživanju, te stoga nisu prošli uobičajene faze validacije mjernih instrumenata.

njihovog eventualnog nekorištenja u nastavi hemije, koja je svrha izrade pojmovnih mapa u nastavi hemije, kakav je njihov utjecaj na obrazovni učinak, te da li konceptne mape mogu biti pokazatelj usvojenosti znanja.

4. Rezultati

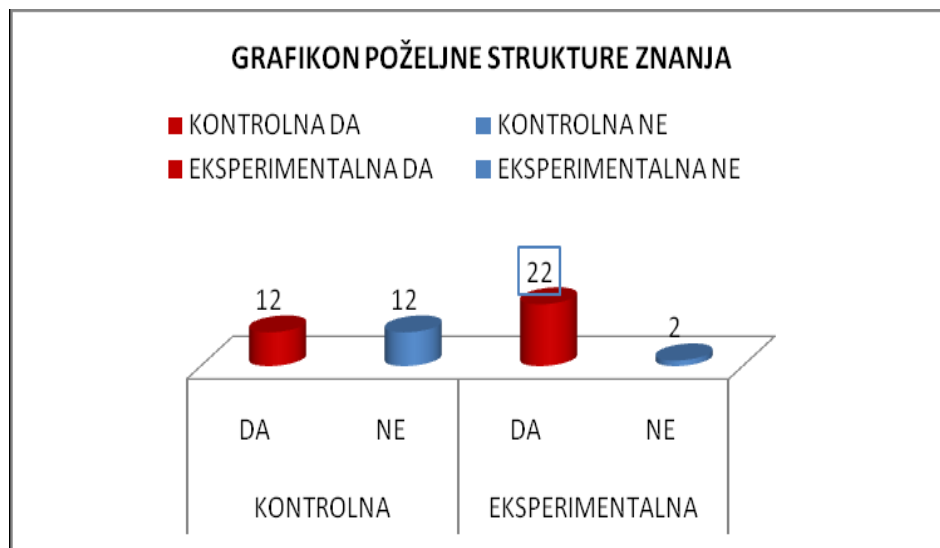
Poznavanje osnova nekoga naučnog područja tek je onda potpuno kada đak, osim razumijevanja bitnih veza i odnosa, može uspješno operirati i nužnim brojem činjenica i koncepata.

Rezultati upotpunjavanja nedovršenih konceptnih mapa su obrađeni u tri kategorije: *idealna*, *poželjna* i *realna* struktura znanja. Realna struktura znanja podrazumijevala je da su đaci odgonetnuli prvi niz ili krug podređenih pojmova, jer bi to trebali biti općepoznati pojmovi, te je stoga realno bilo očekivati uspjeh.

Poželjna struktura znanja značila bi da su đaci usvojili i specifične pojmove vezane za ispitivanu oblast, a idealna struktura znanja bila bi odraz potpuno usvojenog znanja koje je navedeno i potkrijepljeno primjerom.

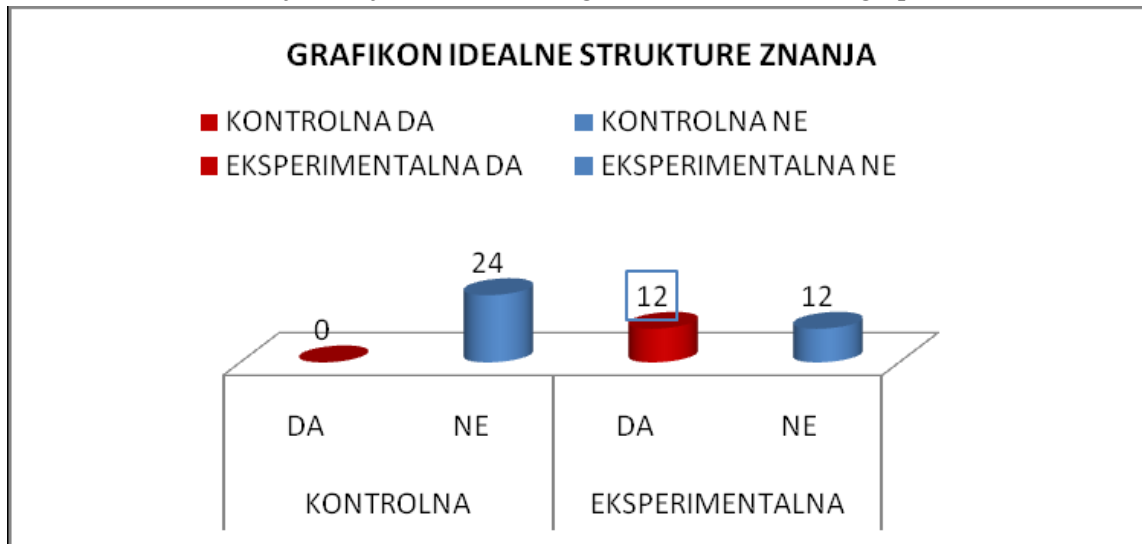
Podaci su obrađeni na računaru u programu Microsoft Office Excel 2007 primjenom SPSS Statistjec 17.0 softvera za obradu statističkih podataka.

U ovim rezultatima prikazana je analiza završne konceptne mape, korištene za sistematizaciju gradiva iz biohemije, u kojoj su crvenim slovima navedeni odgovori koje su đaci trebali dati. Da bi đaci posjedovali idealnu strukturu znanja neophodno je bilo u potpunosti riješiti zadatu mapu i nastaviti grananje prema vlastitom nahođenju (mapa je data u prilogu).



Grafikon 1. Poželjna struktura znanja đaka K i E grupe pri sistematizaciji gradiva iz biohemije

Iz grafikona 1 uočava se da su skoro svi đaci eksperimentalne grupe (91,7%) postigli poželjnu strukturu znanja, dok je to ostvarilo svega 50% đaka kontrolne grupe.



Grafikon 2. Idealna struktura znanja đaka K i E grupe pri sistematizaciji gradiva iz biohemije

Iz Grafikona 2 uočava se veća razlika između kontrolne i eksperimentalne grupe, jer je 50% đaka eksperimentalne grupe postiglo idealnu strukturu znanja, dok nijedan đak iz kontrolne grupe to nije postigao.

S obzirom na to da su grupe u istraživanju radile u približno ujednačenim uvjetima (isti obim nastavnih sadržaja, ista nastavna sredstva i pomagala, jednak fond nastavnih sati kao i približna ujednačenost u drugim relevantnim obilježjima), ovaj povoljniji učinak u pogledu trajnosti stečenih znanja u eksperimentalnoj grupi može se pripisati utjecaju izrade i upotrebe konceptnih mapa u realizaciji nastavnih sadržaja iz biohemije.

U Tabeli 1 prikazani su rezultati đaka kontrolne i eksperimentalne grupe po obrađenim nastavnim cjelinama iz oblasti biohemije, koji su u potpunosti riješili zadatak konceptnu mapu iz date cjeline (idealna struktura znanja).

Tabela 1. Rezultati đaka kontrolne i eksperimentalne grupe (idealna struktura znanja)

Nastavna cjelina	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Ugljikohidrati	16,7%	79,2%
Lipidi	16,7%	70,8%
Bjelančevine	25,0%	45,8%
Nukleinske kiseline	20,8%	66,7%

Uspjeh eksperimentalne grupe pokazuje tendenciju prema višim učincima nastave i jedna je od pretpostavki za efikasnost primijenjenih metoda i oblika rada. S obzirom na to da su znanja i drugi relevantni činitelji u startu ujednačeni i kontrolirani, može se zaključiti da je razlika nastala pod utjecajem eksperimentalnoga činitelja, tj. primjenom rješavanja i izrade konceptnih mapa u obradi nastavnih sadržaja vezanih za oblast biohemije. Prema tome, učenje rješavanjem i izradom konceptnih mapa pokazuje znatnu prednost nad uobičajenim načinom rada na općem nivou znanja.

Analizom anketnih upitnika sumarno se može istaknuti sljedeće:

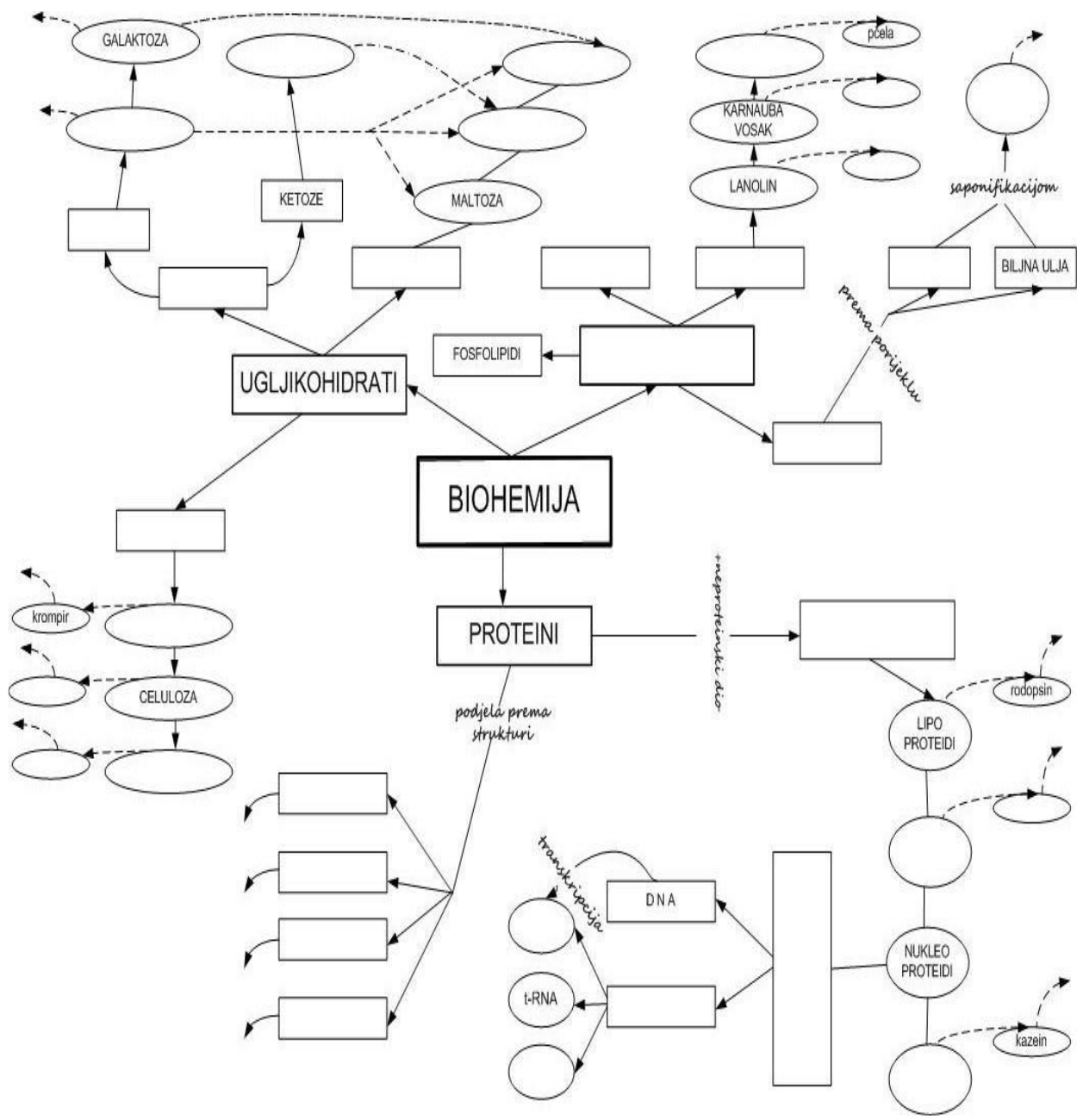
- Nastavna praksa je u fazi modernizacije, *ex cathedra* ne dominira kao oblik rada.
- Faze izrade konceptnih mapa su đacima nepoznate, dok su nastavnicima poznate.
- Više od pola anketiranih nastavnika se izjasnilo da ne koriste konceptne mape u nastavi, a kao najčešći razlog njihovog nekorištenja su naveli nepostojanje blok sata u nastavi hemije.
- Ispitanici su zainteresirani za izradu konceptnih mapa, te smatraju da nije teško povezivati pojmove u konceptnoj mapi.
- Ispitanici su mišljenja da konceptne mape pomažu da se stvori ispravan sistem pojmova te da doprinose razvijanju i uvećanju mreže znanja. Njihovom izradom moguće je ukloniti neke miskoncepcije.
- Ispitanici smatraju da konceptne mape omogućuju razmišljanje u više smjerova, promoviraju viši nivo razmišljanja i pomažu da se znanje organizira i sistematizira.
- Većina ispitanika je mišljenja da konceptne mape doprinose vizuelnom efektu uočavanja osobina pojmova, kao i transfer znanja iz jedne oblasti u drugu.
- Većina ispitanika je mišljenja da konceptne mape mogu pomoći da se otkriju uzroci eventualnih zabluda te da potiču kritičko mišljenje i kreativnost.
- Većina nastavnika je mišljenja da konceptne mape doprinose razvoju komunikacijskih i socijalnih vještina đaka, što se slaže s odgovorima đaka da bi konceptne mape najradije radili u grupi ili u paru.
- Ispitanici su mišljenja da radom s konceptnim mapama mogu ocijeniti svoje rezultate i steći uvid u vlastiti rad.

5. Zaključak

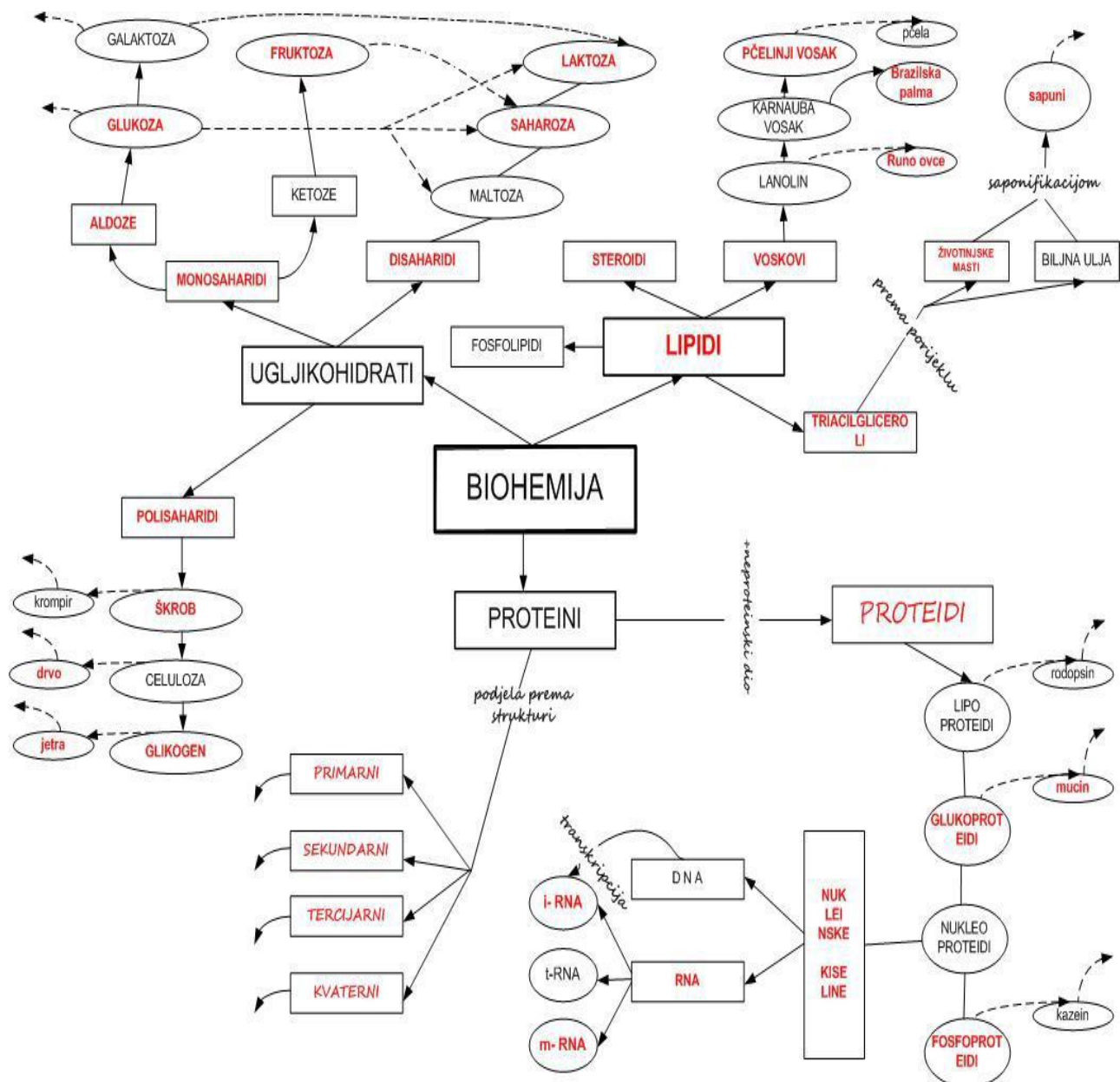
Đaci su se osposobljavali za istraživanje i otkrivanje relevantnih pojmova i činjenica kao i zakonitosti u biohemiji. Utjecalo je to, naravno, na drukčiju organizaciju i artikulaciju nastavnoga sata, čime se nastojao osigurati intenzivniji misaoni rad đaka, logičan (i prirodan) slijed pojedinih etapa i operacija učenja.

Učenje rješavanjem i izradom konceptnih mapa ne postavlja niti zahtijeva posebne materijalne uvjete. Ovaj oblik učenja, međutim, postavlja veće zahtjeve pred nastavnike, kako u pogledu njihove pripremljenosti za ovako intenzivan oblik rada, tako i njihove osposobljenosti za primjenu savremenih metoda i oblika učenja. Cjelovito rješenje toga zahtjeva moguće je postići odgovarajućim istraživanjima i realizacijom stručnih seminara u cilju edukacije nastavnika.

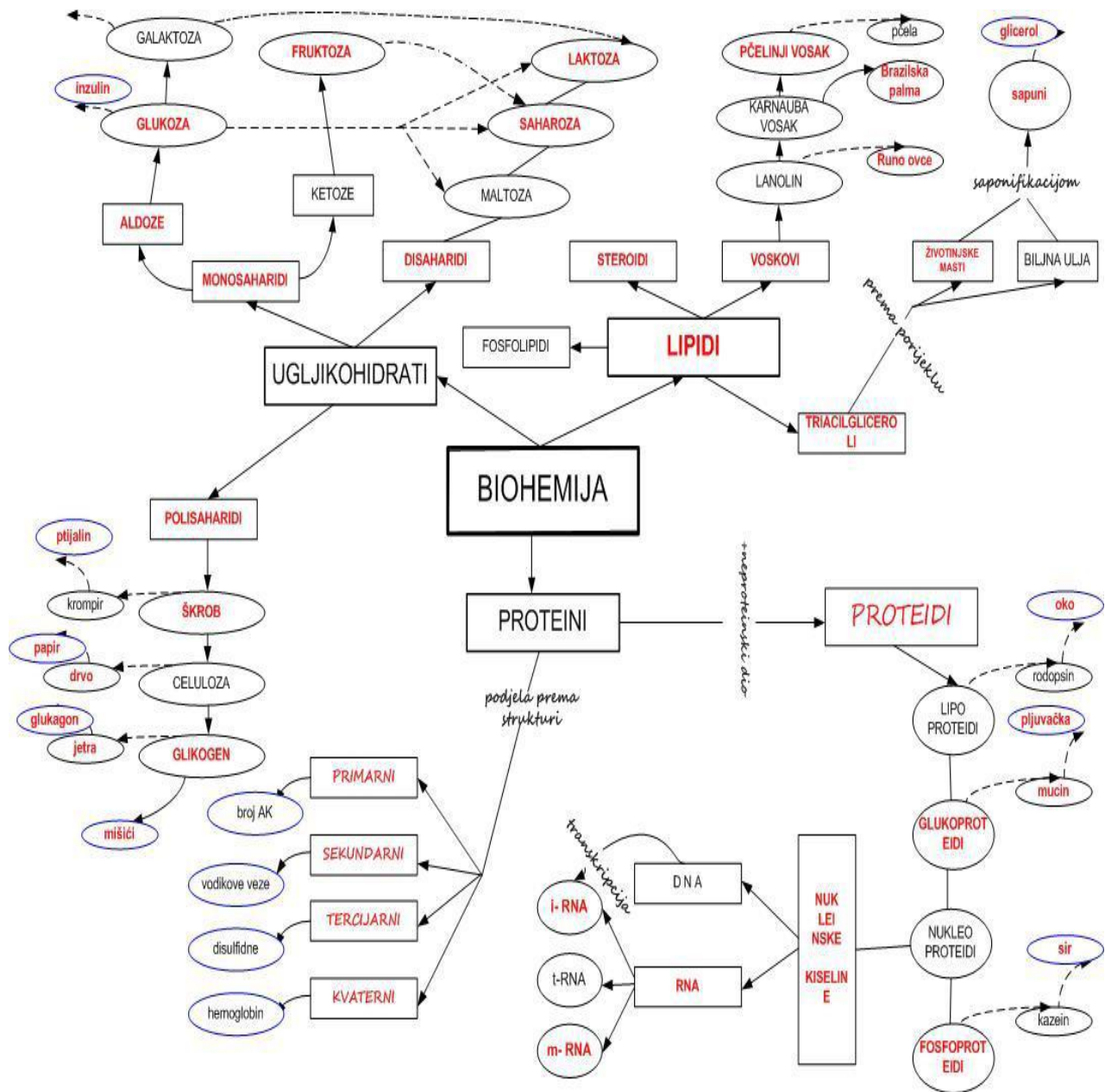
Praktične implikacije ovoga istraživanja mogu se odnositi i na pitanje didaktičko-metodičkoga oblikovanja udžbenika iz hemije za srednje škole.



Shema 2. Nedovršena konceptna mapa za sistematizaciju gradiva iz biohemije



Schema 3. Popunjena konceptna mapa za sistematizaciju gradiva iz biohemije koja predstavlja poželjnu strukturu znanja



Schema 4. Popunjena konceptna mapa za sistematizaciju gradiva iz biohemije koja predstavlja idealnu strukturu znanja

Literatura

- Ausubel, D.P. (1963a): *The psychology of meaningful verbal learning*, Oxford, England, Grune and Stratton
- Ausubel, D.P. (1963b): *Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning*, Journal of Teacher Education, Vol 14., No. 2, Washington DC, USA, str. 217-222
- Ausubel, D.P. (1968): *Educational Psychology: A cognitive view*, New York, Holt, Rinehart & Winston
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books
- Lilić, M. (2001): *Hemija za drugi razred gimnazije*, Sarajevo, Ljiljan
- Maravić, J. (2008): *Konceptualne mape u nastavi*, dostupno na http://www.skole.hr/nastavnici/ucionica?news_id=1627 (posjeta: 01. 10. 2013).
- Milićević, V., & Sikirić, H. (2005): *Hemija 8 : Udžbenik za osmi razred osnovne škole*, Sarajevo, Sarajevo Publishing
- Novak, J.D., & Gowin, D.B. (1984): *Learning how to learn*, Cambridge, UK, Cambridge University Press
- Novak, J.D., & Cañas, A.J. (2004): *Building on New Constructivist Ideas and the CmapTools to Create New Model for Education*. In: *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*, Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping, A.J. Cañas, J.D. Novak, and F.M. González, Editors, Pamplona, Spain, Universidad Pública de Navarra
- Novak, J.D. (2002): *Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Appropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners*, Science Education, Vol. 86, No. 4, Malden, MA, USA, str. 548-571
- Novak, J.D. (1991): *Clarify with concept maps: A tool for students and teachers alike*, The Science Teacher, Vol 58, No. 7, Arlington, VA, USA, str. 45-49
- Odom, A.L., & Kelly, P.V. (2001): *Integrating concept mapping and the learning cycle to teach diffusion and osmosis concepts to high school biology students*, Science Education, Vol 85, No. 6, Malden, MA, USA, str. 615-635
- Sikirica, M. (2005): *Hemija 2 : udžbenik za 2. razred gimnazije*, Sarajevo, Sarajevo Publishing
- Yager, R.E. (1991): *The Constructivist Learning Model: Towards Real Reform in Science Education*, The Science Teacher, Vol. 58 No. 6, Arlington, VA, USA, str. 52-57

PLANIRANJE PROJEKTA U RAZREDNOJ NASTAVI

Sanela Rustempašić
Pedagoški fakultet, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Potreba da se obrazovanje prilagodi savremenim društvenim tendencijama, te da se osiguraju znanja koja će biti korisna, trajna i primjenjiva u svakodnevnom životu, podrazumijeva i primjenu inovativnih nastavnih strategija. Posjedovanje znanja bez razvijenih vještina, kompetencija i motiviranosti za učenje, ne znači mnogo. Projekt-metoda omogućava učenicima aktivno učenje i stvara mogućnosti za nove spoznaje stečene učenjem iz izvorne stvarnosti. I učitelj u projektnoj nastavi dobiva nove uloge – postaje organizator, vođa i promatrač. Uspjeh projekta u velikoj mjeri ovisi od kvaliteta njegovog planiranja i organiziranja.

Ključne riječi: projekt-metoda, planiranje, aktivno učenje, kompetencije, mapa projekta, resursi, nova uloga učitelja

1. Uvod

Obrazovna potreba kvalitetnijeg učeničkog razumijevanja sadržaja i osiguravanja korisnih znanja primjenjivih u svakodnevnom životu, vodi ka inovativnim strategijama rada u nastavi. Školstvo i nastavni proces treba pratiti savremene tendencije i promjene u svijetu koji nas okružuje i koji se brzo mijenja. Zbog potrebe prilagođavanja obrazovanja društvenim promjenama, nastavna strategija – projekt-metoda postaje sve popularnija.

Prije više od 100 godina američki učitelji koje je predvodio John Dewey, izvještavali su o vrijednostima eksperimentalnog, praktičnog učenja – usmjerenog na učenika. Dewey je doveo u pitanje tada aktualno mišljenje prema kojem se pod znanjem podrazumijeva nepromjenjiva istina koja čeka da bude otkrivena. Za Deweya je znanje bilo relativno u odnosu na razvoj interakcije čovjeka i okolnog svijeta tokom koje čovjek nastoji pronaći rješenja za probleme koji se pritom pojavljuju. Kada je Dewey prešao na Univerzitet Columbia, njegov saradnik William Kilpatrick populizirao je taj pristup pod nazivom *projektna metoda*. „Kilpatrick je htio školsko učenje maksimalno približiti rješavanju problema i stjecanju znanja u praktičnim životnim situacijama, a metode stjecanja znanja u nastavi poistovijetiti s metodologijom znanosti. Projekt-metoda odbacuje predmetni sistem zbog njegove produkcije „mozaičkih“ znanja i prenošenja gotovih znanja na učenike. Umjesto toga, ona angažira učenike na rješavanju konkretnih, aktualnih i dobi učenika primjerenih problema“ (Pedagoška enciklopedija, 1989:264).

Projekt-metoda podrazumijeva integrirano poučavanje. Pored znanja, za uspjeh na tržištu rada i životu općenito, potrebne su i različite vještine i navike. Učitelj ima zadatak da nauči učenike da uče, da im

omogućiti razumijevanje sadržaja u punom smislu te riječi, ali i da ih osposobi za spremno preuzimanje radnih obaveza i odgovornosti u budućnosti. Tradicionalni i rigidni načini poučavanja učenika ne pružaju mogućnost za ostvarenje ovih ciljeva. Uposlenici u današnjem svijetu trebaju biti samoorganizirani, sposobni da planiraju, surađuju, komuniciraju i da imaju izgrađeno samopouzdanje. Osmišljenim i dobro planiranim aktivnostima i vodstvom u učionici učitelj pomaže razvoju navedenih kompetencija. U tome se i ogleda značaj projekt-metode.

2. Osmišljavanje i planiranje projekata

Kada se započinje s planiranjem projekta, potrebno je dobiti osjećaj za put koji treba prijeći. Učenje projekt-metodom je snažan i izazovan instruktivski način koji zahtijeva viziju toka projekta, strukture projekta i razumijevanje procesa učenja. Dobri projekti se ne dešavaju slučajno. Oni su rezultat prethodnog temeljitog planiranja, koje obuhvata *promišljene ishode i proizvode aktivnosti, vremenska ograničenja i strategije upravljanja*.

Početi planiranje projekta imajući na umu njegov završetak, poboljšava sposobnost učitelja da planiraju projekt, razumiju njegovu svrhu i korist koju će učenici imati.

„Sjetite se puzzle slagalica: sve su one puno jednostavnije ako najprije možete vidjeti cijelu sliku“ (Dryden - Vos, 2001:152). Učenici koji shvate značenje onoga što uče zadržavaju više informacija, lakše primjenjuju svoje znanje i osjećaju se motiviranijim da uspiju.

Za inicijalno planiranje učinkovitog projekta neophodno je izvršiti sljedeće korake:

1. razviti ideju projekta,
2. odlučiti o trajanju projekta,
3. odabrati standarde,
4. ugraditi simultane ishode,
5. uspostaviti kriterije za osmišljavanje projekta,
6. kreirati optimalno okruženje za učenje,
7. izraditi mapu projekta.

3. Razvijanje ideje projekta

Gdje dobiti ideju za projekt? Ideja za projekt crpi se iz članaka, pitanja i razgovora sa učenicima, aktualnih zbivanja, dnevne štampe, tokom šetnji u prirodi ili obavljanja svakodnevnih kućanskih poslova. Ideja često izranja i iz diskusija između učitelja. Jednom, kada se izdiferencira ideja za temu projekta, treba krenuti unazad od teme da bi se uobličila ideja aktivnosti koja će zadovoljiti željene ishode i standarde nastavnog programa.

Nastavni predmet Moja okolina jeste središnji predmet u razrednoj nastavi kada je u pitanju planiranje. Stoga se oko sadržaja ovog predmeta i gradi projekt. „Učitelj planiranjem stvara projekt, nacrt za svaku predstojeću nastavnu djelatnost“ (De Zan, 1999:147). Možemo izabrati teme poput saobraćaja, godišnjih doba, porodice, zraka, vode, ekologije, kulturne baštine, naše domovine, prošlosti – sadašnjosti – budućnosti, šuma, rijeka, planina, uređenja školskog dvorišta, škole po našoj mjeri, kulturnih ustanova,

turističkih mogućnosti naše domovine, očuvanja starih zanata, vjerskih ustanova, higijene, zanimanja, mjesta u kojem živimo te drugih aktualnih tema.

4. Odlučivanje o trajanju projekta

Projekti variraju od kratkih (blok sat ili jedan nastavni dan), srednjih projekata (jedna do dvije sedmice), pa sve do otvorenih, ambicioznih istraživačkih projekata koji traju jedno polugodište ili čak i cijelu školsku godinu. Projekti često uključuju istraživanja na terenu, intervju, posjete bibliotekama i anketna ispitivanja u zajednici... Odluke o trajanju projektnih aktivnosti treba donijeti prije nego projekt započne i trebalo bi da bude zasnovan na iskustvima i spremnosti učenika, raspoloživom vremenu unutar školskog rasporeda, te na prethodnom iskustvu i neusiljenoj rutiniranosti učitelja u izvođenju projektne nastave.

Na dužinu trajanja utječe više faktora: spremnost i kompetencija učitelja, uzrast učenika, prethodna učenička iskustva, motivacija učenika, materijalna osnova, podrška škole, roditelja i zajednice...

Pri određivanju trajanja projekta, učitelji bi prvenstveno trebali obratiti pažnju na uzrast učenika i njihova prethodna iskustva. Preporučujemo planiranje i realiziranje kraćih projekata u radu sa učenicima mlađeg školskog uzrasta i s onim učenicima koji prvi put uče projekt-metodom. Učitelj će najbolje ocijeniti kada su učenici spremni za kompleksnije projekte.

5. Odabir standarda

Odgovornost zahtijeva jasne standarde i procjene. Kod učenja projekt-metodom ključno je pitanje *šta želimo da učenici znaju i/ili budu sposobni da urade*.

Standardi predstavljaju temelj na kojem se gradi svaki program. Standardi grade „skele“ koje učitelju omogućavaju kretanje od stjecanja informacija do primjene znanja u praksi.

„U ISS pedagoške standarde spadaju: individualizacija, okruženje za učenje, sudjelovanje obitelji, strategije poučavanja za smisleno učenje, planiranje i procjenjivanje, profesionalni razvoj i socijalna inkluzija“ (Pedagoški standardi, 2007).

Opismenjavanje učenika je središnja briga u školama, te zbog toga možemo reći da i predstavlja ključni standard. „Čitanje, pisanje, govorenje i slušanje su glavna oruđa djece od kojih se očekuje da koriste vještine učenja i istraživanja. Učenici II, III, IV i V razreda uključuju se u istraživanja ne bi li našli rješenja problema na koja nailaze i odgovore na pitanja koja postavljaju. Na taj način, djeca počinju razumijevati svrhu pismenosti i odnos različitih nastavnih sadržaja“ (Burke-Walsh, 2003:28). S toga bi u projekte trebalo uključiti minimalno jedan ishod pismenosti – zajedno s glavnim proizvodom koji se može koristiti da se ocijene pisanje, govor ili čitanje.

6. Uključivanje simultanih ishoda

Učenje projekt-metodom nije samo način učenja; to je i način zajedničkog rada na prikupljanju i prezentiranju informacija. Saradnja je integralni dio uspješnih projekata. Isti je slučaj i s proizvodima baziranim na postignućima – poput izložbi ili usmenih prezentacija. Značajan aspekt učenja projekt-

metodom jeste da ono dozvoljava učiteljima da u planirane aktivnosti razreda simultano ugrađuju višestruke ishode u obliku specifičnih vještina i navika. Čudina – Obradović – Brajković (2009) ističu da projektna nastava kod učenika potiče marljivost, saradničko učenje, kreativnost i učenje iz vlastitog iskustva.

Navest ćemo vještine i mentalne navike koje se mogu podučavati kroz primjenu projekt-metode u razrednoj nastavi i koje se mogu uključiti i ocjenjivati kao ishodi:

Vještine: komuniciranje, korištenje tehnologija, rješavanje problema i kritičko mišljenje/rasuđivanje, upravljanje zadacima, samorukovođenje...

Mentalne navike: ustrajnost, upravljanje impulsivnošću, slušanje drugih s razumijevanjem i empatijom, fleksibilno razmišljanje, težnja tačnosti i preciznosti, delegiranje problema, primjena stečenog znanja u novim situacijama, sakupljanje podataka putem svih čula, odgovorno preuzimanje rizika, duhovitost...

Danas svako dijete nakon završene osnovne škole zna čitati, pisati, računati, poznaje osnove biologije, historije, geografije... Postavlja se pitanje, da li su i u kojoj mjeri djeca ovladala vještinama i navikama neophodnim za život? Koliko su duboko ušli u sadržaj i koliko ga razumiju? Učenje projekt-metodom omogućava i pomaže razvijanju gore navedenih kompetencija. Jednako je važno, da svako dijete izađe iz škole sa sposobnošću samostalnog učenja i djelovanja, osviješteno u pogledu njihove važnosti za vlastitu budućnost.

7. Kriteriji za osmišljavanje projekta

Jasno je da se dobri projekti ne dešavaju slučajno, već su bazirani na važnim kriterijima koji pomažu da se projekt pažljivo strukturira i da se podupre njegov uspjeh. Peko – Munjiza – Sablić (2006) ističu da je projektna nastava svrhovit i organiziran proces učenja i poučavanja koje se odvija prema pomno planiranom projektu.

Prije realiziranja projekta, učitelji trebaju imati pripremljene jasne odgovore na sljedeća pitanja:

- autentičnost (značaj problema ili teme za učenike),
- akademska strogost (koja znanja i kompetencije ćemo obuhvatiti),
- aplicirano učenje (primjena i korist usvojenog znanja, vještina, sposobnosti),
- aktivno istraživanje (terenske aktivnosti i istraživanje),
- procjenjivanje i evaluacija (kriteriji za mjerenje ishoda i proizvoda).

Navedene kriterije učenicima neophodno je pokazati prije nego započnemo s radom na projektu. Transparentnost kriterija omogućit će učenicima preuzimanje kontrole nad vlastitim učenjem jer će unaprijed znati koji su ciljevi njihovog učenja i rada, te šta se od njih očekuje.

8. Kreiranje optimalnog okruženja za učenje

Učitelji mogu utjecati na uspjeh projekta kreiranjem optimalnih uvjeta za rad učenika. Kada želimo kreirati okruženje za učenje ne mislimo samo na fizičko, nego i na socijalno i emocionalno okruženje. Kreiranje ili modificiranje okruženja za učenje jedna je od strategija koje se koriste s ciljem povećavanja

interesiranja i angažiranosti učenika. Potrebno je stvoriti prostor u kojem će se učenici osjećati sigurno i stimulativno, te u kojem će zaista biti pripadnici svoga tima. Pretvaranje učionice u laboratorij s ciljem stvaranja autentičnosti projekta ili pregrađivanje prostorije kako bi grupama osigurali prostor za nesmetano saradivanje i čuvanje radova, ohrabrit će učenike da se više interesiraju i angažiraju u vezi sa svojim projektom.

Jedan od najsnažnijih motivirajućih efekata učenja projekt-metodom može se uočiti kada učenici dobiju zadatak koji trebaju uraditi izvan škole, u saradnji s partnerima projekta. Učenje izvan učionice često uključuje vanjske saradnike i druge raspoložive resurse. Izvan škole, razmišljanja i djelovanja zasnivaju se na logici neposrednih situacija. Zato se i savjetuje projekt započeti motivirajućom tematskom posjetom koja će učenicima pružiti mogućnost za učenje iz izvorne stvarnosti.

9. Izrada mape projekta

Planiranje nastavnog sata iz bilo kojeg nastavnog predmeta uobičajen je zadatak za učitelje. Mapa projekta slična je planiranju sata, ali reflektira širu prirodu projekta i potrebu da se projekt detaljnije strukturira. Dobro izrađena mapa nije samo jednostavan redosljed aktivnosti – to je mapa koja *usmjerava učenike, jasno im predočava ciljeve i ishode učenja, te im ukazuje na projektne proizvode koje će napraviti*. Mapa pomaže i učiteljima da identificiraju vještine i mentalne navike potrebne učenicima, odrede vremenske rokove, te da sakupe resurse koji bi podržavali planirane aktivnosti. Projekt nije poželjno započeti dok se ne osiguraju svi potrebni resursi, ljudski i materijalni. Mapu projekta treba izložiti na vidljivo i svima dostupno mjesto u učionici.

Mapa projekta, dakle, treba da sadrži: naziv aktivnosti povezan s datumom i satnicom realiziranja, ishode učenja, proizvod (uradak) aktivnosti i potrebne resurse.

Na samom početku potrebno je uraditi evokaciju. Učenike je korisno uvesti u temu s pitanjima poput: „Šta znam o...“ i „Šta bih želio saznati o...?“ Istoga dana, učenicima možemo podijeliti zadatke za individualno i grupno istraživanje. Narednog dana započinjemo aktivnosti vezane za projekt.

10. Publika za projekt

Bitno razmatranje o kojem treba razmišljati prije nego projekt otpočne i koje daje projektu poseban značaj, jeste publika pri prezentiranju ishoda i proizvoda projekta koje će učenici stvoriti. Publika za završnu prezentaciju treba biti sastavljena od posjetitelja: roditelja, članova zajednice, učitelja, pedagoga i svih koji su na bilo koji način učestvovali i pomogli u realiziranju projekta, tj. svih koji su bili partneri projekta. To dodatno motivira učenike tražeći od njih veće zalaganje. Projekt s autentičnom publikom može zahtijevati više vremena za uvježbavanje da bi učenici ovladali ishodima projekta i da bi se pripremili za završnu prezentaciju. Iskustvo potvrđuje da publika ima i motivirajući značaj za učenike, jer – na drugoj strani – publika sastavljena samo od članova odjeljenja neće pobuditi isti napor ili proizvesti iste učeničke rezultate. Posebno bismo istakli sudjelovanje roditelja koje ima dvojaku važnost: pomažu učiteljima da postignu individualizaciju nastave i partnerski odnos te djeci pružaju potporu i aktivno se uključuju u njihove interese. „Kad roditelj osjeti da je postao sastavni dio učenja svog djeteta, počinje cijeniti učiteljev napor oko uvođenje novog, uzbudljivijeg načina poučavanja i učenja. Kada su roditelji uključeni u aktivnosti, učitelj iz prve ruke može vidjeti kako roditelji motiviraju svoju djecu, kako im

pomažu da riješe probleme, kako pomažu djeci da pristupe zadatku i kako roditelji i djeca dijele posebne interese i hobije“ (Burke – Walsh, 2003:54).

11. Nova uloga učitelja

Kada učitelji percipiraju projektnu nastavu kao korisnu, sigurnu, ugodnu, obično je počnu smatrati načinom rada u kojem se može i uživati. To je način rada u kojem učenici otkrivaju više o sebi i svijetu i koji donosi obostrano zadovoljstvo urađenim poslom. Međutim, pored strogih instruktivskih i organizacijskih vještina koje učitelji trebaju posjedovati, rad na projektu zahtijeva od učitelja i sposobnost vođenja i usmjeravanja koje će olakšati proces učenja i učiniti ga ugodnijim.

Mada većina učitelja prepoznaje da je aktivno učenje od vitalnog značaja, na otvorenost njegovog procesa ne reagiraju svi na isti način. Korisno je prije projekta osvrnuti se na vlastiti stil rada i nastavne vještine. Kako će učitelji funkcionirati u okruženju učenja projekt-metodom? Da li će se osjećati ugodno pored djece koja se kreću po učionici? Kako izaći na kraj sa učionicom „bez reda“? Kako će se nositi sa neodređenostima koje karakteriziraju proces otvorenog učenja? Pomaže kada učitelj sebi postavi pitanje: „Da li preferiram biti vođa ili menadžer?“

Vođe olakšavaju grupno rješavanje problema i pomažu grupi da pronađe svoje vlastito rješenje, dok menadžeri kontroliraju procese i traže propisane ishode. U stvarnosti, dobri učitelji su spremni da naizmjenično preuzimaju obje uloge, te da ih primjenjuju ovisno od situacije u razredu. Ako učitelj strahuje ili nije u stanju smanjiti razinu kontrole nad učenicima, možda će željeti izbjeći rad na projektima ili će željeti započeti sa malim projektima sve dok se ne bude osjećao ugodno i dovoljno vještom za vođenje većih projekata.

Učitelj u radu na projektu dobiva još jednu ulogu. Ulogu promatrača koji će pratiti i bilježiti individualno zalaganje, napredovanje, angažiranost, toleranciju i postignuće svakog učenika.

U procesu sakupljanja podataka i napredovanja u rješavanju problema učenici mogu nailaziti na teškoće. Zbog toga je u središtu uspješnog učenja projekt-metodom sposobnost učitelja da pruži podršku i usmjeri učenike ili obratno, sposobnost da ih uputi u borbu s problemom ili informacijom, u traženju odgovora i rješenja. Ovo zahtijeva razvijene interpersonalne odnose i komunikacijske vještine, kao i sposobnost da se definira mapa (plan) za svoje odjeljenje, te da se potiče da se projekt dovede do uspješnog završetka. Ovo uključuje i senzibilitet na činjenicu da učenici rade različitim tempom, različitim sposobnostima, stavovima i stilovima učenja.

12. Zaključak

Uspješni su projekti bazirani na važnim kriterijima po kojima se odvija proces učenja. U prvoj fazi, planiranju projekta, učitelj treba biti dobar organizator; u drugoj fazi, fazi rada na projektu, učitelj treba biti dobar vođa i menadžer. Potrebno je i određeno iskustvo da se nauči koliko fleksibilnosti se može dati učenicima i kada je potrebno ubrzati projekt. Ako projekt traje „čitavu vječnost“, učenici gube interes i usredsređenost na aktivnosti. Potrebno je znati razlučiti kada ubrzati i držati se rokova, a kada dati više prostora i produžiti rokove.

Pri planiranju projekta mora se u obzir uzeti i činjenica da svi učenici nemaju iste sposobnosti. Projekt se ponekad treba prilagoditi na način da svi učenici budu u prilici pokazati one vještine u kojima su dobri.

Osmišljene aktivnosti trebaju angažirati učenike u različitim oblastima: književnoj, likovnoj, zdravstvenoj, tjelesnoj, naučnoj, estetskoj, matematskoj i sl. Svakom učeniku omogućeno je da se iskaže u nekoj aktivnosti i da uči na svoj način. Svaki učenik prema vlastitom interesu i razvojnim mogućnostima dolazi do novih spoznaja. Iste teme se mogu koristiti i sa učenicima različitih sposobnosti, uz prilagođavanje završnog proizvoda.

Ovaj pristup djeci omogućava razvoj poželjnih sposobnosti ili navika uma prema učenju, prema njima samima i prema drugima. Na temelju svojih osvrta na projekte koji se provode u pokrajini Reggio Emilia u Italiji, Katz (prema Clark, 2006) tvrdi kako iz dječijeg rada dobijamo jasne dokaze da sva mala djeca od samog početka imaju aktivne i živahne umove, da djeca imaju sposobnost izvođenja smislenih zaključaka iz iskustva, osjećaju brigu za druge, posjeduju mogućnost prilagodbe fizičkom i kulturnom okruženju, te da te urođene sposobnosti mogu cvjetati, probuditi se i jačati u pravim uvjetima. Marcon (1992:96) na osnovu rezultata istraživanja ističe da se „sposobnostima može naštetiti u ranoj dobi ako se djeca pretjerano izlažu izravnom akademskom poučavanju koje podrazumijeva puko uvježbavanje vještina i ako im se ne omoguće prilike za razvoj vlastitih istraživačkih sposobnosti“.

Nastavni sadržaji predmeta Moja okolina u razrednoj nastavi pružaju velike mogućnosti za odabir interesantne projektne teme. Učenici se u radu na projektu stavljaju u pozicije da promatraju, opisuju, analiziraju, istražuju, sintetiziraju, rješavaju problem, zaključuju i procjenjuju. Većina sadržaja su životni i konkretni, tako da mogu zainteresirati učenike za aktivnosti izvan učionice i učenje iz neposredne stvarnosti, pomoći im u razvijanju vještina i navika, potaknuti ih na istraživanje i sakupljanje podataka putem svih čula što u konačnici treba osigurati trajnija i kvalitetnija znanja, znanja koje će biti korisna i primjenjiva u svakodnevnom životu.

Literatura:

- Burke-Walsh, K. (2003): *Kurikulum za II, III i IV razred osnovne škole: stvaranje razreda usmjerenog na dijete*, Zagreb, Korak po korak
- Clark A.M. (2006): *Kako projekt uvesti u praksu*, Early Childhood Research and Practice, 8
- Costa, A.L. – Kallick, B. (2000): *Otkrivanje i istraživanje mentalnih navika*, Udruženje za nadzor i razvoj nastavnog plana i programa, Virginia, SAD
- Čudina-Obradović, M. – Brajković, S. (2009): *Integrirano poučavanje*, Zagreb, Korak po korak
- Dezan, I. (1999): *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb, Školska knjiga
- Došen-Dobud, A. (2005): *Malo dijete veliki istraživač*, Zagreb, Alinea
- Dryden, G. – Vos, J. (2001): *Revolucija u učenju*, Zagreb, Educa
- Đorđević, V. (2007): *Projektna nastava*, *Obrazovna tehnologija*, 4, 82-89, Beograd
- Hänsel, D. (1986): *Was ist Projektunterricht, und wie kann er gemacht werden?*, *Das Projektbuch Grundschule*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Marcon, R.(1992): *Differential effects of three preschool models on inner/city 4 years olds*, Early Childhood Research and Practice, 7, str. 517-530
- Nastavni plan i program* (2003) Ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport Federacije BiH, Pedagoški zavod, Sarajevo
- Pedagoška enciklopedija 2* (1989), Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Pedagoški standardi (2007), Priručnik za primjenu u učionici, Sarajevo, Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“

Peko, A. – Munjiza, E. – Sablić, M. (2006): *Poticanje aktivnosti učenika projektnom nastavom*, Zagreb, Napredak, 147, 492-502

SCANS Skills and Competencies (2000) A SCANS Report for America

Thomas J., (2002), *Identifying Skills*, Co-nect Student Project Guide

Tobudić, N. (2001), *Aktivno učenje u interaktivnoj nastavi*, Tuzla, Bosanska riječ

Unapređenje kvalitete rada primjenom ISS Pedagoških standarda, Priručnik za odgajatelje, (2006), Zagreb Korak po korak

UTJECAJ GLAZBE NA TJELESNO VJEŽBANJE I ZDRAVLJE

Željko Kovač

Pravni fakultet, Sveučilište u Mostaru
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Cilj ove analize bio je da se istakne utjecaj glazbe na psihofizičke reakcije sudionika i motivacijske osobine glazbe u vježbanju i sportskom okruženju. Istraživanja su pokazala da slušanje glazbe za vrijeme vježbanja može poboljšati rezultate vježbanja. Slušanje odabrane vrste glazbe za vrijeme treninga može pozitivno utjecati na sudionike vježbanja. Glazba na više načina može poboljšati osobno uživanje i prihvaćanje fitnes programa, stoga osigurava dugoročnu korist, kao što su poboljšanje kvaliteta života i smanjenje rizika za koronarne bolesti srca i druge uzroke smrti. Kada odaberemo dobre pjesme, koje imaju izrazit ritam i tempo odgovarajući za odabrane aktivnosti, to može dovesti do visokog intenziteta treninga. Istraživači su također identificirali učinak povećanih uzbuđenja vezanih uz tempo glazbe, tako intenzivne vježbe izgledaju manje stresno. Sinkronizirana glazba omogućuje veći intenzitet vježbanja. Neki ljudi koji ne vole tjelesno vježbanje, uživali su vježbati uz glazbu. Koristeći adekvatne vrste glazbe tijekom aerobnih vježbi postizemo korist u više vrsta tjelesnog treninga. Glazba može pomoći mnogim koji pokušavaju pronaći motivaciju za vježbanje. Prednost glazbe se može koristiti kao sredstvo kako bismo poboljšali kvalitetu tjelesnog vježbanja.

Ključne riječi: multifunkcionalnost glazbe, tjelesno vježbanje, zdravlje

1. Utjecaj glazbe na tjelesno vježbanje

U pregledu literature o glazbi i vježbanju Kravitz (1994) je u fiziološkom pristupu analizirao psihofiziološke učinke glazbe i vježbanja. Četiri glavna načina na koje glazba može olakšati vježbe uključuju sljedeće performanse:

- Smatra se da glazba sprečava vježbanje s naglaskom na specifične fizičke senzacije od umora. Misli se da je ovaj mehanizam mnogo učinkovitiji na nižem intenzitetu vježbi. Na višem intenzitetu vježbi, glazba ne može spriječiti unutarnje znakove umora. (Karageorghis i Terry, 1997).
- Glazba povećava razinu uzbuđenja što rezultira povećanjem izvođenja vježbi. (Karageorghis i Terry, 1997).
- Analizirajući poboljšanje motoričke koordinacije zaključilo se da neke vrste ritmičke glazba poboljšavaju i proširuju bruto motoričke zadatke, čime se poboljšava učinkovitost vježbe.
- Na visokoj razini vježbi, dolazi do acidoze i povišenog hormona koji doprinose povećanju umora (Szmedra i Bacharach, 1998).

2. Utjecaj glazbe i ritmički poticaji u rehabilitaciji poremećaja hoda

Schuaer i Mauritz (2003) pokazali su da glazba i ritmički poticaji poboljšavaju hod pacijenata bolje od konvencionalne terapije (bez glazbe). Kravitz (1994) pretpostavlja da bas u glazbi može poboljšati pravilan hod dopuštajući pojedincima da pronađu željenu stopu kretanja. Ritam i udaraljke, kao i zvučni znakovi naizgled mogu utjecati pozitivno na koordinirano hodanje i perceptivnu kontrolu. Atkinson i sur. (2004) pokazali su da su prosječna brzina i snaga srca bile značajno više uz glazbenu pratnju u odnosu na skupinu bez glazbe. Pokazalo se da glazba ima snažnu ritmičku komponentu i za sudionike koji su za vježbanje učinili vlastiti izbor glazbe. Kako ritmička pratnja utječe na pokret? Thaut i njegovi kolege (1999) tvrde da ritmička glazba pruža vanjski slušni podražaj koji može povećati neke procese motoričkog ponašanja. Jedan od najzbuđljivijih otkrića na ovom području istraživanja je dokaz da interakcija između auditornog ritma i fizičkog odgovora može biti učinkovita u određenim terapijskim svrhama u rehabilitaciji osoba s poremećajima kretanja. Molinari i suradnici (2003) objašnjavaju da je to obogaćivanje motoričke kontrole iz slušnog podražaja ritmičkim podražajima vjerojatno utječe na motoriku efektoru u kori mozga ili na spinalnoj razini. Ovo novo znanje može dovesti do novih pristupa u rehabilitaciji bolesnika s moždanim motornim oštećenjima. Na primjer, kada su pacijenti s Parkinsonovom bolešću bili izloženi glazbenom izboru, a potom su zamoljeni za obavljanje određenih motoričkih testova, rezultati su pokazali značajno poboljšanje u željenom cilju za praćenje što je dokaz finog motoričkog poboljšanja koordinacije šaka i ruka (Bernatsky i drugi, 2004).

3. Psihofizički učinci glazbe u sportu i tjelovježbanju

Rad Psihofizički učinci glazbe u sportu i tjelesnom vježbanju, Petera C. Terryja, Costasa I. Karageorghisa (2008) daje pregled novijih teorija, istraživanja i programa koji se odnose na psihofizičke učinke glazbe u domeni sporta i vježbanja. Prikazan je konceptualni okvir, koji naglašava da je glavna prednost glazbe – poboljšanje raspoloženja, kontrola uzbuđenja, smanjenje percepcije naprežanja, pojačan radni izlaz, poboljšanje stjecanja vještina, cirkulaciju krvotoka i distanciranje od osjećaja boli i umora. Određene su četiri faktora: ritam odgovori, muzikalnost, kulturni utjecaj i ekstraglazbene udruge. Jednostavan primjer uključuje sklonost ljudi da se odgovori na ritmičke kvalitete sinkronizirane glazbe obrascem pokreta u ritmu. Sinkronizirana glazba, pouzdano dokazano, proizvodi energičan učinak. Stoga, ako sportaši ili vježbači rade uz glazbu, oni će vjerojatno raditi dulje. Odgovori na asinkronu glazbu u pozadini, manje su predvidivi. Blagotvorni efekti su manje pouzdani, iako značajan potencijal ostaje, ako se slijede određeni principi. Brz ritam glazbe je stimulativan, spor ritam uz laganu glazbu proizvodi sedativan učinak. Nekoliko ispitanih primjera su pokazali kako se glazba učinkovito koristiti u našem radu sa skupinama u rasponu od sudionika vježbi do elitnih sportaša. Četiri hijerarhijska faktora pokazala su da je najvažniji ritam-odgovor, a ekstraglazbene udruge su, prema istraživanju, bile najmanje važne. Karageorghis i Terry (2001) iznose pravila prednosti slušanja glazbe: a) povećana pozitivna raspoloženja i smanjenje negativnih raspoloženja, b) pred aktivnosti opuštanje, c) distanciranje od neugodnih osjećaja kao što su bol i umor, d) smanjenje ocjene percipiranog napora, osobito za vrijeme aerobnog treninga, e) produžen radni izlaz kroz usklađivanje glazbe s kretanjem, f) stjecanje poboljšanja motoričkih sposobnosti kada su ritam ili udruge usklađeni s potrebnim obrascem pokreta, g) povećana vjerojatnost protoka krvi kod

sportaša, i h) poboljšane performanse putem navedenih mehanizama. Priest, Karageorghis i Sharp (2004) ističu potrebu za standardizacijom teorije koja se temelji na metodi odabira glazbe. Do danas su bila dva pokušaja u razvoju razmjera kako bi ocijenili motivacijske osobine glazbe (Terry, P. C. i Karageorghis C. I., 2006).

Psihofizički efekti glazbe u sportu i vježbanju treba ažurirati na teoriju, istraživanja i primjene. Karageorghis i kolege predložili su osnovnu karakteristiku motivacijske glazbe, a to je brzi tempo (>120 otkucaja u minuti), kao i jak ritam koji povećava energiju i potiče tjelesno kretanje. Rezultati kvalitativnih analiza (Karageorghis, 2006) su pokazale četiri glavne prednosti uporabe glazbe: poboljšano raspoloženje, povećana aktivacija, vizualne i auditivne slike i opoziv povezanih filmova ili glazbenih spotova.

Nalazi istraživanja Brown (1979) Karageorghis (1999) pokazuju kako sklonost slušanja glazbe različitog tempa može utjecati na fiziološko uzbuđenje slušatelja. To sugerira da bi mogla biti jača sklonost za brzim tempom glazbe tijekom fizičke aktivnosti. Karageorghis, Jones i Low (2006) ispituju odnos između vježbanja i otkucaja srca. Značajan glavni efekt za glazbu bio je pronađen tempo. Općenito sklonost za brzi i srednji tempo glazbe preko spore glazbe bio je evidentan. Sklonost za brzi tempo glazbe bila je tijekom vježbanja visokog intenziteta.

Implikacija otkrića Leigha Szaboa (1999) leži u tome da promjena tempa glazbe iz sporog u brzi tempo može povećati motivaciju sudionika i aktivnost, pogotovo kada radimo na razini platoa ili u kasnijim fazama intenzivnog vježbanja. Slično tome, Atkinson, Wilson, i Eubank (2004) su pokazali da rezultati istraživanja podržavaju predviđanja da ritmičke komponente glazbe još više mogu pridonijeti svojim motivacijskim kvalitetama od melodijske ili harmonijske komponente. Karageorghis i Terry (1999) procjenjuju afektivne i psihofizičke reakcije na glazbu. Veliki broj istraživanja potvrdilo je učinkovitost pozadinske glazbe kao strategije za poboljšanje raspoloženja, npr. Hewston, Lane, Karageorghis i Nevill (2005). Terry, Dinsdale, Karageorghis i Lane u istraživanju fizioloških procesa svoje stavove temelje na prednosti glazbe. Szmedra i Bacharach (1998) su pokazali da je pozadinska glazba povezana sa smanjenim otkucajima srca, sistoličkim krvnim tlakom, stvaranjem laktata, proizvodnji noradrenalina. Glazba dozvoljava sudionicima da se opuste, smanjujući napetost mišića, a time i povećanje protoka krvi i smanjuje proizvodnju laktata u radu mišića. Pujol i Lengenfeld (1999) zaključuju da vjerojatno maksimalni i supramaksimalni intenzitet glazbe će značajno utjecati na fiziološke učinke putem povratne informacije glazbe. Rezultati su: spora asinkrona glazba je neprikladna za vježbanje ili trening, osim ako se koristi s namjerom da se ograniči napor. Asinkrona glazba vjerojatno gubi koristi tijekom vrlo visokog intenziteta aktivnosti. Glavni zaključak je da se sinkrona glazba može primijeniti na aerobnu i anaerobnu izdržljivosti vježbanja među sudionicima koji nisu elitni sportaši i sudionicima vježbanja sa značajnim učinkom vježbanja prije zadatka vježbanja. Istraživanje glazbe kao pred zadatak stimulans ili sedativ. Npr., Karageorghis, Drew, Terry (1996) su zaključili da jednostavan zadatak kao što je motorička jačina stiska šake pruža osjetljivu mjeru psihofizičkih efekata glazbe. Karageorghis i Lee (2001) su ocijenili učinke motivacijske glazbe i slika na izometričku mišićnu izdržljivost. Otkrili su da kombinacija glazbe i slika u odnosu na samo slike, poboljšava performanse mišićne izdržljivosti. Karageorghis, Fryer, Maynard (2003) su zaključili da intervencija uključujući self-selected glazbu i slike može poboljšati sportsku izvedbu, pokreće emocije i spoznaje vezane za vježbanje. Slično tome, Lanzillo, Burke, Joyner, Hardy (2001) su pokazali da glazba poboljšava percepciju i samopouzdanje. Korištenje glazbe u sportu i kontekstu tjelesnog vježbanja kao praktičari mislimo da je preferencija glazbe stvar osobnog izbora te ne želimo diktirati sportašima koju

glazbu bi trebali slušati. Ipak, kao polazna točka, važno je uzeti u obzir kontekst. Kojom vrstom aktivnosti se sportaši bave, što je željeni cilj glazbe? Korištenjem sinkronizirane glazbe kao motoričkog obrazaca aktivnosti obuke i preferiranje motoričkih ritmova sportaši trebaju pažljivo studirati prije nego što su napravili odabir glazbe. Također je imperativ da su sportaši ili sudionici vježbanja uključeni u izbor pjesama, jer će tako povećati moć učinka glazbe.

4. Glazba u sportu

Pregled ovog područja dali su Karageorghis i Terry (1997). Prvo, tijekom submaksimalnog ponavljanja vježbi kao što su trčanje, glazba može sudioniku vježbanja smanjiti pažnju i kao posljedica odvratiti pozornost od osjećaja umora. Isto tako, možemo koristiti glazbu kao pozadinu za tehnike opuštanja upravo putem verbalne upute. Treće, glazba je korisna kao rezultat sličnosti između ritma i ljudskog pokreta. Usklađivanje glazbe s vježbanjem dosljedno pokazuje povišene razine aktivnosti među sudionicima vježbanja. Glazba može poboljšati stjecanje motoričkih sposobnosti i stvoriti bolje okruženje za učenje. Postoje dokazi iz gimnastike i plivanja u prilog ovog zaključka – Chen (1985), Jernberg (1981). Istraživanje Karageorghisa, Terrya, i Lanea (1997) pokazuje da su ritmički odgovor i muzikalnost unutarnji faktori za sastav glazbe, dok je kulturni utjecaj i pridruživanje vanjski faktor za glazbu na osobnoj interpretaciji glazbe. Ovo istraživanje pokazuje da su unutarnji čimbenici važniji u objašnjenju kako će osoba reagirati na glazbeni sadržaj od vanjskih čimbenika. Kako glazba ima Wields Effect vidi se iz istraživanja Karageorghis i Terry (1997). Glazba također pruža idealnu pratnju za trening. Znanstvena su istraživanja otkrila pet ključnih načina na koje glazba može utjecati na pripreme i natjecateljske nastupe kao što su: disocijacije, regulaciju uzbuđenja, sinkronizacija, stjecanje motoričkih sposobnosti i rezultate vježbanja. Tijekom submaksimalne vježbe, glazba može smanjiti pozornost, zauzvrat preusmjeriti um od osjećaja umora (Karageorghis i Loizou, 2007). Ovaj efekt smanjenja umora vezan je za manje intenzivno i umjereno tjelesno vježbanje. Kod visokog intenziteta vježbanja, percepcija umora nadjača utjecaj glazbe, jer tada u procesu pažnje dominiraju fiziološke povratne informacije disanja i nakupljanja laktata u krvi. Glazba mijenja emocionalno i fiziološko uzbuđenje i stoga može biti korištena prije natjecanja ili treninga kao stimulans, sedativ ili smirivanje anksioznih osjećaja (Bishop i sur., 2007). Glazba na taj način pruža optimalno razmišljanje. Dok fiziološki procesi imaju tendenciju da reagiraju na ritmičke komponente, često tekstovi pjesama utječu na emocije. Karageorghis i Lee (2001) ispitali su interaktivne efekti glazbe i slike na zadatak izometričke mišićne izdržljivosti koji je zahtijevao da sudionici dižu tegove. Glavna implikacija ove studije je da se postave slike u pozadinu glazbe što može biti korisno za poboljšanje performansi. Ova strategija se može integrirati prije vježbanja i u tijeku vježbanja. Istraživanje je pokazalo da je dosljedno usklađivanje glazbe s ponavljanjem vježbi povezano s povećanom razinom aktivnosti. To se odnosi ne aktivnosti kao što je veslanje, biciklizam, skijaško trčanje i trčanje. Glazbeni tempo može regulirati kretanje i time produžiti vježbanje. Usklađivanje pokreta s glazbom također omogućuje sportašima da obavljaju učinkovitije zadatke, i rezultira u većoj izdržljivosti. U jednoj nedavnoj studiji su otkrili da je potrebno 7% manje kisika za isti rad u odnosu na asinkronu glazbu u pozadini. Bacon, Myers, i Karageorghis (2008) zaključuju da glazba pruža potencijal sportašu da efikasnije uporabi energiju u odnosu na kontrolu bez glazbe.

5. Zaključak

Iz ove analize bismo trebali biti svjesni koristi nekih čimbenika koji čine slušanje glazbe u sportu i vježbanju. Istraživanja upućuju na to da uvođenje glazbe u rutinsko vježbanje može dopustiti pojedincu da nastavi ostvarivati vježbanje s većom učinkovitošću. Pojedinci mogu povećati opterećenje ili vrijeme do iznemoglosti. Glazba može djelovati kao motiv za pojedince, pomaže da ih odvrati od neugodnih fizički senzacija vježbanja kao što je acidoza. Izborom omiljene birane glazbe uspješnije ostvarujemo izazovne fitnes programe Muškarci i žene su pokazali vrlo slične reakcije na glazbu tako da nema razlike u spolovima. Kora (2004) je utvrdio da svi uvjeti izlaganja glazbi, bilo prije vježbanje ili tijekom vježbanja proizvode znatno duže vježbanje nego vježbanje bez glazbe. Odabrana motivacijska glazba bila je mnogo više pokazatelj stvarne životne situacije. Glazbene preferencije trebaju odražavati razinu uzbuđenja potrebnu za obavljanje određenih aktivnosti (Norton i Hargreaves, 2000). Kada se radi o fizički zahtjevnoj aktivnosti ili vježbi, treba birati glazbu koja nadahnjuje kako bi klijent uživao. Ritmička glazba može pomoći kao terapija kod klijenata s problemom hodanja. Koristi od glazbe su više izražene kada je glazba motivirajuća (Atkinson, 2004). Kada program vježbanja uključuje koordinaciju motoričkih sposobnosti, veću ili manju, trebamo primijeniti koncept ritmičke komponente vježbanja koji može pomoći klijentima u učenju tih vještina. To se posebno odnosi na pacijente u terapijskoj primjeni glazbe koja uključuju rad s onima s motoričkim poremećajima kao što su bolesnici s moždanim udarom, pacijentima s ozljedama mozga i osobama s Parkinsonovom bolešću. Glazba može utjecati na vježbanje i zadržavanje uživanja sudionika, te samim tim ima potencijal da doprinese poboljšanju javnog zdravlja. Praktikanti u sportu i vježbanju imaju tendenciju da odabiru glazbe na prilično proizvoljan način, bez puno razmatranja motivacijske karakteristike glazbe. Glazbu bi trebalo više koristiti u cijelom odgojno-obrazovnom ciklusu, osnovnoj školi još na početku programa tjelesnog odgoja. Treba planirati primjenu glazbe na razini Nacionalnoga kurikulumu. Glazbeni ples i igra stvaraju priliku istraživanja na različitim ravninama pokreta. Mnogi sportaši već danas koriste glazbu. Još uvijek sportaši često pristupaju uporabi glazbe na sasvim slučajnan način. Kroz primjenu principa opisanih u ovoj analizi, sportaši i treneri će biti u mogućnosti iskoristiti učinke glazbe s većom preciznošću.

Literatura:

- Atkinson, G. – Wilson, D. – Eubank, M. (2004): *The influence of music on work rate distribution during a cycling time trial. International Journal of Sports Medicine*
- Bacon, C. – Myers, T. – Karageorghis, C. I. (2008). *Effect of movement-music ... Music in sport and exercise: an update on research and application...*
- Bishop, D. T. – Karageorghis, C. I. – Loizou, G. (2007): *Music in Sport and Exercise : An Update on Research and ...*
- Bernatsky, G. et al. (2004): *Stimulating music increases motor coordination in patients afflicted with Morbus Parkinson. Neuroscience Letters*
- Molinari, M. et al. (2003): *Neurobiology of rhythmic motor entrainment. Annals New York Academy of Sciences*
- The Effects of Music on Exercise Nicole M. Harmon and Len Kravitz, Ph.D.
<http://www.drLenKravitz.com/Articles/musicexercisedlk.html>

Norton, A.C. – Hargreaves, D.J. (2000): Musical preferences during and after relaxation and exercise. American Journal of Psychology

Szabo, A. – Small, A. – Leigh, A. (1999): *The effects of slow and fast rhythm classical music on progressive cycling to voluntary physical*

TEMATSKA GRUPA IV

Iskoraci u obrazovanju odraslih i cjeloživotnom učenju

Iskoraci u informacijskoj pismenosti

OBRAZOVANJE ODRASLIH U BOSNI I HERCEGOVINI: STANJE I PERSPEKTIVE

Amina Isanović Hadžiomerović

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Osnovna namjera ovoga rada jeste pružiti uvid u područje obrazovanja odraslih u novijoj historiji Bosne i Hercegovine (nakon stjecanja njene nezavisnosti). Prati se stanje u obrazovanju odraslih kao akademske discipline i kao područja prakse, te konstituiranje zakonske podloge iz ovog područja. Polazi se od predstave o obrazovanju odraslih kao sastavnom dijelu integrativne znanosti o odgoju i obrazovanju koja posjeduje specifičnu *kognitivnu teksturu* (pojmovni aparat, teorijska ishodišta i orijentacije, te definiran odnos između disciplinarnog konstituiranja i ozbiljenja u polju prakse). U zaključku rada identificirana su ključna pitanja koja određuju budući razvoj područja obrazovanja odraslih u BiH.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, akademska disciplina, praksa, zakon o obrazovanju odraslih

1. Uvod

Nema oblasti u kojoj moramo postupati s više obazrivosti nego u otkrivanju historije vještina i nauke, jer nam se može dogoditi da pripišemo uzroke koji nikada nisu postojali i da ono što je slučajno potvrdimo kao čvrsta i opća načela.

David Hume (1742)

Bavljenje obrazovanjem odraslih – na ravni prakse ili teorije – neminovno raskriljuje tri glavna identitarna pitanja ovoga polja: poimanje uloge znanstvene i praktične dimenzije, pitanje njegovog statusa u polju edukacijskih disciplina, te pitanje zakonskog pozicioniranja i određenja unutar nacionalnih i nadnacionalnih odgojno-obrazovnih sistema. Pri tome, obrazovanje odraslih sve više ispoljava potrebu za vidljivošću njegove posebnosti u odnosu na druga polja obrazovne djelatnosti, iz koje proizlazi *raison d'être* njegova postojanja – kao djelatnosti, znanosti ili teorije.

Istraživanje obrazovanja odraslih u BiH nakon stjecanja nezavisnosti nailazi na nedostatak sistematiziranog registra podataka i nedovoljan broj ranijih istraživanja i/ili evaluativnih studija. Među rijetkim radovima koji pružaju temeljne refleksije i znanstvene uvide nalazimo tekstove Slatine (2001) i Mavrak (2004). Pored toga, vrijedan izvor informacija predstavlja studija preglednog karaktera koju su priredile Herić i Grgić (2008). Uz navedene izvore, u ovom radu služit ćemo se izvještajima bh. ministarstava i relevantnih državnih institucija, stranih organizacija koje se bave obrazovanjem odraslih, kao i izvještajima nekih domaćih nevladinih organizacija posvećenih ovoj djelatnosti.

Imajući u vidu metodološka ograničenja i dostupne resurse, ovaj rad nema mogućnost pružiti obuhvatne podatke o svim elementima ozbiljenja obrazovanja odraslih u našoj zemlji. Njegova namjera je, stoga,

prikazati stanje u obrazovanju odraslih u novijoj historiji BiH kroz ključne fenomene, glavne događaje i njihove aktere, te ukazati na pitanja koja traže usredsređenije i produbljenije bavljenje. Struktura rada prati tri, naprijed spomenuta konstituenta identiteta obrazovanja odraslih: stanje u znanstvenom polju, polju prakse i zakonsko uređenje.

2. Andragogija/obrazovanje odraslih kao akademska disciplina

Na prostorima južnoslavenskog govornog područja ustalila se upotreba termina *andragogija* za imenovanje znanstvene discipline, dok se termin *obrazovanje odraslih* češće koristi za označavanje domena praktičnog djelovanja. Međutim, pod utjecajem strane literature¹ i sve češće upotrebe međunarodnih akata, i kod nas se termin *obrazovanje odraslih* počinje koristiti za imenovanje područja znanstvenog i istraživačkog djelovanja, pa i znanstvene discipline.

U andragoškoj misli na ovim prostorima izdvaja se nekoliko predodžbi o znanstvenom identitetu andragogije, i to prevashodno referirajući se na njen odnos prema pedagogiji. Samolovčev (1993:5-6) definiira dva pristupa u izučavanju andragoške teorije – jedan, koji ju vidi kao *univerzalnu teorijsku misao* o obrazovanju odraslih unutar općepedagoške misli i drugi, koji prepoznaje *teorijsku misao andragoške orijentacije*, izdvojenu i relativno osamostaljenu u odnosu na pedagošku, filozofsku i sociološku misao. Kulić i Despotović (2001:24) navode tri osnovna pogleda na andragogiju razvijena do kraja XX stoljeća:

- andragogija kao pedagoška disciplina,
- andragogija kao relativno samostalna znanost u okviru opće znanosti o odgoju,
- andragogija kao vještina, metod, teorija ili model učenja odraslih.

Pastuović (1999), s druge strane, razrađuje ideju integralne znanosti o odgoju i obrazovanju čiji normativni dio čine pedagogija i andragogija, te s ostalim edukološkim znanostima grade jedinstven sistem. Globalno posmatrano, može se kazati da se na prostorima zemalja zapadnog Balkana andragogija konstituirala kao samostalna znanost o obrazovanju i učenju odraslih osoba (Matijević, 2011:229). No, dubinski uvid traži da se postavi pitanje: *o kojem nivou organiziranosti i disciplinarizacije andragogije možemo govoriti kada je u pitanju prostor Bosne i Hercegovine?*

Kao okvir traganja za odgovorom uzet ćemo Bourdieovu koncepciju znanstvene discipline, koji ju definiira kroz pet dimenzija (Bourdieu, 1995 prema Vujisić-Živković, 2008:544-545):

- institucionalna zasnovanost i društvena prepoznatljivost u formi univerzitetskih programa,
- prepoznatljivost predmeta saznavanja, čak i kada se taj predmet javlja u drugim disciplinarnim poljima,
- mreža komunikacije (znanstvena publicistika, asocijacije istraživača, znanstveni skupovi),
- obrazovanje i socijalizacija profesionalaca za rad u vlastitom znanstvenom području čime se obezbjeđuje reprodukcija, opstanak i legitimnost discipline,
- mehanizmi regulacije (standardi), pravila i društvene konvencije definirani u datom području znanstvenog rada.

¹ U engleskom i njemačkom govornom području sintagma *obrazovanje odraslih* (engl. Adult Education; njem. Erwachsenenbildung) koristi se podjednako za imenovanje znanstvenog polja i domene praktičnog djelovanja. Na ovim prostorima gotovo da se ne koristi termin *andragogija* u modernom značenju ove riječi.

Univerzitetska andragogija u našoj se zemlji počinje razvijati tokom 70-ih godina, kada se uvodi kao nastavni predmet na Odsjek za pedagogiju i psihologiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu (Mavrak, 2004:64). Andragoška djelatnost će upravo tih godina doživjeti svoje zlatno doba, kada se realizira pod krovom radničkih univerziteta i u obliku kontinuiranih edukacija velikih firmi. Međutim, ratnim razaranjima i ulaskom u tranzicijsko razdoblje, gotovo u potpunosti je iščezla institucija radničkog univerziteta, a obuke na radnom mjestu postale su više odraz osviještenog menadžmenta nego zakonski propis.

Proces tranzicije bh. društva iz totalitarnog u demokratsko obilježila je demokratizacija obrazovne ponude i omasovljenje pristupa obrazovanju. Širenje univerzitetske mreže dovelo je do diverzifikacije znanosti – uvedene su nove discipline, formirani interdisciplinarni studiji naročito na drugom i trećem ciklusu i sl. Međutim, andragogija je uglavnom ostala u statusu jednosemestralnog ili rjeđe dvosemestralnog kursa unutar studija pedagogije bez mnogo podrške za njeno osamostaljivanje i dalje profiliranje. Jedina značajnija promjena dogodila se u nazivima nastavnih predmeta i njihovoj programskoj orijentaciji. Pored tradicionalnog naziva *Andragogija*, u aktualnim nastavnim planovima i programima možemo naći nazive poput *Obrazovanje odraslih*, *Pedagogija cjeloživotnog učenja*, *Teorije i modeli učenja odraslih* te *Permanently učenje*. Umjesto ranije predmetne orijentacije u kreiranju kurikuluma, sada se već uočava problemska orijentacija. Dok je doskora dominirao pristup koji slijedi strukturu znanstvene discipline i njenih grana (ciljevi, zadaci proučavanja, načela, principi i sl.), nastavni programi sada se sve više orijentiraju ka osposobljenostima koje traži edukacijski rad s odraslim osobama.

Trenutno se andragogija kao nastavni predmet izučava uglavnom u sastavu studijâ pedagogije, te unutar studijskih programa za buduće profesore razredne nastave. Izuzetak iz ove grupe je Fakultet političkih nauka u Sarajevu, koji u svom programu Sigurnosnih i mirovnih studija sadrži predmet *Andragogija*. Uglavnom je riječ o obaveznom predmetu na prvom ciklusu studija sa između 2 i 6 dodijeljenih ECTS bodova² (vidjeti *Tabela 1*).

Duže vrijeme postoji ideja o pokretanju studija andragogije na Filozofskom fakultetu u Sarajevu, no čini se kako još uvijek nisu sazreli politički, institucionalni i kadrovski uvjeti za ozbiljenje ove ideje. U međuvremenu, Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću na sjednici Vlade Unsko-sanskog kantona održanoj 13. 12. 2012. god. dobio je podršku za pokretanje Odsjeka za pedagogiju i andragogiju s dva smjera – *pedagogija i menadžment u obrazovanju*, te *pedagogija i andragogija*. Međutim, inicijativa nije realizirana do ak. 2014/2015. god., niti se u programu Pedagoškog fakulteta u Bihaću može naći predmet iz porodice andragoških disciplina. Studij andragogije u našoj zemlji realizira se jedino na Filozofskom fakultetu privatnog Univerziteta za poslovni inženjering i menadžment u Banja Luci od ak. 2009/2010. god.

Univerzitet i fakultet	Odsjek	Naziv predmeta	Status
Univerzitet u Banja		Osnovi andragogije	Izborni u V semestru, 2P + 2V, 4 ECTS
		Teorije i modeli učenja odraslih	Obavezan, VI semestar, 2P + 2V, 5 ECTS

² Interesantno je primijetiti da se kursevi *Andragogija* i *Obrazovanje odraslih* na Filozofskom fakultetu u Sarajevu, koje se s pravom može smatrati kolijevkom ove discipline kod nas s obzirom na njegov historijski kontinuitet koji seže od 70-ih godina XX stoljeća, vrednuje sa 3 ECTS boda.

Luci Filozofski fakultet	Pedagogija	Permanentno obrazovanje	Obavezan, IX semestar (II ciklus), 2P+2V, 4 ECTS
	Učiteljski studiji	Osnovi andragogije	Izborni u IX ili X semestru (II ciklus studija), 1P+1V, 2 ECTS
Univerzitet u Istočnom Sarajevu Filozofski fakultet	Pedagogija	Uvod u andragogiju	Obavezan u V semestru, 2P + 1V, 3 ECTS
		Andragogija	Obavezan u VI semestru, 2P+ 2V, 4 ECTS
Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru Nastavnički fakultet	Pedagogija	Andragogija I	<i>nema dostupnih podataka</i>
		Andragogija II	
Sveučilište u Mostaru Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti	Pedagogija	Andragogija	Obavezan u V semestru, 2P + 1V + 1S, 5 ECTS
		Pedagogija cjeloživotnog učenja	Obavezan u IV semestru II ciklusa, 2P + 1V + 1S, 6 ECTS
	Razredna nastava	Andragogija	Izborni u IV semestru, 2P + 1V + 1S, 4 ECTS
Univerzitet u Sarajevu Filozofski fakultet	Pedagogija	Osnove andragogije	Obavezan u V semestru, 2P + 1V, 3 ECTS
		Obrazovanje odraslih	Obavezan u VI semestru, 1 P + 1 V, 3 ECTS
Fakultet političkih nauka	Sigurnosne i mirovne studije	Andragogija	Obavezan u V semestru, 3 P + 1 V, 6 ECTS
Univerzitet u Tuzli Filozofski fakultet	Pedagogija-psihologija	Andragogija	Obavezan u VI semestru, 3P + 2V, 6 ECTS
Univerzitet u Bihaću Pedagoški fakultet	-	-	-
Univerzitet u Zenici Filozofski fakultet	-	-	-

Tabela 1: Pregled zastupljenosti andragogije u studijskim programima javnih univerziteta u Bosni i Hercegovini

Kada je u pitanju drugi kriterij disciplinarizacije – prepoznatljivost predmeta saznavanja – stječe se dojam da kod nas vlada svojevrsno *sljepilo za andragoške probleme* koje upravo proizlazi iz nedovoljne profiliranosti andragogije kao univerzitetske discipline, pri čemu se ona i dalje posmatra kao dio pedagoškog studija. Nerijetko se pitanja obrazovanja odraslih razmatraju iz perspektive pedagogije uz stanovitu prilagodbu uvođenjem teorija i modela nastalih u okviru andragoške tradicije. Kao ilustraciju navednog spomenut ćemo primjer iz *Statuta Univerziteta u Sarajevu* (UNSA, 2013) gdje se u Članu 160 navodi slijedeće:

“(1) Kandidat koji se prvi put bira u nastavno-naučno/nastavno-umjetničko zvanje, a nije imao predmet iz *pedagoškog obrazovanja*, obavezan je, najkasnije godinu dana nakon izvršenog izbora, dokazati da posjeduje *minimum pedagoškog obrazovanja*.

(2) *Minimum pedagoškog obrazovanja* podrazumijeva položene ispite iz programa *pedagoškog obrazovanja*, koji utvrđuje Senat na prijedlog matičnog vijeća grupacije nauka/umjetnosti.”
(kurziv naš)

U ovom primjeru uočavamo *općepedagoško* shvatanje (usp. Samolovčev, 1993:5) obrazovnih fenomena, koje implicira postojanje univerzalne obrazovne misli, teorije i prakse, znanstveno neizdiferencirane u odnosu na pedagošku misao i praksu, ali i u odnosu na vlastitu znanstvenu opredijeljenost, unutrašnju organizaciju i strukturu. Unutar takvog pristupa domena andragogije ostaje nevidljiva, neprepoznata u svom predmetu izučavanja.

Iz neizdiferenciranosti problema andragoškog proučavanja, nedostatka specijaliziranih znanstvenih institucija kao što su univerzitetske katedre i instituti, proizlazi oskudnost andragoških i andragogijskih izvornih znanstvenih istraživanja i refleksija. Štaviše, za obrazovanje odraslih u BiH može se kazati da predstavlja program bez istraživačke prakse. Istraživanja koja se provode u široj oblasti obrazovanja odraslih u našoj zemlji, poput ostalih zemalja jugoistočne Evrope (usp. Popović, 2009:29-30), uglavnom potječu iz slijedećih izvora: javne ustanove i organizacije, javne i privatne kompanije, agencije i centri koji se bave istraživanjima javnog mnijenja, međunarodne organizacije, programi i projekti, nevladine organizacije i općenito civilno društvo. Značaj istraživanja iz ovih izvora leži u obilju kvantitativnih statističkih pokazatelja koji su relevantni za planiranje politika, andragoških ciklusa i drugih aktivnosti u obrazovanju odraslih. No, njima nedostaje teorijska racionalnost i konceptualna utemeljenost da bi bili dijelom znanstvenog diskursa.

Naročit vid komunikacije u znanosti – analogan plaćanju u ekonomiji – jeste publiciranje. Ono predstavlja temeljni komunikativni čin koji generira, nastavlja i reproducira proces samoorganizacije jedne discipline (Keiner, 2002:88). Autori kroz svoje priloge u publikacijama konstituiraju tematski i metodološki strukturiran komunikacijski prostor. Znanstvena publikacija predstavlja jedan od najvitalnijih dijelova znanstvene discipline, nešto što garantira njen opstanak unatoč nedovoljnoj institucionaliziranosti.

Godine 2001. u Sarajevu je pokrenut časopis *Obrazovanje odraslih*, kao zajednički projekt Bosanskog kulturnog centra iz Sarajeva i Njemačkog saveza visokih narodnih škola (dvv International – Ured u Sarajevu), koji priskrbljuje finansijska sredstva za štampanje. Uređivački kolegij čine ugledni znanstvenici iz šireg područja društvenih znanosti, iz naše zemlje i zemalja regiona, naročito Srbije. U

časopisu su radove objavljivali stručnjaci čiji je primarni domen andragogija i obrazovanje odraslih, ali i oni koji se matično bave drugim disciplinama, te iz svojevrsne interdisciplinarnе perspektive progovaraju o temama obrazovanja odraslih. Nedavno su poduzete procedure za indeksiranje časopisa u relevantnim znanstvenim bazama, što bi trebalo dati značajan poticaj produkciji originalnih znanstvenih radova proizašlih iz temeljnih andragoških istraživanja. S obzirom na obim korpus do sada objavljenih brojeva časopisa, postoje uvjeti za provođenje bibliografskih istraživanja čiji bi predmet bila analiza sadržaja časopisa *Obrazovanje odraslih* o različitim temama. Bilo bi također korisno ispitati ulogu ovog časopisa u razvijanju korpusa andragoškog znanja, te kritičkog razmatranja teorije i prakse obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini.

Pored koliko-toliko žive produkcije znanstvenih članaka, u našoj zemlji u proteklom periodu nije objavljeno nijedno znanstveno djelo u formi monografije iz užeg polja obrazovanja odraslih. Andragoška literatura koja se koristi na našim univerzitetima dolazi uglavnom iz Srbije i Hrvatske. Jedna od rijetkih monografskih formi koja se pojavljuje kod nas jesu priručnici, poput onog proizašlog iz projekta *Naknadno stjecanje osnovnog obrazovanja GIZ* pod naslovom *Naknadno stjecanje osnovnog obrazovanja – Andragoški priručnik za nastavnike* (Alibabić i sar., 2012).

Imajući u vidu nepostojanje mogućnosti stjecanja diplome iz obrazovanja odraslih u formalnom sistemu obrazovanja, važnu ulogu u obrazovanju i socijalizaciji kadrova za rad s odraslima imaju oblici neformalnog obrazovanja koji se realiziraju kroz seminare, radionice, studijska putovanja, najčešće finansirane iz stranih izvora.³ Cilj ovih programa je da osobama koje rade u obrazovnim institucijama, zavodima za zapošljavanje, te drugim vladinim i nevladinim organizacijama omoguće stjecanje znanja i vještina za rad s odraslima u domenu njihove matične ekspertize. Realizatori su stručnjaci iz oblasti obrazovanja odraslih, najčešće univerziteti profesori, iz Bosne i Hercegovine, Srbije, Njemačke i drugih zemalja. Ipak, ovi programi ne pružaju mogućnost profiliranja i socijalizacije andragoga profesionalaca, budući da njihovi polaznici bivaju osposobljeni da stečene andragoške kompetencije primijene u polju svoje primarne ekspertize.

Kada je riječ o skupovima kao vidovima znanstvene komunikacije, možemo primijetiti da je u proteklih 20-ak godina organizirano tek nekoliko periodičnih konferencija i okruglih stolova posvećenih obrazovanju odraslih, više stručnog karaktera (na temelju razmjene iskustava „dobre prakse“). I dalje značajan oblik socijalizacije andragoških stručnjaka iz BiH čine konferencije, ljetne škole, okrugli stolovi i sl. u susjednim zemljama (poput bienalne Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih organizirane od strane Hrvatskog andragoškog društva).

Navedeni prikaz disciplinarnih kontura obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini otkriva nam krhkost i nestabilnost njegove disciplinarnе strukture. Da bismo mogli govoriti o organiziranosti ovog polja i pretpostavkama za njegovu disciplinarizaciju, potrebna su kvalitetna institucionalna rješenja u formi dodiplomskih i diplomskih studija koja bi proizvela stručnjake osposobljene za profesionalno djelovanje i sistemsko prenošenje znanja iz ovog polja.

³ Većina programa usmjerena prema edukaciji kadrova za rad sa odraslima u našoj zemlji organiziraju DVV International i GIZ. Neki od tih programa su slijedeći: *Škola andragoga*, *Andragoška regionalna akademija*, *Edukacija kadrova za obrazovni rad sa odraslima*, *Obuka multiplikatora*, *Sistemsko obrazovanje odraslih*, *Pasoš kompetencija*, *Naknadno stjecanje osnovnog obrazovanja*, *STARS projekat*, i sl.

Vratimo li se pitanju postavljenom na početku ovog dijela, možemo zaključiti kako postoje pretpostavke za konstituiranje obrazovanja odraslih kao disciplinarnog polja, ali da univerzitetska andragogija živi na marginama naše akademske zajednice, predstavljajući više alternativni nego *mainstream pravac*. Istovremeno, slijedeći zakonitosti sociologije znanosti, možemo kazati da je institucionalizacija obrazovanja odraslih neminovan proces sutrašnjice u našoj zemlji, s obzirom na jačanje zahtjeva tržišta rada, razvoj netradicionalnih zanimanja, reformske procese u svim sferama života, težnju ka članstvu u Evropskoj uniji, socijalne i političke promjene. Stoga je za očekivanje da će se u doglednom periodu pokrenuti studij andragogije/obrazovanja odraslih na jednom od javnih univerziteta u BiH, što će otvoriti mogućnost za stjecanje stabilnijeg i ozbiljnijeg mjesta obrazovanja odraslih u bh. akademskoj zajednici.

3. Zakonski okvir ili koraci ka usistemljavanju obrazovanja odraslih u BiH

Odsustvo *sistema* u bh. obrazovanju odraslih nigdje se tako jasno ne uočava kao u domenu njegovog zakonskog uređenja. Situaciju dodatno usložnjava specifičan aranžman cjelokupne obrazovne politike u Bosni i Hercegovini, gdje je uputnije govoriti o postojanju više labavo povezanih dijelova i fragmentiranoj politici nego o jedinstvenom sistemu.⁴

U andragoškoj literaturi sistem obrazovanja odraslih definira se kroz postojanje *organiziranog tržišta obrazovnih proizvoda i usluga*, odnosno, kroz reguliranje sadržaja obrazovanja, obrazovnih tehnologija i organiziranosti sistema (Alibabić, 2002:81). Stoga, kada govorimo o usistemljavanju obrazovanja odraslih u BiH, tada mislimo na dva momenta:

- priznavanje obrazovanja odraslih kao dijela cjelokupnog odgojno-obrazovnog sistema zemlje
- postojanje odgovarajućeg zakonskog okvira unutar kojeg se regulira djelatnost obrazovanja odraslih (strategije, zakoni, pravilnici, kvalifikacijski okvir, nastavni planovi i programi).

U dokumentima obrazovne politike u BiH koncept cjeloživotnog učenja priznaje se kao temeljna orijentacija svih obrazovnih nivoa (Vijeće ministara, 2008) i kao „integralni dio sistema obrazovanja u Bosni i Hercegovini“ (Vijeće ministara, 2014:119). Stječe se dojam da se zakonsko reguliranje obrazovanja odraslih u BiH odvija u smjeru *bottom-up*, gdje se kreiraju zakoni na nižim nivoima bez postojanja barem okvirnih akata na državnom nivou. Štaviše, pogledamo li hronologiju kreiranja ovih akata (vidjeti *Tabela 2*) uočiti ćemo odsustvo svijesti o cjelini i hijerarhijskom odnosu nadležnosti među različitim nivoima vlasti.

Tek je 2014. godine u sastavu projekta „Jačanje kapaciteta razvoja ljudskih resursa u BiH“, finansiranog sredstvima Evropske unije, pripremljen dokument *Strateška platforma razvoja obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja u Bosni i Hercegovini za period 2014-2020*.⁵ Dokument bi, skupa s *principima i standardima u oblasti obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini* (također usvojen 2014. god.) trebalo da posluži pripremi konkretnih strategija i akcionih planova razvoja obrazovanja odraslih u

⁴ U Bosni i Hercegovini postoji ukupno 14 nivoa nadležnih za kreiranje prosvjetne politike i upravljanje obrazovanjem: entitetski nivo u RS-u, 10 kantona u Federaciji Bosne i Hercegovine, uz Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke, Ured za obrazovanje Distrikta Brčko i Ministarstvo civilnih poslova koje koordinira obrazovanje na državnom nivou.

⁵ Dokument usvojilo Vijeće ministara BiH, na prijedlog Ministarstva civilnih poslova BiH, na sjednici održanoj 23. 10. 2014. god. Do trenutka pisanja ovoga rada, dokument nije bio dostupan na internetskim stranicama odgovornih institucija.

BiH na svim nivoima prosvjetnih vlasti, te smjernica za razvoj obrazovanja odraslih u BiH do 2020. godine (ALDI & CCI, 2014).

Među prvim dokumentima u kojima se spominje obrazovanje odraslih na državnom nivou nalazimo *Strateške pravce razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini s planom implementacije 2008–2015*. U naznakama daljih pravaca razvoja naglašena je „velika razjedinjenost u strukturi obrazovanja odraslih“ i postojanje tek nekoliko ustanova koje se bave stručnim usavršavanjem. Istaknuta je potreba za sistemskim pristupom razvoju obrazovanja odraslih na temelju otvorenosti i dostupnosti svima, te naznačeni kratkoročni, srednjoročni i dugoročni ciljevi. Od osam navedenih ciljeva, do sada su djelomično ostvarena dva – uspostavljen je registar obrazovnih ponuda u području obrazovanja i obuke odraslih⁶, te razvijene *Osnove kvalifikacijskog okvira* (2011). Ovaj potonji dokument preduvjet je za pripremu *Kvalifikacijskog okvira u Bosni i Hercegovini*, koji bi trebalo da omogući povezivanje ishoda prethodnog, sadašnjeg i budućeg učenja, te usklađivanje sa *Evropskim kvalifikacijskim okvirom*. Prognozira se da bi ovaj dokument trebao biti pripremljen najkasnije do 2015. godine.⁷ U nemogućnosti da se formulira okvirni zakon o obrazovanju odraslih u BiH, usvojeni su *Principi i standardi u oblasti obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini* (2014). Međutim, nema naznaka da će uskoro biti razvijeni standardi i procedure za certificiranje institucija obrazovanja i obuke odraslih, da će biti usvojena strategija opismenjavanja, smanjena nepismenost na 2% i sl., što je također navedeno među strateškim ciljevima do 2014. godine.

Obrazovanje odraslih također se spominje u *Strategiji razvoja stručnog obrazovanja i obuke u Bosni i Hercegovini za period 2007–2013. godine* (Vijeće ministara, 2007). U dokumentu je navedeno da obrazovanje odraslih nema status strateške komponente u ekonomskom i društvenom razvoju, te da je postavljeno „kao lični intreres ne ostvarajući mogućnost rješavanja nezaposlenosti, restrukturiranja radne snage i uopće zaštite potreba građana.“ Zbog toga se može kazati da „obrazovanje odraslih postoji, ali nije institucionalizirano u BiH“ (Vijeće ministara, 2007). Neke od mjera *Strategije* kojima bi se trebalo unaprijediti obrazovanje odraslih i obuka u sistemu stručnog obrazovanja sadrže slijedeće: uključiti tržište rada u izradu nastavnih planova i programa bitnih za lokalnu privredu, pristupiti modernizaciji nastavnih planova i programa, izvršiti usaglašavanje standarda zanimanja sa standardima u zemljama EU, razraditi sistem certifikiranja itd.

U RS-u *Zakon o obrazovanju odraslih* usvojen je 2009. godine, a 2011. usvojen je *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o obrazovanju odraslih*. Potom se pristupilo usistemljavanju i centraliziranju obrazovanja odraslih u ovom entitetu kroz osnivanje Zavoda za obrazovanje odraslih, donošenje različitih pravilnika, nastavnih planova i programa.⁸ Ovim aktima regulirana je djelatnost obrazovanja odraslih koju mogu provoditi samo verificirane ustanove ili one koje dobiju odgovarajuću licencu od Zavoda za obrazovanje odraslih.

⁶ U okviru projekta Podrška obrazovanju odraslih u BiH 2012–2016. godina, koji provodi GIZ, uspostavljena je *Jedinstvena baza podataka o organizatorima obuke za odrasle u Bosni i Hercegovini*, sa informacijama o mogućnostima stjecanja formalnog i neformalnog obrazovanja za odrasle polaznike. Baza podataka dostupna je na internetskom portalu <http://.obuke.ba>.

⁷ <http://www.mozks-ksb.ba/Dokumenti/OpciDokumenti> (pristupljeno 15. 11. 2014)

⁸ Usvojena su tri nastavna plana i programa: *Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje odraslih*, *Nastavni plan i program za srednje stručno obrazovanje odraslih za zanimanja trećeg stepena složenosti* (za 57 zanimanja), *Nastavni plan i program za srednje stručno obrazovanje četvrtog stepena* (za 37 zanimanja).

Federacija BiH, s druge strane, tek je u aprilu 2014. god. definirala *Nacrt zakona o principima obrazovanja odraslih u FBiH*, koji je usvojen na sjednici Predstavničkog doma FBiH održanoj 08. 7. 2014.⁹ Zakon o obrazovanju odraslih usvojen je do sada samo u Unsko-sanskom kantonu (2013), skupa sa svim podzakonskim aktima. Uspostavljen je registar ustanova koje se bave obrazovanjem odraslih, u koji se mogu upisati organizatori programa obrazovanja i obuke odraslih koji ispunjavaju zakonske uvjete za obavljanje ove djelatnosti. Usvojeni su programi za dvije obuke, a u toku je izrada programa za još devet obuka. Kanton Sarajevo, Zeničko-dobojski i Tuzlanski kanton izradili su nacрте zakona o obrazovanju odraslih, koji su upućeni u dalju proceduru. *Nacrt Zakona o obrazovanju odraslih* u Bosansko-podrinjskom kantonu do trenutka pisanja ovoga rada bio je u proceduri javne rasprave. U pet kantona i Brčko Distriktu još uvijek nisu poduzeti konkretni koraci ka kreiranju zakona o obrazovanju odraslih. Tamo gdje ne postoje zakoni o obrazovanju odraslih primjenjuju se zakoni o osnovnom i srednjem obrazovanju. Ti zakoni pokrivaju kompenzacijsku ulogu obrazovanja odraslih, ali ne i razvojnu.

Nivo vlasti	Akti posvećeni reguliranju obrazovanja odraslih
Državni	<p><i>Strateška platforma razvoja obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja u Bosni i Hercegovini za razdoblje 2014–2020. godine (2014)</i></p> <p><i>Principi i standardi u oblasti obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini (2014)</i></p> <p><i>Osnove kvalifikacijskog okvira u Bosni i Hercegovini (2011)</i></p> <p><i>Strateški pravci razvoja obrazovanja u BiH s planom implementacije 2008 –2015. (2008)</i></p> <p><i>Mapa puta i plan aktivnosti za uključivanje BiH u EU programe za cjeloživotno učenje i Mladi u akciji (do 2013. godine) (usvojeno 2008)</i></p> <p><i>Strategija razvoja stručnog obrazovanja i obuke u BiH za period 2007-2013. godina (2007)</i></p>
Federacija BiH	<i>Nacrt zakona o principima obrazovanja odraslih u FBiH (2014)</i>
Unsko-sanski kanton	<i>Zakon o obrazovanju odraslih donesen 14. 5. 2014. i svi podzakonski akti. Usvojeni programi za dvije obuke, u toku priprema devet novih programa</i>
Posavski kanton	-
Tuzlanski kanton	<i>Nacrt Zakona o obrazovanju odraslih usvojen 09. 6. 2014., te je pokrenuta javna rasprava</i>
Zeničko-dobojski kanton	Usvojen <i>Prijedlog Zakona o obrazovanju odraslih</i> 13. 8. 2014.
Bosansko-podrinjski kanton	Dana 07. 11. 2014. održana posljednja od tri planirane javne rasprave o <i>Nacrtu Zakona o obrazovanju odraslih</i> . Očekuje se

⁹ <http://predstavnickidom-pfbih.gov.ba/bs/page.php?id=788> (pristupljeno 16. 11. 2014.)

	skorije usvajanje Zakona.
Srednjobosanski kanton	-
Hercegovačko-neretvanski kanton	-
Zapadnohercegovački kanton	-
Kanton Sarajevo	Tokom 2013. god. utvrđen <i>Nacrt Zakona o obrazovanju odraslih</i> i upućen na javnu raspravu. Od tada se nije pojavio konačan prijedlog zakona.
Kanton 10	-
Brčko Distrikt	-
Republika Srpska	<i>Zakon o obrazovanju odraslih</i> usvojen u junu 2009. god., a 2011. donesen je <i>Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o obrazovanju odraslih</i> . Usvojeni nastavni planovi i programi za osnovno i srednje obrazovanje odraslih.

Tabela 2: Pregled akata iz obrazovanja odraslih na različitim nivoima vlasti u BiH

Na osnovu ovog kratkog prikaza zakonskog uređenja obrazovanja odraslih u BiH možemo zaključiti da je to sfera javne politike koja teško može biti jedinstven sistem. Sistem ne čini niz elemenata koji funkcioniraju svaki za sebe, naprotiv, on se ozbiljuje tek u specifičnom odnosu unutar kojeg svaki dio doprinosi cjelini i njenom funkcioniranju. Svaka od pravnih mjera vodit će većoj organiziranosti obrazovanja odraslih u određenom dijelu zemlje, ali ostaje neriješeno pitanje pripadanja cjelini. Pitanja koja izviru iz mnoštva nivoa nadležnosti, te bezmalo istovjetnih zakona kreiranih na različitim nivoima jesu: *koliko će konvergencije postojati u obrazovanju odraslih unutar zemlje, te da li će svi ovi zakoni omogućiti horizontalnu mobilnost polaznika i radne snage?*

4. Obrazovanje odraslih u BiH kao praktična djelatnost

Analogno disciplinarizaciji, usistempljavanju i organizaciji pomenutim ranije u ovom radu, pitanje djelatnosti obrazovanja odraslih najdirektnije se tiče procesa institucionalizacije. Riječ je o fenomenološki najteže uhvatljivom dijelu obrazovanja odraslih u BiH upravo zbog nepostojanja sistema u ovoj domeni. Višedecenijski simbol institucije obrazovanja odraslih na ovim prostorima – radnički univerzitet danas postoji tek kao relikvija¹⁰, pa je djelatnost obrazovanja odraslih raspršena na različite ustanove i organizacije.

Odgovornost za ovu djelatnost u RS-u ima Zavod za obrazovanje odraslih, dok je u kantonalnim zakonima predviđeno osnivanje sličnih ustanova i centara na teritoriji svakog kantona. Premda bi postojanje ovakve ustanove trebalo pomoći usistempljavanju i unošenju reda u prostor obrazovanja odraslih, postoji opasnost od pretjerane centralizacije kojoj se cjeloživotno učenje po svojoj naravi opire. Odgovornost za formalno obrazovanje odraslih trenutno posjeduju kantonalni pedagoški zavodi u FBiH koji u širem spektru edukacijskih pitanja kojima se bave pripremaju programe za obrazovanje i obuku odraslih. Ulogu također imaju zavodi i javne službe za zapošljavanje na teritoriji Federacije, RS-a i Brčko

¹⁰ Danas u BiH postoji samo 7 radničkih univerziteta, dok ih je prije rata bilo 56 (Herić i Grgić, 2008).

Distrikta. Ove službe imaju zadatak da kroz različite programe obrazovanja i obuke prilagode svoje kvalifikacije i vještine zahtjevima tržišta rada. Zavodi i službe za zapošljavanje povremeno organiziraju informatičku obuku i učenje stranih jezika, te obuku nezaposlenih iz raznih zanimanja.

Formalni oblici obrazovanja odraslih ostvaruju se u manjem broju ovlaštenih osnovnih i srednjih škola kao vid kompenzacijskog programa, ali i s ciljem ostvarenja profesionalnih funkcija (obuka u cilju dokvalifikacije ili prekvalifikacija). Pri tome stručne škole u BiH vrše obuku za odrasle po istom (sadržajno reduciranom i kondenziranom) nastavnom programu i upotrebom iste metodike kao za redovno školovanje u stručnim školama. U posljednje vrijeme javljaju se centri za obrazovanje i obuku odraslih koji nude mogućnost stjecanja diploma iz više desetina zanimanja – od ekonomiste do ekološkog proizvođača i prerađivača bilja i biljnih proizvoda. Zbog naglašenog komercijalnog momenta i znatne akceleracije u prelaženju obrazovnih nivoa, u široj stručnoj javnosti postoji nepovjerenje prema kvalitetu edukacijskog procesa organiziranog u ovim centrima.

U domenu neformalnog obrazovanja odraslih značajan doprinos u pristupu informacijama predstavlja ranije spomenuti portal <http://obuke.ba>, gdje je moguće ostvariti uvid u ponudu programe obuka na teritoriji cijele države. Pogledamo li aktualnu obrazovnu ponudu u našoj zemlji, možemo zaključiti da obrazovanje odraslih i dalje ima funkciju eliminiranja nekog obrazovnog nedostatka ili povećanje zapošljivosti. Veoma je malo programa iz područja obrazovanja za život u porodici, kulturno-estetskog i ekološkog obrazovanja, političkog opismenjavanja i sl. U takvom ozračju malo je prostora za afirmaciju cjeloživotnog učenja kao oblika trajnog čovjekovog razvoja.

Neformalni oblici obrazovanja ostvaruju se uglavnom u školama stranih jezika, centrima za stjecanje informatičke pismenosti, autoškolama, radnim organizacijama, privrednim komorama, sindikatima, profesionalnim udruženjima i sl. Ponuda varira u odnosu na trajnost programa, zasnovanost u andragoškoj teoriji i kvalitetu izvedbe. Kao i drugdje u svijetu, pitanje verificiranja i certificiranja neformalnog učenja predstavlja jedan od najvećih problema u ovoj domeni, a odsustvo sistematiziranog praćenja potreba tržišta rada i standarda dodatno usložnjava stanje.

Pitanja za koja ćemo neminovno imati odgovornost u dogledno vrijeme ticat će se profesionalizacije djelatnosti obrazovanja odraslih, njene utemeljenosti u andragoškoj znanstvenoj misli i teoriji, koncipiranja andragoških ciklusa na premisama *Curriculum GlobALE*-a, kao i vrednovanja efekata provedenih programa.

5. Zaključak

Znanost o odgoju i obrazovanju gotovo da nema vlastitu historiografiju. Saznanja o povijesti ideja i institucija najvećma dobivamo iz opće intelektualne historije ili historije ideja. Stoga uvijek imamo dojam da idemo ispočetka. Prazninama u svijesti dodatno doprinose trenuci katastrofe nakon kojih historija uzima drugi tok. Čini se kako je obrazovanje odraslih u BiH zatočenik ovih okolnosti. Nedostatak historijskih podataka doveo je do nedostatka svijesti o njegovim višestoljetnim različitim manifestacijama na ovim prostorima. Nastojanja oko rekuperiranja države nakon ratnih stradanja dovela su do reformi uglavnom potaknutih iz stranih izvora, koje su nam predstavljene kao dio „modernizacijskih“ procesa koji bi nas trebali približiti naprednom svijetu.

Iz ovog panoramnog pregleda triju sastavnica obrazovanja odraslih može se uočiti da one ne tvore usklađenu cjelinu, štaviše, među njima gotovo da ne postoji komunikacija. Zakoni se donose bez konsultiranja akademske zajednice, edukacija se koncipira bez postojanja zakonskog okvira i stručnog andragoškog znanja.

Na osnovu ostvarenih uvida u stanje obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini, možemo naznačiti pravce kojima bi se pomoglo jačanju obrazovanja odraslih u BiH i artikuliranju njegovog identiteta:

- jačanje svijest o posebnosti i istovremenoj interdisciplinarnosti obrazovanja odraslih kao znanstvenog polja, te osnaživanje inicijative za pokretanjem studija andragogije/obrazovanja odraslih,
- uvažavanje domaćeg bosanskohercegovačkog konteksta pri kreiranju zakonskih akata i njihovo međusobno usklađivanje,
- prepoznavanje potrebe za uvažavanjem andragoške teorije prilikom koncipiranja programa edukacije za odrasle.

Literatura

ALDI & CCI (2014): *Obrazovanje odraslih kao šansa za ubrzanje ekonomskog i socijalnog razvoja Bosne i Hercegovine*. Dostupno na: <http://uciradi.ba>

Alibabić, Š. (2002): *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu

Herić, E. i Grgić, K. (2008): *National Report on the Development and State of the Art of Adult Learning and Education – Bosnia and Herzegovina*. CONFINTEA VI – 6th International Conference on Adult Education, Bonn, dvj International

Hume, D. (1742/1985): *Of the Rise and Progress of the Arts and Sciences*. U: Hume, D. i Miller, E. F. (ur.), *Essays: Moral, Political and Literary*, Indianapolis, Liberty Fund

Keiner, E. (2002): *Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II*, European Educational Research Journal, Vol. 1, No. 1/2002, str. 83-98

Kulić, R. i Despotović, M. (2001): *Uvod u andragogiju*. Beograd, Svet knjige

Matijević, M. (2011): *Andragogija i andragozi u Hrvatskoj 2011. godine*. U: Matijević, M. i Žiljak, T. (ur.), *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*, Zagreb, ASOO i HAD, str. 277-237

Mavrak, M. (2004): *Odgoj i obrazovanje odraslih u Bosni i Hercegovini. Obrazovanje odraslih*. Vol.IV, br. 2/2004, str. 64-77

Pastuović, N. (1999): *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog odgoja i učenja*, Zagreb, Znamen

Popović, K. (2009): *Adult Education in South-Eastern Europe*. U: Gartenschlager, U. (ur.), *European Adult Education outside the EU*, Bonn, dvv International i EAEA, str. 13-40

Samolovčev, B. (1993): *Istorijski koreni i tokovi andragoške teorije*. Beograd: INTER JU PRES

Slatina, M. (2001): *U potrazi za novim perspektivama obrazovanja odraslih*, *Obrazovanje odraslih*, br. 1-3/2001, str. 41-58

Univerzitet u Sarajevu (2013). *Statut Univerziteta u Sarajevu*, <http://unsa.ba/s/images/stories/A0/KonacniStatutUNSA.pdf>

Vijeće ministara BiH (2008): *Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini s planom implementacije 2008-2015*. Službeni glasnik BiH, br. 14/08. Dostupno na: <http://mcp.gov.ba>

Vijeće ministara BiH (2014): *Principi i standardi u oblasti obrazovanja odraslih*. Službeni glasnik BiH, br. 39/14.

Vujisić-Živković, N. (2008): *Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – prvi deo: Istorijsko-komparativni kontekst razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline*, *Pedagogija* LXIII, 4/2008, str. 540-554

<http://predstavnickidom-pfbih.gov.ba/bs/page.php?id=788> (pristupljeno 16. 11. 2014)

<http://www.mozks-ksb.ba/Dokumenti/OpciDokumenti> (pristupljeno 15. 11. 2014)

IZAZOVI ANDRAGOŠKE KOMUNIKACIJE U PROCESU PEDAGOŠKOG OBRAZOVANJA NASTAVNIKA

Sandra Bjelan-Guska
Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Pedagoško obrazovanje nastavnika je program koji se na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu realizira svake akademske godine. Program pohađaju polaznici koji su završili nenastavničke fakultete ili imaju završen V stupanj obrazovanja (zvanje: majstor), a žele/imaju priliku naći se u nastavničkoj ulozi. Program sve češće pohađaju i oni polaznici koji na tržištu rada žele biti konkurentniji i u kontekstu cjeloživotnog učenja zapošljiviji. Brojni su se administrativni, financijski, programski, strukturalni i komunikacijski izazovi našli pred članovima Odsjeka za pedagogiju u prethodne dvije akademske godine, tj. od trenutka kada je odlučeno napraviti iskorake, kako u sadržaju tako i u samom procesu učenja i poučavanja, u okviru navedenog programa. Komunikacijsku mrežu je činio 151 sudionik, što je uz razmijenjenih više od 800 e-mailova otvorilo prostor za učenje iz refleksije na dvogeneracijsko iskustvo. U radu će biti predstavljena analiza, usporedba i osobna refleksija na realizirane oblike komunikacije, te iskoraci koji su napravljeni s ciljem poboljšanja kvalitete komunikacije.

Ključne riječi: *andragoška komunikacija, obrazovni ciklus, obrazovanje nastavnika, refleksivno istraživanje, učenje i poučavanje*

1. Uvod: o programu Pedagoškog obrazovanja

Pedagoško obrazovanje je program koji se na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu realizira svake akademske godine. Tokom niza godina realizacije pedagoškog obrazovanja budućih nastavnika, definiranjem programa i didaktičko-metodičkom strukturom sadržaja i procesa unutar programa, nastojalo se odgovoriti potrebama onih kojima je program namijenjen. Kako je Nastavnim planom i programom definirano (Nastavni plan i program Pedagoškog obrazovanja nastavnika ak. 2011/2012. godina), Program je namijenjen svim zainteresiranima sa završenom srednjom školom (V stupanj – zvanje majstor), višom ili visokom školom iz bilo koje oblasti zanata, znanosti, tehnike, umjetnosti, uslužnih i privrednih djelatnosti koji bi željeli raditi ili rade u osnovnim i srednjim školama kao nastavnici stručnih predmeta. Program je osmišljen s ciljem osposobljavanja stručnjaka različitih oblasti za rad u nastavnom procesu, specifičnije za realizaciju nastavnih sati, uloge razredništva i uspješniju komunikaciju sa svim činiteljima odgojno-obrazovnog procesa u školi (učenicima, roditeljima, nastavnicima, radnim kolegama, menadžmentom i sl.). Pohađanje ovog programa ne daje kompetencije za obavljanje poslova pedagoga škole, bibliotekara, direktora i sl.

U posljednjih nekoliko godina evidentno je da program sve češće pohađaju i oni polaznici koji u kontekstu cjeloživotnog učenja na tržištu rada žele biti konkurentniji i zapošljiviji. Kako bismo potpunije

i kvalitetnije odgovorili na sve specifičnije potrebe polaznika, na Odsjeku za pedagogiju je početkom akademske 2011/2012. godine započeta projektna aktivnost pod nazivom: „Rekonceptualizacija izobrazbe nastavnika u svjetlu novih odrednica cjeloživotnog učenja: pilot-studija za unapređenje praktičnog odgojno-obrazovnog rada u školi“. Projekt je osmišljen kao niz različitih aktivnosti koje bi trebale doprinijeti teorijskom i praktičnom unapređenju postojećih programa za izobrazbu budućih nastavnika. Formalna izobrazba budućih nastavnika kroz kurikulume fakulteta koji imaju nastavna usmjerenja je raznorodna i neujednačena s obzirom na zahtjev suvremene škole i tržišta rada za novim neophodnim nastavničkim kompetencijama, ali i novom kvalitetom tih kompetencija. Formalna izobrazba je često nedostatna, pa neformalna izobrazba i informalno učenje imaju kompenzirajuću funkciju. Na onim fakultetima gdje institucionalno nije predviđena izobrazba nastavnog kadra na tercijarnoj obrazovnoj razini, pohađanje ovakvih programa jedini je put koji stručnjacima iz pojedinih oblasti stvara pretpostavku za ulazak u nastavničku profesiju. Projektni tim Odsjeka za pedagogiju je putem ove projektne aktivnosti nastojao odgovoriti izazovima koji su stavljeni pred nastavničku struku i profesiju, te pored programskih izmjena napraviti iskorake i u kvaliteti procesa unutar kojeg se programski sadržaji realiziraju.

2. Od govora do komuniciranja

Nastava je u okviru rekonceptualiziranog programa Pedagoškog obrazovanja bitna koliko zbog sadržaja toliko i zbog iskustvenog učenja, grupne komunikacije, interakcije i grupne dinamike. Programom je precizno definirano koliko sati nastave i kontakt sati je neophodno realizirati, te sa koliko je sati dozvoljeno izostati. Ovako preciziran element Programa učinio je nužnim ponovno promisliti o karakteristikama međuljudskih odnosa, posebno profesionalno-društvenim, ali i pozvao na nužnu promjenu kvalitete odnosa koji se primarno zasniva na interakciji i komunikaciji sa svim sudionicima procesa, posebno polaznicima programa.

Proces komunikacije je prostor unutar kojeg razmjenjujemo riječi, značenja, očekivanja, raspoloženja, osjećanja, uvjerenja, svoja unutarnja stanja i sl. Iako često očekujemo da s lakoćom komuniciramo, to lakše što smo zreliji i odrasliji, nije uvijek tako. Teškoća u komunikaciji ponekad proizlazi iz neverbaliziranih očekivanja, ponekad iz objektivnih i subjektivnih okolnosti u kojima se komunikacija odvija, ponekad zbog nerazumljive neverbalne komunikacije, a ponekad iz neadekvatnih rečeničnih konstrukcija koje su podložne različitim interpretacijama. S posljednjim navedenim u vezi, za uspješnost komunikacije i istinsko razumijevanje poruke koja je poslana, bilo bi važno aktivno slušati, koristiti što je moguće više načina da doista čujemo onoga koji govori, te istinski nastojati razumjeti koja se potreba krije iza verbalizirane rečenične konstrukcije. Ako se prisjetimo da je svako ponašanje motivirano nekom potrebom (Glasser, 2004), a govorenje jeste ponašanje, onda je i nespretna rečenična konstrukcija izraz koji je motiviran nekom potrebom. Ako nespretnost u izražavanju misli ne vrednujemo već pokušamo razumjeti logikom općeljudskih potreba, komunikacija teče uz manju mogućnost upadanja u konfliktne situacije.

Karakteristike osobnog i profesionalno-društvenog odnosa specifične su u odnosima odgajatelj–odgajnik, andragoški voditelj – polaznik. Ta specifičnost se ogleda i u tome da je takav odnos, zapravo, prožet profesionalnim i osobnim, da je češće neravno pravan nego ravno pravan i da postoje poteškoće u ostvarivanju reciprociteta (Bratanić, 1993). Kada Shulz von Thun i sur. (2001) govore o dinamičnoj

ravnoteži profesionalne učinkovitosti i čovječnosti u osobi voditelja, govore i o proturječnostima zahtjeva i očekivanja, kao i o unutarnjim konfliktima uloga u kojima se voditelj nalazi. Takav unutarnji konflikt uloga Shulz von Thun i sur. (2001) nazivaju sendvič-pozicijom. Pozicija je samim tim i više nego izazovna, a može postati i prostorom izuzetno loših osjećaja žrtvovanja, zgnječenosti i sl., te je neophodno da voditelj odredi i postavi granice unutar kojih će definirati svoja očekivanja od drugih, predočiti svoje zadatke i obaveze, odlučiti gdje i kada drugima izlazi u susret i sl. Program Pedagoškog obrazovanja podrazumijeva najmanje dvije osobe koje su u najdirektnijem odnosu sa svim sudionicima procesa, a posebno s polaznicima programa. To su voditelj i sekretar Programa.

Međuljudski odnos je suština odgojno-obrazovne komunikacije. Komunikacija s drugim čovjekom podrazumijeva poznavanje njegovih potreba, pravila komunikacije i karakteristika odnosa koji se gradi. Voditeljski tim ima profesionalnu ulogu u ovom procesu i od njega se primarno očekuje da prepozna i uvaži potrebe polaznika, da pozna i primjenjuje pravila komunikacije i definira prostor i granice odnosa kojeg gradi s polaznicima operacionalizirajući karakteristike tog odnosa. Međutim, unutar dijadnih interakcijskih i komunikacijskih odnosa otvara se veliki i značajni prostor konstrukcije, gdje svaki član dijade konstruira svoja očekivanja, a (ne)ispunjenje istih utječe na kvalitetu odnosa. Jedan od aksioma teorije komunikacije P. Watzlawicka (Bratanić, 1993) pretpostavlja da komunikacija može biti realizirana prema modelu simetričnosti (partnerstva) i modelu stručnosti (komplementarnosti), koji također nude okvire unutar kojih se grade međuljudski odnosi u pedagoškim i andragoškim kontekstima. Oba modela tj. okvira, posebno u andragoškom kontekstu, moraju biti fleksibilne kategorije i prožimajuće u odnosu na karakteristike odnosa, te dogovorene s polaznicima kako bi se stvorili preduvjeti za osiguranje kvalitete odnosa.

Van der Laan i Hager (prema Kada Shulz von Thun i sur., 2001) navode vrlo jasno da je razumijevanje uloge „alfa i omega“ uvjet uspješne komunikacije. Pet je komunikacijsko-psiholoških modela koji mogu biti uspješni u procesu opažanja međuljudskih dešavanja, zapleta, ali i prostor za osobni razvoj u komunikacijskim vještinama. Jedan od modela značajan za promišljanje u kontekstu ovog rada je četverostruki sadržaj iskaza koji znači da ako voditelj nešto govori istodobno poručuje činjeničnu obavijest, samoočitovanje, naputak o odnosu i apel. Činjenična obavijest je, zapravo, predmetni sadržaj i uglavnom je izravno, eksplicitno verbaliziran. Na ovoj razini za voditelje je važno što preciznije verbalizirati iskaz kojim prenose sadržaj poruke. Odnosna razina, htjeli mi to ili ne, govori o našoj percepciji odnosa *sa i prema* drugoj osobi. Naša formulacija, boja glasa, neverbalna komunikacija, ton i svi drugi paralingvistički znaci nužno daju do znanja kako se odnosima prema drugima i šta u tom trenutku ili u odnosu na predmet razgovora o sugovorniku mislimo. Isto tako, kad god nešto kažemo, nužno kažemo ponešto i o sebi. Ovdje se ponajprije misli na očitovanje o tome kako se osjećamo u odnosu na sadržaj komunikacije, šta o tome mislimo, kako razumijevamo uloge i očekivanja. Apel je poruka voditelja o onome što bi od drugoga želio postići. Ako komunikacijski proces pretpostavi četverostruki iskaz sadržaja i primarnu intenciju da se sadržaj razumije i čuje, onda se takav sadržaj treba i slušati sa četiri uha tj. slušati uhom za predmet – kako treba shvatiti dotične riječi, uhom za samoočitovanje – kakva je to osoba i šta se u njoj zbiva, uhom za odnos – šta želi postići od mene, te uhom za apel – šta misli o meni, kako se prema meni odnosi. Ako na taj način aktivno slušamo četverostruki iskaz sadržaja, kako bismo razumjeli sve slojeve značenja poruke, govoriti četirima jezicima značit će da nam je jednako tako, ako ne i više, važno da nas se razumije kada i sami šaljemo određenu poruku tj. govoriti predmetnim jezikom – šta mogu pridonijeti predmetu, jezikom samoočitovanja – šta o sebi dajem do znanja, odnosnim jezikom – šta o tebi mislim i kako se prema tebi odnosim, te apelativnim

jezikom – kad ti nešto savjetujem, na šta te želim potaknuti. Ovako strukturirana komunikacijska matrica dobar je preduvjet za osiguranje kvalitete odnosa jer oslikava osobni angažman svakog od sudionika, te adekvatnu reakciju na eventualne konflikte u komunikacijskom procesu.

3. Četiri uha za slušanje u andragoškoj komunikaciji: primjer Pedagoškog obrazovanja

Elementi za usporedbu dati u Tablici 1 omogućavaju analizu realizirane andragoške komunikacije u dvogeneracijskom procesu Pedagoškog obrazovanja. Kolbov model iskustvenog učenja (Kulić i Despotović, 2005) korišten je kao metodološki okvir za propitivanje navedenih elemenata i analizu sadržaja, te djelomičnu analizu kvalitete komunikacijskog procesa, prilikom čega je kvaliteta mjerena subjektivnim osjećajem zadovoljstva u procesu komuniciranja i pozitivnim ishodima potencijalno ili manifestno konfliktnih situacija. U nizu koraka koje nudi Kolbov model krenulo se od konkretnog komunikacijskog iskustva. To je iskustvo reflektirano na teorijske komunikacijske okvire i koncepte, te se ponovno okušalo u konkretnom komunikacijskom iskustvu prateći da li se učenje iz refleksije na prethodno iskustvo desilo.

U nastavku teksta bit će prikazana zapažanja poređenih elemenata komunikacijskog procesa s osvrtom na to kako se iskustvo u prvoj generaciji, primjenom koraka Kolbovog modela, reflektiralo na iskustvo u drugoj generaciji.

Tablica 1. Elementi za usporedbu komunikacijskog procesa u dvogeneracijskom iskustvu

ELEMENTI ZA USPOREDBU	2011/2012	2012/2013
Broj polaznika	69	49
Broj razmijenjenih e-mailova	505	311
Zajednička e-mail adresa	Ne	Da
Mogućnost za „skrivanje“	Mala i nije zabilježena	Velika i realizirana
Međusobna razmjena informacija	Izražena	Nije registrirana
Podrška pred i nakon ispita	Izražena	Nije registrirana
Kod razmjene informacija između polaznika i sekretara	Izražena potreba za provjeravanjem razumijevanja	Najčešće bez naknadnih upita
Učestalost mailova	Veća pred ispitne situacije	Ravnomjerna u toku godine
Realizacija obaveza	Više zadataka, duži proces, veća vjerovatnoća za doradu zadataka i više pitanja oko istih	Manje zadataka, kraći proces učenja, manje prostora za nejasnoće i dodatnu komunikaciju u vezi s tim
Kvalitet komunikacije	Opada s približavanjem ispitnih situacija	Opada s približavanjem ispitnih situacija

U prvoj generaciji polaznika rekonceptualiziranog programa Pedagoškog obrazovanja registrirano je 69 polaznika, a u drugoj generaciji 49 polaznika. U nastavnom procesu sudjelovao je 21 predavač, a administrativnu podršku (protokolarnu, administrativnu, pravnu, tehničku, logističku i sl.), direktno ili

indirektno, pružalo je 10 osoba iz Dekanata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Kada ovim brojkama dodamo i dvije članice voditeljskog tima (voditeljica i sekretar), onda dobijemo broj koji pokazuje da je u komunikacijskom procesu sudjelovala 151 osoba. Kada se to pokuša tehnički smjestiti u tablicu/matricu dimenzija 151x151 u Word dokumentu, kompjuter će odbiti izvršiti operaciju i dobit ćete obavijest da je maksimalan broj koji možete unijeti daleko manji od onog koji želite unijeti. Dakle, u dvogodišnjem periodu realizacije Programa sekretar je, kao osoba koja je opisom svojih poslova i zaduženja komunicirala sa svim sudionicima procesa, ostvarila više interakcija nego što je to moguće prikazati u tablici formata koji ova forma dokumenta ne može niti izraditi. Komunikacija sa svakom grupom sudionika Pedagoškog obrazovanja posebno je izazovna i specifična, ali je komunikacija u dijadnim odnosima sekretar – polaznik predmetom ovog istraživanja.

Iskustvo s prvom generacijom rekonceptualiziranog programa Pedagoškog obrazovanja ovdje nije moguće detaljno opisivati, ali će se nastojati reflektirati na to tako što će biti prikazano kako je to iskustvo oblikovalo iskustva u drugoj generaciji. Preduvjete uspješnijoj komunikaciji s polaznicima druge generacije trebalo je ostvariti na vrijeme, pa smo na početku druge godine s polaznicima Programa napravile sljedeće:

- dogovorile datume susreta/nastave na prvom susretu umjesto da odluku o datumima unaprijed donesemo i doslovno „serviramo“ polaznicima,
- iskomunicirale potrebe u smislu vremena u kojem je neophodno da završe obrazovni program umjesto da dinamiku i ukupan period realizacije nastavnog procesa temeljimo isključivo na našim pretpostavkama,
- otvorile zajednički e-mail, te svim polaznicima dale podatke o korisničkom imenu i lozinci kako bi informacije koje šaljemo bile potpune, a njihova razmjena pravovremena i neovisna o posjedovanju osobne e-mail adrese.

Prvi preduvjet uspješnijoj komunikaciji prepoznat je u situaciji u kojoj treba definirati dinamiku susreta. Kada odraslim polaznicima obrazovnog ciklus dođete sa unaprijed rigidno i fiksno određenom dinamikom susreta, velika je vjerovatnoća da će doći do pobune budući da se ovakvim pristupom ne mogu uvažiti specifične okolnosti i potrebe polaznika. U prvoj generaciji polaznika zabilježeno je daleko više reakcija na definiranu dinamiku nego u drugoj generaciji kada smo dinamiku dogovarale s polaznicima. Drugi preduvjet, tj. definiranje vremenskog okvira za realizaciju programskih aktivnosti, proizašao je iz vrlo praktičnih i utilitarnih razloga budući da izlazak polaznika na tržište rada direktno ovisi o položenom stručnom ispitu, a polaganje stručnog ispita moguće je nakon uspješno završenog Programa. Nastavni i ispitni proces je u prvoj generaciji trajao 8 mjeseci tj. duže nego u drugoj generaciji gdje je proces skraćen na 5 mjeseci. Ovo skraćivanje se odnosilo na broj mjeseci odnosno dužinu trajanja procesa, ali ne nauštrb realizacije direktnih kontakt-sati s polaznicima. Posljednja navedena aktivnost proizašla je iz iskustva s prvom generacijom u kojoj se pokazalo da svi polaznici nemaju osobni e-mail, a pravovremena informacija je jako važna. Ozračje koje je bilo registrirano na susretu na kojem smo nastojale iskomunicirati potrebe i ostvariti preduvjete bilo je kvalitativno bitno drugačije i ugodnije u drugoj u odnosu na prvu generaciju.

Kako bi sam nastavni i ispitni proces tekao što efikasnije, polaznicima su ponuđeni modeli komunikacije s voditeljskim timom putem direktnih kontakt sati, direktnih konsultacija, telefonom i e-mailom.

Komunikacija u obje generacije najčešće je bila realizirana u elektronskom obliku. Očekivano? Možemo reći da jeste. Posebno zbog ostvarenog spomenutog preduvjeta kojim smo osigurali pristup zajedničkoj e-mail adresi u drugoj generaciji realizacije Programa. Učestalost elektronske komunikacije bila je očekivana i iz razloga što je ovaj način komunikacije neovisan o dostupnosti onoga kojem se obraćamo, tj. e-mail možemo poslati u bilo koje vrijeme bez da je važno da je onaj kome isti šaljemo on-line dostupan u tom trenutku. U generaciji 2011/2012. razmijenjeno je ukupno 505 e-mailova. U generaciji 2012/2013. razmijenjeno je 311 e-mailova. O ovim rezultatima možemo diskutirati na način da primijetimo da je više polaznika koji su pohađali Program u prvoj generaciji očekivano donijelo i više obraćanja, ali i da je smanjenju poslanih upita u drugoj generaciji pridonijela činjenica postojanja zajedničkog e-maila. Prva generacija polaznika se individualno obraćala bez uvida u to šta drugi polaznici pitaju, dok su u drugoj generaciji transparentni i dostupni upiti na zajedničkoj e-mail adresi, postoji mogućnost za uvid u sve poslane upite i dobivene odgovore bez potrebe za ponovnim upitom. I konačno, prva generacija je i nama bila novo iskustvo, dok je u drugoj generaciji puno toga strukturiranije i preciznije planirano, operacionalizirano i realizirano.

Poseban izazov u komunikaciji bila je zajednička e-mail adresa. U prvoj generaciji nije postojala, ali je u komunikacijskom procesu s polaznicima druge generacije omogućila precizniju, pravovremenu i istovremenu razmjenu informacija. U evaluaciji Programa je primijećeno, kako od strane voditeljskog tima tako i od strane polaznika, da je zajednička e-mail adresa smanjila grupnu kohezivnost koja se u prvoj generaciji povećavala u nedostatku zajedničkog prostora za razmjenu i provjeru informacija. Polaznici prve generacije su se češće obraćali jedni drugima i češće komunicirali jedni s drugima kako bi dobili ili provjerili informacije. Komuniciranje polaznika druge generacije sa zajedničkog virtualnog prostora omogućilo je transparentnost, ali je i otvorilo mogućnost za „skrivanje“. Pod tim se ponajprije misli na mogućnost iznošenja mišljenja ili upućivanja kritika bez potrebe da se onaj koji piše potpiše, a samim tim ni ne preuzima odgovornost za sadržaj koji upućuje. U drugoj generaciji se desilo loše iskustvo i otvoren je prostor za potencijalni konflikt.

Na osnovu analize sadržajnog aspekta razmijenjenih e-mailova, između sekretara i polaznika, te polaznika i polaznika, može se reći da sadržaji e-mailova na različite načine govore o svim gore navedenim aspektima poruke koju prenose. Sadržajni aspekt poruka koje su razmijenjene govore i o samoočitovanju, odnosu i apelu koji se upućuje. Sadržaji su prvenstveno grupirani u odnosu na primarnu funkciju obraćanja, no vidljivi su i svi ostali aspekti poruke koju prenose.

E-mailovi čiji su sadržaji za primarnu funkciju imali međusobnu razmjenu informacija između polaznika su u prvoj generaciji izraženi, dok u drugoj generaciji nisu zabilježeni. Komunikacijske situacije 1 i 2 ilustriraju verbaliziranu razmjenu informacija i materijala, te su vrlo jasne kada je sadržaj u pitanju, ali su slušane i *uhom za odnos* i *uhom za apel* što je rezultiralo uvidom u kvalitetu njihove međusobne komunikacije i grupne kohezivnosti. Evaluacija programa i procesa od strane voditeljskog tima i polaznika pokazala je da su polaznici prve generacije bili međusobno kohezivniji od polaznika druge generacije.

Komunikacijska situacija 1:

Polaznik: „Drage kolege, u prilogu vam šaljem prezentacije koje sam dobila na predavanjima. Možda neke već i imate, ali od viška glava ne boli :)“

Komunikacijska situacija 2:

Polaznik: „Poštovane kolege, ukoliko želite možete sa interneta download knjigu Toni Buzan "Mape uma". Htjela sam je poslati svima, ali, nažalost, prevelika je za attachment. Idite na stranicu 4shared free download i tamo se nalazi ova knjiga. Istina, meni je trajalo preko sat za download, ali sam uspjela. Sretno!“

Sadržaji koji ilustriraju međusobnu podršku polaznika pred i nakon ispita su, također, registrirane u prvoj generaciji, ali ne i u drugoj generaciji. U komunikacijskoj situaciji 3, mogle smo fino oslušivati ušima za samoočitovajući i apelirajući aspekt ovih poruka.

Komunikacijska situacija 3:

Polaznik: „Narode, sretno! :)“

Polaznik: „Sretno nam!“

Polaznik: „Drage kolege, nadam se da ste svi završili ispit iz Metodike i da ste svi položili. Čestitam svima od srca, hvala Bogu da je to iza nas. Lijep pozdrav!“

Kod razmjene informacija između polaznika i sekretara u prvoj generaciji je izražena potreba za provjeravanjem razumijevanja značenja upućene poruke, na način da se često dešavalo da polaznici doslovno ponove informacije koje već imaju u materijalima što je ilustrirano komunikacijskim situacijama 4 i 5. Polaznici druge generacije najčešće nisu imali naknadnih upita, a onda kada i jesu, usmeno su se obraćali za dodatne informacije. Obje su situacije zahtijevale naročito pažljivo slušanje *uhom za sadržaj* i *uhom za odnos*, tj. trebale smo se ponovno pitati je li obavijest precizno i eksplicitno verbalizirana i šta se od nas traži.

Komunikacijska situacija 4:

Sekretar: „Obavještavaju se polaznici Pedagoškog obrazovanja nastavnika da nastava zakazana za 10. i 11.02.2012. **NEĆE BITI REALIZIRANA** u skladu s trenutnom situacijom i obavještenjem iz Dekanata (vidi više na www.ff.unsa.ba). Naredni susret bit će realiziran u drugom februarskom terminu u skladu s dogovorenim rasporedom susreta.

Hvala za razumijevanje.“

Polaznik: „Oprostite, možete li mi samo reći kada je slijedeći termin nastave Pedagoškog obrazovanja nastavnika? Hvala.“

Komunikacijska situacija 5:

Sekretar: „... nastavne pripreme za metodički sat su svi obavezni predati u PRINTANOJ FORMI do ponedjeljka, 04.06.2012. (soba 104/II od 10,00 do 17,00)...“

Polaznik: „Zahvaljujem Vam se na informacijama. Samo da provjerim da li sam dobro shvatila, u skladu s Vašom obavijesti posljednji dan predaje nastavne pripreme za metodički sat bi bio ponedjeljak 04.06. do 17 sati?“

Postojali su, također, komunikacijski prostori i sadržaji koji su mogli ugroziti kvalitet komunikacije. Komunikacijska situacija 6 ilustrira jedan takav potencijalno konfliktan prostor, ali i aspekte poruke

kojima je iskazan subjektivni doživljaj kvalitete odnosa i zadovoljstva konačnog ishoda. Kako bi ova andragoška komunikacija bila predmetom razumijevanja, a ne vrednovanja, niz razmijenjenih sadržaja slušan je i *uhom za samoočitovanje*, *uhom za odnos* i *uhom za apel*. Za razumijevanje sadržaja i ostalih aspekata poruke, te nalaženje rješenja, bilo je važno čuti i da li je sadržaj precizno formuliran, šta taj sadržaj govori o našim odnosima, na koji način sadržaj govori o onome koji te sadržaje upućuje, šta očekuje od onoga kome je sadržaj upućen, kako razumijemo uloge i očekivanja i sl.

Komunikacijska situacija 6:

Polaznik: „Znam da Vas svakodnevno sustižu mailovi od strane polaznika PON-a ali sta cete mora biti tako!Nije ni nama prijatno da jos uvijek nemamo rijesenu situaciju na vasem fakultetu. Ja za pocetak imam pitanje: Sta da radim ako znam da sam 100% predala zadacu nastavniku a tamo u tabelici pise da moja zadaca nije dostavljena? Cija je to greska?

Dalje u tabelici stoji pod predmetom METODIKA za mene korekcija i ja Vas ovom prilikom obavjestavam da je korekcija kod profesora izvršena ili ce Vama ta informacija biti prosljeđena sutra ako vec nije, pa Vas molim da to upisete tamo u tabelicu!“

Sekretar: „Poštovana kolegice, na tu prijatnost ili neprijatnost u nekom procesu uvijek možemo i sami utjecati. Pa tako i u ovom slučaju.

O greškama ne mogu i ne želim govoriti jer ne vjerujem u priču "Ko je sad kriv?" Ja to ne znam. Sve što ste predavali je prosljeđeno, a svaka osoba je odgovorna za svoje ponašanje. Ono o čemu ja radije govorim jeste šta sada ja tu mogu napraviti. U Vašem slučaju, Vi možete ponovno poslati svoje zadaće kolegama profesorima/saradnicama, a ja ih opet mogu prosljeđiti kolegama.

Što se tiče druge Vaše intervencije, Vi jeste predali korekcije, ali to još uvijek ne znači da je ista i izvršena. Tabela je poslana PRIJE nego je korekcija izvršena, a kako imate još drugih stvari za doraditi, ne očekujte da ću svaku promjenu zadaće svaki put registrirati iste sekunde i poslati svima na mail. Srdačno!“

Polaznik: „Molim Vas da mi napišete koji rad nisam predala. Kod kog profesora. Da bih odmah mogla e-mail-om da Vam je pošaljem.

U tabeli stoji da nisam predala neki rad iz didaktike 6-MS. Ne razumijem najbolje šta ta oznaka znači.“

Nakon još nekoliko razjašnjavajućih e-mailova...

Polaznik: „Poštovana,

hvala Vam mnogo što ćete mi izaći u susret i pomoći mi.

Mnogo mi to znači, i zbog toga što sam nezaposlena, a svaki dolazak me mnogo košta. Nadam se da će profesor pronaći rad i da neće biti nikakvih problema.

Izvinite ako sam bila konfuzna u mejlovima, jer me iznenadilo kad sam vidjela da je i moje ime na spisku, a zaista sam inače organizovana, trudim se da sve radim kako treba, ne volim da kasnim... A i danas sam bila na razgovoru za posao, pa sam bila dodatno nervozna.

Oprostite mi ako sam burno reagovala. Znam da ste nam proteklih mjeseci zaista puno pomogli i još uvijek to radite, i veoma sam Vam zahvalna na tome.“

Učestalost mailova je u prvoj generaciji bila veća pred ispitne situacije, dok je u drugoj generaciji polaznika bila ravnomjerna tokom vremenskog perioda realizacije nastavnih i ispitnih obaveza. Kada su u

pitanju sadržaji e-mailova vezani za realizaciju nastavnih obaveza, u prvoj generaciji je bilo više polaznika, više zadataka za samostalni rad polaznika, cijeli je proces duže trajao, te je postojala veća vjerovatnoća za doradu zadataka i postojanje više dodatnih pitanja oko istih. U drugoj generaciji je bilo manje polaznika, polaznici su imali manje zadataka, proces poduka – učenje je kraće trajao, te je registriran manji prostor za eventualne nejasnoće i dodatnu komunikaciju u vezi s tim.

4. Umjesto zaključka: učiti iz refleksije na iskustvo

Slijedeći niz koraka koje nudi Kolbov model iskustvenog učenja krenulo se iz prethodne stvarnosti, iz procesa formalnog obrazovanja i komunikacije sa studentima, te od konkretnog komunikacijskog iskustva u neformalnoj izobrazbi odraslih koje je posmatrano. Komunikacijsko iskustvo u prvoj generaciji polaznika Pedagoškog obrazovanja omogućilo je donošenje određenih zaključaka i generalizacija, a onda se ponovno okušalo u konkretnom komunikacijskom iskustvu s drugom generacijom polaznika. U novom iskustvu neki su se zaključci i generalizacije prihvatili, a neki drugi odbacili kao nekorisni.

Tablica 2, koja slijedi, ilustrira niz aktivnosti koje su realizirane u pisanoj komunikaciji s polaznicima druge generacije Pedagoškog obrazovanja, a koje su nastale kao rezultat refleksije na prethodno iskustvo. Također, dat je prilog ishodima učenja koji su se dogodili voditeljskom timu u procesu iskustvenog učenja.

Tablica 2. Aktivnosti i ishodi učenja voditeljskog tima

Aktivnost	Ishod učenja
Pažljivije čitanje e-maila.	Povećana budnost u pisanoj komunikaciji.
Odgovaranje na e-mail i davanje povratne informacije u što je moguće kraćem vremenskom periodu.	Razumijevanje važnosti razmaka između poslanog upita i odgovora na isti za odrasle polaznike.
Vizualno činjene informacije vidljivijim i zapamtljivijim.	Jasnije, jezgrovitije i sažetije formuliranje informacija uz primjenu adekvatnih vizualnih efekata.
Jasnije postavljanje i verbaliziranje očekivanja (<i>„To mogu provjeriti“</i> , <i>„Predlažem da mi to ponovo pošaljete, a ja ću se pobrinuti da...“</i> , <i>„Pokušat ću, ali ne mogu obećati“</i> , <i>„Tu informaciju Vam ne mogu osigurati“</i> i sl.)	Razumijevanje i korištenje <i>„četiri jezika i četiri uha“</i> u komunikaciji.
Reorganiziranje umjesto ljutnje.	Spremnost za pronalaženje drugačijih načina u realizaciji aktivnosti u odnosu na povratnu informaciju od strane polaznika.
Iznošenje svojih misli/osjećaja o sadržajima koji su najdirektnije ugrožavali kvalitetu komunikacije.	Asertivno ponašanje uz korištenje <i>„ja“</i> poruka.

U procesu evaluacije programa Pedagoškog obrazovanja, a kao iskorak prema novom, trećem po redu procesu planiranja i realiziranja neformalne izobrazbe odraslih polaznika, ova promišljanja i rezultati istraživačkog procesa prezentirani su polaznicima na evaluacijskom susretu. Istraživački proces, koji se

temelji i na elementima sudjelujućeg posmatranja i akcionog istraživanja, kao i rezultati tog istraživanja, predloženi su polaznicima s ciljem poduke o tome kako i oni koji poučavaju u procesu refleksije i samorefleksije na određeno iskustvo mogu i trebaju učiti.

Literatura

Bratanić, M. (1993): *Mikropedagogija – Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb, Školska knjiga

Glasser, W. (2004): *Teorija izbora- Nova psihologija osobne slobode*, Zagreb, Alinea

Kulić, R. i Despotović, M. (2005): *Uvod u andragogiju*, Zenica, Dom štampe
Nastavni plan i program Pedagoškog obrazovanja akademska 2011/2012. godina

Schulz von Thun, F, Ruppel, J i Stratmann, R. (2001): *Kako međusobno komuniciramo: Psihologija komunikacije za rukovoditelje*, Zagreb, Erudita

ANDRAGOŠKI (DE)MOTIVATORI

Irena Kiss
Škola za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu, Pula
Hrvatska

Sažetak

Vrijeme socijalnih i ekonomskih turbulencija povlači za sobom izraženiju potrebu za novim pristupima cjeloživotnom odgoju i obrazovanju, a temeljni uzrok razvoja andragoških procesa leži u promjenama demografske populacijske strukture. Trend starenja stanovništva pred sustav obrazovanja postavlja zahtjeve fleksibilnosti, prilagodbe individualnim potrebama i širenja kompetencija edukatora. U stvarnim životnim situacijama svakog pojedinca pojavljuje se određeni stupanj spremnosti i orijentiranosti prema LLL, znakovito različit u prelascima iz jedne životne faze u drugu. Osnovni pokretači su borba za stjecanje i očuvanje pozicije na tržištu rada i potreba za samoaktualizacijom, a proces sazrijevanja praćen je sviješću o potrebi sagledavanja društva u cjelini i dugoročnoj orijentaciji. Pa ipak u zemljama u razvoju se relativno mali udio stanovništva odlučuje na cjeloživotno obrazovanje, što je razlog analize ankete provedene među polaznicima formalnih programa izobrazbe odraslih koja je dala uvid u potencijalne (de)motivatore andragoških procesa.

Ključne riječi: andragoški procesi, kompetencije, motivatori, samoaktualizacija, tržište rada

1. Obrazovne potrebe odrasle osobe

Obrazovanje, to je ono što ostane nakon što osoba zaboravi sve što je naučila u školi
Albert Einstein

Koncept obrazovanja odraslih je na generalnoj konferenciji UNESCO-a 1976. godine definiran tako da obuhvaća sve organizirane obrazovne sadržaje, procese i metode, bez obzira na to nastavlja li osoba ili mijenja smjer započetog školovanja, odnosno razvija li svoje sposobnosti i proširuje znanje ili radi na svojim stručnim kvalifikacijama.¹ Takve aktivnosti mijenjaju stavove i/ili ponašanje u perspektivi osobnog razvoja pojedinca. LLL postaje neprekinuti kontinuitet koji počiva na četiri temeljna stupa, prema kojima osoba treba: „učiti znati“, „učiti činiti“, „učiti biti“, kao i „učiti živjeti zajedno“.² Prema podacima UNESCO-a, oko 774 milijuna osoba u svijetu, odnosno oko 16,1% stanovništva starijeg od 15 godina je nepismeno. Gotovo 500 milijuna nepismenih osoba su žene, a 123 milijuna mladi između 15. i 24. godine.

Međunarodni dan pismenosti, koji se od Svjetske konferencije o iskorjenjivanju nepismenosti održane u Teheranu 1965. godine obilježava 8. rujna, upućuje na pismenost kao temeljno i osnovno ljudsko pravo,

¹ Pastuočić, N.: Strategija razvitka Republike Hrvatske - Hrvatska u 21. stoljeću, Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske, Zagreb, 2001, str. 89.

² Detaljnije o tome, cf.: Izvješće UNESCO-vog Povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće, 2004, str.6.

prepoznato u nizu međunarodnih konvencija i deklaracija. Među inima, općom deklaracijom o ljudskim pravima iz 1948. priznato je pravo na obrazovanje, a time i pravo na pismenost. Dvije su deklaracije otišle još dalje pa je u Deklaraciji iz Persepolisa (1975) sadržano da je pismenost temeljno ljudsko pravo, dok ju je Hamburška deklaracija (1997) definirala kao osnovno ljudsko pravo.

Danas su aktualna četiri temeljna shvaćanja – pismenost kao autonoman set vještina; pismenost kao primjenjena, prakticirana i situirana; pismenost kao proces učenja i pismenost kao tekst. Kriteriji variraju od države do države, a nerijetko se u obzir uzimaju i specifične sposobnosti pojedinca pa se ističu oblici matematičke, medijske, informatičke, glazbene, kartografske, ekološke, kuturne, građanske pismenosti. Sve navedene forme potrebno je njegovati i nadopunjavati i nakon klasičnog školovanja, a odluka o vrsti, načinu i intenzitetu edukacije ovisi o mogućnostima pojedinca, oportunitetnim troškovima, koristima koje iz toga proizlaze, i svakako, stavu prema samom sebi. Bez obzira na to radi li se o intuitivnoj ili participativnoj odluci, svaki pojedinac na njenu slobodu polaže temeljno ljudsko pravo.

Međutim, druga strana slobode donošenja odluke i njenog provođenja je odgovornost za posljedice. Najčešće pogreške posljedica su preranog odlučivanja i tendencija koje se realno ne mogu realizirati. Potrebno je naglasiti da učinkovitost usvajanja znanja ne ovisi samo o intelektualnim sposobnostima, već i o motiviranosti koja je u pojedinim životnim razdobljima znakovito varira. Svaka individua ima osobne sustave vrednovanja vlastitog postignuća, a motivacija se mijenja sukladno promjenama vlastitih očekivanja, očekivanja okoline, te eventualne materijalne ili nematerijalne nagrade, što se ogleda kroz međusobno preplitanje dvaju osnovnih čimbenika, ekonomskih i neekonomskih.

2. Obrazovni motivatori

Većinu važnih stvari na svijetu postigli su ljudi koji nisu odustajali kada se činilo da nema nikakve nade.

Dejl Karengi

Motivacija kao složen proces ovisi o osobitosti pojedinca, posebnosti situacije, a predstavlja lančanu reakciju: potrebe dovode do ciljeva; neispunjeni zahtjevi uzrokuju napetost koja vodi radnjama za njihovo ostvarenje, a konačni rezultat je zadovoljstvo.¹⁴³ Ciljevi pojedinca mogu biti napredovanje u poslu, želja za cjeloživotnim obrazovanjem, ugodnijom radnom atmosferom i komunikacijom, povećanjem kvalitete života... Prvi korak, presudan za odluku o nastavku ulaganja, odnosi se na prevladavanju eventualne negativne slike o sebi, što vodi pronalaženju prilika, načina i sredstava (financijskih i vremenskih) potrebnih za nastavak obrazovanja. Pri tome razlikujemo opću i specifičnu motivaciju za obrazovanjem. Opća se odnosi na težnju za usvajanjem znanja i vještina u različitim situacijama učenja, a specifična na usvajanje znanja i vještina u određenom području. U svakom slučaju, svaka teorija koja se bavi motivacijom u sebi sadrži komponentu potrebe za osobnim razvojem i uporabljiva je u različitom vremenskom periodu.

Među najčešće pojašnjavanim teorijama koje govore o glavnim motivatorima spadaju Glasserova lista motiva, Maslowljeva hijerarhija potreba i Herzbergova teorija dvaju faktora.¹⁵³ Glasser polazi od potreba preživljavanja, preko ljubavi, moći i zabave, do slobode. Maslowljeva hijerarhija kreće od potrebe za zadovoljavanjem fizioloških potreba, nakon kojih se pojavljuju potrebe za sigurnošću, pripadanjem, ljubavlju, zatim za ugledom i poštovanjem, i na najvišoj razini za samoaktualizacijom, koja ovisi o

³ Weihrich H.& Koontz H., Menedžment, Mate d.o.o., Zageb, 1994., str. 467.

³ Weihrich H.& Koontz H., op. cit., str. 462 - 486.

realizaciji vlastitih potencijala, talenata, sposobnosti. Ponašanje je motivirano temeljnim potrebama koje se mogu svrstati u dvije skupine. Tzv. "potrebe" deficita spadaju u prvu skupinu, a radi se o potrebama za opstankom, sigurnošću, pripadnošću. Drugu skupinu čine potrebe rasta, odnosno potrebe za obrazovanjem, postignućem te ostvarenjem vlastitih potencijala. Odnos između navedenih skupina je hijerarhijski, odnosno tek zadovoljenje potreba deficita ostavlja prostor spremnosti ili motivaciji usmjerenoj učenju. Međutim, navedene potrebe često su izazvane i vanjskim neakademske okolinostima, primjerice bolešću, obiteljskim problemima, nezaposlenošću i slično koji dovode do osjećaja nesigurnosti. Herzbergova dvofaktorska teorija¹⁶⁴ temelji se na povezanosti između zadovoljstva i produktivnosti i različitog utjecaja intrinzičnih i ekstrinzičnih motivatora. Intrinzični motivatori su neovisni o mogućim materijalnim dobitcima, a učenje je potaknuto znatiželjom i interesom za sam sadržaj. U ovom su slučaju osnovni pokretači radoznalost i težnja za otkrivanjem. Temelje se na primarnoj potrebi za stjecanje znanja i vještina, a u osnovi ove motivacije je stalni nemir ljudskog duha i težnja za otkrivanjem. Socijalni elementi koji je najbolje objašnjavaju su osjećaj društvenog pripadanja i moći, te mogućnost odlučivanja. Ekstrinzični motivatori ovise o potencijalnim materijalnim dobitcima, a odnose se na učenje s ciljem stjecanja određene kompetencije nužne za postizanje ciljeva kojima se zadovoljavaju ekonomski i/ili društveni motivi. Izvori motivacije, pored potencijalne materijalne koristi, mogu biti i ocjene, pohvale, nagrade i slično, odnosno svi motivatori koji dolaze izvana. Emocionalna sredstva vanjske motivacije koja pozitivno djeluju na uspjeh su podrška, humor, sugestija... Ekstrinzična motivacija je jasna, neizostavno izražena nagradom.

Rezultati provedenog istraživanja, koje će biti pojašnjen naknadno, pokazali su da starije, ali i osobe višeg i visokog stupnja obrazovanja imaju jače izraženije intrinzične motivatore, kao i veće zahtjeve u pogledu izbora, kvalitete i načina izvedbe obrazovnih programa, kao i veća očekivanja od kompetencija stručnih suradnika u izobrazbi odraslih. Jedna od najvećih zamjerki je pojava monotonije. Radi se o nepovoljnom emocionalnom doživljaju koji koči progres zbog čega u svakoj etapi nastavnog procesa mora postojati različit pozitivan poticaj koji bi trebao spriječiti osjećaj zasićenosti.

3. Individualna samoaktualizacijska potreba

Duhovitost je drskost koja je stekla obrazovanje.

Aristotel

Odrasle osobe imaju izraženiju potrebu znati, činiti, ali i procijeniti koju će dobit (i materijalnu i nematerijalnu) ostvariti učenjem i koliko trebaju uložiti u sam proces stjecanja znanja i vještina, odnosno imaju potrebu za upotrebljivim znanjem s realnom mogućnošću njegovog kasnijeg korištenja. Sama potvrda, odnosno diploma koju će dobiti nije dovoljan motiv, ukoliko nisu uvjereni da će u doglednoj budućnosti od nje imati određenu korist. Međutim, ne može se zanemariti ni samosvijest, odnosno osjećaj nezadovoljstva u slučajevima kada netko treći nameće svoja mišljenja i stavove, a njihovo izuzetno životno iskustvo govori drugačije. S druge strane, odrasli ulaze u obrazovne aktivnosti s različitim obrazovnim iskustvima. To znači da u njihovoj edukaciji može doći do pojave vraćanja starim navikama stečenim prethodnim školovanjem koje nerijetko uključuju bespogovorno prihvaćanje nastavnih sadržaja i načina na koji su prezentirani. Time neizostavno dolazi do konflikta između samosvijesti i davno

⁴ Pfeifer, S.: Menadžment, Sveučilište J. J. Strossmayera, Ekonomski fakultet u Osijeku, 2006, str. 36-37.

usvojene navike. A navike ponekad nije lako promijeniti... Tako se u stvarnim životnim situacijama razvija spremnost i orijentiranost na samoizgradnju, koja može biti znakovito različita u prelascima iz jedne životne faze u drugu. Načini za njen poticaj su mnogobrojni i specifični, zbog čega se pojedinim skupinama osoba prilagođavaju profesionalna savjetovanja i usmjeravanja. Orijehtacija se odnosi na činjenicu da odrasli žele učiti ono što će im pomoći u rješavanju stvarnih životnih problema, što znači da najučinkovitije stječu nova znanja i usvajaju nove vrijednosti i stavove kada je gradivo prezentirano u kontekstu primjenjivosti životnim situacijama. Ali opet uvijek ostaje otvoreno pitanje obrazovne motivacije. Prema nepisanom pravilu, proces obrazovanja uglavnom nastavljaju oni čije je iskustvo učenja u ranom životu bilo uspješno i doživljeno na pozitivan način. U konačnici, odrasla će osoba uložiti vrijeme, trud i novac u dalje obrazovanje, ukoliko vještine te opće i stručno znanje budu službeno verificirani i društveno usvojeni.

4. Strukturni okvir primjene cjeloživotnog obrazovanja

Uzrok pogrešci je nepoznavanje boljega.

Demokrit

Prekretnica djelovanja Europske unije po pitanju cjeloživotnog obrazovanja označilo je zasjedanje Europskog vijeća u Lisabonu 2000. godine.⁵ Osnovne poruke zasjedanja čine strukturni okvir primjene cjeloživotnog obrazovanja, a odnose se na: jamstvo potpunoga i kontinuiranog pristupa učenju, povećanje ulaganja u ljudske resurse, razvijanje novih metoda poučavanja, te uvjeta potrebnih za postizanje kontinuiteta u doživotnom i općem učenju, pronalaženja načina razumijevanja i vrednovanja rezultata, što se posebno odnosi na neformalno i informalno obrazovanje, osiguravanje jednostavnog pristupa kvalitetnim informacijama vezanim za stjecanje obrazovanja u cijeloj Europi i tijekom cijelog života, osiguravanje mogućnosti cjeloživotnog učenja uz pomoć ICT-a (informacijsko-komunikacijske tehnologije).

Unatoč navedenom, prema Anketi o radnoj snazi, ukupan broj odraslih osoba obuhvaćenih dodatnim formalnim obrazovnim programima 2008. godine iznosio je tek 2,2%, 2009. 2,3 a 2011. 2,0 %¹⁷⁶ ukupno radno sposobnog stanovništva. Iz istog izvora saznajemo da je u zemljama Europske unije, istih godina formalnim obrazovanjem bilo obuhvaćeno 9,9; 9,8 i 9,1% radno sposobnih osoba.

Međutim, stopa obrazovne obuhvaćenosti formalnim programima kao ni obrazovna struktura društva, bila ona visoka ili niska, ne daje potpunu sliku. Potrebno je obratiti pozornost i na gubljenje vrijednosti stečene naobrazbe jer trend sve bržeg zastarijevanja znanja uzrokuje stalno povećanje obrazovnog deficita, a nove potrebe pojavljuju se i zbog činjenice da stanovništvo zbog dugogodišnjih znakovitih problema po pitanju prirodnog prirasta stari. Nameće se zaključak da ocjenjivanje obrazovne strukture nije moguće provesti, ako se pritom ne uzme u obzir i neformalno i informalno cjeloživotno učenje.

⁵ Memorandum o cjeloživotnom učenju, Bruxelles 2000., http://www.masht.gov.net/advCms/documents/Memorandum_o_cjeloivotnom_u_enju.pdf (20. 02. 2012)

⁶ Rezultati ankete o radnoj snazi, Hrvatska 2010 – Europa 2010, Statistička izvješća, Zagreb 2011, str. 21.

5. Empirijsko istraživanje usmjereno individualnim motivima odraslih osoba

Siguran put ka uspjehu podrazumijeva da uvijek treba pokušati još jednom.

Thomas Edison

Andragoško istraživanje usmjereno izobrazbi odraslih provedeno je na reprezentativnom uzorku ispitanika, odnosno odraslih osoba koji su se odlučili za programe prekvalifikacije, doškoloavanja ili drugih oblika formalnog, organiziranog stručnog usavršavanja. Svrha istraživanja bila je otkriti što ljude na obrazovnom području (de)motivira, kao i dokazati uvjetovanost razvoja andragoških institucija i kretanja na tržištu rada. Radi se o dinamičnim kategorijama koje se moraju neprekidno usklađivati i čije je pravodobno planiranje nužno za razvoj stabilnog gospodarstva. U suprotnom, posljedice su obrazovna obeshrabrenost, koja se nerijetko pretvara u tzv. „zabranu na uspjeh“ i težnja za pronalaskom bilo kakvog posla nerijetko i izvan zemlje, što su dovoljno jaki razlozi za kontinuiranu nadogradnju andragoških programa u skladu s razvojnim potrebama tržišta. Svrhu je moguće pronaći i u skretanju pozornosti i na indirektnu dugoročnu isplativost investicija u intelektualni kapital.

Statistička analiza i interpretacija prikazana je kroz rezultate deskriptivne i inferencijalne statistike, a odgovori su obrađeni pomoću SPSS-a 16,0 (Statistical Package for the Social Sciences), programa za statističku analizu podataka.^{18 7} Istraživanje je približilo pojmove koji povezuju ekonomiju rada i andragogiju, a njegovi ishodi mogu pomoći u vrednovanju konkretne unosnosti svakog pojedinog oblika obrazovanja.

Sama anketa se sastojala od četiri dijela: osnovnih podataka, podataka o zaposlenosti, obrazovnih potreba, te motiva, očekivanja i stavova polaznika. Osnovni podaci predstavljali su neovisne varijable, a ostali dijelovi ovisne. Nakon pilot-istraživanja, koje je rezultiralo statistički značajnim zapažanjima, provedeno je istraživanje na temelju ispitivanja 214 osoba koje su se uključile u neki od programa verificiranog srednjeg obrazovanja u privatnoj instituciji, što je prema podacima Državnog zavoda za statistiku^{19 8} uzorak koji pokriva 13,08% definirane populacije. Udio polaznika obrazovnih programa namijenjenih odraslima prema podacima istog izvora je 1,12% radno sposobnog stanovništva. Svi provedeni testovi (hi-kvadrat test, analiza varijance i faktorska analiza) potvrdili su rezultate dobivene pilot-istraživanjem te pokazali niz drugih uvjetovanosti.

Pokazalo se da se odrasle osobe najčešće odlučuju na programe prekvalifikacije i doškoloavanja (ukupno 82,3%), u znatno manjoj mjeri informatike (8,9%) i stranih jezika (4,7%), dok je profesionalno neformalno obrazovanje gotovo nezastupljeno (3,7%).

Među ispitanicima prevladavaju žene (52,8%), iako je na razini države u ukupnom broju osoba koje se dodatno obrazuju više muškaraca. Unatoč znatnom smanjenju spolnih razlika u obrazovanju, posebice u osnovnom školstvu, u većini svjetskih regija još uvijek postoji opravdana zabrinutost zbog kulturnih zapreka koje otežavaju edukativno angažiranje žena. Podaci o dobi ukazuju na najveći udio polaznika između 20 i 40 godina (64,4%), koji imaju uglavnom srednju (56,5%) i nižu stručnu spremu (30,8%). Veliki udio ispitanika (66,4%) nikada nije bio obuhvaćen programima profesionalne orijentacije.

⁷ Ambrožić, F. - Leskošek, B.: Uvod v SPSS, Univerza v Ljubljani, Ljubljana, 1999.

⁸ Priopćenja prema programu publiciranja za 2009. godinu, Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, godina: XI.VI., broj:8.1.3., Zagreb, 22. travnja 2009.

Analiza moda kao oblika najčešće pojavljivanog obilježja, odnosno obilježja varijabli s najvećom frekvencijom, pokazala je da ispitanici imaju visoka očekivanja od programa u izobrazbi odraslih i načina njihovih izvođenja.

6. Interpretacija najistaknutijih rezultata istraživanja

Nauka je predivno osposobljena da odgovori na pitanje „kako“, ali postane izuzetno zbunjena kada se postavi pitanje „zašto“.

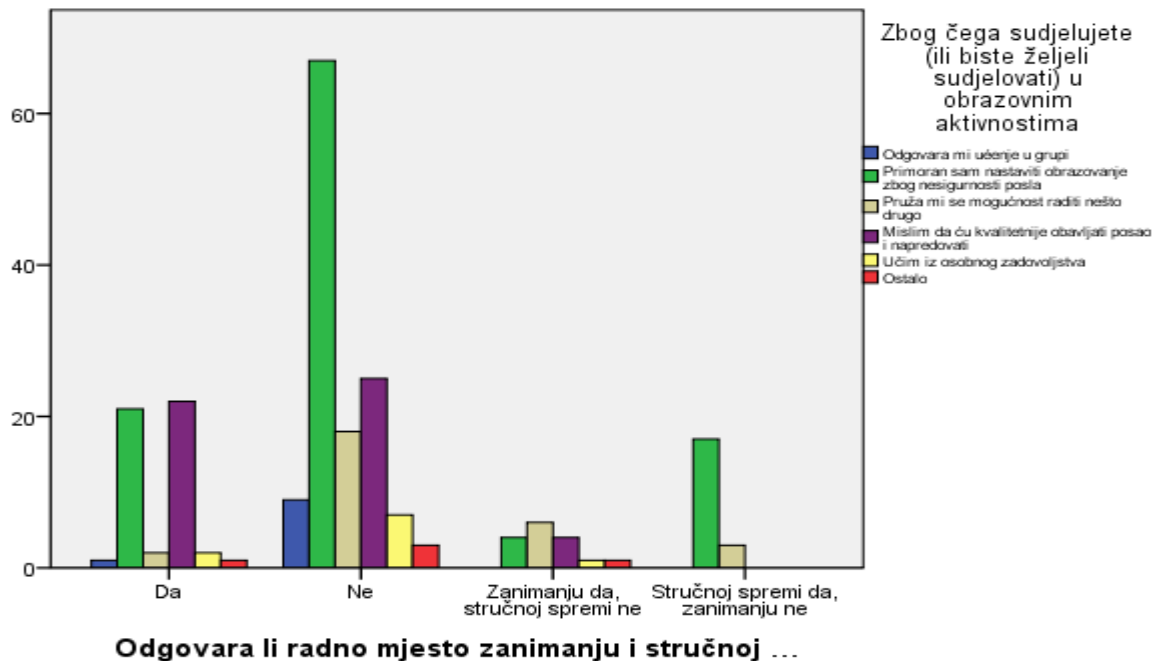
Erwin Chargaff

Hi-kvadrat test je postupak kojim se može ustanoviti vjerojatnost povezanosti određenih varijabli. Koristi se, između ostaloga, u slučajevima kada se želi ustanoviti razlikuju li se neovisni uzorci u određenim svojstvima.²⁰⁹ Pregled statistički značajnih rezultata (na razini 5%) koji se odnose na dobivene odgovore anketiranih osoba prikazuju se vrijednostima hi-kvadrat testova i pripadajućih koeficijenata kontingencije.

Odgovarajuće radno mjesto podrazumijeva posao koji pojedincu odgovara u odnosu na stečeni stupanj i vrstu stručne spreme. Postoji značajna razlika između odgovora osoba različitog radnog statusa i stavova koji se odnose na mogućnost napredovanja, razloge sudjelovanja u obrazovnim aktivnostima, ulaganje u obrazovanje, stjecanje iskoristivih znanja i vještina te važnost pospješivanja integracije rada i učenja. Mogućnost napredovanja je najvažnija osobama koje trenutno rade na neodgovarajućim poslovima zbog čega su kao razlog nastavka obrazovanja naveli primoranost. U isplativost obrazovnih aktivnosti najviše sumnjaju osobe zaposlene na radnim mjestima koje ne odgovaraju vrsti njihove stručne spreme i koje najmanje vjeruju u važnost stjecanja iskoristivih znanja i vještina putem obrazovanja. Međutim, isti ispitanici su važnost pospješivanja integracije rada i učenja okarakterizirali kao gotovo najvažniju. Navedena varijabla najveću važnost ima za osobe koje rade na potpuno neodgovarajućim poslovima (kada je riječ i o stupnju i o vrsti stručne spreme). U nastavku su prikazani grafikoni koji potvrđuju opisane uvjetovanosti, a odnose se na povezanost varijabli s obzirom na vrstu radnog mjesta, razlog sudjelovanja u obrazovnim aktivnostima i stavove o isplativosti obrazovne investicije.

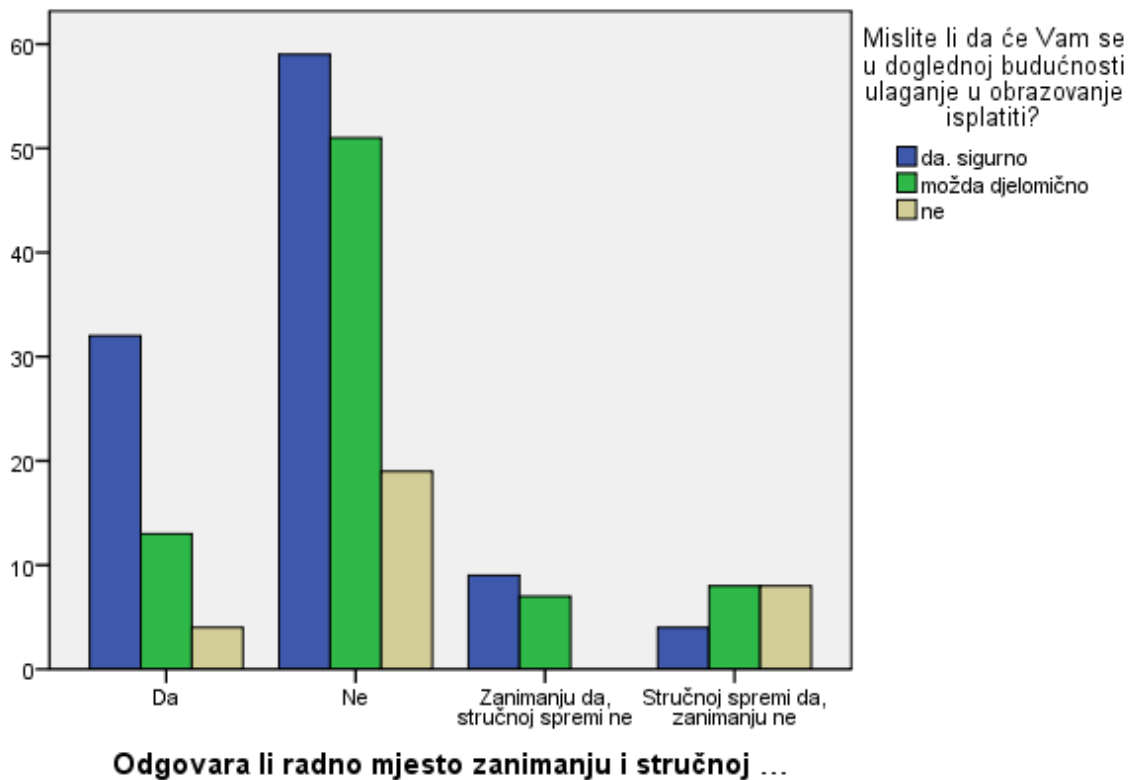
Grafikon 1: Analiza vjerojatnosti povezanosti odgovarajućeg radnog mjesta i razloga sudjelovanja u obrazovnim aktivnostima

⁹ Detaljnije o tome, cf.: Petz, B., po. cit., str. 249-272.



Izvor: Obrada autora; SPSS 16,0 – rezultati provedene ankete

Grafikon 2: Analiza vjerojatnosti povezanosti odgovarajućeg radnog mjesta i stava o isplativosti ulaganja u obrazovanje

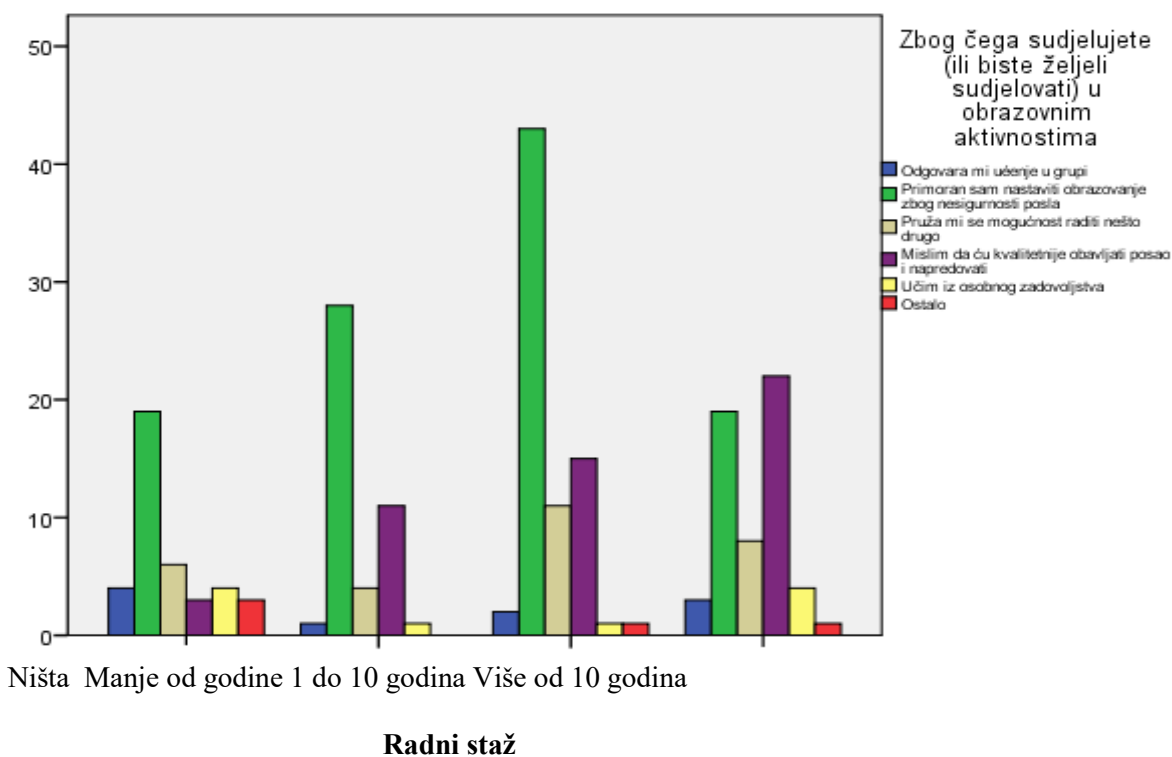


Izvor: Obrada autora; SPSS 16,0 – rezultati provedene ankete

Većina ispitanika vjeruje u potpuni ili djelomičan povrat obrazovne investicije, a najveće nedoumice pokazuju osobe zaposlene izvan svog zanimanja. Ako se u obzir uzme pripadnost određenoj dobnoj skupini, dolazi se do zaključka da ispitanici približne dobi svojim odgovorima pokazuju statistički značajnu povezanost kada su u pitanju činjenice vezane za trenutni radni status, odgovarajuće radno mjesto (s obzirom na zanimanje i stručnu spremu) i razlog nezaposlenosti, kao i stavove o radu izvan zemlje, važnosti mogućnosti učenja i stručnoj kvalifikaciji na radnim mjestima.

Radni staž ispitanika varijabla je koja pokazuje vjerojatnost povezanosti s razlogom sudjelovanja u obrazovnim aktivnostima, stavovima o isplativosti investiranja u obrazovanje i zapošljivosti. Navedene varijable su i logički povezane jer se veliki udio ispitanika osjeća primoran zbog nesigurnosti zaposlenja i konkurencije nastaviti obrazovanje, na temelju kojeg će zadržati radno mjesto, povećati zapošljivost i, u konačnici, opravdati investiciju. Naredni grafikon pokazuje trend prema kojem se povećanjem broja godina radnog staža povećava i pozitivan stav po kojem će cjeloživotno obrazovanje utjecati na kvalitetu obavljanja posla i napredovanje. Javlja se i potreba za mogućnošću rada na drugim poslovima, što prekvalifikacija teoretski omogućuje.

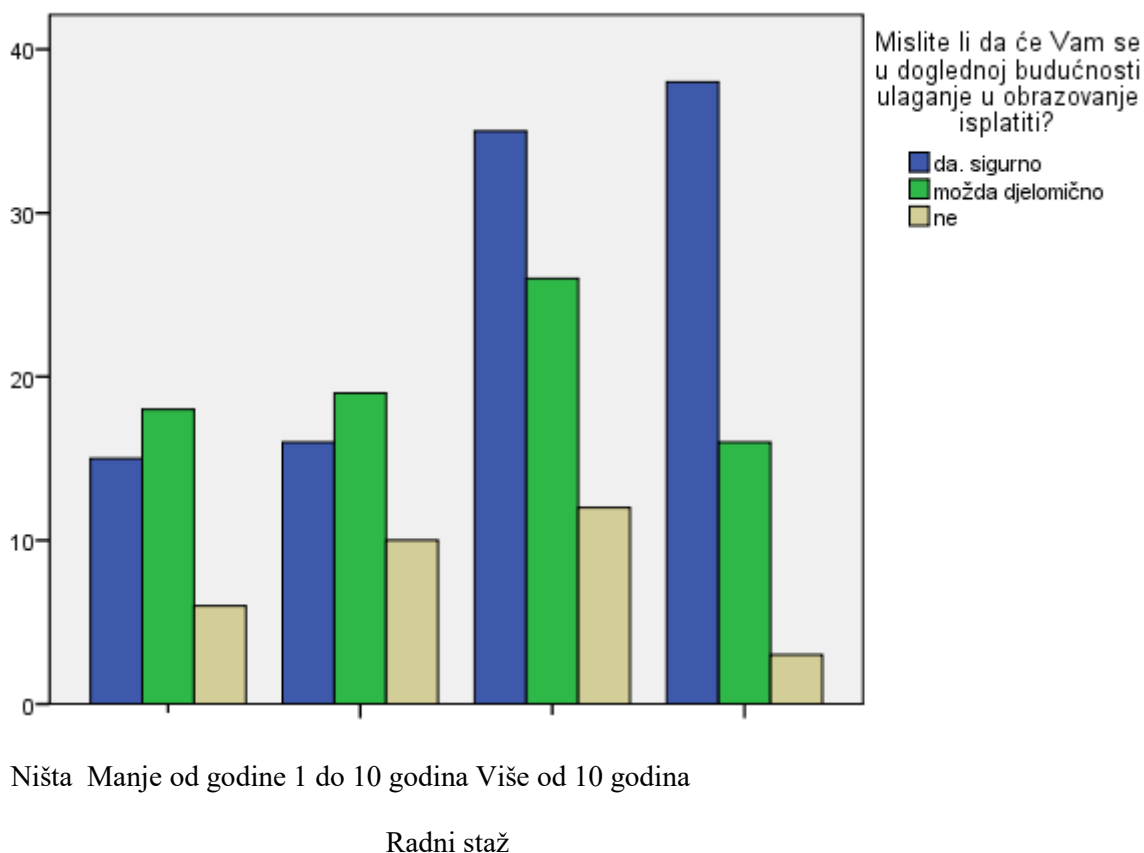
Grafikon 3: Analiza vjerojatnosti povezanosti radnog staža i razloga sudjelovanja u obrazovnim aktivnostima



Izvor: obrada autora; SPSS 16,0, rezultati provedene ankete

Mogućnost kvalitetnijeg obavljanja posla, napredovanja i izbora povlače za sobom stav o dugoročnoj isplativosti navedenog ulaganja, koji kroz radni vijek postaje izraženiji, što znači da se produženjem vremena zaposlenosti stavovi značajno mijenjaju.

Grafikon 4: Analiza vjerojatnosti povezanosti radnog staža i stava o isplativosti ulaganja u obrazovanje



Izvor: Obrada autora; SPSS 16,0 – rezultati provedene ankete

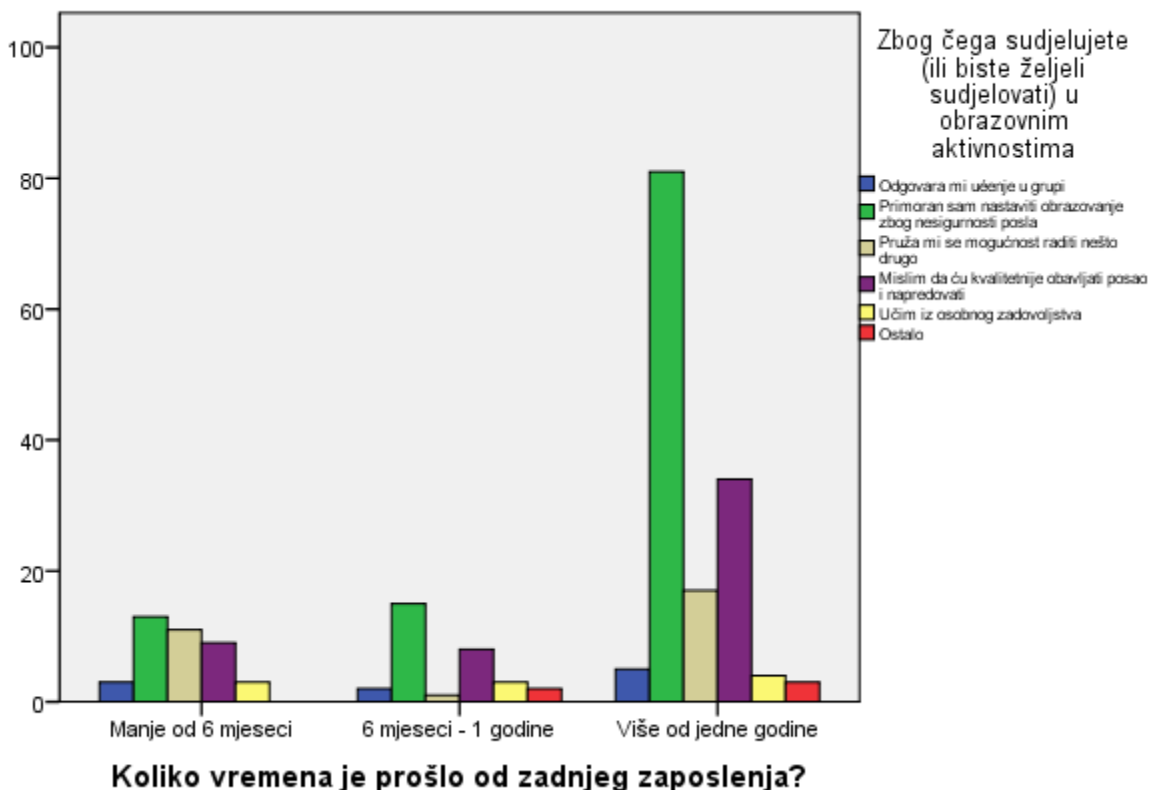
Hi-kvadrat test ukazuje i na vjerojatnost povezanosti stavova ispitanika u skladu s njihovim trenutnim radnim statusom, među kojima su poticaji direktno vezani za ekonomsku isplativost (priznavanje poreznih olakšica, subvencioniranje polaznika, suradnja obrazovnih institucija i poslodavaca) koji su od ponuđenih odgovora zabilježili najviše vrijednosti. Mogućnost napredovanja je najvažnija stalno zaposlenima u struci koji osjećaju materijalnu sigurnost, ali su svjesni da je konkurencija na tržištu rada prevelika zbog čega se ipak odlučuju na obrazovnu investiciju.

Izuzetno visoku značajnost pokazuju varijable koje se odnose na stručnu spremu majke s jedne, te odluku o nastavku obrazovanja i stečenu školsku spremu, s druge strane. Srednja, viša i visoka sprema majke pokazuju značajnu vjerojatnost povezanosti s odlukom o nastavku obrazovanja. Postoji i vjerojatna povezanost između stupnja stručne spreme majke i ispitanika, pri čemu najveći pozitivan utjecaj imaju majke visoke stručne spreme.

Dugotrajna nezaposlenost, odnosno nezaposlenost duža od godine, jedan je od osnovnih problema tržišta rada svih tranzicijskih zemalja, ne samo zbog socijalnih opterećenja, već i zbog posljedica koje ostavlja na pojedince. Među njima su nedostatak samopouzdanja, obrazovna demotivacija, gubitak stečenih znanja i vještina koje se kao “mrtvi kapital” ne koriste.

Hi-kvadrat test pokazao je nepovoljan utjecaj trajanja nezaposlenosti na stav o važnosti obrazovanja, zbog čega su dugotrajno nezaposlene osobe navedenu varijablu prikazale kao manje bitnu u odnosu na zaposlene ili kratkotrajno nezaposlene. Različiti načini obrazovanja okarakterizirani su kao najmanje bitni, a razlog sudjelovanja u obrazovnim aktivnostima je u najvećem broju slučajeva primoranost, što je opet najizraženije kod dugotrajno nezaposlenih.

Grafikon 5: Analiza vjerojatnosti povezanosti vremena nezaposlenosti i razloga sudjelovanja u obrazovnim aktivnostima

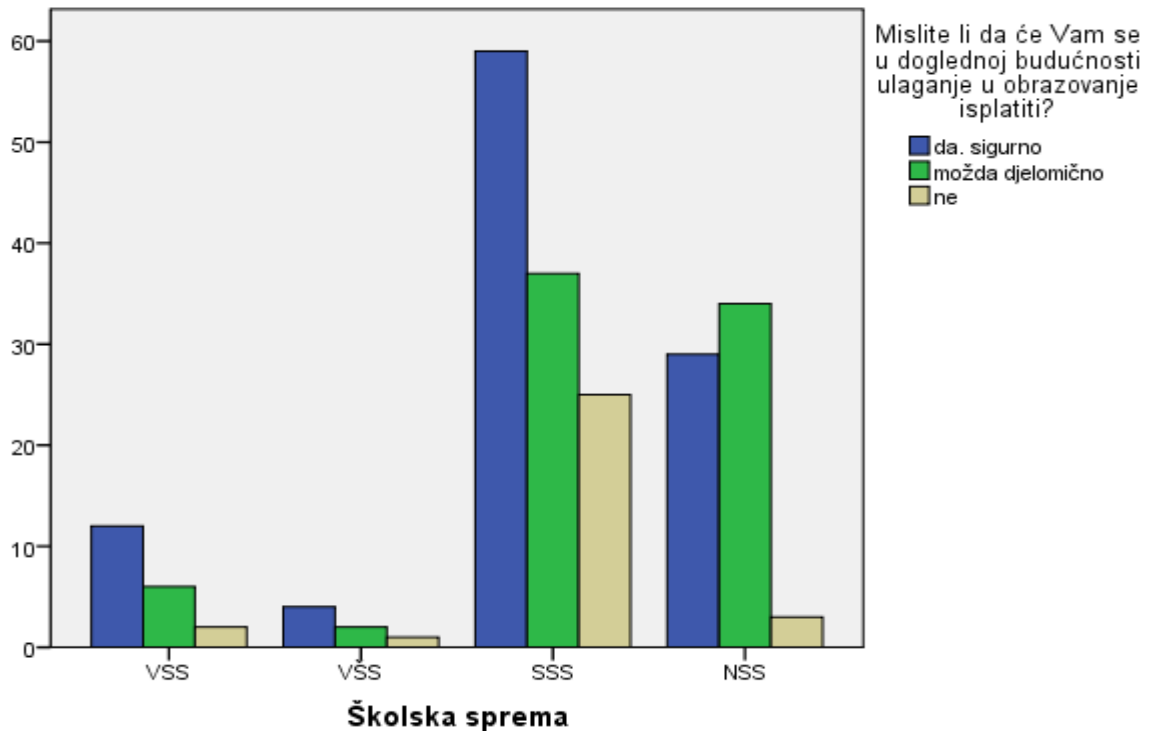


Izvor: Obrada autora; SPSS 16,0 – rezultati provedene ankete

Razlog prekida formalnog obrazovanja najčešće je financijske prirode, ali u izvjesnom broju slučajeva i nedostatak osobne potrebe za usavršavanjem. Demotiviranost kao posljedica dugotrajne nezaposlenosti provlači se kroz cijelo iztraživanje, a znakovito se povećava ne samo s godinama provedenim u području nezaposlenosti, nego i s godinama starosti. Međutim, vrijeme nezaposlenosti pokazuje značajnu vjerojatnost povezanosti sa stavovima o važnosti povećanja zapošljivosti, kvalifikacije na radnim mjestima i suradnje obrazovnih institucija i poslodavaca.

Veliki dio ispitanika visoke, više i srednje stručne spreme smatra da je ulaganje u obrazovanje potpuno isplativo, dok osobe niže spreme nisu sigurne, ali se ipak povremeno odlučuju na investiciju. Stav o neisplativosti jedan je od razloga zbog kojeg su osobe niže stručne spreme koje se samoinicijativno odlučuju na dodatno obrazovanje najmanje zastupljene i u statistikama obrazovanja odraslih i u ovom uzorku ispitanika.

Grafikon 6: Analiza vjerojatnosti povezanosti stupnja školske spreme i stava o isplativosti ulaganja u obrazovanje



Izvor: Obrada autora; SPSS 16,0 – rezultati provedene ankete

Ostale uvjetovanosti prema unakrsnim vrijednostima ukazuju na strukturnu nezaposlenost, odnosno dominantnost kadrova srednje strukovne i visoke ekonomske struke, te skromnu obuhvaćenost programima profesionalne orijentacije. Navedene skupine od radnog mjesta očekuju odgovarajuće radno vrijeme, a kao potrebne poticaje za poboljšanje kvalitete i učinkovitosti obrazovanja odraslih, ističu individualni pristup i suradnju obrazovnih institucija i poslodavaca.

U isplativost obrazovnih aktivnosti najviše sumnjaju osobe zaposlene na radnim mjestima koje ne odgovaraju vrsti njihove stručne spreme i koje najmanje vjeruju u važnost stjecanja iskoristivih znanja i vještina putem obrazovanja. U skladu s tim, ispitanicima koji rade na neodgovarajućim poslovima važnost pospješivanja integracije rada i učenja gotovo je najvažnija varijabla. Generalno, stav o neisplativosti obrazovanja, karakterističan za ispitanike nižeg obrazovnog stupnja, produženjem vremena nezaposlenosti postaje sve čvršći.

7. Zaključno – prijedlozi aktivnosti sa svrhom poticaja andragoških motivatora

I učiti treba naučiti.

Vjekoslav Miličić

Analiza provedenog ispitivanja otvorila je niz aktualnih pitanja o utjecaju kvalitetnog cjeloživotnog obrazovanja na motivaciju, kvalitetu života i zapošljivost. U cilju ostvarenja kvalitete obrazovnog procesa potrebno je, između ostaloga, postaviti odgovarajuće financijske prioritete čime bi se stimulirali dosad zanemarivani segmenti, pri čemu valja istaknuti da se pod pojmom cjeloživotno obrazovanje podrazumijeva redovita škola, fakultet, ali i izvanredno školovanje, osposobljavanje i usavršavanje putem rada, te samostalno obrazovanje.

Stručne službe za profesionalnu orijentaciju, cjeloživotno obrazovanje i odjeli ljudskih potencijala pojedinih gospodarskih jedinica trebali bi neprekidno tijesno surađivati, stvarajući na taj način preduvjete za razvitak i planiranje ukupne politike zapošljavanja. Više pozornosti potrebno je usmjeriti na konkretni, praktični rad, a manje na teoretske programe čiji se sadržaji nerijetko poklapaju i ponavljaju. Zbog toga bi kvalificirani predstavnici pojedinih struka, u suradnji s psiholozima i pedagoškim radnicima trebali ponovno analizirati svaki nastavni plan i program, uskladiti njegove sadržaje s nastalim promjenama u gospodarstvu, te povećati broj sati praktične nastave.

Neophodno je i provođenje trajnog profesionalnog usmjeravanja i usavršavanja nastavnika koji sudjeluju u programima obrazovanja i osposobljavanja odraslih, razvijanje sustava upravljanja kvalitetom obrazovnih procesa i poticanje uporabe informacijske i komunikacijske tehnologije tijekom učenja.

Obrazovna politika trebala bi biti sastavni dio dugoročne politike gospodarskog i društvenog razvoja, i pokušati utjecati i na mehaničko kretanje stanovništva određenog područja u određenom vremenskom razdoblju. U analize demografskih kretanja potrebno je uvrstiti i mogućnosti zaposlenja stručnjaka na promatranom zemljopisnom području, jer visokoobrazovani kadrovi pokazuju najintenzivniju mehaničku pokretljivost koja ostavlja negativne gospodarske posljedice na zemlju iz koje ljudi odlaze (“odljev mozgova”).

Znakovit je i problem dugotrajne nezaposlenosti koji nije u istoj mjeri nazočan kod osoba različitog stupnja obrazovanja, a koji je moguće rješavati iniciranjem financiranja edukativnih aktivnosti, odnosno poticanjem stipendiranja na svim razinama. Prva smjernica Europske unije odnosi se upravo na dugotrajnu nezaposlenost i preventivno djelovanje kroz rano identificiranje potreba nezaposlenih osoba, te pružanja usluga savjetovanja i usmjeravanja, u cilju ublažavanja učinka obeshrabrenosti i demotiviranosti.

I uvijek se rasprava vraća na obrazovanje, jer je problemima nezaposlenosti i obeshrabrenosti besmisleno pristupiti ukoliko se ne radi na usklađivanju obrazovnog sustava s tržištem rada, bez obzira na to o kojem stupnju obrazovanja se radi. Više pozornosti potrebno je usmjeriti na konkretni, praktični rad, a manje na teoretske programe čiji se sadržaji nerijetko poklapaju i ponavljaju. Obrazovanje bi trebalo racionalizirati u smislu suženja obvezatnih sadržaja i proširenja konkretnih programa za potrebe tržišta.

Otvaranje novih gospodarskih mogućnosti koje bi pružale čvršći oslonac, savjet i nakon određenog vremena rješenje njihovih problema znatno bi smanjilo osjećaj nezadovoljstva i pesimizam. Promjena stava odrazila bi se i na obrazovnu motivaciju radno sposobnog stanovništva, na smanjenje sklonosti prema sivoj ekonomiji i razmišljanju o odlasku iz zemlje, odnosno na sve one elemente koje su u provedenoj anketi dale obeshrabrujuće rezultate, a s druge strane, djelovalo bi poticajno na djelatnije samoisgrađivanje i pozitivniju percepciju društva i sebe kao društveno aktivne jedinice. U konačnici,

ostaje otvoreno pitanje: radi li se o propustu unutar aktualne politike zapošljavanja i obrazovanja ili o nespremnosti i/ili demotiviranosti stanovništva na profesionalnu pokretljivost?

Literatura

Action Plan on Adult Learning, It is Always a Good Time to Learn, Communication from the commission to the council, the European parliament, the European economic and social committee and the Committee of the regions, 2007.

Ageing Workforce, Position Paper of Six Central and Eastern European Industry and Employers' Federations; Association of Employers of Slovenia - ZDS, Croatian Employers' Association - HU

Ambrožić, F. – Leskošek, B. (1999): *Uvod v SPSS*, Univerza v Ljubljani

Anketa o radnoj snazi (2001), Hrvatska 2010 – Europa 2010, Statistička izvješća

Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb, Educa

Campbell, R. – McConnell & Stanley L. Brue (1994): *Suvremena ekonomija rada*, Zagreb, Mate d. o. o.

Commission of the European communities (2006), *Adult learning: It is never too late to learn*, Communication from the Commission, Brussels

Foro, D. (2009): *Stres u obrazovanju*, Metodika, časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Vol. 10, No. 19

Ivanov, L. (2006): *Motivacija*, Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju

Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje (2004), Europski referentni okvir, Provedba radnog programa „Obrazovanje i izobrazba 2010“, Europska komisija, Uprava za obrazovanje i kulturu

Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000), Bruxelles

Pastuović, N. (2001): *Strategija razvitka Republike Hrvatske – Hrvatska u 21. stoljeću*, Zagreb, Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske

Petričević, D. (1999): *Cjeloživotno obrazovanje*, Osnove suvremene pedagogije, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor

Petz, B. (2004): *Osnovne statističke metode za nematematičare*, Naklada Slap, Jastrebarsko

Preporuka o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir (2000), Europski parlament i Vijeće Europske unije, Metodika, Vol. 11, No. 20

Tunjić, N. (2009): *Formalno i neformalno cjeloživotno obrazovanje – imperativ učinkovitosti odgojnog rada u Europi, Iskustva i problemi u primjeni programa neformalnog obrazovanja*, Zbornik radova 4. međunarodne konferencije: Neformalno obrazovanje i informalno učenje, Hrvatsko andragoško društvo, Šibenik

UNESCO (2004), Povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće, izvješće

Wehrich, H & Koontz, H. (1994): *Menadžment*, Zageb, Mate d.o.o.

IMPLEMENTIRANJE KONCEPTA INFORMACIJSKE PISMENOSTI U KONTEKSTU ELEKTRONSKOG UČENJA

Alma Mešić
Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Raznolika primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije uvjetovala je promjene i u obrazovnom procesu, u čijem konceptu se javlja potreba za strukturiranjem i implementiranjem virtualnih obrazovnih okruženja. U takvoj sredini aktualizira se pitanje izgradnje digitalnih repozitorija kao sistema za učenje na daljinu s kojima se tradicionalno učenje nadopunjuje elektronskim alatima.

Cilj rada je da pokaže osnovne bibliotečke nazore pri izgradnji ovakvih repozitorija u kontekstu pedagoških načela. Osnova hipoteza od koje se polazi jeste da izgradnja repozitorija, kao ni dosljedno opisivanje objekta učenja, koji su nositelji znanja metapodataka, nije uvjet adekvatnog realiziranja elektronskog učenja. S tim u vezi, neophodno je promovirati i akcentirati važnost informacijske pismenosti i informacijskog opismenjavanja svih sudionika elektronskog učenja, čiji su segmenti u konstantnom mijenjanju.

Ključne riječi: e-učenje, informacijska pismenost, participatorno bibliotekarstvo, participatorna kultura, obrazovni proces

1. Uvodna razmatranja o elektronskom učenju

Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) i njena primjena u obrazovnom procesu u velikom je porastu osobito u posljednjoj deceniji, gdje se tradicionalni načini realiziranja nastave dopunjuju elektronskim, tako stvarajući hibridni model koji podrazumijeva upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije pri nastavnom procesu. Ono što svakako oslikava jedno stanje koje je prouzrokovala pojava interneta i Web 2.0 trenda jeste korištenje tehnologije u svakodnevnicu u toj mjeri da bi njeno izostavljanje iz obrazovnog procesa, digitalnim urođenicima¹ predstavljalo degradaciju procesa obrazovanja. Tako se kao imperativ javlja potreba da se tehnologijom valja koristiti i u obrazovanju, jer tehnologija već igra veliku ulogu pri edukaciji – bilo putem elektronske biblioteke ili videoigrice. Odnosno, tehnologija je već zastupljena u kući, stoga ju je potrebno aplicirati i u učionicu koja se javlja kao sjecište procesa usvajanja znanja.

Prelaz na tehnologiju koja potpomaže učenje i razvoj globalne povezanosti dovela je do povećanja upotreba sistema poznatog i kao elektronsko učenje. Prema tome, elektronsko učenje, ili skraćeno *e-*

¹ Digitalni urođenici je termin koji se odnosi na one generacije učenika/studenata koji su odrasli uz tehnologiju i koji se njome koriste. To su „izvorni govornici digitalnog jezika računala, videoigrice i interneta“. Prema (Prensky, 2005)

učenje (e-learning) podrazumijeva obrazovni proces koji se realizira korištenjem novih medija i informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Elektronsko učenje javlja se kao potreba pri visokoškolskim institucijama koje, uz bibliotečku podršku, nastoje prilagoditi virtualnu platformu sudionicima tog novog modela obrazovanja (predavačima, učenicima – studentima, administratorima platforme i sl.). Bersin (2005) navodi da je elektronsko učenje proces koji je određen fazama. U prvoj fazi se, uzimajući u obzir karakteristike i svrhu obrazovnog procesa, te ciljnu skupinu njegovih sudionika, dizajnira sistem za učenja na daljinu. On se može realizirati putem izgradnje digitalne platforme koja u svojoj osnovi predstavlja (digitalne) zbirke relevantne građe za spomenuti obrazovni proces. Ovakve se zbirke građe, uspostavljene na određenoj digitalnoj, odnosno, virtualnoj platformi nazivaju repozitorijima, a njihova važnost ogleda se upravo u sadržaju koji se u njih pohranjuje s ciljem korištenja tokom obrazovanja. Potreba za izgradnjom ovakvih sistema javlja se pri visokoškolskim ustanovama, koje uglavnom prednjače u upotrebi tehnologije pri realiziranju nastave od svih drugih obrazovnih ustanova, gdje repozitoriji zapravo postaju *curriculum vitae* te institucije. Dakle, ovi repozitoriji su prije svega, institucionalnog karaktera, jer su usmjereni ka konkretnoj zajednici, i jednako tako nude sadržaj relevantan za oblast istraživanja i djelovanja te zajednice.

Institucionalni repozitoriji su istovremeno i institucionalno određeni. Oni ne samo da sadrže veliki raspon materijala koji uključuje radove, publicirane članke, nerijetko materijal za učenje, metapodatke koji opisuju ove objekte, oni predstavljaju intelektualno strujanje i djelovanje te institucije. Time su repozitoriji kumulativni, trajni, stoga imaju i arhivsku funkciju, jer se materijal ne briše nakon određenog perioda. (Prosser, 2005:170)

Dakle, centralna tehnološka komponenta elektronskog učenja formirana je u prvoj fazi, a tiče se izgradnje digitalne platforme na kojoj se realizira elektronsko učenje. Druga faza životnog ciklusa elektronskog učenja predstavlja fazu proizvodnje sadržaja. Sadržaj je iskazan kroz nositelje znanja, odnosno obrazovne jedinice koje se nazivaju objekti učenja. Ukoliko se objekti učenja koriste u okvirima elektronskog učenja, onda govorimo o digitalnim objektima učenja. Objekti učenja predstavljaju osnovne elemente učenja (i na daljinu), jer u svojoj strukturi nose onaj dio informacije koju učenik, odnosno onaj koji uči, treba da usvoji i primijeni. Dok je u analognom svijetu nositelj znanja bila štampana publikacija, odnosno tekst – djelo koje se u publikaciji nalazilo, u elektronskom učenju nositelji znanja jesu objekti učenja koji se javljaju u digitalnom obliku i različitim formatima (.pdf, .ppt, .doc i dr.).

Prema načinu nastanka, objekti učenja korišteni za tehnološki potpomognuto učenje mogu biti izvorno digitalni (nastali i korišteni u digitalnom obliku, te kao takvi ne posjeduju svoj analogni pandan) ili digitalizirani (nastali u analognom obliku da bi procesom digitalizacije dobili i svoj digitalni oblik). Objekti učenja treba da budu prilagođeni potrebama obrazovnog procesa, pa se prema tome mogu modifikovati i dodavati potrebnim strukturama, tako da jedan objekt učenja može biti dio dvije ili više različitih lekcija. Pri tome, objekt učenja ima načelo kao ponovno iskoristive jedinice učenja, što olakšava proces kreiranja sadržaja, njegove distribucije kao i usvajanja znanja. Opisivanje objekta učenja kao temeljnih nositelja znanja vrši se metapodacima. Na najosnovnijoj razini, metapodatak predstavlja podatak o podacima, a njegova osnovna namjena jeste da opiše i organizira informacijski izvor (digitalni objekt), kako bi se ovaj izvor mogao pronaći, evaluirati i upotrijebiti.

Nastali sadržaj elektronskog učenja (lekcije, poglavlja) iskazan putem objekta učenja uz pripadajuće metapodatke, ulazi u treću fazu kreiranja i realiziranja elektronskog učenja. Ta faza predstavlja

implementiranje sadržaja elektronskog učenja u okviru koje se, uz saradnju svih učesnika, kako nastavnika – onih koji podučavaju, tako i učenika, sadržaj pakira i isporučuje korisnicima. Posljednja faza definiranja i uspostavljanja elektronskog učenja predstavlja fazu provjere usvojenog znanja u okvirima obrazovnog procesa, u kojem su precizno definirani kako pedagoški principi tako i metode provjere.

Životni ciklus elektronskog učenja određen je, dakle, fazama koje se iznova ponavljaju, tako da završetkom četvrte faze zapravo započinje nova prva faza čineći da se ciklus kontinuirano odvija. Obrazovni materijal je organiziran i opisan tako da je uvijek dostupan, te se može jednostavno ažurirati, održavati i prilagođavati potrebnom korisničkom okruženju – učenicima – studentima - onima koji uče. Ovakvo pripremljeno elektronsko učenje odvija se u okvirima onog što nazivamo *World Wide Web*, odnosno u sferi Web 2.0 tehnologije, koja nudeći brojne alate za učešće, ostavlja prostor za individualnu artikulaciju i djelovanje. Time se sam obrazovni proces usložnjava prvenstveno, jer sistemi za elektronsko učenje nadilaze tradicionalne metode učenja korištenjem animacije, zvučnih zapisa i sl., a sve s ciljem povećanja interaktivnosti i bolje kvalitete obrazovanja, koja se može postići tek ukoliko se ispune svi potrebni zahtjevi za realiziranje obrazovnog procesa u virtualnom prostoru.

2. Web 2.0. okruženje i (elektronski) obrazovni proces

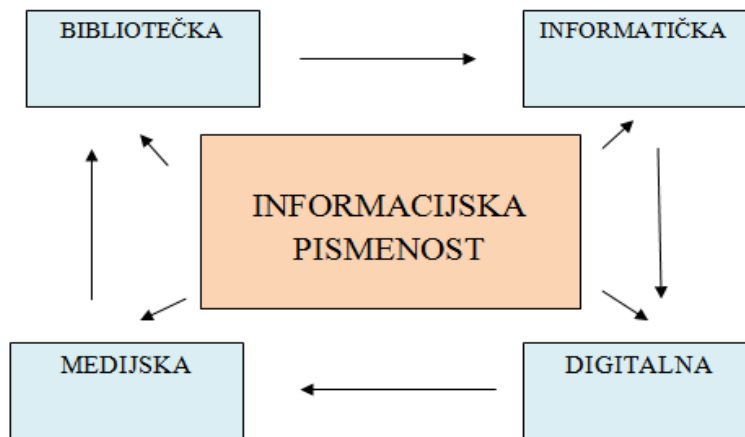
Elektronsko učenje realizira se izgradnjom repozitorija s objektima učenja koji predstavljaju osnovu za realiziranje elektronskog obrazovanja. Pored ispravnog tehnološkog uspostavljanja platformi za realiziranje elektronskog učenja, „neophodno definirati disciplinu učenja, načine učenja kao i načine evaluiranja procesa i usvojenog znanja“ (Wang, 2008:8). Pri tome, potrebno je uvesti sljedeće kategorije:

1. Metasubjekt jeste kategorija discipline. Predstavlja polaznu tačku razvoja pedagoškog promišljanja o repozitorijima učenja. Hijerarhijski odnos zasnovan je na kategorijama:
 - Fakultet/škola
 - Program
 - Kolegij/predmet
 - Tema
2. Metaobjekt predstavlja koncept koji se odnosi na način usvajanja onog što se metasubjektom definira. Iskazan je kroz pet načina usvajanja i evaluiranja:
 - Razumijevanje: znati, definirati, idenfitikovati.
 - Aplicirati: formulirati, aplicirati, objasniti.
 - Analiza: analizirati, organizirati.
 - Sinteza: planirati, kreirati.
 - Evaluacija: kritikovati, vrednovati.
3. Instrukcionalne metode predstavljaju načine implementiranja metasubjekta putem metaobjekta u okviru jednog elektronskog obrazovnog procesa, a obuhvataju niz postupaka poput: prezentiranja, demonstracije, diskusije, tutorijala, simulacija i sl.
4. Instrumenti isporučivanja predstavljaju metodu učenja u elektronskom okruženju, odnosno metodu prezentiranja znanja (u vidu dokumenata, prezentacije, audio i video oblici i sl.)

5. Instrumenti ocjenjivanja kojima se vrednuje cjelokupan proces realiziranja, kao i efekti ovakvog načina usvajanja znanja (evaluacija od strane nastavnika, evaluacija studenta)

Činjenica da je elektronsko učenje moguće realizirati bilo kada i bilo gdje, jer ima precizno definiranu strukturu, te da u odnosu na tradicionalno obrazovno okruženje nudi mogućnost većeg pristupa i razmatra šire koncepte, dovelo je do toga da se elektronsko učenje definira kao humanizacija cjelokupnog obrazovnog procesa. Međutim, ukoliko se sagleda činjenica da postoji digitalni jaz kao nemogućnost pristupa platformi sa koje se učenje realizira (nedostatak alata ili konekcije za pristup i dr.), te uzevši u obzir da pojedinci, premda posjeduju tehnologiju, ne znaju se njome pravilno koristiti, dovodi do zaključka da humanizacija učenja apliciranjem platformi za elektronsko učenje predstavlja vid dehumanizacije obrazovnog procesa, ukoliko se ne promisli o eventualnim posljedicama i radi na njihovom iskorjevanju.

Jednako kao i u tradicionalnom načinu realiziranja obrazovnog procesa u učionici, u središtu elektronskog učenja jeste korisnik – učenik, onaj koji uči. Heterogenost korisničkog okruženja, ali i njihove potrebe se usložnjavaju primjenom obrazovnog procesa u virtualnom okruženju s obzirom na to da nemaju svi korisnici – učenici jednako razvijene kompetencije informacijske pismenosti. Te kompetencije se odnose na digitalnu, medijsku, informatičku² odnosno bibliotečku pismenost, gdje se zapravo govori o kompetencijama potrebnim za pretraživanje, dobivanje informacija, ugrađivanje informacija u strukture znanja, ali i vrednovanje informacija koje je ključno za učešće u nastavi i uopće obrazovanju. (slika 1.)



Slika 1. Osnovna struktura informacijske pismenosti sastavljena iz četiri kompetencije: bibliotečka, medijska, digitalna i informatička pismenost (Špiranec i Banek 2008).

Prema tome, informacijska pismenost obuhvata niz razvijenih sposobnosti kojima se omogućava identificiranje, lociranje, korištenje, procjena i vrednovanje informacija za određeni informacijski upit. Jedino informacijski pismena osoba u stanju je pronaći informaciju u bilo kojem okruženju, time i u virtualnom, odnosno, onu informaciju koja je relevantna za dati upit, kako bi se pojedinac mogao uključiti

² Nerijetko se informatička pismenost definira kao informacijska pismenost, gdje informacijska pismenost predstavlja metakompetenciju koja obuhvata i informatičku pismenost, pored ostalih, dok informatička pismenost predstavlja sposobnost korištenja komunikacijskih alata i računala, orijentirana više ka tehnološkom pristupu informacijskom izvoru.

u proces elektronskog učenja. Važnost informacijske pismenosti kao metakompetencije cjeloživotnog učenja uočava i autorica Carmel McNaught koja u tekstu „Sinergija između informacijske pismenosti i cjeloživotnog učenja“ zaključuje da je „informacijska pismenost osnova razumijevanja koncepta elektronskog učenja“ (McNaught, 2006:31). Bez promicanja svijesti o važnosti informacijske pismenosti, jednako kao i razvijanju kompetencija informacijski pismene osobe, realizacija elektronskog učenja nije moguća, a time bi se, s obzirom na brz razvoj tehnologije, dovelo u pitanje i *cjeloživotno učenje*.

Međutim, ono što se nerijetko izostavlja pri analiziranju i uopće promišljanju o informacijskoj pismenosti, jeste činjenica da je informacijska pismenost kao kompetencija koja označava mogućnost da se pronade, evaluiira i koristi određeni informacijski izvor bila aktualna komponenta i tradicionalnih vidova realiziranja obrazovnog procesa. Rapidne promjene koje je tehnologija i njena upotreba u 21. stoljeću prouzrokovala, dovele su do toga da živimo u vrijeme tzv. *many to many* komunikacije u okviru koje zapravo imamo mogućnost, putem tehnoloških alata i otvorenosti same mreže, aktivno sudjelovati u kulturi i društvu. Kako profesor prava, aktivist i teoretičar Lawrence Lessig navodi, naše je stoljeće „svjedočilo burnom razvoju i pojavi“ tzv. *Read – Write* (Lessig, 2004:42) kulture kao oponent *Read – Only* kulturi u kojoj je jasno određena granica između proizvođača sadržaja, kulture i znanja, s jedne, i pasivnih konzumenata s druge strane, koji nemaju mogućnost aktivnog sudjelovanja u oblikovanju društvene stvarnosti. Informacijsko-komunikacijska tehnologija prouzrokovala je pojavu *Read – Write* kulture u kojoj se postavlja jedinstven recipročan odnos između proizvođača i potrošača sadržaja (tako i sadržaja relevantnog za obrazovni proces). Sada se, dakle, u obrazovnom procesu, a osobito onome koje se realizira u vidu hibridnog ili elektronskog modela nastave s repozitorijem kao središnjom platformom, ostavlja prostor i mogućnost svim sudionicima da participiraju u kreiranju i evaluiranju obrazovnog materijala – nositelja znanja, na puno višem nivou od onog učešća i evaluiranja koje se odvijalo u okvirima tradicionalnog modela.

Ipak, na dvostruku krajnost upotrebe informacijsko-komunikacijske tehnologije upozoravaju brojni teoretičari novih medija i informacijsko-komunikacijske tehnologije. Tako Andrew Keen u svojoj knjizi „Kako blogovi, MySpace, Youtube i ostali suvremeni mediji koje stvaraju korisnici uništavaju našu ekonomiju, kulturu i vrijednosti“ (2010) navodi:

„Tehnologija ne kreira genija. Ona [samo] proizvodi novi alat za iskazivanje vlastite (ne) kreativnosti.“ (Keen, 2010:68)

Prema tome, tehnologija nudi sredstvo i ne garantuje da će prezentirano znanje biti i usvojeno. To ovisi od svakog pojedinca – sudionika obrazovnog procesa. Ukoliko se izuzmu tehnološke barijere (nedostatak alata za pristup informaciji ili elektronskom učenju) koje dovode do neadekvatnog realiziranja elektronskog obrazovanja procesa, jer pojedini sudionici nemaju mogućnost pristupa platformi na kojoj se odvija proces, problem nastaje i ako je pojedinac nedovoljno informacijski opismenjen. Pod pretpostavkom da pojedinac zna koristiti alate pri pronalasku informacija koje se nalaze u digitalnom obliku, da zna preuzeti, pohraniti i evaluirati digitalni objekt učenja, ono što se često dešava jeste to da isti taj pojedinac nije u stanju dobivenu informaciju ispravno iskoristiti s ciljem ugrađivanja u već postojeće strukture znanja³. U tom kontekstu, tehnologija donosi ono što se naziva dehumanizacija obrazovnog procesa, a samim tim, manje obrazovanja ako je taj pojedinac ujedno i sudionik elektronskog obrazovnog

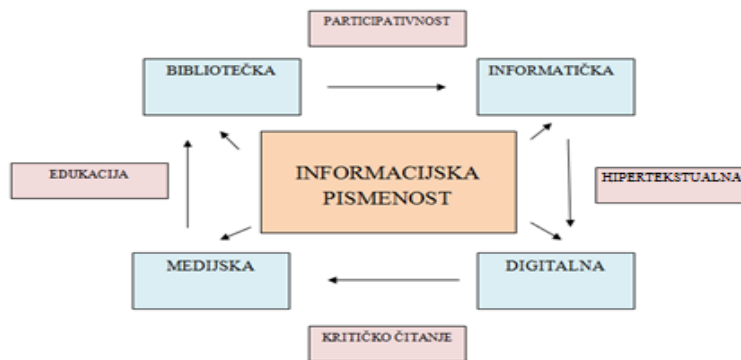
³ Struktura odnosno piramida znanja sačinjena je iz sljedećih (hijerarhijskih) kategorija: podatak, informacija, znanje i mudrost, kao krajnja kategorija: Prema modelu organizacijske teorije Russella Ackoffa.

procesa. Ovakvo što se dešava, jer suočavanje sa Web 2.0 tehnologijom zahtijeva razvijanje dodatnih kompetencija informacijske pismenosti koje se nužno trebaju razvijati u okvirima obrazovnog procesa, ali čije inicijative i podstjecaji trebaju dolaziti i iz domene bibliotekarstva koje, pored pohranjivanja i organiziranja građe, ima i izrazito društveno-korisnu edukacijsku funkciju. Time je implementiranje informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovni proces postavilo nove izazove (Lankes, 2007). Ovi izazovi usmjereni su ka svim sudionicima elektronskog procesa, a u vezi su s njihovim prilagođavanjem tehnologiji no i razvijanju vlastitih kompetencija informacijski pismene osobe za digitalno doba. Lankes dalje uočava da inicijative o uspostavljanju elektronskog učenja i razvijanju svijesti o važnosti informacijske pismenosti trebaju dolaziti iz biblioteke jednako kao i od strane predavača – onih koji podučavaju. Tako se novi zadaci biblioteke, kao ustanove koja je dužna promicati nove vidove realiziranja obrazovnog procesa, tiču i aktivnog sudjelovanja i u elektronskom obrazovnom procesu.

Stoga, da bi se implementirao efikasan repozitorij s objektima učenja kao jedinicama znanja, potrebno je sa tehničkog aspekta ispravno organizirati platformu. Istovremeno, neophodno je povesti se pedagoškim principima djelovanja i sagledati heterogenost korisničkog okruženja i njihove potrebe kao i stečene kompetencije, ali ono što je jednako bitno jeste suočiti se sa izazovima informacijsko-komunikacijske tehnologije ponaosob. Upozoravajući na dehumanizirajuću, diskriminirajuću i neetičku komponentu tehnologije, teoretičar novih medija Morozov ukazuje da „tehnologija sama po sebi nije bezopasan koncept“ (Morozov, 2011:41). Osvrćući se uglavnom na političke i socijalne aspekte, Morozov ukazuje kako previše tehnologije ne proizvodi nužno demokratsko društvo niti demokratičnost kao kategoriju jednakosti, jer je tehnologija alat koji se može iskoristiti i u manipulativne svrhe, koje se tiče i obrazovanja. Postavlja se pitanje – na koji način iskoristiti tehnologiju, realizirati elektronski obrazovni proces a ne pasti pod kategoriju manipulacije tehnologije nad sudionicima procesa, te time dovesti u pitanje validnost obrazovnog procesa?

3. Elektronsko učenje i potreba za (re)definiranjem koncepta informacijske pismenosti

Vodeći se činjenicom da promjena u samom načinu realiziranja obrazovnog procesa, s alatima, izazovima i mogućnostima koje je informacijsko-komunikacijska tehnologija postavila pred sve sudionike obrazovnog procesa, uočava se da je nužno redefinirati sam koncept informacijske pismenosti. Redefiniranje i postavljanje kompetencija informacijske pismenosti u novo promatranje neophodno je kako bi se aktivno sudjelovalo u onome što se naziva digitalna kultura i elektronsko učenje, ali i izbjegla manipulativna komponenta tehnologije. Digitalna kultura i digitalni objekti učenja sve više postaju aktivni segmenti obrazovnog procesa s ciljem njihovog implementiranja i u kurikulum obrazovnih institucija. Prema tome, ono što postaje potreba jeste da se o konceptu informacijske pismenosti, a vezano za pojavu digitalne kulture i elektronskog učenja, mora promisliti u okvirima proširenog modela (Slika 2).



Slika 2. Prošireni model koncepta informacijske pismenosti za digitalni/virtualni prostor

Ta proširena struktura neophodna za obrazovni proces u elektronskom okruženju, pored četiri osnovne komponente, uključuje i participaciju u digitalnoj kulturi, kao i afirmiranje kritičkog čitanja kao ključne kompetencije *hipertekstualne ere*, uz pomoć koje je moguće odvojiti relevantni od nerelevantnog izvora informacija. Tako se pri visokoškolskim institucijama, uz razvijanje svijesti o važnosti informacijske pismenosti i elektronskog učenja za proces cjeloživotnog obrazovanja, treba podstjecati i sljedeće:

- Studenti kao sudionici elektronskog učenja trebaju postati proizvođači sadržaja. Taj sadržaj treba biti relevantan za definirani obrazovni proces, odnosno za datu disciplinu, poglavlje ili lekciju koja se razmatra u okvirima elektronskog učenja. Studenti – učenici na ovaj način iskazuju dosadašnje kompetencije informacijske pismenosti i usvojenog znanja, ali jednako tako uspijevaju postaviti nove izazove za njihovo buduće djelovanje u akademskoj odnosno stručnoj zajednici stjecanjem vještina.
- Ohrabrivati studente da postanu proizvođači sadržaja zadaća je onih koji podučavaju jer u vrijeme digitalne kulture i pojave elektronskog učenja na studente, sudionike elektronskog procesa ne smije se posmatrati tek kao na konzumente i pasivne posmatrače, već kao aktivne aktere koji svojim djelovanjem doprinose obrazovnom procesu. U cilju je svake stručne zajednice da kod pojedinca razvije potrebu artikulacije znanja, te da stečeno znanje predstavi zajednici, s ciljem poboljšanja njenog položaja, dobivanja novih istina ili objašnjenja već postojećih činjenica, a koje su u skladu s djelovanjem zajednice.
- Učiti studente vještinama, modelima, normama i načinima učešća u digitalnoj kulturi, odnosno u procesu obrazovanja uopće, i to putem razvijanja modela učešća. Ovakve vještine i stečene kompetencije student može ispoljiti i učešćem u kreiranju objekta učenja za pripadajuću oblast uz podršku, pomoć i mentorstvo predavača ili bibliotečkog osoblja (opisivanje građe). Na ovaj će se način razvijati i usvajati ne samo principi i modeli korištenja informacija s ciljem izmjene strukture znanja ili usvajati vještine izrade obrazovnog materijala, nego će se kod studenta razviti i kompetencija prezentiranja usvojenog znanja kao i metoda (samo)evaluiranja.

Podstjecanje elektronskog izdavaštva jednako je važno s ciljem participacije u digitalnoj kulturi. Brzina i dostupnost informacija koje se objavljuju putem elektronskog izdavaštva doveli su do toga da se sve veći broj stručnih istraživanja, naučnih radova, dakle, građe relevantne za obrazovni proces, objavljuje upravo u elektronskim časopisima ili se objavljuju u sklopu pojedinih digitalnih publikacija koje su katkad i

jedini format objavljivanja. Razvijanje elektronskog izdavaštva omogućava studentima da svoje radove dijele sa svojim kolegama putem platformi (ili repozitorija) koji su namijenjeni za to ili da slobodno (u skladu s otvorenosti repozitorija) preuzimaju potrebni obrazovni materijal. Ovakvim se činom studenti uistinu osjećaju dijelom zajednice kojoj pripadaju, te razvijaju želju i naviku da svoje djelovanje prezentiraju široj masi. Time se, pored aktivne participacije u obrazovanju zagovara i ono što je osnovno ljudsko pravo – pravo na slobodan pristup informacijama, koji je obuhvaćen u okvirima termina „otvoreni pristup“ („open access“) a koji je prvi put formulisan na sastanku u Budimpešti od strane zagovornika otvorenog pristupa, *Open Society Institute* u decembru 2001. godine.

„Pod pojmom otvorenog pristupa mislimo na slobodu dobivanja informacija na [javnom] internetu koje dopušta korisnicima čitanje, preuzimanje, kopiranje, distribuiranje, štampanje, pretraživanje sadržaja, odnosno link na sinteze članaka kao i podatke za softver a koje je moguće preuzeti bez finansijskih, tehničkih, ili pravnih zapreka.“ (Velterop, 2005:8)

Pored promicanja svijesti o informacijskoj pismenosti kao metakompetenciji, participacije u kulturi i obrazovanju, te podstjecanja samostalnih studentskih istraživanja u okviru elektronskog učenja i učešća u kreiranju obrazovnog sadržaja, jednako je važno ispitivati i analizirati kako primjena novih oblikuje kulturu, medije, afektira našu svijest i učestvuje u obrazovnom procesu. Svakodnevnu pretrpanost informacijama i poteškoće u upravljanju, evaluaciji, redukciji ogromnih količina informacija moguće je učiniti prihvatljivim usvajanjem modela proširene strukture informacijske pismenosti gdje se pojedinac upoznaje kako da participacijom u obrazovanju i kulturi, kao i kritičkim čitanjem digitalnih izvora, adekvatno koristi tehnologiju u obrazovnom procesu.

Upravo u ovim uvjetima nastaju nove zadaće bibliotekarstva – edukacija o važnosti i putevima razvijanja svijesti kod pojedinca. Ujedno, kao matični centar edukacije jedne visokoškolske ustanove u kojoj se realizira elektronsko učenje, biblioteka ima zadaću aktivno sudjelovati i u elektronskom obrazovnom procesu pripremajući sadržaj. No, to ne bi trebala biti jedina uloga biblioteke u okvirima tehnološki potpomognutog učenja. Inicijative o analiziranju principa slobode informacija, u sklopu novih medija, kao i o konceptima “anonimnosti” na mreži, “amaterstvu” koje proizvodi nerelevantne, neproverene informacije, a koje nerijetko mogu završiti kao dio istraživanja studenata upravo zbog njihovog neiskustva i još uvijek nerazvijenih kompetencija informacijske pismenosti, moraju dolaziti iz biblioteke, odnosno oblasti bibliotekarstva koje je uvijek, neovisno o modelu realiziranja nastave – tradicionalnom, hibridnom ili posve elektronskom – bilo njegova osnova.

4. Zaključna razmatranja

Elektronsko učenje je evidentno u ekspanziji u posljednjoj deceniji, a njegovo realiziranje vrši se uglavnom pri visokoškolskim institucijama koje, uz pomoć biblioteke, izgradnjom repozitorija s pripadajućim objektima učenja kao temeljnim nositeljima znanja, nastoje uspostaviti jedan hibridni model realiziranja nastave. Sagledavajući koncept informacijske pismenosti kao metakompetencije nužne za elektronsko učenje, koja je sastavljena od četiri elementa – bibliotečke, medijske, informatičke i digitalne pismenosti, u vrijeme pojave Web 2.0 tehnologije i alata koji omogućavaju aktivno sudjelovanje u kulturi i obrazovanju uopće, javlja se potreba za redefiniranjem pojma informacijske pismenosti. Taj (novi) model obuhvata participaciju u digitalnoj kulturi i kritičko čitanje. Novi mediji ostavljaju mogućnost

sudjelovanja u kulturi i obrazovanju koju treba promicati među studentima, razvijajući kod njih vještine informacijske pismenosti, ali i želju za učešćem u procesu obrazovanja, djelovanjem u vlastitoj disciplini, učenjem o modelima, normama i načinima participacije u obrazovanju, društvu i kulturi uopće, te razvijanje kritičkog čitanja koje je ključno pri vrednovanju (posebno digitalnih) informacijskih izvora. Adekvatna upotreba tehnologije uz razvijene kompetencije i kritičko čitanje, ispravan je odgovor na izazove obrazovanja 21. stoljeća.

Literatura

- Bershin, J. (2005): *The Four Stages of E-learning*, dostupno na: <http://archive.e-learningcentre.co.uk/eclipse/Resources/Four%20Stages%20of%20e-Learning%20Industry%20Study.pdf> (posjeta:28.09.2013)
- Keen, A. (2010): *Kako blogovi, MySpace, Youtube i ostali suvremeni mediji koje stvaraju korisnici uništavaju našu ekonomiju, kulturu i vrijednosti*. Zagreb, Fraktura
- Lankes, D. (2007): *Participatory Networks: The Library as Conversation*, dostupno na: <http://quartz.syr.edu/rdlankes/Publications/Journals/COLISFinal-v7.pdf> (posjeta:03.10.2013)
- Lessig, L. (2004): *Free Culture*, dostupno na: <http://www.free-culture.cc/freeculture.pdf> (posjeta: 04.10.2013)
- McNaught, Carmel. *The synergy between Information literacy and e-learning*, dostupno na: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F1-4020-3651-5_3. (posjeta: 03.10.2013)
- Morozov, E. (2011): *The Net Delusion. How Not to Liberate the World*. London, Penguin Group
- Prosser, D. (2003): *Institutional Repositories and Open Access: The Future of Scholarly Communication*, dostupno na: <http://iospress.metapress.com/content/b0t9y69afjhy1w9y/fulltext.pdf> (posjeta 08.10.2013)
- Prensky, M. (2005) *Digitalni urođenici, digitalne pridošlice*. Dostupno na: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3> (posjeta: 08.10.2013)
- Špiranec, S. Banek, M. (2008): *Informacijska pismenost: teorijski okvir i polazišta*. Zagreb, Zavod za informacijske studije
- Velterop, J. (2005): *Open Access Publishing and Scholarly Societies: A Guide*. NY: Open Society Institute, dostupno na: http://www.opensocietyfoundations.org/openaccess/pdf/open_access_publishing_and_scholarly_societies.pdf (posjeta 07.10.2013)
- Wang, Shouhong. (2008): *Ontology of Learning Objects Repository for Pedagogical Knowledge Sharing*, dostupno na: <http://www.ijello.org/Volume4/IJELLOv4p001-012Wang200.pdf> (posjeta: 07.10.2013)

MEDIJSKI ODGOJ KAO FAKTOR UNAPREĐENJA MEDIJSKE PISMENOSTI

Lea Tajić
Regulatorna agencija za komunikacije
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Medijska pismenost kao sposobnost pristupa medijima, razumijevanja i kritičke evaluacije različitih aspekata medija i medijskih sadržaja i ostvarivanja komunikacije u raznovrsnim kontekstima smatra se jednom od temeljnih kompetencija i nužnom pretpostavkom za razvoj svakog pojedinca ali i društva u cjelini. Brojni faktori utječu na medijsku pismenost, a jedan od odlučujućih je medijski odgoj. Razvijene države imaju aktivnu ulogu u razvoju medijske pismenosti svojih građana upravo kroz unapređenje medijskog odgoja. Zbog sve većeg prisustva i korištenja različitih medija posljednjih decenija ovoj temi pridaje se sve veći značaj. U Bosni i Hercegovini medijska pismenosti je tema koja tek polako pronalazi svoje mjesto u javnom diskursu. Medijski odgoj u smislu odgoja za medije nedovoljno je prisutan u obrazovnom sistemu kako u kvalitativnom tako i u kvantitativnom smislu. Edukacija nastavnika za medijski odgoj nije na odgovarajućem nivou i ne prati savremeni razvoj medija. Didaktički materijal za medijski odgoj gotovo da i ne postoji. Ni strategije u oblasti obrazovanja ne pridaju odgovarajući značaj ovoj temi. Kako bi se unaprijedio medijski odgoj, a time i medijska pismenost građana Bosne i Hercegovine, nužno je da raznovrsni akteri preuzmu aktivniju ulogu, prije svega kroz razvoj i jaču integraciju medijskog odgoja u obrazovne strategije i nastavne planove i programe na svim nivoima obrazovanja, edukaciju nastavnika, te razvoj kvalitetnog savremenog didaktičkog materijala za medijski odgoj.

Ključne riječi: medijski odgoj, medijska pismenost, edukacija nastavnika, nastavni planovi i programi, obrazovna politika

1. Značaj medijske pismenosti za savremeno društvo

Sve brži razvoj medija i informacionih i komunikacionih tehnologija i njihova sve veća prisutnost i značaj u svakodnevnom životu djece i odraslih sa sobom donose i potrebu za razvojem posebne vrste pismenosti: medijske pismenosti. Iako se tumačenja pojma i koncepta medijske pismenosti razlikuju u zavisnosti od društva i konteksta u kojem se koriste, medijska pismenost se najčešće definiše kao „*sposobnost pristupa medijima, razumijevanja i kritičke evaluacije različitih aspekata medija i medijskih sadržaja i ostvarivanja komunikacije u raznovrsnim kontekstima*“ (Evropska komisija, 2007). Medijska pismenost smatra se jednom od ključnih kompetencija potrebnih za razvoj pojedinca, te najboljim mehanizmom zaštite od medijske manipulacije. U savremenom društvu, koje je obilježeno enormnim utjecajem kako klasičnih tako i novih medija, medijska pismenost smatra se i nužnim preduvjetom za učešće građana u demokratskim procesima.

Upravo iz ovog razloga države u razvijenim državama kontinuirano rade na unapređenju medijske pismenosti građana. Angažman države ogleda se prije svega u unapređenju ambijentalnih uvjeta

potrebnih za razvoj medijske pismenosti, u koje se ubrajaju medijski odgoj, zastupljenost medijske pismenosti u medijskoj politici, aktivnosti medijske industrije i nevladinih organizacija, te dostupnost medija. Medijska pismenost je tako posljednjih godina postala neizostavan dio medijske i obrazovne politike u Evropskoj uniji.

2. Medijski odgoj kao faktor unapređenja medijske pismenosti

Jedan od najznačajnijih međunarodnih aktera u oblasti medijskog odgoja je Organizacija za obrazovanje, nauku i kulturu Ujedinjenih nacija (UNESCO). Početak aktivnosti UNESCO-a u ovoj oblasti veže se još za 60-te godine 20. stoljeća. Već 70-tih godina UNESCO je pripremio model za odgoj za medije. Izuzetno značajan korak predstavlja konferencija o medijskom odgoju održana u Grünwaldu 1982. godine, koja je rezultirala potpisivanjem Deklaracije o medijskom odgoju. Ova deklaracija predstavlja jedan od najznačajnijih dokumenata u domenu medijskog odgoja i njen je sadržaj imao presudan utjecaj na ulazak i razvoj medijskog odgoja u školskim obrazovnim sistemima brojnih država.

Na UNESCO-voj konferenciji pod nazivom „Odgoj za medije i digitalno doba” održanoj 1999. godine u Beču utvrđena je šira definicija medijskog odgoja koja je do današnjeg dana zadržala svoju aktualnost:

Medijski odgog . . .

-se odnosi na sve komunikacijske medije i uključuje štampane riječi i grafike, zvuk, nepokretnu sliku i film neovisno o tehnologiji prenosa;

-osposobljava ljude da steknu razumijevanje komunikacijskih medija koji se koriste u njihovom društvu i način na koji funkcioniraju i da steknu znanja da koriste ove medije kako bi komunicirali s drugima;

-osigurava da ljudi nauče kako da:

- analiziraju, kritički reflektiraju i kreiraju medijske tekstove;*
- identificiraju izvore medijskih tekstova, njihov politički, društveni, komercijalni i/ili kulturalni interes i njihov kontekst;*
- interpretiraju poruke i vrijednosti koje im nude mediji;*
- odaberu odgovarajuće medije za komuniciranje vlastitih poruka ili priča i za dopiranje do željene publike;*
- steknu ili traže pristup medijima u svrhu prijema i produkcije.*

Medijski odgoj dio je temeljnog prava svakog građanina u svakoj zemlji na svijetu na slobodu izražavanja i prava na informaciju i on predstavlja instrument za izgradnju i održavanje demokratije.¹

Iako se ne može tvrditi da bez prisustva medijskog odgoja u okviru obaveznog obrazovanja nije moguće imati medijski pismene građane, činjenica je da je cilj obaveznog obrazovanja razvoj temeljnih kompetencija svakog pojedinca, a medijska pismenost se danas nedvojbeno smatra jednom od temeljnih kompetencija, te bi stoga trebala biti neizostavan dio obaveznog obrazovanja. Prisustvo medijskog odgoja

¹ Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation UNESCO Adopted by the Vienna Conference "Educating for the Media and the Digital Age" 18-20 April 1999, (datum pristupa stranici 20.03.2010),

< <http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php?portal=linkdb&main=reconedu.php&>>

u obaveznim nastavnim planovima i programima za učenike osnovnih i srednjih škola značajan je faktor koji utječe na razinu medijske pismenosti.

Razlikujemo dva osnovna koncepta medijskog odgoja: odgoj *s* medijima i odgoj *za* medije. U prvom konceptu medije shvatamo kao oruđe odnosno pomagalo u učenju, a u drugom kao konstitutivni element svakidašnjih životnih situacija i iskustava (Erjavec, 2006:78).

U modernoj pedagogiji, mediji predstavljaju neizostavno pomagalo u učenju, međutim u kontekstu zagovaranja unapređenja medijske pismenosti, odgoj *za* medije ima mnogo veći značaj. Modeli odgoja za medije u Evropi obuhvataju stjecanje analitičkih vještina i sposobnost izražavanja pojedinca u estetskom i tehničkom smislu, te uključuju sljedeće ključne sadržaje: komunikacija i mediji (teorija komuniciranja, kulture, socijalizacija i mediji), historija medija (historijski razvoj medija od štampe do multimedijske tehnologije), medijski primaoci / publika (teorija medijske recepcije), medijski tekstovi (žanrovi, medijski jezik i medijska estetika), medijski oblici (osobine različitih medija), samoprodukcija (uvid u korištenje medija iz estetskog aspekta i kao sredstva za komuniciranje) (Tuft, 1999:207, u: Erjavec, 2006:80).

Iako se u dokumentima UNESCO-a, Vijeća Evrope i institucija Evropske unije obaveza unapređenja medijskog odgoja odnosi kako na formalno tako i na informalno i neformalno obrazovanje, te na sve uzraste od predškolskog, preko školskog i visokoškolskog do obrazovanja odraslih, najveći značaj pridaje se odgoju za medije u okviru formalnog obrazovanja u osnovnim i srednjim školama. Pri tome postoje različiti modaliteti uključivanja odgoja za medije u nastavne planove i programe, a moguće je identifikovati četiri temeljna modela:

1. *Odgoj za medije kao specijalizirani predmet.*
2. *Odgoj za medije koji se podučava kao dio postojećeg predmeta u kurikulima, obično maternjeg jezika.*
3. *Pojedini dijelovi odgoja za medije mogu biti uključeni u različite predmete, na primjer učenja jezika, literature, historije, geografije itd. Taj oblik potiče učitelj koordinator.*
4. *Odgoj za medije kao slobodna aktivnost. Aspekti odgoja za medije tema su unutar integriranog nastavnog plana koji se ne temelji na postojećim školskim predmetima.*

(Mastermann, 1994:60-61, u: Erjavec, 2006:83)

Analiza medijskog odgoja u Bosni i Hercegovini izvršena je za potrebe pisanja magistarskog rada i objavljena u publikaciji *Medijska pismenosti u Bosni i Hercegovini*, urađena je na osnovu sljedećih indikatora koji ukazuju na stepen razvoja medijskog odgoja kao faktora za unapređenje medijske pismenosti:

1. prisustvo medijskog odgoja/medijske pismenosti u obaveznim nastavnim planovima i programima,
2. način tretiranja medijskog odgoja u obaveznim nastavnim planovima i programima,
3. edukacija nastavnika za medijski odgoj,
4. didaktički materijal za medijski odgoj,
5. prisustvo medijskog odgoja/medijske pismenosti u strategijama u oblasti obrazovanja.

Istraživanje je urađeno putem analize nastavnih planova i programa i strategija donesenih u oblasti obrazovanja, te anketiranja nadležnih institucija i praktičara u oblasti obrazovanja i obrazovne politike. U nastavku slijedi prikaz najznačajnijih nalaza.

3. Prisustvo i način tretiranja medijskog odgoja u obaveznim nastavnim planovima i programima za osnovne škole i gimnazije u Bosni i Hercegovini

Institucionalna slika obrazovnog sektora u Bosni i Hercegovini odraz je kompleksnog uređenja države definiranog Ustavom Bosne i Hercegovine. Punu i nepodijeljenu nadležnost u obrazovanju imaju Republika Srpska, deset kantona u Federaciji Bosne i Hercegovine i Brčko Distrikt. Posljedica ovakvog načina uređenja obrazovanja je postojanje različitih nastavnih planova i programa za svaki od navedenih administrativnih nivoa. Ministri obrazovanja entiteta i kantona i direktor Odjela za obrazovanje Brčko Distrikta 2003. godine usvojili su Sporazum o Zajedničkom jezgru Nastavnih planova i programa² kojim se obavezuju uključiti Zajedničko jezgro nastavnih planova i programa u planove i programe koje oni donose, a koji se izučavaju u područjima pod njihovom nadležnošću.

Analiza Zajedničke jezgre Nastavnih planova i programa kao obavezne osnove za sve nastavne planove i programe, pokazala je da se medijski odgoj ne pojavljuje kao poseban predmet. Medijski odgoj u smislu odgoja za medije je u obaveznim nastavnim planovima i programima za osnovne škole zastupljen pod nazivom Medijska kultura u okviru predmeta Bosanski/Hrvatski/Srpski jezik i književnost, a određeni aspekti medijske pismenosti zastupljeni su minimalno i u drugim predmetima kao što su Likovna kultura i Informatika (Tajić, 2013:58).

U nastavku slijedi prikaz programskih sadržaja koji su navedeni u Zajedničkoj jezgri nastavnih planova i programa za osnovne škole u okviru predmeta Bosanski/Hrvatski/Srpski jezik i književnost, a koji se odnose na medijsku kulturu:

Tabela 1: Programski sadržaji vezani za medijski odgoj u Zajedničkoj jezgri nastavnih planova i programa za osnovne škole u okviru predmeta Bosanski/Hrvatski/Srpski jezik i književnost

Razred	Programski sadržaji u okviru predmeta Bosanski/Hrvatski/Srpski jezik i književnost
I/II ²⁹	MEDIJSKA KULTURA Film, pozorište i TV-emisije
II/III	MEDIJSKA KULTURA Filmovi i TV-emisije Animirani i igrani film Biblioteka
III/IV	MEDIJSKA KULTURA Film: vrste filmova – crno-bijeli i film u boji
IV/V	MEDIJSKA KULTURA Film (proširivanje znanja)
V/VI	MEDIJSKA KULTURA Pozorište Stvaranje i razvoj scenske i filmske umjetnosti
VI/VII	MEDIJSKA KULTURA Prijedlog: strip
VII/VII	
VIII/IX	JEZIČNO IZRAŽAVANJE I MEDIJSKA KULTURA Interpretativno čitanje različitih vrsta tekstova Kritički prikaz filma, radijske i televizijske emisije, pozorišne predstave Reportaža

Izvor: Tajić, Lea (2013): *Medijska pismenost u Bosni i Hercegovini*, Internews, Sarajevo, str 58.

² Sporazum o Zajedničkom jezgru nastavnih planova i programa, Službeni glasnik BiH 24/03.

Iz ovog je pregleda vidljivo da medijski odgoj nije adekvatno prisutan ni u kvantitativnom ni u kvalitativnom smislu. Programski sadržaji se odnose prvenstveno na tradicionalne audiovizuelne medije kao što su televizija i film i ne prate savremeni razvoj medija. Također, vidljivo je da je glavni fokus na analizi medijskih sadržaja u smislu razumijevanja jezika kojim mediji govore, dok su aspekti ostvarivanja pristupa medijima, kritičke evaluacije medijskih sadržaja i razvijanja kompetencije za ostvarivanja komunikacije putem medija zanemareni.

Pojedini aspekti odgoja za medije podučavaju se u okviru predmeta Informatika kao izborni predmet za VIII/IX razred. Kao programski sadržaj navodi se između ostalog dizajn internetskih stranica – dizajniranje i izrada internetskih stranica, što ukazuje na poticanje kreativnog aspekta i ostvarivanja komunikacije. Također, u okviru predmeta Likovna kultura za IV/V razred navedeni su programski sadržaji upoznavanje, prepoznavanje, osvještavanje i usvajanje vizuelnih medija i vizuelnog komuniciranja, vizuelna komunikacija spotom, reklamom, TV porukom što ukazuje na razvijanje kompetencija analize odnosno sposobnosti „čitanja“ jezika vizuelnih medija i vizuelnog komuniciranja.

Analizom Zajedničke jezgre Nastavnih planova i programa za gimnaziju utvrđeno je da se medijski odgoj/medijska kultura više ne pojavljuje kao programski sadržaj u okviru nastave maternjeg jezika. U nastavku slijedi prikaz programskih sadržaja koji su navedeni u Zajedničkoj jezgri nastavnih planova i programa za gimnazije u okviru predmeta Demokratija i ljudska prava:

Tabela 2: Programski sadržaji u vezi s medijskim odgojem u okviru predmeta Demokratija i ljudska prava

Razred	Programski sadržaji u okviru predmeta Demokratija i ljudska prava
III/IV	Sloboda izražavanja dva sata Uloga medija u demokratiji dva sata

Izvor: Tajić, Lea (2013): *Medijska pismenost u Bosni i Hercegovini*, Internews, Sarajevo, str 58.

U gimnazijama se u okviru predmeta Demokratija i ljudska prava težište odgoja za medije upravo stavlja na aspekt značaja medija za demokratiju i uživanje ljudskih prava, a što u poredbi s programskim sadržajima za osnovnu školu predstavlja znatan pomak u kvalitativnom smislu. Međutim, za cjelokupno četverogodišnje školovanje predviđena su samo četiri školska časa za medijski odgoj, a što se, imajući u vidu značaj i prisustvo medija u životima srednjoškolaca, danas ne može smatrati dovoljnim.

Iako Nastavni plan i program, a posebno okvirni naveden u Zajedničkoj jezgri, predstavlja samo osnovu za nastavu koja se odvija u učionicima, gdje može doći do velikih razlika između obaveza na papiru i prakse, čini se da zastupljenost medijskog odgoja nije dobila bolju ocjenu ni od samih praktičara. Naime, u okviru navedenog istraživanja o medijskoj pismenosti u BiH, izvršeno je i anketiranje obrazovnih stručnjaka i praktičara, nastavnika odnosno profesora srednjih i osnovnih škola koji predaju razrednu nastavu i maternji jezik. Pri tome je čak 69% ispitanika navelo da smatra da medijski odgoj nije na odgovarajući način zastupljen u nastavnim planovima i programima (Tajić, 2013:60).

4. Edukacija nastavnika i didaktički materijal za medijski odgoj u Bosni i Hercegovini

Medijska pismenost nastavnog osoblja nužna je pretpostavka za kvalitetan medijski odgoj učenika u nastavi. Međutim, čini se da su mogućnosti za stjecanje znanja i usavršavanja u ovoj oblasti dosta ograničene. To pokazuju i rezultati ankete nastavnika provedene 2012. godine, u kojima se navodi da je 51% ispitanika upoznato s postojanjem edukacije za medijski odgoj, pri čemu su neki naveli da se radi o edukaciji u okviru didaktike nastave Bosanskog/Hrvatskog/Srpskog jezika i književnosti (Tajić, 2013:60). U istom istraživanju se navodi da je 37% ispitanika navelo da ne postoji edukacija za medijski odgoj, a što ukazuje na činjenicu da svaki nastavnik ne mora obavezno proći takvu vrstu edukacije. S obzirom na to da edukacija nastavnika za medijski odgoj nije obavezna, ona ovisi o volji i afinitetima kako predavača na fakultetima tako i samih studenata koji na određenim fakultetima mogu da izaberu Medijsku kulturu kao izborni predmet.

Pored edukacije nastavnika, i postojanje odgovarajućeg didaktičkog materijala značajno je za kvalitetan medijski odgoj. Većina nastavnika, međutim, nije upoznata s postojanjem takvog materijala. Prema istraživanju iz 2012. godine, samo 26% nastavnika odgovorilo je da je upoznato s postojanjem didaktičkog materijala za medijski odgoj (Tajić, 2013:62).

5. Prisustvo medijskog odgoja u strategijama u oblasti obrazovanja u Bosni i Hercegovini

U svrhu procjene prisustva medijskog odgoja u obrazovnim strategijama, izvršena je analiza najznačajnijih strateških dokumenata. Kao rezultat reformi obrazovanja, na nivou BiH usvojene su četiri strategije, i to: *Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH*; *Strategija razvoja stručnog obrazovanja i obuke u BiH za period 2007–2013. godine* i *Strateški pravci razvoja obrazovanja u BiH, s planom implementacije 2008–2015*, te *Mapa puta i plan aktivnosti za uključivanje BiH u EU programe za cjeloživotno učenje i Mladi u akciji*.

Analizom ovih strateških dokumenata zaključeno je da niti jedan od njih ne razmatra medijski odgoj (Tajić, 2013:63). Mediji i/ili komunikacija spominju se u samo dva dokumenta. Dokument *Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH* sadrži cijelo poglavlje pod nazivom Djeca i mediji. U ovom poglavlju razmatra se isključivo na koji način mediji trebaju zaštititi djecu predškolskog uzrasta od svih utjecaja štetnih za razvoj, odgoj i obrazovanje, dok se potreba za medijskim odgojem djece i ostali akteri koji bi trebali biti uključeni u medijski odgoj djece predškolskog uzrasta, kao što su roditelji, ustanove za predškolski odgoj i sl. ne spominju. U dokumentu *Strateški pravci razvoja obrazovanja u BiH, s planom implementacije 2008–2015* ističe se da je Evropska unija kao jedno od 5 novih osnovnih umijeća koje treba razvijati kod svake mlade osobe i odraslih odredila i informatičko-komunikacione sposobnosti. Nadalje se konstatuje da je informatičko-komunikacijska opremljenost škola veoma loša i da relativno mali broj škola ima savremene kompjuterske učionice sa softverskom podrškom koja se može koristiti u svakodnevnoj nastavi. Međutim, u ovom dokumentu se ne navodi na koji način se planira unaprijediti razvijanje informatičko-komunikacione sposobnosti.

6. Iskustva zemalja regiona u procesu unapređenja medijskog odgoja

Posebnu korist Bosna i Hercegovina mogla bi imati od iskustava zemalja iz regiona koje su već postigle određeni napredak u integraciji medijskog odgoja u obrazovni sistem i zakonodavni okvir.

Od zemalja bivše Jugoslavije, najveći napredak u ovoj oblasti postigla je Slovenija. Već 1999. godine Slovenija je i formalno uvela medijski odgoj u nastavne planove i programe na svim nivoima, od predškolskog do univerzitetskog. Medijski odgoj podučava se kao dio nastave u okviru različitih predmeta, prvenstveno Slovenskog jezika i Građanskog odgoja i etike, ali i kao samostalan izborni predmet (Erjavec i Zgrabljic, 2000). Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta formiralo je stručnu komisiju³ koja je izradila nastavne planove i programe za predmet medijski odgoj, te su izrađeni i didaktički materijali⁴. Posebno je značajno naglasiti da je u Sloveniji projekt uvođenja medijskog odgoja dobio i odgovarajuću javnu i političku podršku, što je uveliko doprinijelo njegovom uspjehu. Pored toga, u Sloveniji postoji i znatan znanstveni interes za ovu temu, tako da se može naći veći broj objavljenih tekstova o medijskoj pismenosti i medijskom odgoju prvenstveno autorica Karmen Erjavec i Zale Volčič.

U Hrvatskoj također postoji veće interesovanje za ovu temu, kako na znanstvenom polju, prije svega kroz angažman Nade Zgrabljic Rotar, tako i na praktičnom. Medijski odgoj, odnosno medijska kultura, na sličan je način kao i u Bosni i Hercegovini integrirana u nastavu Hrvatskoga jezika. Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje⁵ iz 2011. godine Medijska kultura predviđena je i kao jedan od mogućih fakultativnih predmeta koje svaka škola može ponuditi svojim učenicima. Međutim, brojni su glasovi koji ukazuju na to da postojeći vid medijskog odgoja u Hrvatskoj zaostaje za savremenim konceptom (Erjavec i Zgrabljic, 2000), te da Hrvatska mora uložiti više napora kako bi povećala medijsku kompetenciju svojih građana, a posebno kroz obrazovni sistem.

Srbija je 2011. godine donijela Strategiju razvoja sistema javnog informisanja u Republici Srbiji do 2016. godine⁶ s osnovnim ciljem daljeg jačanja uspostavljenih demokratskih odnosa u toj oblasti, a koja sadrži i dio koji se odnosi na medijsku pismenost. Konstatuje se da je nivo medijske pismenosti građana nizak i da je neophodno da država više učini na tom polju, a posebno u procesu pristupanja Evropskoj uniji. Navodi se da je Ministarstvo kulture, informisanja i informacionog društva Republike Srbije koristilo budžetska sredstva 2010. godine namijenjena za medijsku pismenost za sufinansiranje projekata koji

³ Predmetna kurikularna komisija za vzgoju za medije, vidi <http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izborni/Vzgoja_za_medije_izborni.pdf>

⁴ Najznačajnije publikacije predstavljaju: Košir, M. i Ranfl, R. (1996) *Vzgoja za medije*. Ljubljana: DZS, Erjavec, K. i Volčič, Z. (1999) *Moč in nemoč televizije*. Priručnik za roditelje i učitelje razredne nastave. Ljubljana: Rokus, Erjavec, K. i Volčič, Z. (1999) *Moč in nemoč televizije*. Udžbenik za učenike razredne nastave. Ljubljana: Rokus, Erjavec, K. i Volčič, Z. (1999) *Medijska pismenost*. Udžbenik za odgoj za medije. Ljubljana: DZS i Erjavec, K. i Volčič, Z. (1999) *Tisk-očem obisk*. Udžbenik za odgoj za medije. Ljubljana: Rokus.

⁵ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje, (datum pristupa stranici 20. 02. 2013) <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>>

⁶ Strategija razvoja sistema javnog informisanja u Republici Srbiji do 2016. godine, Službeni glasnik Republike Srbije 75/2011.

doprinosu razvoju medijske pismenosti, uvođenju novih informacionih i komunikacionih tehnologija i koji značajno doprinose informisanju i obrazovanju djece i mladih u tom domenu. U strategiji se jasno ističe značaj medijske pismenosti:

Medijska pismenost je od osnovnog značaja za sve članove društva, bez obzira na životno doba u kome su, i veoma je važan faktor za aktivan građanski život u informacionom društvu. Republika Srbija će podstjecati razvoj medijske pismenosti razvijanjem individualnih sposobnosti građana da koriste, razumeju i kritički vrednuju različite aspekte javnih glasila i medijskih sadržaja, kao i jačanjem pozitivnog utjecaja na faktore okruženja (podstjecanje na medijsko obrazovanje, dostupnost raznovrsnih medija i medijskih sadržaja i dr.).

Za sada se medijski odgoj podučava u okviru predmeta Građansko vaspitanje, Srpski jezik i Sociologija. Međutim, Akcioni plan navedene strategije predvidio je i preispitivanje mogućnosti uvođenja programa medijske pismenosti u proces obrazovanja u roku od deset mjeseci, a što je otvorilo javnu diskusiju o medijskom odgoju u obrazovnom sistemu. Novinarska udruženja i organizacije jasno zagovaraju uvođenje medijskog odgoja u škole (Delić, 2012), međutim, još uvijek nije došlo do značajnijih i sistematskih promjena u pogledu prisustva medijskog odgoja u školama.

Medijska pismenost uvedena je i u školski sistem Crne Gore 2009. godine. Podučava se kao kao izborni predmet u drugom ili trećem razredu gimnazije. Plan i program je detaljno razrađen. U njemu se ističe da je *kritičko razumijevanje i osviješćeno korišćenje medija od presudne važnosti za autonomno djelovanje pojedinaca i za njihovu aktivnu građansku participaciju*. Iz opisa značaja medijske pismenosti, jasno je da se težište stavlja na kritičku komponentu:

Medijska pismenost doprinosi razumijevanju uloge medija u društvu i stjecanju suštinskih vještina ispitivanja koje su neophodne građanima demokratskih društava koji nastoje da razumiju, učestvuju i doprinose javnoj debati. Kroz nastavu medijske pismenosti učenik/ca stiče vještinu analiziranja i kritičkog „čitanja“ medijske poruke i razvija svijest o tome kako riječi i narativi, slika i zvuk mogu da se koriste u promociji određenih ideja i ciljeva. Na osnovu stečenih znanja učenik/ca je u stanju da vrši odabir činjenica, zaključuje i kritički vrednuje medijski tekst.

Medijska pismenost takođe osposobljava učenike i učenice da koriste medije kako bi pomoću njih izrazili/e svoje ideje i stavove i na taj način aktivno učestvovali/e u kreiranju javnog prostora građanskog društva. Taj aspekt nastave predmeta u isto vrijeme doprinosi razvoju njihovih kreativnih potencijala i estetskog senzibiliteta.

Kao jedan od nužnih uvjeta za uspostavljanje i razvoj demokratskog društva, medijsko opismenjavanje može značajno doprinijeti usvajanju demokratskih vrijednosti. (Bogojević, 2009)

Makedonija je također ostvarila značajan napredak u pogledu prisustva medijskog odgoja u obrazovnom sistemu i promocije koncepta medijske pismenosti. Projekt unapređenja medijske pismenosti zajedno su implementirali Makedonski institut za medije, Institut za demokraciju u Makedoniji i holandski partner Evropski novinarski centar u saradnji s Uredom za razvoj obrazovanja u Ministarstvu obrazovanja i nauke, i uz finansijsku podršku Ministarstva vanjskih poslova Kraljevine Holandije kroz MATRA program. U okviru projekta izrađen je i preveden didaktički materijal, izvršena edukacija preko 1000

nastavnika i profesora osnovnih i srednjih škola, upostavljena internetska stranica s resursima⁷, te izrađen priručnik za nastavnike.

Opisana iskustva zemalja iz regiona pokazuju različite mogućnosti pristupa unapređenju medijskog odgoja. Međutim, jasno je da su sve zemlje bivše Jugoslavije prepoznale nužnost većeg angažmana u ovoj oblasti i da su poduzele korake kako bi promovirale medijsku pismenost i medijski odgoj jače integrirale u obrazovni sistem.

7. Umjesto zaključka – Kako unaprijediti medijski odgoj u Bosni i Hercegovini?

Odgovarajući medijski odgoj kojim se postiže medijska pismenost građana zadatak je i obaveza države, ali i drugih aktera kao što su medijska industrija i nevladine organizacije. S obzirom na to da ja analiza medijskog odgoja u Bosni i Hercegovini pokazala da je on s obzirom na zahtjeve vremena u kojem živimo nedovoljno prisutan o obrazovnom sistemu kako u kvalitativnom tako i u kvantitativnom smislu, da edukacija nastavnika za medijski odgoj nije na odgovarajućem nivou i ne prati savremeni razvoj medija, da didaktički materijal za medijski odgoj gotovo da i ne postoji, te da ni strategije u oblasti obrazovanja ne pridaju odgovarajući značaj ovoj temi, nužno je da raznovrsni akteri preuzmu aktivniju ulogu. Najznačajniji nosioci aktivnosti usmjerenih ka unapređenju medijskog odgoja trebali bi biti Sektor za obrazovanje u Ministarstvu civilnih poslova Bosne i Hercegovine, entitetska i kantonalna ministarstva nadležna za obrazovanje i prosvjetno-pedagoški zavodi, te visokoškolske ustanove koje obrazuju nastavnike i profesore. Pri tome, prikazana iskustva zemalja iz regiona, koje su veći poduzele određene korake kako bi jače integrirale medijski odgoj u obrazovanje na svim nivoima, mogu biti od koristi.

Umjesto zaključka, u nastavku slijedi pet preporuka za unapređenje medijskog odgoja u Bosni i Hercegovini:

1. Integrirati odgoj za medije u sve segmente obrazovanja, od predškolskog do visokoškolskog obrazovanja, te obrazovanja odraslih na odgovarajući način i u skladu s potrebama učesnika u nastavnim procesima.
2. Medijsku pedagogiju učiniti obaveznim dijelom obrazovanja nastavnika razredne nastave i predmeta u okviru kojih se obrađuju teme iz domena odgoja za medije, te razviti programe edukacije na temu medijske pismenosti za nastavnike.
3. Razviti didaktički materijal za medijski odgoj.
4. Medijsku pismenost definirati kao ključnu kompetenciju i na odgovarajući način je integrirati u strateške dokumente u oblasti obrazovanja.
5. Razviti dijalog između obrazovnih institucija, roditelja, nevladinih organizacija i medijske industrije o odgoju za medije u okviru obrazovnog sistema.

⁷ Internetska stranica <http://medialiteracy.edu.mk>

Literatura

Bogojević, Dragan, ur. (2009): *Medijska pismenost*, izborni predmet II ili III razred gimnazije, predmetni program, Podgorica, Zavod za školstvo

Delić, Valentina (2012): *Medijska pismenost – novi školski predmet?*, dostupno na: <<http://media.ba/bs/magazin-etika/medijska-pismenost-novi-skolski-predmet>> (posjeta 20. 2. 2013).

EAVI for European Commission (2010), *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, dostupno na: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm (posjeta 23. 4. 2010)

EAVI for European Commission (2011), *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe – Final Report*, dostupno na: http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/final-report-ML-study-2011_en.pdf (posjeta 10. 2. 2012),

Erjavec, Karmen (2006), *Odgoj za medije: od koncepta do školske prakse*, u Zgrabljic-Rotar, Nada, (ur.), *Medijska pismenost i civilno društvo*, Sarajevo, Mediacentar

Erjavec, Karmen i Zgrabljic, Nada (2000): *Odgoj za medije u školama u svijetu. Hrvatski model medijskog odgoja* u *Medijska istraživanja* (god. 6, br.1), str. 89-107

European Commission (2007) *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment*.

Mapa puta i plan aktivnosti za uključivanje BiH u EU programe za cjeloživotno učenje i Mladi u akciji

Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation UNESCO Adopted by the Vienna Conference ‘‘Educating for the Media and the Digital Age’’, 18-20 April 1999, <<http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php?portal=linkdb&main=reconedu.php&>> (posjeta 20. 3. 2010).

Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>> (posjeta 20. 2. 2013).

Strategija razvoja sistema javnog informisanja u Republici Srbiji do 2016. godine, Službeni glasnik Republike Srbije 75/2011.

Sporazum o Zajedničkom jezgru nastavnih planova i programa, Službeni glasnik BiH 24/03.

Strategija razvoja stručnog obrazovanja i obuke u BiH za period 2007–2013. godine.

Strateški pravci razvoja obrazovanja u BiH, s planom implementacije 2008–2015.

Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH.

Tajić, Lea (2013): *Medijska pismenost u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo, Internews

UNESCO (1982): *Grunwald Declaration on Media Education*, <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF> (posjeta 25. 3. 2010).

Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za osnovnu školu, dostupno na: < http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/zajed-osn-bos-bih-t06.pdf (posjeta 5. 4. 2012), >

Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za gimnaziju, dostupno na: <http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/zajed-gimnazija-bos-bih-t06.pdf>(posjeta: 5. 4. 2012),

Zgrabljic-Rotar, Nada, ur. (2006), *Medijska pismenost i civilno društvo*, Sarajevo ,Mediacentar

MEDIJSKA PISMENOST KAO NUŽNOST INKULTURACIJSKIH PROCESA U MEDIJIMA I PUTEM MEDIJA

Mensuda Karović
Televizija Bosne i Hercegovine
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Govoriti danas o životu čovjeka, posebno djece i mladih, nije moguće bez dubljeg poimanja i naučnog interpretiranja uloge medija. Mediji ne samo da su prijenosnici kulturnih sadržaja već su svojevrsna kultura za sebe. Međutim, rezultati istraživanja, pa tako i empirijski rezultati koje ćemo navesti u ovom radu, govore da mediji nude sve više zabavne sadržaje ne vodeći pritom računa o njihovoj etičnosti. Sve je manje, strogo pedagoški gledano, odgojnih, a sve više sadržaja koji su na granici senzacionalizma ili indoktrinacije. Medijska pismenost je nužna za medijske uposlenike kako bi producirali sadržaje visoke kulture, za korisnike medija da ne budu samo pasivni konzumenti medijskih informacija već aktivni i kritički sudionici tog procesa.

Ključne riječi: mediji, medijski odgoj, medijska pismenost, kultura, inkulturacijski proces

1. Mediji kao prijenosnici kulture

Mediji su tehnička oprema koja omogućava ljudima komunikaciju i prijenos misli bilo kakvi da su njihova forma i njihov cilj (Gone, 1998:14). Postoje od kada postoji i čovjek. Prvobitno je to bio govor, potom pismo. Međutim, revolucija medija počinje davne 1454. godine s Guttembergovim otkrićem štamparije, koje je doprinjelo širenju štampanih medija. Uslijedilo je otkriće filma, radija, televizije te digitalnih medija – kompjuteri i internet. Mediji, koji se, kako ističe Enzesberger, mijenjaju tako munjevito da jedva da smo u stanju shvatiti, analizirati i obuzdati jednoga do neke razumne granice, a već stiže drugi, još savršeniji u tehnološkom i funkcionalnom smislu ali jednako tako savršeniji u duhovnom podjarmljivanju masa (Kellner, 2004), iznova tjeraju čovjeka da im se prilagođava i mijenja ukoliko se želi osjećati dijelom društva i vremena u kojem živi.

Tradicionalni masmedijski i savremeni umreženi svijet ispunjava svakodnevicu današnjeg čovjeka. Mediji osim što omogućavaju dostupnost informacija, olakšavaju i bogate sam odgojno obrazovni proces. Primanjem poruka, kako ističe Thompson, mi istodobno i neprekidno stječemo nova znanja, oblikujemo svoja ponašanja, te širimo horizonte ličnog iskustva. Mediji postaju glavni agensi socijalizacije, koji čak i školu sve više istiskuju iz njezina tradicionalno organiziranog odgojnog utjecaja. Oni u velikoj mjeri određuju ne samo vrijednosne orijentacije nego sve dominantnije utječu i na stilove ponašanja djece i mladih. Bijeg mladih iz stvarnosti u virtualni svijet bajki gdje mogu biti ono što žele i koliko to budu željeli pedagoški je izazov. U savremenoj medijskoj paradigmi mediji imaju ambivalentnu ulogu jer su, s jedne strane, obrazovno-informativnog sadržaja, dok s druge strane, poprimaju oblik manipuliranja i/ili indoktrinacije, posebno kod djece i mladih (Miliša – Zloković, 2008).

Mnogi teoretičari medija ističu kako mediji oblikuju društvenu stvarnost. Da bi imali takvu moć, nesumnjivo, moraju biti dijelom kulture. Carey u svojoj kulturološkoj definiciji komunikacije tvrdi da je ona simbolički proces u kojem se stvarnost proizvodi, odražava, obnavlja i preobražava. On zapravo tvrdi da je komunikacija povezana sa našom stvarnošću pomoću koje percipiramo, razumijemo i oblikujemo naše stavove i shvaćanje svijeta koji nas okružuje. To znači da je komunikacija temelj naše kulture (Livazović, 2011). Mnogi teoretičari u svojim definicijama kulture ističu njena obilježja i utjecaje, pa neki kulturu određuju kao svijest o svemu što se može misliti, drugi je shvataju kao proces humanizacije i oblik čovjekovog napora da oblikuje i usavršava svoju prirodu, a treći da je ona način prenošenja tradicije i dostignuća ljudskog roda ili određenje uže društvene zajednice. Međutim, kulturu se može shvatiti i kao pridavanje značenja i smisla postojanju i društvenom djelovanju upravo putem komunikacije.

Mediji su širitelji i prijenosnici kulturnih sadržaja ali su istovremeno i svojevrsna kultura za sebe. Značaj medija za kulturu može se posmatrati s mikro i makro razine. Mikrorazina označava neposredne utjecaje na pojedinca, koji su često blažeg intenziteta i kratkoročnog trajanja. Makro razina označava puno složenije utjecaje koji djeluju na društvenokulturne norme i klimu. Takvi utjecaju su akumulirajući, dugotrajni i imaju posrednije i teže posljedice.

Putem omiljenih medijskih sadržaja vrši se spontan i nenamjerman, ali vrlo snažan, odgojni utjecaj. Nenamjerni utjecaji na razvoj djece i mladih često su jaki, ponekad čak i jači od svjesno programiranih. Kod djelovanja svih tih medijskih sadržaja uvijek je riječ o usvajanju (neke) kulture, zbog čega se u pedagoškom smislu zapravo radi o inkulturaciji. S toga se inkulturacija drži višim rodnom pojmom u odnosu na odgoj kao namjerno odgojno djelovanje prema nenamjernim utjecajima na razvoj osobnosti koju vrše različiti mediji (Malić – Mužić, 1986) Odgoj individualiteta – kao vrhovno načelo pedagoške prakse, socijalizacija kao cilj građanske inkulturacije i funkcionalna interiorizacija socijalnog ponašanja na razini svakodnevice, cilj je osposobljenog, samostalnog, sretnog i zadovoljnog čovjeka koji prolazi i izlazi iz odgojnog procesa (Previšić, 2000).

U stvaralačkom dijalogu s medijima mladi procesom inkulturacije preuzimaju način mišljenja, osjećanja i ponašanja, tj. interioriziraju obrasce kulturnog vrednovanja i bogaćenja. Prema (Mužić – Malić, 1986) pojam kultura obuhvaća sve oblike komuniciranja, kao prvo govor, sve spomenike prošlosti, dokumente sadašnjosti i projekcije budućnosti. To se posebno odnosi na cijelo radno iskustvo čovječanstva, na sve proizvodne snage, cijelu tehniku od prastarog, najjednostavnijeg oruđa do najsavremenijih elektronskih naprava uz projekciju njihove budućnosti. Inkulturacijski proces je proces usvajanja ovako široko shvaćene kulture. To je aktivni proces ne samo prihvatanja postojećeg, nego razvijanje i usvajanje stvaralačkog ponašanja djece i mladih. Mediji su važno sredstvo oblikovanja ličnog i društvenog kulturnog identiteta.

2. Medijska kultura

Novim načinom izražavanja mediji su uspjeli ne samo potisnuti tradicionalnu kulturu već formirati njenu novu audio-vizuelnu nasljednicu medijsku kulturu. Kao historijski fenomen medijska kultura relativno je novijeg datuma. Dok su četrdesetih godina XX vijeka novi oblici kulturne industrije – film, radio, časopisi, stripovi, reklame i štampa počeli ispunjavati slobodno vrijeme i našli se u središtu kulturnih i komunikacijskih sistema, u SAD i ostalim kapitalističkim zemljama tek s pojavom televizije, u periodu

poslije II svjetskog rata, medijska kultura postaje dominantna sila u oblasti kulture, socijalizacije, politike i društvenog života (Kellner, 2004). Međutim, ubrzo postaje osnovna cjelina kulture našeg vremena. Mnogi teoretičari upozoravaju na opasnosti od medijske kulture. Božović (1984) ističe da onoga trenutka kada je smisao za elektronsku komunikaciju u svijetu porastao postalo je očigledno da se više ne može računati na čovjekovu maštu, pa ni njegovu inteligenciju, na način koji je bio duboko ukorijenjen u tradicionalnoj kulturi. Francuski kulturolog Dollo (2000) ukazuje na opasnost od umanjenja vrijednosti, ponekad i od izopačenja kulture i da ona proizlazi iz rastuće jednostavnosti s kojom se sredstva i objekti kulture, odvojeni od svrhe, uključuju u potrošačko društvo.

Za masovnu je kulturu karakteristično da podstiče bijeg u imaginarno i približava imaginarno realnom, odnosno preslikavanje ideala i mitova u lični život. Dijete ili mlada osoba koja nije izgradila vlastiti identitet niti je u stanju da kritički priđe onome što mu se nudi putem medija pada pod utjecaj sadržaja masovne kulture koju, kako ističe Dollo, mnogo više cijeni nego kulturu roditelja ili škole. Masovna kultura je prvenstveno zabavna i informativna i ona oslobađa, opušta i ne zahtijeva napor bilo kakve vrste. Zadržava se na površinskim slojevima racionalnog i emotivnog i ne tjera potrošača da rješava probleme, ne razvija ukus već ga naprotiv, uvjerava da se i ozbiljni problemi mogu posmatrati sa zabavne strane i da je ta realnost lakše podnošljiva. Međutim, masovna kultura svojom sveprisutnošću, ekstenzivnošću, osrednjošću i svojim industrijsko-standardnim i pragmatiskim posredništvom smanjuje vrijeme za onu kulturu koja bi bitno utjecala na čovjekov unutarnji preobražaj. Masovna kultura zamjenjuje ono stvaralaštvo u kome bi se prepoznala želja za otkrivanjem istinskih vrijednosti (Kellner, 2004). Otuda je razumljivo što teoretičari medija uviđaju da masmediji pomažu u stvaranju psihološke nepismenosti i učvršćivanju vladajućih normi i vrijednosti. Božović smatra da u činu komunikacije s masovnom kulturom gotovo nije moguće izbjeći odnos kontrole i potčinjavanja. Medijska kultura oblikuje stereotipan ukus koji se bitno razlikuje od ukusa koji se formira mukotrpnim usavršavanjem i obrazovanjem. Ona se zapravo najvećim dijelom oslanja na profit a ne na odgoj mladeži (Miliša, 2007).

Masovna kultura „obezbjeduje mogućnost bjekstva u svijet u kome vladaju pustolovina, kretanje, neobuzdana akcija, sloboda, u individualnom osjećajnom smislu, vezanom za zadovoljavanje potreba ili prigušenih ili zabranjenih instikata“ (Moren, 1979). Bijeg iz stvarnosti onemogućava produktivan i aktivan stav prema životu. Sam rast čovjekovih sposobnosti ne može se ni zamisliti bez autentičnih kulturnih vrijednosti. Nasilje nevrjednosti i fatalno zavođenje masovne kulture doveli su čovjeka u pasivno stanje, u stanje u kojemu on nema potrebu da razvija svoju individualnost. S masovnom kulturom čovjek je, ističe Božović, uvijek na gubitku. Sociolozi smatraju da televizija kao vodeći medij umrtvljuje čovjekovu energiju i troši njegovo vrijeme na način koji ne podstiče aktivnost, već naprotiv, sadržajima koji su namijenjeni prosječnom gledaocu neutralizira i pasivizira bilo kakvu akciju. Televizija je prijenosnik kulture ali kulture osrednjosti i prosječnosti, jer u cilju ostvarivanja profita. Ona proizvodi standardizirane sadržaje koji odgovaraju svima, bez obzira na obrazovne, ekonomske i neke druge razlike. Rudi Supek ističe da ljudi bulje u televiziju, čija je slika tako zanosna ali ne razvija nikakvo mišljenje. Daje mnoštvo informacija, no, što nam vrijede informacije ako ne znamo upravljati njima. Dakle, ako ne znamo misliti. To je ono što je neobično važno. Mnogo vremena čovjek bi morao posvetiti sebi, svojim mislima i razmišljanju u samoći. Takvog razmišljanja danas je sve manje. Čovjekova reakcija na ponuđene informacije sve je automatiziranija, a za nju je značajno, prije svega, gomilanje informacija, jer nedostaje vrijeme da bismo uopće razmislili o tome šta određena informacija nudi i šta znači (Javornik, 2000, prema Košir, 2005).

Medijska je kultura preovlađujući oblik kulture u suvremenom društvu. Ona je zamijenila oblike klasične kulture koji su se nalazili u centru pažnje i kao takva zahtijeva nove oblike medijske pismenosti uz pomoć kojih bi se ovi vidovi kulture mogli tumačiti.

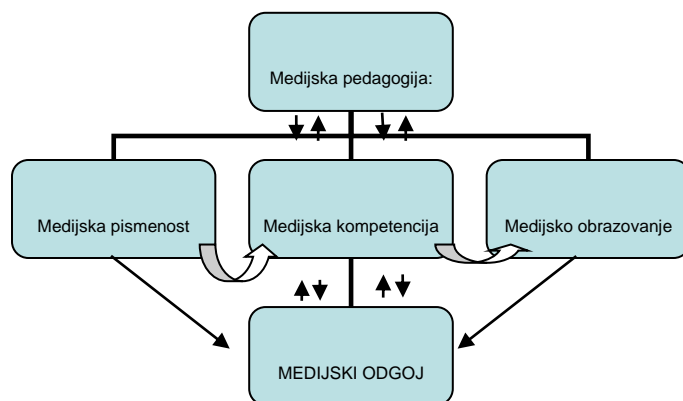
3. Medijska pismenost

Naša djeca rastu u svijetu zasićenom medijskim porukama, u svijetu u kojem raznovrsni mediji ispunjavaju njihovo slobodno vrijeme utječući na formiranje kulturnih vrijednosti, formiranje stavova i na razvoj individualiteta. „Mladi sve više postaju robovima masovnih komunikacija, ovisnici o internetu (blogovima, videoigrama), a socijalna potištenost i izoliranost pojedinca je sveprisutna“ (Miliša, 2007:45). Zbog toga je potrebno djeci i mladima pružiti osnovna znanja i vještine kako bi znali odabrati medij, analizirati i ocijeniti medijske poruke.

UNESCO je još 1964. godine na međunarodnoj razini pokrenuo pitanje nove pismenosti – pismenosti za život s medijima. Suvremeni pojam pismenosti mora uključiti i znanja o medijima jer su mediji važan faktor socijalizacije, izvor informacija, smisao slobodnog vremena, kreator masovne kulture, izvor zabave ali i frustracija različite vrste. Tim povodom na Međunarodnom simpoziju Odgoja za medije 1982. godine u Grünvaldu u Njemačkoj, 19 evropskih zemalja prihvatilo je Deklaraciju o medijskom odgoju, koja je definirala pojam i ciljeve medijskog odgoja. U Deklaraciji naglašavaju značenje takvog odgoja koji bi pripremio mlade na odgovorno građanstvo i povećao kritičku svijest medijskih korisnika (Zgrabljic Rotar, 2005).

Među državama postoje razlike u imenovanju odgoja za medije. U Kanadi, Australiji i SAD prvenstveno je u upotrebi termin „medijska pismenost“, u Velikoj Britaniji „odgoj za medije“, u Njemačkoj „medijska kompetencija“, u Nizozemskoj „audiovizualni odgoj“ itd. Međutim, Tolić (2009) ističe da medijski odgoj i medijska pismenost nisu sinonimi. Medijsko-pedagoški stručnjaci u Njemačkoj (poput Baacke, 2007.; Aufnanger, 1997.; Hoffmann, 2003.; Moser, 2000.; Spahnel, 2007.; Hüher, Schrob, 2005.; Tulodziecke, 2000) razlučuju pojmove medijski odgoj i medijska pismenost (Tolić, 2009).

Slika 1: Pedagogijska analiza medijskog odgoja (Tolić, 2009)



Medijska pedagogija se posljednjih šesdesetih godina etablirala kao zasebna naučna disciplina. Nastala je kao rezultat naglog razvitka (inovativnih) medija i obrazovnih tehnologija a glavna joj je uloga bavljenje (inovativnim) medijima kako bi se (u pojedincu) razvile odgovarajuće kompetencije i kako bi se spriječila manipulacija (Miliša, Tolić, Vertovšek, 2009). Polja istraživanja medijske pedagogije su: medijski odgoj (pospješuje medijsko obrazovanje, oslanja se na medijsku pismenost i medijske kompetencije), medijske didaktike i metodike, obrazovanja i medijske socijalizacije, kulture i medijske etike. Da bi medijski odgoj bio uspješan potrebno je razvijati sva polja istraživanja medijske pedagogije.

Kao što vidimo na slici 1. medijska kompetencija je središnji pojam medijske pedagogije. Ukupnost odnosa medijske pismenosti i medijskog obrazovanja nalazi se u pojmu medijske kompetencije. „Medijska kompetencija označava sposobnost kretanja po svijetu medija na kritički, reflektivan i nezavisan način, s osjećajem za odgovornost, koristeći medije kao sredstvo za nezavisno i kreativno istraživanje“ (Pöttinger i sur., 2004:71, prema Tolić, 2008). Goebel (2001) opisuje tri važna područja medijskog djelovanja:

1. medijsku didaktiku koja zahtijeva tehničko-stručna znanja o medijima,
2. medijski odgoj koji posjeduje znanja o mogućnostima i ograničenjima
 medija, i
3. komunikacijsko
obrazovanje koje ta znanja integrira u čovjekovu ukupnu spoznaju.

To znači da čovjek treba posjedovati tri temeljne vještine i to znati se koristiti medijima, posredovati ili razmjenjivati medijske poruke te refleksivno, kritički vrednovati i koristiti medijski sadržaj (Livazović, 2011).

Medijska pismenost postala je imperativ razvijenih društava. Samo medijski pismeni građani mogu se služiti medijima kao sredstvima za uspješnu komunikaciju i samorazvoj te razumjeti opasnosti i društvene posljedice medijskih promjena. Medijska pismenost uspjela je da se uzdigne iznad puke kritike medija i proste zaštite djece od medija (Cowie, 2003). Medijska pismenost je skup znanja i vještina u korištenju medijima koja će nam pomoći da razumijemo granice između našeg realnog i virtualnog svijeta medija, te nam pomoći da u svakodnevnoj izloženosti tim medijima i porukama koje nam šalju, ne budemo samo pasivni konzumenti, nego da postanemo aktivni i kritički sudionici tog procesa (Zgrabljčić Rotar, 2005) Medijski pismene osobe nalaze jasne putokaze za snalaženje u svijetu medija i mogu doći do željenih iskustava i informacija a da im, pri tom, pažnju ne odvrću stvari koje su za njih štetne. Važnost medijske pismenosti istakao je Everette Dennis opisujući štetnost medijske nepismenosti. Rekao je da je medijska nepismenost *za ljudski duh potencijalno štetna i otrovna kao što su zagađena voda i hrana štetni za naše fizičko zdravlje* (Potter, 2008).

4. Medijski odgoj u Bosni i Hercegovini

Iako je UNESCO još 1982. godine Deklaracijom o medijskom odgoju istakao važnost medijske pismenosti i medijskog odgoja, te preporučio uvođenje cjelovitih medijsko-obrazovnih programa od preškolskog do visokog obrazovanja, u BiH nije bilo odaziva takvim preporukama. U Nastavnim planovima i programima osnovnih škola izučava se film i TV emisije (predviđeno je pet sati godišnje za I, II i III razred; sedam sati godišnje za IV razred). U gimnazijama se medijski odgoj tretira u okviru predmeta Demokratija i ljudska prava (predviđena su četiri sata za četiri godine). Prema podacima Internews-a niti jedan od šest javnih univerziteta u BiH koji nude studijske programe novinarstva i medija nema u svojim nastavnim planovima predmet koji u fokusu ima medijsku pismenost. S druge pak strane na području Bosne i Hercegovine, prema podacima RAK-a, djeluje 189 emitera, od čega su 147 radiostanice a 42 TV stanice, i tri javna servisa. Babić (2005) ističe da je „ambijent u BiH za upravljanje medijima izuzetno povoljan što je najprije posljedica ukupno niskog nivoa kulture stanovništva na ovim prostorima. Novinari pa čak i urednici nedovoljno su obrazovani i profesionalno osposobljeni, te kao takvi skloni manipulaciji i instrumentalizaciji“. Ovakva medijska klima može ostaviti ozbiljne posljedice na djecu i mlade, jer „uočljivo je da su gotovo svi mediji kvalitet sadržaja podredili senzacionalizmu. Očito je da takav pristup i uređivačka orijentacija ne iziskuju poseban profesionalizam“. I pored ovakog stanja u medijima, naučnih istraživanja iz ove oblasti skoro da i nema. Djeca i mladi BiH koriste medije, a kako oni utječu na njih to je još neistraženo područje. Prema podacima Pehar (2003) gotovo 70% mladih provodi i suviše vremena pred TV ekranom. Kakav program se emitira putem televizijskih stanica naše zemlje pokazat će nam rezultati istraživanja koje navodimo u nastavku.

5. Metodologija istraživanja

Za izradu magistarskog rada 2008. godine izvršili smo analizu programske sheme Javnog servisa Federacije Bosne i Hercegovine u periodu od 01. januara 2005. do 31. decembra 2007. godine. Ovom analizom utvrdili smo programske žanrove ovog emitera i njihovu vremensku zastupljenost u analiziranom periodu. Do rezultata smo došli analizom plana (košuljice) za dnevno emitiranje programa u kojem su navedeni početak i trajanje predviđenih dnevnih emisija.

Također smo utvrdili trajanje i raznovrsnost sadržaja obrazovnog i kulturnog programa ovog emitera tražeći odgovor na pitanje da li Javni servis FBiH ispunjava svoje osnovne zadatke.

U istu svrhu anketirali smo 51 odgajatelja u JU Naša djeca u Tuzli, 101 nastavnika/profesora razredne nastave u Kantonu Sarajevo i 101 profesora Univerziteta u Sarajevu. Anketa je bila anonimna, a cilj je bio utvrditi stavove prosvjetnih radnika o programu Javnog servisa FBiH i utvrditi postojanje saradnje između medija i obrazovnih institucija. Dvadeset i dva ispitanika nisu odgovorila na anketna pitanja.

Proveli smo i intervju s urednicima programa Javnog servisa Federacije Bosne i Hercegovine. Cilj ovog intervjuja bio je utvrditi mišljenje i stavove urednika o programu Javnog servisa FBiH. Intervju je realiziran prema protokolu pitanja, a intervjuirano je 19 urednika.

6. Rezultati istraživanja

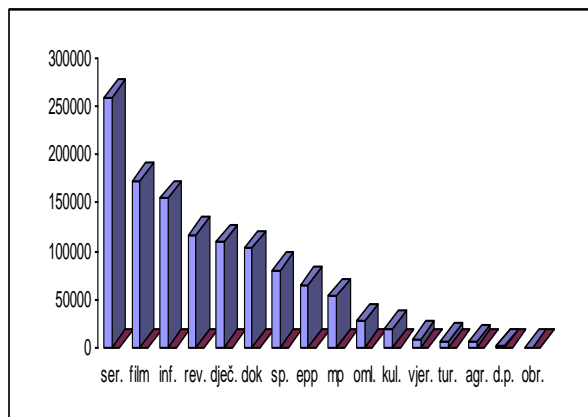
1. Analiza programske sheme

Analizom programske sheme Javnog servisa Federacije Bosne i Hercegovine u periodu od 01. januara 2005. do 31. decembra 2007. godine utvrdili smo da se emitiralo 19 706 sati i 43 minute programa. Zastupljenost programskih žanrova navodimo u tabeli 1:

Tabela 1. Programska shema Javnog servisa FBiH od 01.01.2005. do 31.12.2007. godine

Red. broj	Vrsta programa	Trajanje				
		Min	Sec	Sat	min	%
1.	Serijski program	258208	27	4303	28	22 %
2.	Film	172630	13	2877	10	15 %
3.	Informativni program	154339	50	2572	19	13 %
4.	Revijalni program	116116	34	1935	16	10 %
5.	Dječiji program	109308	07	1821	48	9 %
6.	Dokum. program	102650	40	1710	50	9 %
7.	Sportski program	80502	37	1341	42	7 %
8.	Marketing (epp)	64364	17	1072	44	5 %
9.	Muzički program	53173	34	886	13	4 %
10.	Omladinski program	27015	54	450	15	2.2 %
11.	Kulturni program	20401	40	340	01	2 %
12.	Vjerski program	8518	18	141	58	0.71 %
13.	Program o turizmu	6933	03	115	33	0.5 %
14.	Program za agrar	5496	05	91	36	0.4 %
15.	Domaća TV drama	1627	40	27	07	0.1 %
16.	Obrazovni program	1116	55	18	36	0.09 %
	Ukupno:	1182403	54	19706	43	100 %

Grafikon 1.



Osnovni zadaci javnog servisa su da informira, obrazuje i zabavi svoje gledaoce. Iz tabele je vidljivo da je najzastupljeniji serijski i filmski program što čini 37% ukupno emitiranih sadržaja. Ukoliko tome pridružimo revijalni i muzički program tada vidimo da su 51% programskog sadržaja ovog servisa sadržaji kojima je cilj zabaviti gledaoce. Javni servis FBiH ispunjava svoj zadatak da zabavi gledaoce. Međutim, uzmemo li u obzir da je Javni servis javno dobro zbog društvene a ne ideološke ili tržišne vrijednosti sadržaja svog programa, shodno tome dužan je emitirati sadržaje visoke kvalitete izbjegavajući vulgarno i štetno, tada je upitna ispunjenost ovog zadatka.

Po definiciji javnog difuznog sistema – Javni servis je institucija kulture u svakoj zemlji u kojoj postoji. Kulturna baština iz svih naučnih oblasti, te emisije koje afirmišu domaće stvaralaštvo su, prema Zakonu, obavezan programski sadržaj javnog servisa. U tabeli vidimo da je na kulturni program odvojeno 340 sati ili 2%. Raznovrsnost kulturnog programa navodimo u tabeli 2:

Tabela 2. Emisije kulturnog programa Javnog servisa FBiH

Januar 2005.	Januar 2006.	Januar 2007.
Sedmica	Sedmica	Sedmica
Najkult kulturna zbivanja u 2004.	Intervju s rediteljem Francois Lunelom	Najkult-kulturna zbivanja u '06.
Total (emisija o kulturi)	Runjićeve večeri poezije I i II dio	Igor Galo-glumac, intervju
Velika iluzija (emisija o filmu)	11. bijenale pokretnih slika, I dio	
Slika slova (emisija o književnosti)	Filmski festival u Berlinu	
	Berlinale 2006, specijalna emisija	
	SOLOTHURN Film festival	

Kao što vidimo, u januaru 2005. godine emitirane su četiri emisije domaće produkcije, Sedmica, Total, Velika iluzija i Slika slova, koje su se emitirale jednom sedmično, premijerno i jedno reprizno emitovanje. U 2006. i 2007. godini emitira se samo emisija Sedmica (pregled sedmičnih kulturnih dešavanja), dok ostatak kulturnog programa čine, uglavnom, snimci i reportaže o filmskim festivalima ili intervju s filmskim akterima. Pregled emisija kulturnog programa za ostatak analiziranog peroda nije pokazao značajnije razlike. Bogata kulturna baština Bosne i Hercegovine nije predstavljena u ovom periodu i ne može se govoriti o raznovrsnosti sadržaja.

Iz tabele 1. vidimo da je najmanje mjesta u programskoj shemi Federalne televizije, u analiziranom periodu, odvojeno za obrazovni program. Samo 18 sati ili 0,09% su činile emisije obrazovnog sadržaja. Raznovrsnost tog programa predstavljena je u tabeli 3.

Tabela 3. Emisije obrazovnog programa Javnog servisa FBiH u periodu od 01.01.2005. do 31.12.2007. godine

OBRAZOVNI PROGRAM							
<i>JANUAR</i>				<i>FEBRUAR</i>			
Naziv emisije	2005.	2006.	2007.	Naziv emisije	2005.	2006.	2007.
Kvalitetno obrazovanje (7'4'')	1 emisija	-	-	Kvalitetno obrazovanje (7'4'')	1 emisija	-	-
PC svijet	-	10 emisija	-	-	-	-	-

<i>MART</i>				<i>AVGUST</i>			
Naziv emisije	2005.	2006.	2007.	Naziv emisije	2005.	2006.	2007.
Kvalitetno obrazovanje: Djeca i omladina s posebnim potrebama (12'10'')	1 emisija + repriza	-	-	Ipak se kreće	-	-	8 emisija

Obrazovanje gradi BiH-5'24''	-	1 emisija	-				
Mladi ostaju u BiH-11'47''	-	1 emisija	-				

<i>NOVEMBAR</i>				<i>DECEMBAR</i>			
Naziv emisije	2005.	2006.	2007.	Naziv emisije	'05.	2006.	2007.
PC svijet	1emisija	-	-	PC svijet	22 emisija	-	-

- U januaru i februaru 2005. godine emitirana je ista emisija pod nazivom Kvalitetno obrazovanje. U martu mjesecu iste godine emitirana je dva puta jedna emisija serijala Kvalitetno obrazovanje koja se zvala Djeca i omladina s posebnim potrebama. Emisija je trajala 12 minuta i 10 sekundi, što je s repriznim emitovanjem iste emisije činilo 24 minute i 20 sekundi obrazovnog programa u martu mjesecu 2005. godine.
U novembru mjesecu 2005. godine započelo je emitiranje emisija o upoznavanju rada na računaru pod nazivom PC svijet. Jedna je emisija emitirana u novembru, a 22 u decembru.
- U 2006. godini emisije obrazovnog sadržaja su se emitirale samo u januaru mjesecu. Činile su ga 10 emisija PC svijet (upoznavanje rada na računaru).
- U 2007. godini, u augustu mjesecu emitirano je 8 emisija pod nazivom Ipak se kreće. U emisijama su predstavljeni mladi inovatori BiH.

U analiziranom periodu povećavao se serijski program dok je kulturni i obrazovni program umanjivan.

<u>2005</u>	<u>2006</u>	<u>2007</u>	
20 %	22 %	24 %	Serijski program
2 %	2 %	1,3 %	Kulturni program
0,15 %	0,07 %	0,04 %	Obrazovni program

Serijski program sa 20% koliko je iznosio u 2005. godini povećao se u 2007. na 24%, dok je obrazovni program sa 0,15% iz 2005. godine umanjjen na 0,04% u 2007. godini.

2. Intervju s urednicima

U drugom dijelu empirijskog istraživanja, intervjuom urednika Javnog servisa Federacije BiH, dobili smo odgovore na pitanja:

1. Šta je uzrok ovakve programske sheme servisa?

Da je nedostatak novca osnovni uzrok za ovakvu shemu misli 8 urednika, dok njih 9 smatra da je nestručnost i nezainteresiranost osnovni uzrok ovakve sheme. Zanimljivi su slijedeći odgovori urednika:

U1: Nestručnost, nezainteresiranost i nesaradnja s naučnicima su uzrok ovakve programske sheme;

U2: Dijelom nestručnost, ali prije svega trka za novcem, možda čak i zbog vlastitog interesa, pa se kao zamjena teza koristi nedostatak novca. Dakle, nije tačno da je nedostatak novca uzrok ovakvog programa.

U3: Neznanje i ogromna bahatost ljudi koji godinama upravljaju Javnim servisom i negativna kadrovska selekcija i nepismenost. *Televizijom upravljaju neznalice, nepismeni i bahati ljudi.*

U4: Nedostatak novca. Međutim, serije su u trendu i emitiraju se u skladu sa potrebama javnosti. Mi moramo pratiti trend. Uzrok za ovakvu shemu je i utjecaj komercijalnih medija koji kreiraju potrebe javnosti.

U5: Nedostatak novca ali i stanje u državi jer je televizija odraz države. Kakvo je stanje u državi takvo je i na televiziji.

2. Da li saradujete s naučnim i obrazovnim ličnostima?

Saradnja:	po potrebi	često	nikada
Urednici:	5	6	8

Tabela 4. Saradnja urednika s naučnim i obrazovnim ličnostima

3. Da li je potrebna saradnja s naučnim i obrazovnim ličnostima?

Saradnja je:	potrebna	ponekad	nije potrebna
Urednici:	12	5	2

Tabela 5. Mišljenja urednika o potrebi saradnje s naučnim i obrazovnim ličnostima

Urednici Javnog servisa FBiH saglasni su da bi program trebao biti kvalitetniji ali ne uviđaju svoje odgovornosti i obaveze u postojećoj programskoj shemi niti u poboljšanju kvalitete programa u budućnosti. Ne postoji želja za saradnjom s naučnim i obrazovnim institucijama u svrhu izrade strateškog plana razvoja programa, edukacije i usavršavanja. Saradnju ostvaruju samo kada je potrebno gostovanje u emisijama kojih su urednici.

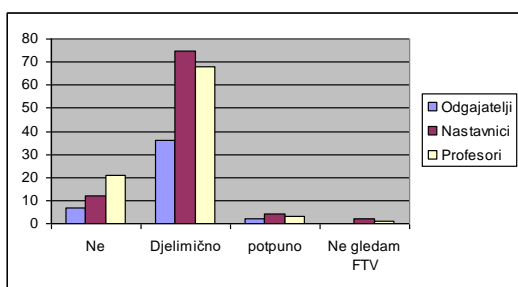
3. Anketa među prosvjetnim radnicima

Rezultati istraživanja koje smo dobili anketiranjem prosvjetnih radnika odražavaju nezadovoljstvo s programom koji se emitira. Uprkos drugim medijima koji su dostupni ispitanicima, kao i stručnim skupovima i seminarima, ova populacija želi informaciju i kvalitetan program na televiziji.

1. *FTV kao Javni servis Federacije BiH ima obavezu da informiše, obrazuje, zabavi i promoviše nacionalnu kulturu. Ispunjava li ona te zadatke?*

	Ne	Djelimično	potpuno	Ne gledam FTV	ukupno
Odgajatelji	7	36	2	0	45
Nastavnici	12	75	4	2	93
Profesori	21	68	3	1	93
Ukupno	40	179	9	3	231
%	17%	78%	4%	1%	100%

Tabela 6: Ispunjava li FTV svoje osnovne zadatke

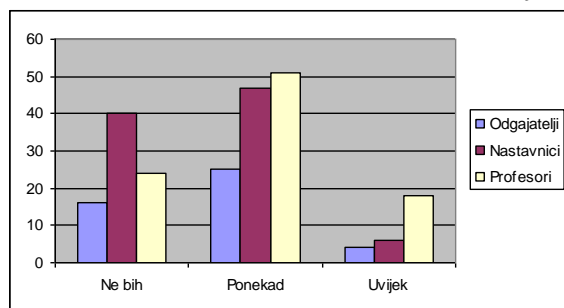


Grafikon 2.

2. Da li biste učestvovali u kreiranju obrazovnih sadržaja na Federalnoj televiziji?

	Ne bih	Ponekad	Uvijek	Ukupno
odgajatelji	16	25	4	45
Nastavnici	40	47	6	93
Profesori	24	51	18	93
Ukupno:	80	123	28	231
%	35%	53%	12%	100%

Tabela 7: Da li bi kreirali obrazovni sadržaj na FTV-u



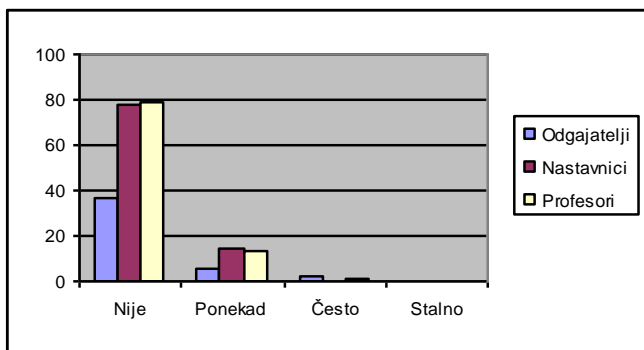
Grafikon 3.

Saradnja prosvjetnih i naučnih radnika s Federalnom televizijom od izuzetne je važnosti. Zato je vrlo važno što bi 65% ispitanika učestvovalo u kreiranju sadržaja, njih 12% bi stalno saradivalo. 35% ne bi učestvovalo u kreiranju obrazovnih sadržaja.

3. Da li je do sada postojao takav vid saradnje?

	Nije	Ponekad	Često	Stalno	Ukupno
Odgajatelji	37	6	2	0	45
Nastavnici	78	15	0	0	93
Profesori	79	13	1	0	93
Ukupno	194	34	3	0	231
%	84%	15%	1%	-	100%

Tabela 8: Dosadašnja saradnja urednik sa naučnim i obrazovnim ličnostima



Grafikon 4.

Iz tabele 6. vidimo da 95% ispitanika nije zadovoljno programom Javnog servisa FBiH. Izražavaju spremnost da učestvuju u izradi i poboljšanju programske sheme kao cjelokupnog programa, ali ne postoji spremnost servisa na tu saradnju. Iako nove komunikacijske tehnologije zahtijevaju nove oblike pismenosti i kompetencija, permanentnu edukaciju i usavršavanje postojećeg i stjecanje novih znanja i vještina medijski uposlenici su se učahurili u svoj svijet bez namjere da se otvore novostima koje donosi i nameće savremeno društvo. Sve to se negativno odražava na gledaoce, posebno na djecu i mlade.

7. Zaključak

Mediji se već više od sedamdeset godina nalaze u fokusu istraživača širom svijeta. U Bosni i Hercegovini je stvaran odnos medija i njihovih konzumenata neistraženo područje. Zaposleni u medijima su ljudi mješovitih vrsta obrazovanja primani prema potrebama bez jasnog reda i bez prethodnog utvrđivanja stvarnog znanja i sposobnosti. Reditelji, producenti, snimatelji, kamermani, snimatelji tona, scenografi komuniciraju s gledaocima putem emisija, a da se ne zna koliko poznaju specifičan jezik medija, koliko su i sami medijski pismeni. Ove profesije zahtijevaju visoko obrazovanje koje je potrebno stalno nadograđivati, potrebno je permanentno stručno usavršavanje uz rad. Međutim, kao što je pokazalo ovo istraživanje, čak i među urednicima koji odlučuju i uređuju program postoje oni koji nemaju visoko obrazovanje, niti se usavršavaju u profesiji.

Širokom sloju stanovništva Bosne i Hercegovine nisu dostupni drugi izvori informacija jer samo 5% stanovništva kupuje novine, gase se pedagoški časopisi s polustoljetnom tradicijom, a rijetki koji egzistiraju na ovom području nisu dostupni građanima; simpoziji i savjetovanja su dostupni samo malom broju ljudi i to onih iz svijeta biznisa i obrazovanja. Znanstvena otkrića i znanje iz raznih oblasti, poznavanje svijeta uglavnom dolazi do građana putem televizije.

Funkciju posrednika kulture i medija koji njeguje i širi bogatu kulturnu tradiciju Bosne i Hercegovine Javni servis ne ispunjava. Ne razvija kulturne potreba i navike već osiromašuje duh većine stanovništva. Zadaci Javnog srvis regulisani su Zakonom i uprkos tome ne ispunjavaju se. Ne postoji monitoring programa, ne rade se analize programa, tako izostaje strateški plan razvoja televizije. Sve se to odražava na program koji se iz godine u godinu ne mijenja. Kako osigurati programsku raznolikost, kako osuvremeniti programske sadržaje, kako razvijati medijsku pismenost usposlenika koji bi omogućili inkulturaciju građana putem tog programa?

Sve ukazuje da je *hitno* potrebno uvesti medijski odgoj u obrazovni sistem od predškolskog do visokog obrazovanja jer to je jedini način da se zaštite mladi ljudi od štetnog utjecaja medija. Samo medijski pismene osobe će znati iskoristiti najbolje od/iz medija za razvijanje kulturnih vrijednosti i stvaralačkog načina života.

Literatura:

Božović, R. (1984): *Lavirinti kulture*, Beograd, Radnička štampa

Babić, D. (2005): *Ekonomski pritisci na medije u BiH* u: Medijska spoticanja u vremenu tranzicije, ur. R. Udovičić, Sarajevo, Medija plan institut

Dollot, L. (2000): *Individualna i masovna kultura*, Beograd, CLIO

Ilsin, V. (2003): *Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima*, Medijska istraživanja, 9 (2)

Kellner, D. (2004): *Medijska kultura*, Beograd, CLIO

Livazović, G. (2011): *Utjecaj medija na poremećaje u ponašanju adolescenata*, Filozofski fakultet u Zagrebu, Neobjavljen doktorski rad

Livingstone, S. (1996): *On the Continuing Problems of Media effects research*, dostupno na <http://www.eprints.ise.ac.uk> (posjeta: 13.12.2012)

Malić, J., Mužić, V. (1986): *Pedagogija*, Zagreb, Školska knjiga

Miliša, Z. (2007): *Manipulacija kao otklon od koncepcije „društva znanja“* u: Pedagogija ..., (ur.) Previšić V. i sur. Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo

Miliša, T., Tolić, M., Vertovšek, N., (2009): *Mladi i mediji*, Zagreb, Sveučilišna knjižara

Miliša, Z., Zloković, J. (2007): *Odgoj i manipuliranje u obitelji i medijima*, Zagreb, Markom

Pehar-Zvačko. L. (2003): *Slobodno vrijeme mladih ili...*, Sarajevo: Filozofski fakultet

Perotti, A. (1994): *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb: EDUCA

Potter, J. (2008): *Medijska pismenost*, Beograd, Multimedia, CLIO

Previšić, V. (2000): *Slobodno vrijeme između pedagoške teorije i odgojne prakse*, Napredak, br. 4, 403-410

Tolić, M. (2009): *Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije*, Život i škola, br. 22, 97-103

Tolić, M. (2008): *Aktualnost medijskih kompetencija u suvremenoj pedagogiji*, Acta Iadertina, br. 5, 1-135,

Zgrabljčić Rotar, N. (2005): *Medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji*, dostupno na www.djelatnici.unizd.hr

MEDIJSKO OBRAZOVANJE - INCIJATIVA ZA UVOĐENJE U OBRAZOVNI SISTEM BOSNE I HERCEGOVINE

Sanela Porča i Seid Jusić
Edukacijski fakultet, Univerzitet u Travniku
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Savremena civilizacija susreće se s problemom prekomjerne proizvodnje i protoka informacija, a koji rezultira nedosljednošću u prenošenju informacija, ali i ogromnom mogućnošću manipulacije putem informacionih kanala – medija. Realno se javlja potreba za uvođenjem reda u haosu nastalom uslijed hiperprodukcije informacija. Ko i na koji način može pokušati uvesti red? Obrazovni sistem bi mogao doprinijeti u sređivanju tog haosa. Međutim, potrebna je temeljita reforma obrazovnog sistema koja bi se temeljila na drugačijem pristupu nastavi i učenicima. Polovinom prošlog stoljeća učenici su iz praznih stanova i kuća odlazili u škole koje su posjedovale izvjesne multimedijalne aparate. Danas učenici iz ukupnog multimedijalnog ambijenta odlaze u škole gdje ih čeka “drvena klupa” i “zelena tabla” što je za njih povratak u prošlost. Ko, kako i gdje će podučiti našu djecu kako da se nose s hiperprodukcijom informacija s kojima se susreću u svakom trenutku? Obrazovni sistem već ima izgrađenu hijerarhiju djelovanja, te bi se uvođenjem medijskog obrazovanja znatno doprinijelo u sređivanju informacijskog haosa. Savremeni svjetski trendovi idu u tom pravcu, sve su razvijenije zemlje svijeta u školski kurikulum uvrstile medijsko obrazovanje. Ovdje smo ukratko iznijeli trenutno stanje u BiH, zatim razloge i ciljeve medijskog obrazovanja, te inicijative za veći angažman u medijskom opismenjavanju i sprečavanju manipulacije putem iskrivljavanja informacija kroz medije.

Gljučne riječi: medijsko obrazovanje, digitalno doba, kritičko mišljenje, medijska pismenost

1. Uvod

Medijsko obrazovanje i medijska pismenost postale su potreba savremenog društva i savremenog pojedinca. Već je odavno informatička pismenost jedan od službenih uvjeta za zasnivanje radnog odnosa. Informacijska je pismenost u digitalnom dobu u kojem nas informacije preplavljaju sa svih strana postala važnija od drugih vrsta pismenosti.

Emiteri odašilju različite vrste informacija u eter s različitim ciljevima i prema različitim ciljnim skupinama, a sve radi navođenja na određene postupke. Često su ciljne skupine objekt svjesne manipulacije putem informacija. Ovo se prije svega odnosi na ekonomsko-propagandno i političko djelovanje.

Prepoznati namjeru kreatora informacije ne može informacijski nepismena osoba. Isto tako informacijska pismenost podrazumjeva sposobnost kritičkog odnos prema izvoru informacija, zatim način pronalaženja informacije, korištenje informacije i prosljeđivanje iste.

Informacijski pismena osoba zna kako je znanje organizirano i kako doći do relevantnih izvora informacija. Takva osoba je spremna za cjeloživotno učenje i mi želimo da svi učenici od početka svog školovanja prođu sve stadije informacijske pismenosti te da ih pripremimo za cjeloživotno učenje.

U nastavku ćemo spomenuti vrste pismenosti, odlike digitalnog doba, važnost kritičkog mišljenja za informacijsku pismenost, medijsko obrazovanje, medijsku pismenost, preporuke za uvođenje predmeta medijsko obrazovanje u školski kurikulum i svjetske trendove u medijskom obrazovanju.

2. Pismenost u savremenom smislu

Pismenost u svom primarnom smislu označava poznavanje vještina pisanja i čitanja. Napretkom tehnologije i globalizacijom svijeta značenje pojma pismenost je dobilo i druge dimenzije. Tako se razvojem političkih sistema i uspostavljanjem pravnih regulative pojavljuju i pojmovi pravne i političke pismenosti. Pojavom računara i drugih vrsta elektronskih medija već se govori o računarskoj ili informatičkoj pismenosti, a uz to i o medijskoj pismenosti.

Prema ovom kriteriju pismenost se dijeli na:

- a) elementarnu ili primarnu pismenost,
- b) sekundarnu ili funkcionalnu pismenost,
- c) tercijarnu.

Elementarna ili primarna pismenost je poznavanje vještina pisanja i čitanja. Ova vrsta pismenosti je u povijesti bila najviši nivo pismenosti, jer od nje nije bilo viših nivoa.

Sekundarna ili funkcionalna pismenost je u današnjem vremenu od velike važnosti. Ona podrazumijeva da čovjek razumije pisane upute, ispunjavanje ugovora, formulara, orijentacije u trgovini, razumijevanje prometnih signalizacija, snalaženje u javnim ustanovama i sl.

Tercijarna – informacijska, informatička, medijska pismenost. Iako je na posljednjem mjestu, u stvari ona u sebi sadržava prethodne dvije vrste pismenosti. Suština ove vrste pismenosti je razumijevanje i kritičko razmišljanje o svemu. Napretkom tehnologije ova vrsta pismenosti došla je u sami vrh potražnje na tržištu rada.

Skoro svi poslodavci traže informatički pismene radnike. Međutim, stanje u praksi nije dobro kada se radi o tercijarnoj pismenosti a problem u savladavanju tog nedotka je gotovo nepremostiv. Istraživanja pokazuju da postoje osobe koje u svom ranijem obrazovanju nisu imale nikakvog dodira sa savremenom tehnologijom, a uposlene su na pozicijama koje zahtijevaju ili korištenje savremenih tehnologija ili podučavanje drugih njihovom korištenju. Kako riješiti problem a da pri tome ne oštetimo pojedince? Jedini realan način je doškolovanje i informatička i medijska pismenost.

3. Digitalno doba i njegove odlike

Razvojem informatičke tehnologije a time i novim medijima sve više se susrećemo s pojmom informatičke pismenosti, medijske pismenosti, ali i širim pojmom informacijske pismenosti, koja je

osnova za razvoj savremenog društva. Informatička pismenost definira se kao sposobnost korištenja računara i računarskih programa. Medijska pismenost definira se kao sposobnost izdvajanja i kritičkog odabira medija i medijskih sadržaja za vlastite potrebe.

Informacijska pismenost predstavlja uviđanje potrebe za informacijom te posjedovanje znanja o tome kako naći, procijeniti i iskoristiti najbolje i najnovije informacije koje su na raspolaganju kako bi se riješio određeni problem ili donijela određena odluka.

Pri tome izvori informacija mogu biti različiti mediji: knjige, časopisi, računari, TV, film ili drugo. Danas posebnu ulogu kao izvor informacija ima internet.

Informacijska pismenost uključuje sposobnosti korištenja medija:

- prepoznavanje potrebe za informacijom,
- pronalaženje informacije,
- analiza i vrednovanje informacije,
- korištenje informacije,
- objavljivanje informacije. (Nadrljanski, Đ.)

Informacijski pismena osoba ona je osoba koja je naučila kako učiti. Ona zna učiti jer zna na koji je način znanje organizirano, kako naći informacije koje su joj potrebne i kako preraditi i koristiti nađene informacije na način da i drugi mogu učiti iz njih. To je osoba pripremljena za cijeloživotno učenje, jer uvijek može pronaći informacije potrebne za bilo koji zadatak ili odluku.

Istraživanja pokazuju da u BiH imamo generacije ljudi u prosvjeti koji se ni na jedan način ne žele uključiti u prevladavanje krize nastale kao produkt razlike između tradicionalnih učitelja i načina učenja i generacija učenika digitalnog doba.

Zbog toga politika i poučavanje pismenosti u današnje vrijeme prelaze okvire shvaćanja pismenosti postavljene u prošlosti. Postoji razlika između informacijske i informatičke pismenosti. Informacijska se pismenost odnosi na sposobnost prikupljanja, prijenos, obradu i evoluiranje određenih podataka i korištenja informacija iz medija koji trebaju za određene svrhe upravljanja, dok je informatička pismenost općenita sposobnost rada s računarom. Naravno, u današnje doba jedno ne ide bez drugoga, ali je važno znati da nisu sinonimi.

Promjene u obrazovnom sistemu BiH moraju polaziti od potreba 21. stoljeća, jer učenici koji sada započinju svoje obrazovanje, svoj radni vijek će završiti krajem prve polovice ovog stoljeća.

Današnji učenici nisu više onakvi za kakve su napisani postojeći obrazovni sistemi. Zbog radikalnih društvenih promjena razmišljaju i procesiraju informacije na drugačiji način od svojih prethodnika. Oni su u stvari "digitalni domaćini" jer su rođeni u digitalnom dobu i ne razmiju da je život bio moguć bez mobilnih telefona, računara i savremenih medija. To su generacije koje su takav poredak stvari prihatile svojim rođenjem i odrastanjem.

S druge strane imamo “digitalne useljenike” a to su generacije koje su rođene prije nastanka digitalnog doba i oni tek sada uče kako u njemu živjeti. Većina kadrova koji rade u obrazovnom sistemu BiH, a pogotovo u osnovnim školama pripadaju skupni “digitalnih useljenika”. Ovo se odnosi i na mnoge univerzitetske profesore koji nikada nisu premostili jaz koji je nastao masovnom upotrebom savremenih medija i digitalizacijom.

Često smo dovedeni u situaciju da se učenici i nastavnici ne razumiju kao da govore različitim jezicima. Škola je ostala tradicionalno orijentirana, dok su se potrebe za novim načinima obrazovanja uveliko množile.

Pojavljaju se sasvim novi zahtjevi i zanimanja, pa samim tim i potreba da se u tom smislu krene i s promjenama u obrazovnom sistemu BiH.

Odgoj i obrazovanje za medije je samo jedan u nizu koraka koji se mora preduzeti da bismo u budućnosti imali pripremljene ličnosti koje će moći živjeti i raditi u savremenom svijetu.

Freedman objašnjava “budući da su se rodili u doba novih tehnologija, naši su učenici u mnogočemu već pretekli svoje učitelje. To još ne znači da odrasle više ne trebamo u ulozi odgojitelja i nastavnika. Djeca doduše stvarno rastu s tim novim alatima i znaju ih u tehničkom smislu dobro upotrebljavati, ali nije nužno da i razumiju sve te procese i da ih znaju kontrolirati. Zato nam je potrebno više nastavnika i edukatora koji će znati upotrebljavati te alate jer će samo tako moći voditi i usmjeravati djecu. Učitelji koji ne ulove taj vlak uskoro će se naći u situaciji kad će svojim učenicima govoriti na posve drugom jeziku.” (Freedman, T., 2006)

4. Razvoj kritičkog mišljenja kao prevencija manipulaciji medija

Obrazovni sistemi i mediji imaju glavnu ulogu u prenošenju informacija recipijentima, u prvom slučaju samo na učenike a u drugom na cjelokupnu populaciju. Takvo prenošenje informacija pretvara se u nekritičko usvajanje, a iz toga u većini slučajeva proizlazi manipulacija. Mediji sve češće manipuliraju informacijama, te ih zloupotrebljavaju. Zato se javila potreba za medijskom pedagogijom koja se izdvojila kao zasebna pedagoška disciplina šezdesetih godina prošlog stoljeća. Iako nedovoljno razvijena i relativno slabo prihvaćena medijska pedagogija ima za cilj da kod recipijenata razvije kritičko mišljenje prema emitovanim sadržajima, bez obzira na to iz kojeg izvora dolazile. Školski kurikulum mora sadržavati disciplinu koja će “uvježbati” učenike da kritički primaju i procesuiraju primljene informacije, a sve u cilju sprečavanja manipulacije.

5. Kritičko mišljenje

Nauka je uvijek bila zasnovana na kritičkom mišljenju i promišljanju i da nije te vrste mišljenja teško bi se dolazilo do naučnih spoznaja. Suština ove vrste mišljenja je u tome da nije važno šta misliš nego kako misliš i promišljaš o stvarima oko sebe. To je vještina kojoj treba poučavati učenike. „Tip mišljenja koje najbolje određuje kvalitetu ili vrijednosti vašeg mišljenja jest kritičko mišljenje, to je umijeće koje visoko obrazovanje nastoji njegovati. Kritičko mišljenje nije o tome što misliš, nego kako misliš.“ (Vaughn, 2008:4)

Potrebno je naglasiti razliku između kritikovanja i kritičkog mišljenja. Kritikovanje ima cilj omalovažiti i pronaći slabe tačke nekoga ili nečega te o tome raspravljati, dok je kritičko mišljenje subjektivni pokušaj objektivnog razmišljanja uz uvažavanje svih relevantnih faktora. Takvo je mišljenje temelj da se ruše određene neistine u nauci i drugim porama života. „Misliti kritički ne znači misliti negativno s namjerom da se pronađu pogreške i mane. To je nepristran i objektivan proces koji evaluira tvrdnje i mišljenja, tuđa ili vlastita. Kritičko mišljenje nema namjeru „učiti“ ljude misliti na isti način. Kritičko mišljenje nema određene vrijednosti ili načela, što se može vidjeti kod dvoje ljudi koji su podjednaki stručnjaci u kritičkom mišljenju, a imaju različite vrijednosti i načela. Uvijek će biti razlike u percepciji i emocionalnim potrebama što nas sprečava da svi mislimo isto. Kritičko mišljenje ne bavi se pojedinim osobama... Kritičko mišljenje slijepo ne podupire sve što se temelji na znanosti. Na primjer, naša kultura puna je lažnih znanstvenih tvrdnji koje pokušavaju propagirati sve, od žitarica za doručak do tableta za povećanje grudi. Jednako tako važno je razumjeti da argumenti koji se temelje na kritičkom mišljenju nisu nužno najuvjerljiviji.“ (Haskins, 2006:3)

Kritičko mišljenje prema informacijama koje dolaze do nas je osnova da bismo shvatili šta manipulatori žele od nas. Ukoliko je neko sposoban da kritički misli o medijskim sadržajima, spremniji je i odlučniji da se odupre bilo kojoj vrsti manipulacije, a cilj medijskog odgoja i obrazovanja i jeste razvijanje kritičkog mišljenja prema emitovanim sadržajima.

6. Medijsko obrazovanje

Sistem obrazovanja za medije trebao bi biti zasnovan na paradigmi obrazovanja starijih koji će putem svojih kompetencija moći prenijeti znanja na mlade. Nemoguće je da neodgojen roditelj pravilno odgoji dijete ili da medijski nepismena osoba podučí svoje dijete medijskoj pismenosti. Proces medijskog obrazovanja ne smije biti neravnomjerno zastupljen u zajednici jer bi mogao postati izvor socijalnih i ekonomskih nejednakosti u budućnosti.

Medijsko obrazovanje podrazumijeva upoznavanje svih aktera u komunikacijskom procesu o načinima djelovanja medija, utjecaja medija, zakonske regulative i načina procjene medijskih sadržaja. Krajnji je cilj dobiti kritičku autonomiju pojedinaca u odnosu na medijske sadržaje. Vrlo često ljudi navode argumente koje su pronašli na internetu i drže ih se kao svetog slova, ne znajući pri tome da je referentnost izvora i na internetu jako važan faktor argumentacije stavova.

Jedan od ciljeva medijskog obrazovanja je promjena pojedinaca iz pasivnog stanja potrošača u aktivnog člana društva koji misli svojom glavom. Uvođenju medijskog obrazovanja bi se moralo pristupiti selektivno i to na način da se najprije obrazuju pedagoški radnici kroz seminare i vježbe i time napravi temelj za daljnju nadogradnju počevši od osnovne škole.

Ciljevi, sadržaji i znanja medijskog obrazovanja moraju sadržavati slijedeće:

- Prepoznavati medijsku fikciju i realnost.
- Prepoznavati utjecaj medija na pojedince:

- a) objasniti kako se gledatelji identificiraju s idolima,
- b) objasniti kako nasilni medijski prizori utječu na medijsku publiku,
- c) objasniti oblikovanje medijskih stereotipa,
- d) poznavati utjecaj oglasa na pojedinca, prepoznavati utjecaje medija.

- Poznavati odnos kvalitetnih informacija i procesa odlučivanja u demokraciji:

- a) objasniti kakav utjecaj imaju masovni mediji na proces odlučivanja u demokraciji,
- b) prepoznavati kvalitetne informacije,
- c) objasniti zašto građani moraju biti upoznati s javnim stvarima i kvalitetnim informacijama.

- Poznavati načine komuniciranja s medijima (npr. pisma čitatelja, pisanje urednika, organiziranje novinarskih konferencija, medijskih akcija itd.). (Erjavec i sur., 2005)

Zahtjevnu zadaću nositelja medijskoga odgoja ne može provesti samo skupina specijalista za medije. Masterman upozorava na četiri područja na kojima je sudjelovanje za oblikovanje cjelovitijega pristupa moguće i preporučljivo:

1. suradnja između medijskih učitelja i roditelja,
2. suradnja između medijskih učitelja i medijskih djelatnika,
3. interakcija između funkcija osposobljavanja: osposobljavanja za medijske djelatnike i osposobljavanja za učitelje,
4. razvoj medijskih centara: institucije sa specifičnom misijom poticanja interakcije i integracije (Masterman, 2001).

7. Medijska pismenost

Medijska pismenost je cilj medijskog obrazovanja, a medijska pedagogija pronalazi najbolja moguće rješenja kako doći do tog cilja. Masterman zastupa definiciju po kojoj je medijska pismenost sposobnost pristupa, analize, ocjene i proizvodnje (medijskih) poruka u najrazličitijim oblicima, a kao minimum medijske pismenosti ističe svijest o tome da su mediji simbolički (ili znakovni) sustavi koje treba aktivno čitati, a ne neproblematični i sami po sebi razumljivi odrazi izvan stvarnosti. (Masterman, L., 2001)

Prema ovoj definiciji jasno se može zaključiti da se o medijima i njihovim sadržajima mora aktivno razmišljati, kao i to da se sadržaji ne smiju usvajati bez razmišljanja i kritičkog stava prema njima. Medijsko obrazovanje ima cilj da proces usvajanja medijskih sadržaja i proizvodnje medijskih poruka ide u pravcu nastajanja što manjih devijacija u komunikaciji ili ispravljanja grešaka koje nastaju u komunikacijskom procesu (namjernih ili nenamjernih).

Kad su djeca u pitanju, osobito je značajna refleksivna razina koja "omogućava razmišljanje o medijskim sadržajima i oblicima; ona uči kritičnosti prema ponuđenim proizvodima, prema kanalima koji ove proizvode omogućuju i prema vlasnicima koji ih određuju (Košir i sur., 1999:29).

„To znači da djeca uče razlikovati fikciju i stvarnost, selektivno odabirati sadržaje, propitivati i dokučivati značenja prezentiranog, prepoznavati pozitivne i negativne značajke medija.“ (Gunter, Mc Aleer, 1997:222)

Medijsko obrazovanje postalo je nužno jer su masovni mediji neizbježni dio svakodnevnice i njihov se broj progresivno povećava, pa to zahtijeva osposobljenost za odgovarajuće korištenje. Medijski pedagozi su nosioci medijskog obrazovanja.

8. Uvođenje predmeta *Medijsko obrazovanje* na fakultetima

Idući u pravcu razvoja medijskih kompetencija studenata pedagoških, socioloških i humanističkih nauka potrebno je uvažiti činjenicu da je uvođenje medijskog obrazovanja na fakultetima već odavno postala potreba.

Erjavec i Volčić utvrđuju da bi svi univerziteti po svijetu morala uključiti medijski odgoj kao obavezni predmet u sve osnovne pedagoške studije i za sve učitelje socioloških i humanističkih predmeta, a fakulteti bi morali omogućivati redovno dodatno osposobljavanje. Organiziranje i provođenje medijskoga odgoja nije moguće bez odgovarajuće suradnje stručnjaka za pružanje stručne pomoći i savjeta za pristup komunikacijskim mrežama i njihovu upotrebu, jer su one nužne za kvalitetnu pripremu susreta, radionica, tematskih publikacija itd. Pritom težište ne smije biti samo na tehničkim kompetencijama odgoja za informatičku pismenost na štetu širenja znanja medijske pismenosti. Srž problema očituje se u informatičkoj podrazvijenosti pojedinca koji ne može pratiti tehnološku predrazvijenost (Erjavec – Volčić, 2000).

Ukoliko više istraživanja pokaže da budući edukacijski radnici nisu dovoljno osposobljeni i da nemaju medijske kompetencije treba se uraditi slijedeće:

- sistematski uključivati sadržaje iz područja razvoja medijske pismenosti u dodiplomsko obrazovanje svih pedagoških kadrova,
- uvesti specijalizacije i poslijediplomske programe iz područja medijske pismenosti,
- osigurati stalno stručno usavršavanje kadrova programima iz područja razvoja medijske pismenosti,
- osposobljavati nastavni kadar za provođenje neformalne edukacije roditelja medijskoj pismenosti.

U društvu zasićenom medijima svako bi trebao biti medijski pismen i kompetentan, tako da svoja znanja može prenijeti na mlade. Time bi upozorio na nerealnosti medijskih sadržaja, manipulaciju u njima i na kritički odabir medija.

9. Svjetski trendovi u medijskom opismenjavanju

Amerika, Europa i Rusija već odavno rade na uvođenju medijskog odgoja i obrazovanja koje je postalo realna potreba savremenog školskog sistema.

Trendovi u oblasti medijskog opismenjavanja odnose se na usvajanje širokog spektra vještina i kompetencija koje će omogućiti mladima da pravilno biraju medije i kritički dekodiraju medijske poruke.

Program medijskog opismenjavanja minimalno treba da sadrži sljedeće:

- Analiza i refleksija medijskih sadržaja na recipijente;
- Identifikacija izvora medijskih sadržaja te njihova kategorizacija prema prirodi djelovanja (politička, društvena, kulturna);
- Interpretacija poruka koje odašilju mediji i
- Aktivno učešće mladih u društvu putem medija. (*deklaracija 2004*)

Mnoga istraživanja potvrđuju da je kritičko reagovanje na poruke medija povezano sa višim obrazovanjem, mlađim životnim dobom, nereligioznošću i oslanjanjem na unutarnje kriterijume procenjivanja situacije (Baćević, 2004).

Masterman, jedan od najpoznatijih kritičara obrazovanja za medije, ističe da medijski pismena osoba ne može biti izmanipulisana tek tako i da se njeno mišljenje u medijima uvažava jer je u stanju da donosi objektivne zaključke. Riječ je o sposobnosti kritičke autonomije koja treba da postane primarni cilj kontinuiranog obrazovanja za medije (Zindović – Vukadinović, 1997).

Od 2002. godine u Rusiji je započela profesionalna priprema nastavnika i pedagoških radnika na pedagoškim institutima i univerzitetima koji će biti nosioci medijskog obrazovanja.

Uobičajene aktivnosti koje se poduzimaju u svim zemljama koje su za zadatak sebi uzele uvođenje medijskog odgoja u škole su: otvaranje regionalnih ustanova, organizacija skupova, seminari i kursevi, saradnja sa stručnjacima iz oblasti medija itd.

Mediji, škola i roditelji su odgovorni za pripremu mladih za život u svijetu slika, riječi i zvuka te je potreba da se odrasli opismenjavaju u tom pravcu.

Razvoj savremenih obrazovnih sistema usmeren je ka inkorporiranju medijske pismenosti u škole (Peković, 2005; Zindović – Vukadinović, 1994).

10. Uvođenje predmeta medijsko obrazovanje (medijski odgoj) u škole

S aspekta prakse potrebno je odrediti da li predmet *Medijsko opismenjavanje* ili *Medijski odgoj* treba biti zaseban nastavni predmet ili da se nastavni sadržaji rasporede po nastavnim predmetima u srodnim oblastima.

Uvođenje predmeta Medijsko obrazovanje u osnovne i srednje škole otvara niz značajnih pitanja. Prvo, neophodno je utvrditi status programa medijskog obrazovanja u određenom školskom sistemu. Drugo, utvrditi na koji način profesionalno pripremiti buduće učitelje i nastavnike za izvođenje nastave medijskog obrazovanja. Sve to podrazumijeva poznavanje tehnike rada na savremenim medijskim pomagalicama, kao i kritički stav prema medijskim sadržajima. Treće, potrebno je dati odgovor o obimu i strukturi programa za medijsko obrazovanje. I četvrto, utvrditi da li će pomenuti nastavni predmet biti obavezan, izborni ili fakultativni u zavisnosti od školskog sistema i lokalne kulture. (Zindović – Vukadinović 1994)

Uvođenje medijskog obrazovanja kao zasebnog predmeta bilo bi otežano zbog:

- a) Preobimnost nastavnog plana i programa;
- b) Opterećenost učenika gradivom i velikim brojem časova;
- c) Nedostatak profesionalnog obrazovanja nastavnika;
- d) Loša saradnja škola s predstavnicima medija;
- e) Dodatna finansijska ulaganja kako u opremanje učionica tako i opterećenja učenika kupovinom udžbenika

S druge strane predmet, Medijski odgoj i obrazovanje bi svakako trebao biti zaseban nastavni predmet, a za to je važno navesti argumente:

- a) Revidiranje nastavnog plana i programa te izbacivanje prevaziđenih sadržaja i sadržaja koji nemaju suštinski značaj, a to bi oslobodilo prostor i vrijeme da se bavimo važnijim stvarima.
- b) Revidiranjem nastavnog plana i programa bi se smanjio i broj časova iz određenih nastavnih predmeta, a neki predmeti bi vjerovatno bili i ukinuti jer za njih više nema potrebe.
- c) Uvođenjem kolegija Medijske pismenosti na fakultetima društvenih i pedagoških smjerova bio bi otklonjen problem neprofesionalizma i ostvaren put za napredak u toj oblasti.
- d) Mediji bi imali interes da više saraduju sa školama kako bi prezentovali svoje dobre namjere.
- e) Finansijski momenat je manje važan, jer su ulaganja u škole svakako potrebna, a kada se već ulaže onda bi trebalo da se kupuju savremena nastavna sredstva i pomagala a ne da se vraćamo u srednji vijek kupujući pomagala koja su zastarjela i nisu adekvatna ni kompatibilna sa savremenim uvjetima života.

Mladi u okviru programa medijskog opismenjavanja treba da se upoznaju sa stvaraocima medijskih poruka, da nauče da ih dekonstruišu i da steknu uvid u nosioce i mehanizme kontrole, moći i interesa. (Zindović – Vukadinović, 1997)

11. Uloga države u procesu medijskog opismenjavanja

Država bi po svaku cijenu trebala biti aktivni sudionik u procesu medijskog opismenjavanja i to kroz stvaranje povoljne političke klime i donošenja pozitivnih zakonskih propisa koji bi ograničili manipulatore da djeluju.

Još se u prošlom stoljeću raspravljalo o važnosti medijskog opismenjavanja, te je 1982. godine u Njemačkoj na međunarodnom simpozijumu u organizaciji UNESCO-a promovisana deklaracija o obrazovanju za medije (*Grunwald Declaration on Media Education*, 1982).

Ovaj dokument ističe da se ne smije potcijeniti uloga medija u razvoju mladih, kao i korištenje medija u svrhu građanske participacije u društvu.

Država bi trebala intervenirati na način da se medijski odgoj uvrsti u sve planove i programe počevši od predškolskog do univerzitetskog nivoa, s ciljem da mladi razviju kompetentnost i kritički odnos prema svim medijima te da steknu mogućnost participacije u medijima. Ovo je značajan proces koji bi svakako doveo do formiranja javnog mnijenja na zdravom razumu i kritici, a ne na manipulaciji putem medija.

S obzirom na to da smo već odavno naklonjeni zapadnom sistemu obrazovanja nije nam teško primijeniti određene modele medijskog obrazovanja u našem obrazovnom sistemu.

12. Zaključak

Medijsko je obrazovanje postala potreba svih zemalja u tranziciji, a tim i u BiH. Mnoge zemlje EU imaju već izrađenu nacionalnu strategiju medijskog obrazovanja od najranijih uzrasta pa sve do završnih studija. Nama najbliži i najpristupačniji primjer takve strategije je odnos Republike Slovenije prema ovome pitanju. Republika Hrvatska također ide u pravcu izrade nacionalne strategije medijskog odgoja i obrazovanja. Imajući u vidu sve brži napredak tehnologije i njene primjene u svakodnevnom životu, a pogotovo medija vrijeme je da se ozbiljno uđe u projekt izrade programa medijskog obrazovanja i njegove implementacije u praksi.

Potreban je tim stručnih ljudi koji bi u zakonskim okvirima pristupili izradi ovog plana.

Uvidom u zakonodavstvo koje se odnosi na medije uočili smo niz propusta na štetu recipijenata. Ovo je ujedno i dodatni motiv da se zakonodavci odrede prema ovom problemu i određenim normama koje ne zadiru u slobodu medija i uspostave legalističke okvire za rješavanje sukoba.

Cilj je podstaknuti na razmišljanje i djelovanje kako bi se korisnici medija sami zaštitili od manipulacije ali isto tako imali pravni osnov za građansku parnicu u slučajevima gdje su njihova prava ugrožena djelovanjem medija.

Zakonodavstvo se najviše treba odrediti prema korištenju internet medija gdje je uključeno mnoštvo sudionika i gdje se često krše pozitivno-pravni popisi.

Akadska zajednica u BiH treba sistematski uraditi nekoliko opsežnijih istraživanja koja bi se prije svega odnosila na stepen medijske pismenosti nastavnika, roditelja i djece. Sve to iz razloga što bi se dobio uvid u trenutno stanje.

Sva dosadašnja istraživanja utjecaja medijskog sadržaja na recipijente su pokazala da određena ponašanja i navike su izazvane konzumiranjem istih.

Ovdje posebno naglašavamo poticanje recipijenata na kritički stav prema svim izvorima informacija i medija.

Program medijskog obrazovanja se ne bi smio odnositi samo na elektronske i printane medije nego i na ljude – nastavnike koji isto tako mogu da djeluju poput medija.

Potrebna je reorganizacija cjelokupnog školskog kurikulumu i revidiranje NPP kako bi se eliminisali svi sadržaji koji su prevaziđeni tehnološki i koji imaju za cilj da budu svrha sami sebi.

Stoga je medijsko obrazovanje predmet koji bi bio u funkciji u rješavanju problema digitalnog doba i hiperprodukcije informacija.

Literatura

Baćević, Lj. (2004): *In media res: efekti medija*, Beograd, Institut društvenih nauka

Erjavec i sur. (2005): *Medijska pismenost za odrasle (izobraževalni program)*, Ljubljana, Andragoški center

Gunter, B., McAleer J. (1997): *Children & Television*, London and New York, Routledge

Haskins R., Greg A. (2006): *Practical guide to critical thinking*

Košir i sur. (1999): *Život s medijima*, Zagreb, Doron

Zindović-Vukadinović, G. (1994): *Vizuelni jezik medija*. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja

Erjavec, K., Volčič, Z. (2000): Media education in schools over the world. U: Karmen Erjavec (ur.) i Liana Kalčina (ur.): *Vzgoja za medije*, 15–30. Ljubljana: Informacijsko-dokumentacijski center Sveta Evrope, NUK, ZOD.

Vaughn, Lewis (2008): *The power of critical thinking: effective reasoning about ordinary and extraordinary claims* (Oxford University Press, New York)

Zindović-Vukadinović, G. (1997): Medijska pismenost: teorija i praksa, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 29 (244–259). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja

Freedman, T. (2006): Blogvangelism, podvangelism and wikivangelism: why? *Information & Communication Technology in Education*, dostupno na: http://www.terry-freedman.org.uk/artman/publih/article_596.php (posjeta: 23.12.2012)

Masterman, L. (2001): *Teaching the Media*. London, New York: Routledge, *Osnutek nacionalne strategije za razvoj pismenosti 2005*, dostupno na: <http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf> (posjeta: 10. 3. 2013)

ULOGA DIGITALNIH REPOZITORIJA OBRAZOVNOG MATERIJALA U UNAPREĐENJU OBRAZOVNOG PROCESA

Senada Dizdar

Odsjek za komparativnu književnost i bibliotekarstvo Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) uveliko su promijenile svakodnevicu i nesumnjivo utječu i na promjenu obrazovne paradigme. Digitalni izvori informacija i novi načini njihovog korištenja otvaraju put prema novim načinima i modelima u podučavanju, pri čemu digitalni repozitorij obrazovnog materijala, kao podrška e-obrazovanju, cjeloživotnom učenju i svim reformskim nastojanjima u sektoru obrazovanja, imaju ključnu ulogu. Cilj rada je ukazati na važnost organizacije informacija u elektroničkoj obrazovnoj okolini, osobito na organizaciju digitalnih izvora učenja. U radu će biti predstavljen i digitalni repozitorij obrazovnog materijala BISER (Bibliotečki Sarajevski Elektronski Repozitorij) Filozofskog fakulteta u Sarajevu.

Ključne riječi: digitalni repozitorij, e-obrazovanje, unapređenje obrazovanja, BISER (Bibliotečki Sarajevski Elektronski Repozitorij)

1. Promjena obrazovne paradigme

Brz razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) intenzivirao je nove pristupe znanju, stvorio nove mogućnosti njihovog dizajniranja, isporuke i promijenio obrazovnu paradigmu. Da bi se razumjele promjene, polazi se od konstruktivnog pristupa, što nije samo „reakcija na promjenu“ ili „prilagođavanje promjenama“, nego taj pristup predstavlja sveobuhvatno razumijevanje do kakvih je promjena došlo, kao i razumijevanje da je u novonastalom okruženju neophodno stalno učiti da bi se preživjelo (Visser, 1999:2). U realizaciji tog cilja propituju se i odnosi unutar ključnih obrazovnih fenomena, te postavljaju novi ciljevi, standardi, normativi i metode nepohodne za novo okruženje koje će omogućiti da se provodi proces cjeloživotnog učenja.

Promjene koje se dešavaju trenutno su najvidljivije u području visokog obrazovanja. U aktualnoj međunarodnoj diskusiji o rekonceptualizaciji visokog obrazovanja izmjenjuju se različita žarišta i pravci koji se propituju poput pedagoških pitanja, tematike cjeloživotnog učenja, e-učenja itd. Sve te preobrazbe vezane su za potrebe prilagodbe visokog obrazovanja dominantnim odlikama socio-ekonomskog razvoja koje utječe na dalji pravac organiziranja akademskog prostora jedne zajednice.

Među prioritarnim zadacima u visokoškolskim institucijama, uz razvoj *cjeloživotnog učenja* su i drugi pravci, poput preispitivanja *pedagoških pravaca* (što je izazvano heterogenošću informacijskog konteksta), kao i pravac uvođenja *e-učenja* koji se opravdava argumentima o podizanju kvalitete obrazovanja uz pomoć informacijsko-komunikacijskih tehnologija (Špiranec, 2007:1).

U okviru navedenog možemo zaključiti da je ključna poveznica za tumačenje promjena obrazovanja (i cjelokupnog načina života) vezana uz razvoj IKT i digitalnih izvora, te da to omogućava transformaciju tradicionalnih sistema u sisteme koji će omogućiti stjecanje kompetencija za cjeloživotno učenje. Pri tome je posve jasno da dosadašnja znanja nisu dovoljna u realizaciji tog cilja, te da je potrebno mijenjati načine na koji se znanje distribuira i stječe kako bi se odgovorilo nosvonastaloj situaciji.

To je nesumnjivo doprinijelo da se i temeljni fenomeni, poput pismenosti, obrazovanja i učenja, ponovo propituju i prilagođavaju novonastaloj situaciji. Kao odgovor na to javlja se i nova vrsta pismenosti – *informacijska pismenost*.

2. Informacijska pismenost i cjeloživotno učenje

Informacijska pismenost, e-obrazovanje i cjeloživotno učenje, tri su fenomena za koje bismo rekli da su u komplementarnoj vezi, jer se ne mogu u potpunosti realizirati jedni bez drugih.

Ključni pojam – informacijska pismenost, od svoje je najutjecajnije definicije iz 1989. (ALA, 1989), prolazila kroz dugotrajni proces rasta teorijskih i primijenjenih spoznaja, te je danas, nakon više od 20 godina, moguće zaključiti da je riječ o terminu koji je teorijski konsolidiran u području bibliotekarstva, informacijskih znanosti i obrazovanju.

Prvi se put javlja u dokumentu iz 1974. godine pod naslovom *Okruženje informacionog servisa: odnosi i prioriteta*, u autorstvu Pola Zurkovskog (Paul Zurkowski), predsjednika *Asocijacije za industrijsku informaciju (Information Industry Association)*.¹

U skoro 40 godina od prvog pojavljivanja pojma ponuđeno je mnogo definicija informacijske pismenosti. Vjerovatno najcitiranije njeno pojmovno određenje objavljeno je u *Proglasu Američkog bibliotečkog društva (American Library Association – ALA) 1989. godine*, pri čemu se informacijski pismene osobe definiraju kao: „one koje su naučile kako učiti (...), jer znaju kako je znanje organizirano, kako pronaći informacije i kako se njima koristiti na sasvim razumljiv način“. U istom dokumentu se navodi da je potrebno rekonstruirati proces učenja, što će studentima omogućiti da se aktivno uključe u obrazovni proces, te ih potaći da:

1. budu svjesni informacijske potrebe,
2. prepoznaju informaciju koja može riješiti problem,
3. pronađu potrebnu informaciju,
4. vrednuju informaciju,
5. organiziraju informaciju,
6. djelotvorno se koriste informacijama.²

¹ Pol Zurkowski (Paul Zurkowski prvi je upotrijebio naziv *informacijska pismenost* (information literacy). Zurkowski smatra da je stjecanje informacijske pismenosti prioritet, jer živimo u svijetu prebogatom informacijama. Prema njemu, obilje informacija osujećuje našu sposobnost procjene, te je potrebno redefinirati pojam pismenosti za novo okruženje u kome se treba nositi sa bogatstvom informacija. Zurkowski, P. G., “The information service environment : relationships and priorities”, National Commission on Libraries and Information ...

² Više o ovome vidi u: ALA / ACRL definicija 2000 dostupna na mreži <http://www.ala.org/acrl.html>., kao i u Banek-Zorica, M., Špiranec, S., (2008). *Informacijska pismenost*. Zagreb: Zavod za informacijske znanosti. str. 23.

Informacijsku pismenost treba tumačiti kao vrstu kvalitativnog pomaka i proširenja tradicionalne paradigme obrazovanja, koja se proširila od tradicionalne pismenosti (čitanje i računanje), do klastera pismenosti relevantnih za moderno društvo, koju čine bibliotečka pismenost, medijska pismenost, informatička pismenost, digitalna pismenost, vizualna pismenost, kulturalna pismenost...

Navedena definicija upućuje na zaključak da je skup pismenosti za 21. stoljeće pojam u kojem se prepliću različite vrste pismenosti, te da je ova pismenost od presudnog značaja za cjeloživotno učenje jer, prije svega, omogućava odabir relevantnih informacija iz bujice svakodnevnog dostupnih izvora, ali i otvara put za rješavanje drugih problema s kojima se susrećemo u procesu cjeloživotnog obrazovanja.

Promjenu cilja obrazovanja moguće je definirati i riječima autorica M. Banek Zorica i S. Špiranec (2008) koje kažu da je riječ „o odmaku od cilja pronalaženja unaprijed zadanog odgovora, zapamćivanja specifičnih činjenica i prepakiranja ili parafraziranja informacija prema dubinskom učenju (...), zbog čega informacijsko opismenjivanje podupire i potiče cjeloživotno učenje, kao i kritičko razmišljanje utemeljeno na odgovornoj potrošnji informacija“. Autorice su, zapravo, zagovornice teze da informacijska pismenost nije samo savladavanje vještina, nego redefiniranje, odnosno reklasifikacija kognitivnih sposobnosti, te njihovo sažimanje u klaster informacijske pismenosti, kao odgovor na poziciju koju informacije imaju u savremenom društvu. Stoga je cilj informacijske pismenosti razviti i organizirati znanja koja će omogućiti da se, iz nefiltriranih i nestrukturiranih informacija, kao i nepregledne količine informacija uopće, razviju vještine i znanja za pronalazak kvalitetne, vjerodostojne i autentične informacije koje pomaže u rješavanju zadataka.

Dakle, da bismo uopće mogli razgovarati o razvoju e-učenja, nepohodno je prije svega imati u sistemu sve koji su informacijski pismeni, što onda omogućava razvoj e-učenja.

3. E-učenje

Termin e-učenje odražava činjenicu da se sva ili većina nastave odvija bez barijere vremena i prostora uz pomoć tehnologije, te da u sebi uključuje otvorenost i fleksibilnost u smislu pristupa materijalima ili drugim elementima strukture. To nas vodi zaključku da pojam e-učenja vezemo za pojavu interneta, što je, zapravo, samo dio istine.

Treba znati da historija e-učenja nije počela pojavom interneta i da ima svoju prethistoriju, koja seže sve do 16. stoljeća, kada je (1588. godine) Agosto Ramelli za francuskog kralja napravio spravu koja je omogućavala pojednostavljenje učenja. Ta „mašina“ (Leserad) radila je po principu rotirajućeg koluta u kojemu se nalazila mini biblioteka, koja je korisniku omogućavala da se koristi većim brojem knjiga, a da pri tome ne ustaje sa svoga radnog mjesta.



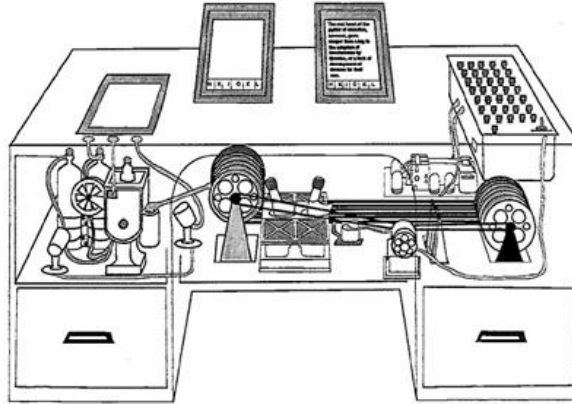
Sl. 1: Mašine za čitanje³

Nakon relativno dugog zatišja od pojave prve mašine za čitanje, Halcyon Skinner 1866. godine prijavljuje prvi patent mašine za učenje, a do 1936. prijavljeno je još 700 drugih patenata sličnih mašina za učenje. Sidney Pressey je 1928. godine predstavio svoju Multiple Choice mašinu, koja je korištena za testove inteligencije. Deset godina nakon toga (1938) Burrhus Skinner i Holland predstavljaju linearne programe za učenje, koji su razvijeni na principu biheviorističke psihologije učenja. U ovom slučaju proces učenja je podijeljen na male korake. Na svako postavljeno pitanje slijedio je odgovor, tako da je učenik odmah imao povratnu informaciju.

Uz e-učenje, sigurno je neodvojiv i pojam hiperteksta, koji također nije isključivo vezano za ime Tim Berners Leea (oca interneta), nego za ime Vannevara Busha. Pojam hiperteksta nema dugu tradiciju korištenja. Njegovo porijeklo moramo potražiti pedesetak godina unazad, kada je Vannevar Bush, predsjednik Ureda za znanstveno istraživanje i razvoj, u članku „Kako bismo trebali misliti“ (As We May Thing, 1945) predvidio nelinearnu strukturu teksta. Mada u tom članku nije koristio pojam hipertekst, on je pisao o novoj tehnologiji koja funkcionira po principu na kojem čovjek spoznaje. U tu svrhu Bush je zamislio stroj Memex, koji se zasniva na potpuno hipertekstualno organiziranim podacima. Temeljna je ideja nešto što se naziva „asociative indexing“, koje treba omogućiti da svaki podatak bira drugi podatak. Bit Memexa je proces u kojemu podatak povezuje podatak. Ove misli, kao i njihova detaljna razrada, uzimaju se kao početak teorije hiperteksta.

Mada Memex nije nikada izgrađen, spektakularna tehnologija koja je tada predviđana, a danas realizirana kroz hipertekst i kompjutere, imala je svoj razvojni put.

³ Slike za mašine za čitanje (Leserad) dostupne su na [https://www.google.ba/?gws_rd=cr,ssl&ei=3RqIU9LENYbpywOe2YHIAg#q=%E2%80%9C\(Leserad\)+\(20.5.2014.\)](https://www.google.ba/?gws_rd=cr,ssl&ei=3RqIU9LENYbpywOe2YHIAg#q=%E2%80%9C(Leserad)+(20.5.2014.))



Sl. 2: Memex⁴

Bushova ideja je 1963. godine ponovo oživljena u Stanford Research Institute, a rezultirala je sistemom nazvanim NLS (oN Line System). To je rani hipertekst sistem reliziran na Univerzitetu Stanford. Theodor H. Nelson tada zamišlja (i počinje provoditi u djelo) hipertekstualni i multimedijски interaktivni sistem Xanadu, definirajući hipertekst kao „nesekvencionalno pisanje, tekst koji se grana i omogućava čitatelju izbor“, a njegovu društvenu ulogu kao decentralizaciju autoriteta i diseminaciju moći. U službenoj dokumentaciji projekta stoji: „Xanadu je sveobuhvatna paradigma – idealni opći model za sve kompjuterske sisteme, baziran na povezanosti dokumenta i podataka (...). U užem smislu ova paradigma predstavlja model obrade teksta u kojem su komentari, sažeci i ostale bilješke izravno povezani s tekстом; u širem smislu, što je model izdavaštva u kojem bilo ko može citirati objavljeni tekst, objavljujati linkove prema nekom tekstu, a bilo koji čitatelj može praviti linkove do objavljenog teksta“ (Chowdhury, 1999:297-298).

NSF (National Science Foundation) iz SAD-a 1971. godine pokreće još dva projekta, koja su za zadatak imala da dokažu efikasnost kompjuterski potpomognutih instrukcija u nastavi. Prvi, TICCIT (Time shared Interactive Computer Controlled Information Television), koji predstavlja neki vid teleučjenja, i drugi, PLATO (programmed Logic for Automatic Teaching Operation), koji je koristio algoritme.

Početakom 70-tih godina oformljuju se različite istraživačke gupe koje isprobavaju nastavu potpomognutu kompjuterima. Poslije toga nastao je period zatišja, koji traje sve do kraja 80-ih godina, kada su bile popularne "oglasne ploče" (BBS, engl. Bill-Board Systems).

Jedna od najvažnijih godina za nastanak virtualnog okruženja sigurno je bila 1989, kad je Tim Berners Lee iz Europskog laboratorija za nuklearnu fiziku CERN (*Conseil Europeen pour la Recherche Nucleaire*) predložio jednoobrazan sistem za pristup podacima na internetu, te je tako stvoren hipertekst, a nedugo zatim i World Wide Web. Tim Berners-Lee predložio je stvaranje hipertekstualnog sistema koji će omogućiti jednostavnu razmjenu informacija među stručnjacima iz cijelog svijeta. Uza sve to, bila su postavljena još dva zahtjeva na kojima se radilo, prvi, mogućnost prikaza dokumenata različitih tipova, i drugi, mogućnost pristupa dokumentima iz cijeloga svijeta.

⁴ Slika Memexa dostupno na https://www.google.ba/?gws_rd=cr,ssl&ei=3RqIU9LENYbpywOe2YHIAg#q=memex (20. 5. 2014)

Pojavom internetskih tehnologija dolazi do masovnog prihvatanja ovih tehnologija i njihove upotrebe za sisteme učenja na daljinu, što je naročito postalo izraženo prihvatanjem i upotrebom na univerzitetima širom Europe, Amerike i Australije, pa je došlo do novog početka, ali u drugom smjeru – u profesionalnom obrazovanju.

Devedesetih godina nastaje i termin "e-učenje" (engl. *e-learning*), jer internet omogućava isporuku sadržaja za učenje i dvosmjernu komunikaciju.⁵ Pojam e-učenja nije jednostavno definirati. Vrlo široko ga definiravši, možemo reći da e-učenje predstavlja korištenje interneta i internet tehnologija u oblikovanju obrazovnog procesa, što je definicija koja opisuje punu širinu cjelokupnog obrazovnog procesa u elektroničkom okruženju. Za uže definicije e-učenja možemo koristiti jedino različite tipove učenja na daljinu, koji se javljaju i definiraju prema korisnicima kojima su namijenjeni, te prema tipu provođenja nastavnog procesa.

Ovdje je naglasak stavljen na e-učenje koje se ugrubo može podijeliti i na – učenje na daljinu, hibridno učenje i distribuirano učenje. Potrebno je naglasiti da pojam e-učenje postaje generički pojam, pa vrlo velik broj njegovih podjela nalazimo u literaturi. Pojmove e-učenja pronalazimo u poslovnom sektoru, dok sa sve većom implementacijom i primjenom informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovnom sektoru nailazimo na različite tipove učenja u elektronskom okruženju, pri čemu je trenutno najizraženije hibridno učenje, koje i odgovara potrebama visokoškolskog obrazovanja. Naime, u hibridnom tipu učenja pretpostavlja se da studenti i dalje ostaju vezani za fakultete i univerzitete (znači, ne moraju biti udaljeni), no sve mogućnosti koje internet i internetske stranice pružaju ostaju im na raspolaganju kako bi zadovoljili njihove potrebe, te olakšali i poboljšali proces učenja, pa i cjeloživotnog obrazovanja.

E-učenje je, u odnosu na njegovu poziciju ili svrhu, moguće definirati prema načinu na koji vršimo raspodjelu materija, pa se pod e-učenjem podrazumijeva: „isporuka obrazovnih programa i/ili programa za vježbanje i/ili materijala elektroničkim putem. E-učenje uključuje upotrebu računala ili drugih elektronskih uređaja (primjerice mobilnih telefona) pri čemu se raspodjela materijala može vršiti sinkrono ili asinkrono upotrebom tehnologija za umrežavanje računala.“⁶

U definiranju e-učenja, ono se najčešće vezuje za informacijsko-komunikacijske tehnologije, ali je to, kako navodi Stankov (2009:5), presjek dvaju svjetova i to: svijeta „informacijske i komunikacijske

⁵ U ovom tehnološko-didaktičkom momentu pojavljuju se novi, različiti nazivi za otvorene, fleksibilne kao i raspodijeljene aktivnosti u procesu učenja i poučavanja: Elektronsko učenje (E-learning); Web utemeljeno učenje (Web Based Learning); Web utemeljena nastava (Web Based Instruction); Vježbanje utemeljeno na internetu (Internet Based Training); Raspodijeljeno učenje (Distribute Learning); Napredno raspodijeljeno učenje (Advanced Distributed Learning); Udaljeno učenje (Distance Learning); On-line učenje (On-line Learning); Mobilno učenje (Mobile Learning); Upravljanje učenjem (Remote Learning) dijeljeno učenje (Distribute Learning) (prema Glušac, 2008) Dostupno na <http://www.e-drustvo.org/proceedings/YuInfo2008/html/esoc.htm> (7.12. 2013).

⁶ *Sinkrono učenje* podrazumijeva predavanje instruktora o specifičnoj temi uživo (*online*), najčešće upotrebom videokonferencija i tehnologija za sinhronu komunikaciju (razgovor – *chat*, bijelu ploču – *whiteboard* i sl.); to ujedno znači i da svi sudionici ovog oblika učenja moraju u određeno vrijeme biti slobodni i naći se na zadanom mjestu u zadanom vremenu. *Asinkrono učenje* podrazumijeva samostalno učenje upotrebom edukacijskih materijala i zabilješki s prethodnih predavanja ili zapisnika s prethodnih suradnih sjednica; nastavni materijali mogu biti u obliku elektronskih dokumenata, arhiva snimljenih predavanja (primjerice u formatu RealAudio, MPEG ili sličnom), a komunikacija može ići putem elektronske pošte, foruma i sl.; u ovom obliku učenik tipično sam može odabrati kada želi učiti i kojim tempom (uz određene ograde). *Suradničko učenje* (*collaborative learning*) podrazumijeva komunikaciju uživo (*online*) i saradnju između članova grupe o specifičnoj temi; podrazumijeva upotrebu razgovora (*chat*), foruma i sličnih tehnologija u kojima može sudjelovati više sudionika istovremeno.

tehnologije“ i svijeta „obrazovanja“. Ovo je izuzetno važno i to pogotovo onda kada se koristi kao dio dobro planiranog i organiziranog okruženja obrazovanja, pri čemu se ne smije zaboraviti da to neće zamijeniti niti potisnuti upotrebe postojeće pedagoške teorije, principe i norme.

Uz pojam e-učenja neophodno je vezati razvoj elektronskih repozitorija, osobito onih koji se nazivaju institucionalnim elektronskim repozitorijima.

4. Repozitorij

Promišljajući o e-učenju Khan navodi da njegov prostor čine: pedagogija, tehnologija, korisničko sučelje, procjenjivanje, poslovanje, online podrška, etika i institucija (Khan prema Stanković, 2002). Svaka od navedenih dimenzija ovoga prostora ima više atributa, a sve skupa formira okruženje e-učenja koga čini:

- Dimenzija *pedagogije* e-učenja povezana je s procesom učenja i poučavanja i ona je usmjerena ka analizi sadržaja, analizi cilja, analizi medija koji će se primijeniti, pristupu oblikovanja nastavnih sadržaja, te medijima okruženja e-učenja. Tu su i različite metode i strategije koje uključuju: prezentacije, demonstracije, vježbanja i ponavljanja, tutorske sisteme, igre, simulacije, diskusijske grupe, različite načine interakcije, modeliranja i drugo.
- Druga važna komponenta je *tehnologija* koja se odnosi na infrastrukturu e-okruženja. Ova komponenta u bliskoj je vezi s *oblikovanjem korisničkog interfejsa* i predstavlja „osjet i izgled“ (eng. look and feel), te uključuje: oblikovanje stranica s nastavnim sadržajima na računaru poslužitelju, oblikovanje sadržaja, navigaciju – putovanje korisnika po ponuđenim nastavnim sadržajima kao i test upotrebljivosti. Bitna komponenta e-učenja je *evaluacija*, koja vrednuje uspješnost onoga ko uči i poučava, izvođenje nastave i okruženja učenja. Sastavni dio e-učenja čini i *upravljanje*, koje se odnosi na održavanje okruženja učenja i raspodjelu informacija od značenja za učenje i *on-line podršku*, što predstavlja interaktivnu podršku koja potječe i naglašava značaj suvislog okruženja učenja.
- Naredne dvije bitne komponente su *etika i dimenzija* institucije. Etika razmatra e-učenje u odnosu na socijalni i politički utjecaj, naklonost, kulturalne različitosti, zemljopisne različitosti, različitosti onoga koji se poučavaju, raspoloživost informacijama i pravilima pristojnosti. *Dimenzija* institucije uključuje administrativne poslove, akademske poslove i servis onoga ko se poučava i to, naravno, sve u odnosu na e-učenje.

Ove komponente e-okruženja su osobito izražene u repozitorijima, koji čuvaju i deseminiraju obrazovne materijale. Repozitoriji su zbirke digitalnog obrazovnog materijala koje omogućavaju sistemsko upravljanje procesima objavljivanja, pristupa i pohrane obrazovnog sadržaja. Repozitoriji nude strukturiran informacijski pristup, organiziran tako da podržava ciljano pronalaženje i korištenje nastavne građe, odnosno visokokvalitetnih i pedagoški oblikovanih radova. Upravo se po tome razlikuju od uobičajenih kataloga na internetskim stranicama, portala i tražilica, koji korisnicima (učenicima, studentima, znanstveno-nastavnom osoblju) ne daju tu mogućnost i sigurnost.

Do danas je razvijen i etabliran velik broj repozitorija, npr. EdNA, MERLOT, CAREO, GEM i brojni drugi. Ti su repozitoriji različiti po opsegu, sadržaju i funkcionalnostima. Nastaju na nacionalnoj, institucionalnoj ili disciplinarnoj razini, ili pak na nekoj drugoj osnovi umrežavanja. Repozitoriji mogu

biti opći i specijalizirani, odnosno mogu pokrivati više područja, ali i biti vezani za samo jedno područje ili disciplinu. Repozitoriji također mogu biti zatvoreni, odnosno institucijski, što znači da su dostupni samo članovima institucije ili organizacije, ili pak otvoreni, odnosno da im je cilj omogućiti pristup sadržajima svim zainteresiranima. Dok su zatvoreni institucijski repozitoriji komercijalni, otvoreni su većinom besplatni.

5. BISER (Bibliotečki Sarajevski Elektronski Repozitorij)

Na Odsjeku za komparativnu književnost i bibliotekarstvo Filozofskog fakulteta u Sarajevu kreiran je i implementiran sistem za učenje na daljinu pod nazivom BISER (**BI**bliotečki **S**arajevski **E**lektronski **R**epozitorij), koji je utemeljen na sistemu za upravljanje online učenjem (LMS, Learning Management System)⁷, poznatom pod nazivom MOODLE (Modularno objektno-orijentirano dinamičko obrazovno okruženje).⁸

Moodle sistem je oblikovan kao kompatibilan, fleksibilan i jednostavan za modificiranje, a kao tehnološku platformu za implementaciju koristi softver otvorenog koda (engl. *open source software*). To je posebno važno budući da za korištenje, odnosno za instalaciju Moodlea, nisu neophodna velika finansijska ulaganja, te je za održavanje sistema, u najvećem broju slučajeva, ustvari važna odluka da će se koristiti jedan ovakav sistem za e-učenje, što je zapravo dokaz prepoznavanja značaja korištenja podizanja nastavnog procesa na novu razinu kvalitete.

Moodle nastavnicima i saradnicima pruža punu podršku pri organizaciji, planiranju aktivnosti i izvođenju online kolegija, a posebno je djelotvoran kao dodatak tradicionalnoj nastavi u učionici (tzv. *blended learning*). Ovaj sistem nudi izradu velikog broja kolegija u jednom jednoobraznom sistemu, što omogućava stvaranje dinamičnih online zajednica (upravljanje korisnicima, korisničkim ulogama, korisničkim grupama). Kolegije izrađuje i oblikuje svaki nastavnik ili saradnik, a resurse općenito čine sve datoteke, mape i linkovi, to jest svi prethodno pripremljeni edukativni sadržaji, odnosno elektronski dostupni resursi koji inače predstavljaju planom i programom predviđenu strukturu svakog pojedinog kolegija (prema izboru nastavnika i/ili saradnika). Sve datoteke unijete u sistem moguće je kopirati, mijenjati, brisati, te komprimirati putem posebnog modula za upravljanje datotekama (File Manager), a također je moguće izrađivati i mrežne stranice uz pomoć za tu svrhu posebno ugrađenog alata. Posebno je koristan alat koji omogućava davanje zadataka, te prihvatanje i korigiranje seminarskih radova, sve do online testova, a iznimno djelotvorno i efektivno rješenje ponuđeno je u formi opcije za slanje obavijesti svim polaznicima kolegija. Elektronička komunikacija putem foruma, *maila* ili *chata* korisnicima omogućava stalnu dostupnost, budući da su svi resursi postavljeni u elektroničkom obliku, a studenti mogu sami birati „puteve učenja“, to jest načine na koje će prolaziti nastavne sadržaje. Moodle također nudi opciju za izrađivanje sigurnosnih kopija.

⁷ Više o BISER-u vidi: Dizdar, S., Hajdarpašić, L. (2010) Education for knowledge society: based on the example of digital repository BISER. The fifth SEEDI International Conference Digitization of cultural and scientific heritage, May 19-20, 2010, Sarajevo, BiH Pregled Nacionalnog centra za digitalizaciju. 19. (2011), str. 37-44. Lasić-Lazić J., Banek Zorica, M., Dizdar, S., Klindžić, J. (2009). Virtual learning spaces: example of international Collaboration. INFUTURE: Digital Resources and Knowledge Sharing. Zagreb : Department of Information Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Str. 511-521.

⁸ Moodle predstavlja akronim Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Modularno objektno-orijentirano dinamičko obrazovno okruženje). Moodle je oblikovan kao kompatibilan, fleksibilan i jednostavan za modificiranje. Napisan je uz pomoć popularnog PHP jezika, koji se može instalirati na bilo kojoj računalnoj platformi. Ima podršku za dvije baze: MySQL i PostgreSQL, te uključuje veliki broj jezika.

Koristeći Moodle open-source nastao je BISER, kao sistem koji podržava cjeloživotno učenje, kreiran 2009. godine u okviru projekta *Basileus Erasmus Mundus* u saradnji Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu i Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Obuhvata, od perioda maj 2009. do danas, šest sekcija: Odsjek za bosanski, hrvatski i srpski jezik, Odsjek za slavenske jezike i književnost, Odsjek za književnost naroda BiH, Odsjek za romanistiku, Odsjek za pedagogiju, Odsjek za komparativnu književnost i bibliotekarstvo, uz sekciju Razno, ali je aktivan samo Odsjek za komparativnu književnost i bibliotekarstvo. Moodle platforma, bazirana na modularnosti, te kreirana od strane prije svega stručnjaka – pedagoga, podržava dvije baze podataka: MySQL i PostgreSQL. Kako u radu „Metapodaci za upravljanje objektima učenja“ navode Senada Dizdar i Mihaela Banek Zorica cilj izrade ovog repozitorija je:

- unaprijediti kvalitetu univerzitetskog obrazovanja,
- omogućiti nastavnicima i studentima ostvarivanje novih uloga u obrazovnom prostoru,
- povećati konkurentnost univerzitetskih studijskih programa,
- osposobiti studente za uporabu tehnologija cjeloživotnog učenja.⁹

Kao sistem za učenje na daljinu BISER je istovremeno osmišljen i kao zbirka digitalne građe relevantne za obrazovni proces. Uključuje i pohranjuje objekte učenja čiji je cilj upotpuniti redovnu nastavu, ali i kreirati bazu novog djelovanja.

Većina radova koja je predstavljala BISER odnosila se na statističke podatke o posjeti repozitoriju, podatke o pohranjenim objektima učenja, te istraživanje o zastupljenim metapodacima za opisivanje digitalnih objekata učenja. Tako autorice Senada Dizdar i Lejla Hajdarpašić, u tekstu „BISER: primjer međunarodne saradnje za unapređenje obrazovnog okruženja“ (koji predstavlja istraživanje s ciljem provjere efikasnosti realiziranja elektronskog učenja), pokazuju kako je interes za ovako realiziranom nastavom zadovoljavajući. Kako autorice navode, posjećenost repozitorija je porasla od njegovog uspostavljanja, marta 2009. do februara 2013. godine, tako da zaključno s posljednim, repozitorij obuhvata:

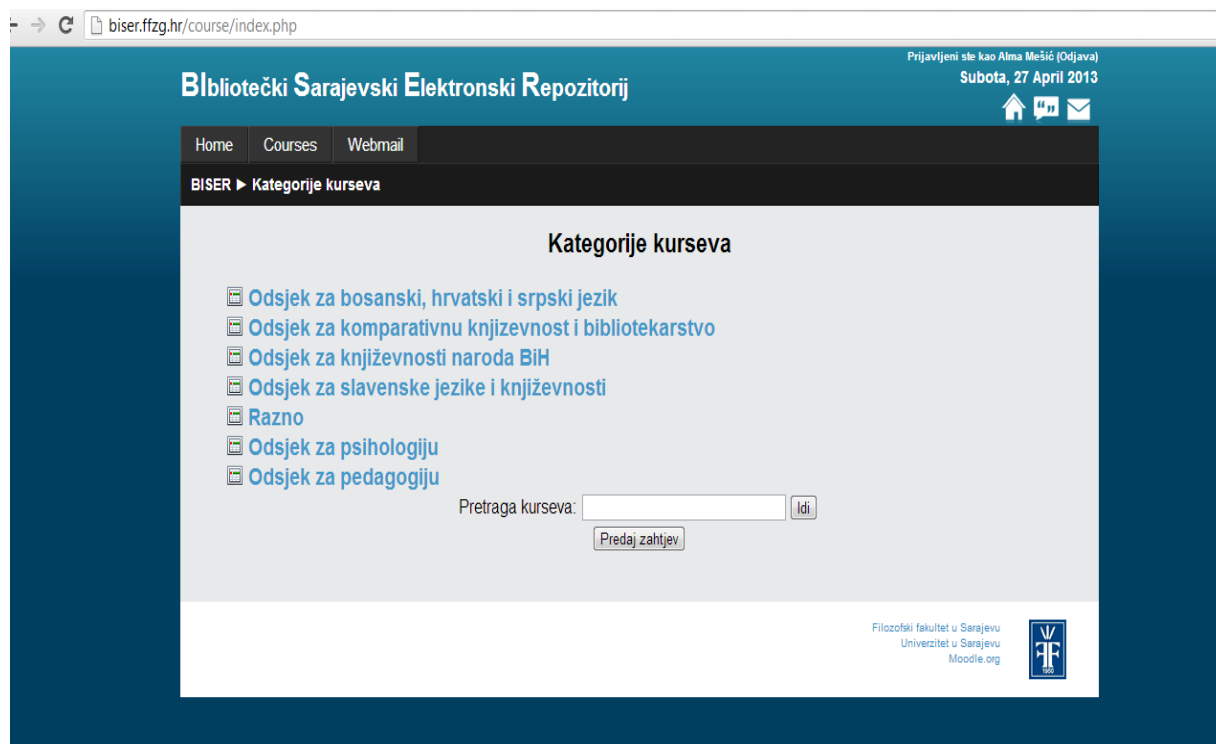
- 341 korisnika (taj broj se stalno povećava),
- 19 nastavnika/saradnika ,
- 39 online predmeta (neki postoje samo online),
- oko 2,5 GB nastavnih materijala.¹⁰

Od samog početka, u implementaciji ovoga repozitorija, problem je njegova domena (*biser.ffz.hr*), jer je BISER smješten na serveru Filozofskog fakulteta Sveučilipšta u Zagrebu.

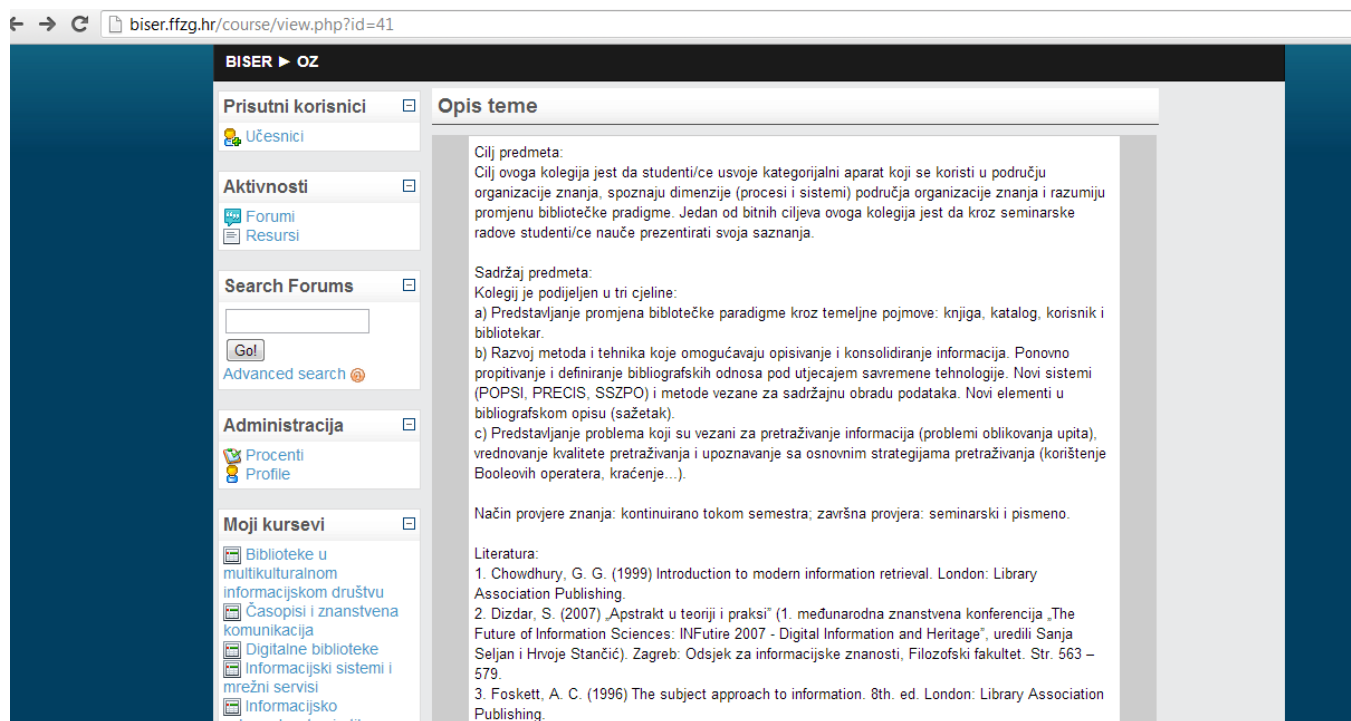
Tako je učinjeno zbog nedostatka tehničke i finansijske podrške pri implementiranju, ali to ne umanjuje mogućnost da se sistemu pristupi sa bilo kojeg mjesta, te da se vrši praćenje studenata i njihovog rada ili jednostavno da se oblikuje kolegij i pregleda sadržaj.

⁹ Dostupno na: biser.ffzg.hr (20.4.2013)

¹⁰ Dizdar, S. Hajdarpašić, L. „BISER: primjer međunarodne saradnje za unapređenje obrazovnog okruženja“. U štampi.



Slika 9: Taksonomija BISER-a



Slika 10: Kolegij *Organizacija znanja*

BISER, kao repozitorij objekta učenja, odnosno sistem koji je kreiran kako bi se potpomoglo učenje na daljinu, ima veliki potencijal da postane središte okupljanja znanja i realiziranja nastave na cjelokupnom

Filozofskom fakultetu. Međutim, još uvijek nije uspostavljena adekvatna komunikacija sa bibliotekom Filozofskog fakulteta kao centralnom ustanovom koja treba da osigura protok informacija i sistemom koji nastoji tradicionalne modele izučavanja predstaviti u elektronskom okruženju.

Kao platforma bazirana isključivo za obrazovanje, BISER može biti osnova izgradnje digitalne zbirke Filozofskog fakulteta. Dakle, sagledavajući aspekte na kojima funkcionira, predložene stavke bi uvjetovale to da Bibliotečki Sarajevski Elektronski Repozitorij - BISER bude, kako je u završnoj diplomskoj radnji *Metapodaci za objekte učenja na primjeru digitalnog repozitorija „BISER“* predvidjela Alma Mešić (2013:59), mogao da bude:

- Interaktivan: s ciljem uključivanja svih sudionika jednog obrazovnog procesa i poboljšanje njihove komunikacije međusobno, ali i komunikacije u okviru repozitorija.
- Modularan: kako bi se mogao prilagoditi potrebama različitih odsjeka i njihovog realiziranja nastave.
- Dinamičan: uspostavljen na takvim metapodatkovnim shemama i alatima koje bi pratile procese promjene obrazovnog konteksta.
- Interoperabilan: kako bi se u konačnici mogla uspostaviti komunikacija sa bibliotekom, ali i sa sličnim sistemima u okruženju, te olakšati cjelokupan proces u okviru obrazovnog konteksta.
- Otvoren: tehnološki otvoren kako bi mogao aplicirati i podržavati različite platforme i strukture.

I na kraju, jedan ovakav repozitorij bi ovakvom proširenom strukturom uvjetio i otvorenost ka heterogenom korisničkom okruženju i potrebama radi kojih je i kreiran.

6. Zaključak

Ideja e-učenja veoma je stara i počiva na činjenici da će u novom svjetskom poretku kompjuteri moći sami obrazovati mlade. Taj početni period obilježen je velikim entuzijazmom, koji vremenom zamjenjuje daleko realnija opcija da će i dalje biti učitelja (odabir sadržaja za učenje, vođenje procesa učenja, diskusija sa učenikom, provjera šta i koliko kvalitetno je učenik naučio i slično). Sigurno je, međutim, da će tehnologija morati postati važan alat u diseminaciji, usvajanju i širenju znanja, jer bez nje nije moguće i neće moći biti ostvarena mogućnost cjeloživotnog učenja, što predstavlja okosnicu svih promjena u obrazovanju.

Da bi se usvojio i implementirao takav koncept učenja, potrebno je prethodno usvojiti nove metode učenja i poučavanja, koje ne smiju zanemariti da se znanje selektira, distribuirati i čini dostupnim na nove načine, odnosno, da je skok iz analognog u digitalni univerzum dramatično promijenio svakodnevicu, te da se obrazovni diskurs mora mijenjati i prilagođavati zahtjevima okruženja. Predlaže se usvajanje nove vrste pismenosti – informacijske pismenosti, koja počiva na postulatu *učiti kako učiti* (engl. *learn to learn*), i koja predstavlja metakompetenciju cjeloživotnog učenja. Njena realizacija je moguća samo ako svi u komunikacijskom kanalu obrazovanja imaju te vrste kompetencija. Samo takve, informacijski pismene osobe, mogu ući u krug e-učenja.

Važan postulat na kome počiva e-učenje je *konstruktivistički pristup učenju*, prema kojem znanje nastaje *aktivnošću učenika*, a proces učenja se sastoji u *(re)organizaciji shema kojima učenik reprezentira određene elemente u svojoj fizičkoj i socijalnoj okolini*. Budući da učenici sami stječu i *konstruiraju* svoje

znanje, nastavnici bi ih u tome samo trebali voditi i usmjeravati. Zadatak je nastavnika da učenicima osiguraju potrebne izvore informacija i druge materijale kojima će *vlastitom aktivnošću izgraditi svoje znanje*.

Vremenom, nastavnici pokušavaju osamostaliti učenike koji trebaju naučiti kako sami učiti. Za primjenu ovog modela učenja u praksi, važno je kod učenika *poticati oblikovanje novih pojmova ili konstrukata*, koji se povezuju s ranije usvojenim shemama i ugrađuju u složene strukture na osnovu kognitivne aktivnosti, te praktičnog iskustva i djelovanja učenika. U realizaciji tog cilja potrebno je izgrađivati digitalne repozitorije obrazovnog materijala, kako se pokušava uraditi na Filozofskom fakultetu u Sarajevu s repozitorijem BISER i njegovom implementacijom.

Literatura

- ALA / ACRL definicija.(2000) dostupna na mreži <http://www.ala.org/acrl.html>. (9.12.2013.)
- Banek-Zorica, M.; Špiranec, S. (2008): *Informacijska pismenost*, Zagreb, Zavod za informacijske znanosti Odsjeka za informacijske znanosti.
- Chowdhury.N. (1999): *Introduction to modern information retrieval*, London, Library Association
- Dizdar, S., Banek Zorica, M. (2012): *Digitalni objekti učenja*, Međunarodna konferencija BAM 2012. Evropske smjernice za saradnju biblioteka, arhiva i muzeja. Upravljanje znanjem. Sarajevo, Nub BiH.5. oktobra 2012, Tuzla Narodna i univerzitetska biblioteka *Derviš Sušić*, 6. oktobar 2012.
- Dizdar, S., Hajdarpašić, L. (2010): *Education for knowledge society: based on the example of digital repository BISER*, The fifth SEEDI International Conference Digitization of cultural and scientific heritage, May 19-20, 2010, Sarajevo, BiH Pregled Nacionalnog centra za digitalizaciju. 19. (2011), str. 37-44, dostupno na: <http://www.ncd.matf.bg.ac.rs/casopis/19/NCD19037.pdf> (posjeta: 7. 12. 2013.)
- Glušac, D. (2008): *Ključna pitanja projektovanja sistema za elektronsko učenje*, Zbornik radova yuinfo. Dostupno na <http://www.e-drustvo.org/proceedings/YuInfo2008/html/esoc.htm> (7.12. 2013.)
- Lasić-Lazić J., Banek Zorica, M., Dizdar, S., Klindžić, J. (2009): *Virtual learning spaces: example of international Collaboration. INFUTURE: Digital Resources and Knowledge Sharing*, Zagreb, Department of Information Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, str. 511-521
- Mešić, Alma (2013): *Metapodaci za objekte učenja na primjeru digitalnog repozitorija „BISER“*, Sarajevo, Filozofski fakultet (rukopis)
- Moodle, dostupno na: <https://moodle.org/about/> (7.12. 2013.)
- Stanković, Slavomir. E-učenje (verzija 2.0 – studeni 2009) Dostupno na: <https://sites.google.com/site/kolegiji/home/sustavi-e-ucenja> (posjeta: 9.12.2013)
- Visser, J. (1990): *Learning together in an environment of shared resources: challenges on the horizon of the year 2020*, dostupno na: <http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/learning2020.pd> (posjeta: 9.12.2013.)

MEDIJSKA PISMENOST – OBRAZOVANJE 21. STOLJEĆA: OD UČENJA SADRŽAJA DO UČENJA PROCESNIH VJEŠTINA RAZUMIJEVANJA, ANALIZE, PRISTUPA, KREIRANJA

Vanja Ibrahimbegović -Tihak
INTERNEWS
Bosna i Hercegovina

Sažetak

Medijska pismenost kao spektar vještina i znanja, morala bi biti daleko zastupljenija u obrazovnom sistemu u BiH nego što je to trenutno slučaj. Sistemu obrazovanja u BiH potrebne su neizostavne intervencije u sistemu obrazovanja koje bi se fokusirale na informacijsko-komunikacijske tehnologije i digitalne medije, njihovu ulogu i utjecaj na život pojedinca u digitalnom dobu, podučavanje o medijskoj pismenosti, odnosno, podučavanje kritičkom mišljenju o medijskim sadržajima i svijetu uopće, posebno u današnjem digitalnom dobu. To je karika koja nedostaje bh. obrazovanju 21. stoljeća. Ovaj članak razmatra mogućnosti uključivanja obrazovanja o medijskoj pismenosti u obrazovni proces u Bosni i Hercegovini.

Ključne riječi: digitalna pismenost, kritičko mišljenje, medijska pismenost, medijsko obrazovanje

1. Uvod

Na koji način digitalne tehnologije mogu (i trebaju) utjecati na obrazovni proces? Do koje mjere korištenje novih tehnologija može unaprijediti obrazovni proces, i to ne samo u smislu aktivnijeg korištenja informacijsko-komunikacijskih alata, nego što je još važnije, u smislu razvijanja vještina kritičkog mišljenja kod studenata i studentica (ili učenika i učenica)? Kako se u sve ovo uklapa obrazovanje o medijskoj pismenosti, odnosno medijsko obrazovanje? Ovo su neka od pitanja koja ovaj tekst razmatra u kontekstu Bosne i Hercegovine, argumentirajući nužnost za promjene obrazovnog procesa, koji bi bio više u skladu s potrebama generacije 2.0.

Štaviše, ovaj članak ponudit će argumente za tvrdnju da je upravo podučavanje medijske i digitalne pismenosti na svim nivoima obrazovanja od osnovnog i srednjeg, pa do visokog obrazovanja i sistema cjeloživotnog učenja, sasvim sigurno jedan od najobuhvatnijih pristupa potrebnim reformama obrazovnog procesa u ovom smislu. Uključivanje podučavanja medijske pismenosti u kurikulum(e), s aspekta racionalnog korištenja resursa, također predstavlja prednost. Naime, s obzirom na interdisciplinarnu narav medijske pismenosti, moguće je podučavati je u okviru bilo kojeg predmeta (*media literacy cross curricula*) jer se njome u fokus stavlja razvoj vještina kritičkog evaluiranja bilo kog sadržaja, dok je sadržaj kao takav, u drugom planu. Ovakav pristup pedagoškom radu međutim, u najvećoj mjeri, određuje aktivno korištenje medija u učionicama (Jolls, 2013, Hobbs, 2010).

No prije detaljnijeg elaboriranja navedenih argumenata, potrebno je definirati osnovne koncepte o kojima je riječ u ovom članku. Jedna od rasprostranjenijih definicija medijske pismenosti jest da ona

podrazumijeva niz vještina koje osoba ima da pristupi, analizira, evaluira, ali i producira medijske sadržaje, uključujući pri tome sve vrste medija, od knjige, filma, muzike, printanih i elektronskih medija, do informacijsko-komunikacijskih tehnologija i interneta (EC, UNESCO, itd.). Međutim, potrebno je naglasiti da medijska pismenost kao i većina drugih koje se često pominju u kontekstu *kvalitativnog pomaka i proširenja tradicionalne paradigme obrazovanja* (Dizdar, 2012:8) kao što su: digitalna, informacijska, vizualna, pa i sama pismenost u tradicionalnom smislu – naglašava razvoj vještina kritičkog mišljenja, odnosno unaprijeđenje kapaciteta da se datoj informaciji pristupi; da se ona smjesti u kontekst; da se razumije u njenoj slojevitosti (Hobbs, 2010).

U tom kontekstu, u ovom članku posebna pažnja i značaj daju se odnosu medijske i digitalne pismenosti. Preciznije, u ovom članku medijska i digitalna pismenost integrirano se razmatraju, što zapravo znači da vještine medijske pismenosti unutar svog spektra nužno uključuju korištenje digitalnih medija, interneta, društvenih mreža i slično, za pristupanje različitim informacijama, te za njihovu evaluaciju, analiziranje i refleksiju. U konačnici, ova spirala završava aktivizmom. (Hobbs, 2010; Jolls 2010; CML, 2007; NAMLE, 2007). Teorijsko razmatranje efekta „spirale“ koji karakterizira interpretacije koncepta medijske pismenosti, u skladu je s razumijevanjem medijske pismenosti kao jednog od osnovnih mehanizama razvoja kapaciteta pojedinaca i pojedinki, za *aktivno građansko sudjelovanje u društvenim procesima* kako to zagovara Evropska unija kroz svoje javne politike i druge dokumente (Evrpska komisija, 2007).

U skladu s tim treba razumijevati i medijsko obrazovanje ili obrazovanje o medijskoj pismenosti. Ono, međutim, podrazumijeva više od razvijanja vještina kritičkog mišljenja o medijskim sadržajima, iako je to zaista, centralni i najznačajniji dio ovakvog obrazovanja. Uz to, njegov neodvojiv dio jest i razvijanje sposobnosti osoba da se izražavaju putem korištenja različitijih medija i kreativnih tehnika: tekstualne, vizualne, audio, multimedijalne (Scheibe i Rogow, 2012). U konačnici, svrha medijskog obrazovanja, prema definiciji američke Nacionalne asocijacije za obrazovanje o medijskoj pismenosti, jest da pomogne osobama svih dobnih skupina da razviju navike propitivanja i vještine izražavanja koje su im potrebne da bi kritički razmišljali, da bi bili efektivni komunikatori i aktivni građani i građanke u današnjem svijetu (NAMLE, 2007).

Kad je riječ o Bosni i Hercegovini, iako rijetka, istraživanja u ovoj oblasti pokazuju nedovoljnu zastupljenost medijskog obrazovanja u nastavnim programima osnovnog i srednjoškolskog, pa i visokog obrazovanja. Medijski odgoj, kako se naziva u Nastavnom planu i programu za osnovne škole u BiH izučava se najčešće u okviru izučavanja maternjeg jezika. Baziran je isključivo na televiziji i filmu, te se, dakle, radi o zastarjelom konceptu koji ne prati razvoj medija u suvremenom društvu (Tajić, 2013). U slučaju nastavnih planova i programa za gimnazije, u kojim se medijski odgoj tretira kroz predmet Demokratija i ljudska prava uočljiv je kvalitativni pomak u odnosu na programe za osnovno školovanje, ali je zastupljenost u kvantitativnom smislu minimalna. Fokus je na kritičkom razumijevanju uloge medija u demokratskom društvu i ostvarivanju ljudskih prava. Međutim, kvantitet je nezadovoljavajući – predviđena su samo 4 časa za 4 godine gimnazije (Tajić, 2013).

Na visokoškolskim institucijama u Bosni i Hercegovini intenzivirana je rasprava o značaju medijske pismenosti i uključivanju u nastavne programe. Iako još uvijek, niti jedan od studijskih programa koji nude studije medija, komunikacija ili žurnalistike nemaju medijsku pismenost u svom programu

(Ibrahimbegović Tihak, 2012), na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, na Odsjeku za žurnalistiku, u toku je priprema modula Medijska pismenost za studente i studentice na master studiju.

Logično pitanje koje se nužno nameće je kako je moguće u bh. kontekstu (veoma kompleksan sistem odlučivanja o obrazovanju koji podrazumijeva 14 različitih institucija nadležnih za obrazovanje na različitim nivoima vlasti, veoma limitirana finansijska sredstva za obrazovanje na svim nivoima, itd.), uopće pristupiti ovakvim intervencijama u obrazovanju? Više je nego jasno da ovakav članak ne može ponuditi finalan odgovor na ovo krucijalno pitanje. Ono što pak može i ima namjeru, jest da otvori pravac rasprave o mogućnostima za započinjanje ovog procesa.

2. ZAŠTO medijska (i digitalna) pismenost u školama u Bosni i Hercegovini?

Pitanje iz naslova ovog poglavlja ima dva segmenta, od kojih se prvi odnosi na korištenje medija u nastavnom procesu, a drugi na razvoj vještina kritičkog mišljenja. Posebno kad je u pitanju ovaj prvi slučaj, ono „zašto“, zapravo i nije pravo pitanje, jer se ovdje ustvari ne radi o mogućnosti izbora. Činjenica je da je danas osoba od rane životne dobi izložena različitim medijskim iskustvima i interakcijama, od TV-a preko videoigara do društvenih mreža. U tom smislu, zanimljivi su rezultati istraživanja Fondacije NAA (Fondacija američke novinske asocijacije), o tome koliko dnevno vremena, mladi iz SAD-a, koji pripadaju dobnoj skupini od 8–18 godina, provode koristeći različite medije. Prema ovom istraživanju, 10 sati i 45 minuta dnevno prosječna mlada osoba u ovoj zemlji provede koristeći medije, od toga samo 3 minute dnevno na čitanje novina i 9 minuta na čitanje magazina. Pri tome, važno je reći da u ovo vrijeme nije uključeno korištenje mobilnog telefona za razgovor i slanje sms poruka, niti korištenje kompjutera za školske zadatke (Vahlberg, 2010). Iako u Bosni i Hercegovini nema preciznih podataka o tome na koji način djeca i mladi školskog uzrasta koriste medije, s obzirom na rapidan porast korisnika i korisnica interneta i mobilnih smart telefona evidentan i kod nas, logično je pretpostaviti da su i u našoj zemlji u ovom smislu, navike mladih ljudi na tragu globalnim trendovima.

Ovakve navike korištenja medija mladih ljudi i činjenica da se na internetu svake minute razmijeni oko 640 000 GB podataka daju sliku današnjeg svijeta u kojem mediji imaju značajniju ulogu nego ikad ranije. Za ilustraciju, 640 000 GB podataka podrazumijeva između ostalog 1,3 miliona pregleda videomaterijala na YouTube-u i 30 sati video materijala koji se svake minute učita na YouTube; više od 2 miliona pretraga na Google-u po minuti; 277 000 logg-ina na Facebook po minuti; pa i podatak da se u jednoj minuti dogodi 20 novih krađa identiteta na internetu (Intel, 2012).

Iz svega navedenog, možemo zaključiti da je mlada osoba danas izložena različitim vanjskim utjecajima, te preplavljena različitim informacijama. Kako mlade naučiti da se nose s ovom preplavljujućom količinom informacija koja permanentno raste; kako ih naučiti da izvrše selekciju, te im omogućiti da pristupe i koriste informacije koje su im korisne, a da se istovremeno zaštite od potencijalnih rizika i informacija koje su za njih štetne? Iluzorno je negirati ulogu škole u ovom procesu.

Tessa Jolls, predsjednica Centra za medijsku pismenost, organizacije koja se 30 godina bavi obrazovanjem o medijskoj pismenosti, u svojoj knjizi *Pismenost 21. stoljeća: Pregled obrazovnih programa iz medijske pismenosti*¹ poredi proces učenja karakterističan za 19. i 20. stoljeće, s procesom učenja karakterističnim za 21. stoljeće, koji se mijenja razvojem digitalnih, informacijsko-

¹ Vlastiti prijevod.

komunikacijskih tehnologija i novih medija. U tom kontekstu, Jolls (2010) tvrdi da su karakteristike procesa učenja iz 19. i 20. stoljeća kao što su:

- ograničen pristup informacijama, uglavnom putem štampanih izvora;,
- naglasak na učenje sadržaja s ciljem ovladavanja sadržajem materije,
- te olovkom i papirom kao osnovnim alatima kojima se služi u procesu učenja,

danas zamijenjeni karakteristikama 21. stoljeća koje podrazumijevaju:

- neograničen pristup informacijama i znanju putem interneta;,
- naglasak na učenje procesnih vještina cjeloživotnog učenja (mogućnost pristupa informacijama, analiza, kritičko mišljenje) i rješavanja problema;,
- sa multimedijom kao alatom.

U skladu s ovim promjenama procesa učenja, nužno je promijeniti sistem obrazovanja i prilagoditi ga ovakvim uvjetima. U tom kontekstu, Jolls navodi razlike koje bi današnji, suvremeni obrazovni sistem trebao da ima u odnosu na školu iz 19. i 20. stoljeća. Pa tako danas:

- diseminacija znanja nije ograničena samo na učionicu, već je moguća globalna razmjena informacija i znanja koristeći internet u obrazovnom procesu,
- nasuprot udžbeniku kao ranijem, jednodimenzionalnom izvoru informacija, danas uz korištenje novih tehnologija imamo višedimenzionalni pristup, odnosno učenje u stvarnom vremenu i prostoru uz višestruke izvore informacija,
- i na kraju, ali možda i najznačajniji faktor koji karakterizira moderan pristup obrazovanju, jest uloga nastavnika/ce u ovom procesu, koja se u odnosu na raniju ulogu osobe koja selektira informacije i daje ih učenicima i učenicama, mijenja u ulogu osobe koja kontekstualizira i vodi proces spoznaje kod učenika i učenica.

Uzevši u obzir navedene podatke i činjenicu da je utjecaj medija na oblikovanje svijesti i spoznaje kod mladih ljudi danas, u stalnom porastu i nije vjerovatno da će se ovaj trend promijeniti, logično je očekivati od obrazovnog sistema da prati ovakav razvoj društva. Ovo, na deklarativnom nivou i barem djelimično, prepoznaje Strategija razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period od 2008–2015 godine. U ovom dokumentu, u sekciji o izazovima okruženja koji će u datom periodu određivati razvoj obrazovnog sistema u BiH, govori se na prvom mjestu o povećanju broja i raznovrsnosti tehnoloških i tehničkih inovacija koji utječu na pojavu novih zanimanja, te pominje između ostalog i nužnost razvoja informatičko-komunikacione pismenosti (Strateški pravci razvoja obrazovanja u BiH, 2008).

Realno i trenutno stanje u Bosni i Hercegovini, međutim, ne odražava ciljeve ove strategije. Kad je riječ o korištenju medija u nastavi, prema Pedagoškim standardima za osnovno obrazovanje Kantona Sarajevo, potrebna oprema i nastavna sredstva koje svaka škola treba da ima, a dio su medijske opreme neophodne za uspješno izvođenje medijskog obrazovanja su: 7 kompjutera „prosječne, aktualne konfiguracije“, 1 video ili digitalna kamera, 1 digitalni foto aparat, po 1 kasetofon s CD-om za svaki razred razredne nastave, 6 za ostale razrede predmetne nastave, po 1 TV i videorekorder za svaki razred razredne nastave i 6 na nivou škole za razrede predmetne nastave (Sl. novine KS, 24/03). U slučaju srednjeg obrazovanja situacija je nešto bolja u ovom pogledu. Za svaku učionicu naime predviđeno je da ima po jedan

grafoskop, TV prijemnik i videorekorder, kasetofon s CD-om, projekciono platno i računar (Sl. novine KS, 23/04). Niti u jednom od ovih dokumenata, ne pominje se pristup internetu kao izvoru informacija, niti se pominje korištenje informacijsko-komunikacijskih alata (edukativne igre, aplikacije, društvene mreže) niti njihova moguća primjena u nastavi.

Ne ulazeći u broj sati, niti u kvalitet nastave koja se izvodi u školama, a u kojoj se koriste „medijska“ nastavna sredstva predviđena standardima, evidentno je da ovako postavljeni uvjeti za izvođenje nastave medijske pismenosti, ne mogu odgovoriti potrebama učenika i učenica današnjeg digitalnog doba. To ostaje zadatak koji treba implementirati u skladu sa Strategijom razvoja obrazovanja u BiH. *Obrazovanje utemeljeno na modernim ICT tehnologijama nudi značajan potencijal za inovacije u učenju i poučavanju. Društvo koje uči možemo bolje i dosljednije izgrađivati preferiranjem tih inovacija. Stoga poučavanje kao profesiju očekuju značajne promjene, a nastavnici bi mogli postati voditelji, mentori, savjetnici i posrednici* (Strateški pravci razvoja obrazovanja u BiH, 2008:12).

Kao što je već naglašeno, obrazovanje o medijskoj pismenosti, nije potpuno i buhvatno ako se bavi isključivo pristupom informacijama, odnosno unapređivanjem mogućnosti korištenja digitalnih medija. Zabluda je misliti da će samo nabavka kompjutera i pristup internetu, odnosno liberalizacija filtriranja interneta u školama gdje je pristup moguć, značiti efikasno obrazovanje o medijskoj pismenosti. Ovo je stav koji dijeli većina autora i autorica koji istražuju i pišu o obrazovanju o medijskoj pismenosti u digitalnom dobu (Scheibe i Rogow, 2012; Hobbs 2010).

Podjednako važan, ako nije i važniji segment jest razvijanje vještina kritičkog mišljenja, odnosno rješavanja problema. Kao što to tvrde Cyndy Schiebe i Faith Rogow u svojoj knjizi *Vodič za nastavnike medijske pismenosti: Kritičko mišljenje u multimedijalnom svijetu*², propitivanje („inquiry“) osnovna je ideja svakog obrazovanja o medijskoj pismenosti. Preciznije, obrazovanje o medijskoj pismenosti predstavlja u svojoj suštini razvijanje navike da se propituje svaki (medijski) sadržaj (Scheibe i Rogow, 2012).

Ovo se odnosi na osobe svih starosnih grupa i na jednak je način primjenjivo na sve dobne kategorije. U SAD-u, Kanadi i pojedinim zemljama Južne Amerike, npr. u Argentini, u upotrebi su različiti nastavni programi, kao i različite tematske nastavne jedinice, dizajnirane s ciljem da razvijaju kritičko mišljenje, odnosno naviku informiranog propitivanja sadržaja. Među njima postoje male razlike (NAMLE Core Principles of Media Literacy Education, 2007; CML 5 Core Concepts and 5 Key Questions of Media Literacy), ali u suštini radi se o jednakim osnovnim postavkama o tome da informirano propitivanje podrazumijeva razmatranje:

- autorstva i publike nekog sadržaja (koja uključuju pitanja poput: *Ko je autor ove poruke? Zašto? Ko je ciljna publika ove poruke? Ko snosi finansijske obaveze proizvodnje ove poruke? Kome ova poruka može koristiti ili nauditi? Šta ova poruka znači za mene? Kakvu akciju mogu poduzeti kao odgovor na ovu poruku?*),
- značenja i poruke nekog sadržaja (a neka od pitanja koja podstiču propitivanje sadržaja i značenja su: *O čemu je sadržaj i o čemu razmišljate dok gledate, slušate, čitate? Kakve ideje, vrijednosti su predstvaljene u ovoj poruci, eksplicitno ili implicitno? Kakve su izostavljene? Koje tehnike su*

² Vlastiti prijevod.

korištene? Zašto su baš te tehnike korištene? Kako različiti ljudi mogu različito razumijevati jednake poruke?,

- odnos reprezentacije stvarnosti i same stvarnosti, što svaka poruka zapravo jest (a pitanja koja će doprinijeti propitivanju u ovom kontekstu su: *Kad je poruka kreirana? Gdje je distribuirana i koji kanali su iskorišteni za slanje ove poruke? Da li se radi o činjenicama, mišljenju ili nečem trećem? Koliko je vjerodostojna poruka i zašto to mislimo? Koji su izvori informacija, ideja ili zaključaka?* (Scheibe i Rogow, 2012).

Strateški pravci razvoja obrazovanja u BiH za period 2008–2015. godine, također ističu značaj razvijanja kritičkog mišljenja, te se u dijelu koji govori o modernizaciji poučavanja i učenja na svim nivoima govori kako će sadržaji učenja biti rasterećeni nepotrebne faktografije, a više povezani sa životom. Dalje stoji da će se u obrazovanju u BiH podsticati primjena metodologije usmjerene na dijete/učenika-cu/studenta-icu, u okviru koje će se razvijati kritičko mišljenje, sposobnosti rješavanja problema i primjene znanja (Strateški pravci razvoja obrazovanja u BiH, 2008).

Ukratko, iz svega navedenog u ovom poglavlju, vidljivo je da su korištenje digitalnih IK tehnologija, u obrazovanju i za obrazovanje, zajedno s razvojem kritičkog mišljenja, dakle oba bitna segmenta onog što nazivamo medijskom pismenošću, prepoznata kao bitni faktori za razvoj obrazovanja u Bosni i Hercegovini, na nivou državne strategije. Implementacija ovog dokumenta, nesumnjivo je mnogo kompliciranija priča od donošenja samog strateškog dokumenta, a za procjene njene implementacije, bila bi potrebno opsežnije istraživanje. U narednom poglavlju međutim, fokus nije na procjeni implementacije strategije razvoja obrazovanja u BiH, nego na ukazivanju na nekoliko različitih pravaca u kojem se aktivnosti mogu poduzeti, kako bi se obrazovanje o medijskoj pismenosti što prije, konkretiziralo u učionicama u Bosni i Hercegovini.

KAKO medijska (i digitalna) pismenost u školama u Bosni i Hercegovini?

Renee Hobbs, jedna od vodećih autorica o medijskoj pismenosti u SAD-u, u akcijskom planu za unapređenje stupnja medijske i digitalne pismenosti u cijeloj Americi, analizira osnovne uvjete i pretpostavke za kvalitetno i obuhvatno obrazovanje za medijsku pismenost. U tom kontekstu ističe neophodnost medijskog i digitalnog opismenjavanja bez obzira na starosnu grupu, što ukazuje na važnost razvoja koncepta cjeloživotnog učenja (također koncept prepoznat u Strateškim principima razvoja obrazovanja u BiH 2008–2015. godine). U tom kontekstu, Hobbs tvrdi kako je neophodno razvijati medijsku pismenost na svim mjestima gdje se učenje odvija: od kuće, osnovnog i srednjeg obrazovanja, bibliotekama, te u okviru medijskih programa za mlade, lokalnih zajednica, kao i visokog obrazovanja (Hobbs, 2010).

Hobbs sumira oblike nastavne prakse za digitalnu i medijsku pismenost, prisutne unutar američkih nastavnih planova i programa. Njihov kraći opis može poslužiti čitateljicama i čitateljima ovog članka, kao ideje za moguće intervencije u njihovim učionicama.

Bilježenje dnevnika o korištenju medija je aktivnost koja pomaže ljudima da prate i na taj način osvijeste vlastite izbore o tome koje medije će koristiti, koje informacije će dijeliti, u kojim komunikacijskim procesima će sudjelovati. Na taj način produbljuju svijest o vlastitim navikama.

Korištenje strategije pretraživanja informacija i evaluacijske strategije predstavlja pronalaženje, evaluaciju i dijeljenje sadržaja iz različitih izvora, pomaže ljudima da istraže i osvijeste različite izvore informacija. Koristeći pretraživačke strategije prikladne vlastitim potrebama, ljudi ustvari donose odluke i biraju informacije koje su im potrebne, na osnovu kvalitete i relevantnosti.

Čitanje, gledanje, slušanje i diskusija znači aktivnu interpretaciju tekstova koja pomaže pri stjecanju novih ideja, perspektiva i znanja. Ovim putem ljudi su u mogućnosti da osvijeste kako je njihova interpretacija u skladu s vlastitim iskustvima. Također, dijalog i dijeljenje produbljuju razumijevanje različitih perspektiva.

Analiza podrazumijeva pažljivo ispitivanje konstruirane prirode bilo kojeg pojedinačnog teksta i ohrabruje ljude da koriste kritičko propitivanje s ciljem pronicanja u namjere autora teksta, ili u problem reprezentacije stvarnosti što svaki tekst jest.

Međumedijska poređenja potiče na uočavanje i upoređivanje dvaju različitih, medijskih tekstova koji se bave istom temom, pomaže ljudima u razvoju vještina kritičkog mišljenja. Ispitivanjem žanra, svrhe, forme i sadržaja, te stava izraženog u analiziranim tekstovima, ljudi prepoznaju na koji način mediji oblikuju poruku i kreiraju sadržaj.

Videoigre, simulacije i igranje uloga angažuju aktivnosti povezane s promoviranjem razvoja mašte, kreativnosti i procesa donošenja odluka, pri čemu podržavaju razmišljanje i refleksiju kod ljudi, o njihovim izborima i posljedicama tih izbora.

Kreiranje multimedijских poruka korištenjem kombinacije, jezika, slika, zvukova, muzike, specijalnih efekata, te interaktivnost, donosi učenje kroz iskustvo za komuniciranje sa specifičnom ciljnom publikom, u specifičnim okolnostima, sa svrhom postizanja specifičnog i određenog cilja. Timski rad, suradnja i dijeljenje koje su dio ovog procesa unaprijeđuju kreativnost i produbljuju poštovanje različitih talenata pojedinaca (Hobbs, 2010).³

Dakle, dvojaka je namjera iza pobrojavanja i kraćeg opisa nastavnih metoda poučavanja medijske pismenosti. Jedna je, kao što je već istaknuto da inspirativno utječe na nastavnike i nastavnice, koji u svom radu ove metode već, barem djelimično primjenjuju. Ideja vodilja je da bi osvješćivanje ovog procesa kod nastavnika i nastavnica, te donošenje odluka da ovakve instruktivne prakse primjenjuju u svom radu, mogao značiti suštinski pomak kad je riječ o razvijanju kritičkog mišljenja u Bosni i Hercegovini. Drugo, iz ovih instruktivnih praksi vidljiva je ona, na početku teksta pomenuta interdisciplinarna priroda medijske pismenosti. To praktično znači da ove metode ne moraju nužno biti vezane za poučavanje maternjeg jezika, ili predmeta koji se tiču građanskog odgoja, kako je to uglavnom slučaj u obrazovnom sistemu u BiH. Ovo upravo ukazuje na mogućnosti kreativnih intervencija i korištenje ovakvih i sličnih instruktivnih metoda, pri poučavanju bilo kog predmeta.

Primjera radi, više je nego vjerovatno da u bosanskohercegovačkoj školi, npr. u okviru nastavnog plana i programa iz geografije, nastavnik/ca, traži od učenika/ca da istraže, pronađu informacije i naprave kraći referat ili esej o određenoj planeti sunčevog sistema. Ovakva aktivnost apsolutno omogućuje primjenu korištenja pretraživačkih strategija i evaluacije u svrhe osvješćivanja procesa donošenja odluka o tome

³ Vlastiti prijevod.

koje informacije će biti korištene i zašto (donošenje svjesne odluke u skladu sa kvalitetom i relevantnošću informacija i izvora), što pak implicira razmatranje autorstva.

Također, ova se vježba može iskoristiti za podsticanje na kreativniji pristup u proizvodnji sadržaja, pa se može ohrabriti učenike da kombiniraju kreativne tehnike, te da uz standardan pisani tekst koriste video ili audio. Ovo je moguće za učenike srednjih škola, koji koriste smart mobilne telefone, što ovakav zadatak čini ostvarivim. Moguće je razmišljati i dalje u ovom pravcu i istu ovu nastavnu jedinicu iz geografije razviti u još više pravaca koji, uz učenje o samom sadržaju, mogu imati i značajan utjecaj na medijsko opismenjavanje.

Pri tome, ovakve je promjene moguće unijeti u nastavu bez velikih, sistemskih promjena u kurikulumima. Ono što je, međutim, nužno jest kreativan i inventivan pristup u izvođenju nastave na pojedinačnom nivou. Unutar trenutnog okvira obrazovnog sistema, od angažmana svakog pojedinačnog nastavnika/ce zavisi povećanje stupnja medijske pismenosti. Ovakav pristup i prijedlog za unapređenje medijske pismenosti unutar postojećeg plana i programa, ni u kom slučaju ne znači da ovaj tekst ne zagovara suštinske promjene unutar obrazovnog sistema, koje su u konačnici u skladu s razvojnom strategijom za obrazovanje u BiH. Naprotiv.

Međutim, ono što ovaj članak prvenstveno ima namjeru, jest skrenuti pažnju na nužnost što hitnijih intervencija u obrazovne procese u Bosni i Hercegovini. S obzirom na veoma spor tok svih reformi u našoj zemlji, te na sporu implementaciju strategije razvoja obrazovanja u BiH 2008–2015, čekanje da se obrazovanje iz medijske pismenosti počne implementirati tek po donošenju i usvajanju takvih odluka na nivou javnih politika, nema sjajnu perspektivu. To bi značilo održavanje statusa quo koji ima poguban utjecaj na cjelokupni razvoj bosanskohercegovačkog društva.

Obrazovanje o medijskoj pismenosti nije samo nužnost, nego je i globalni trend. Rezultati globalnog istraživanja o kvaliteti obrazovanja koje se radi svake tri godine, a u fokusu ima različite pismenosti petnaestogodišnjaka iz cijelog svijeta, PISA 2012, ukazuju na to. U fokusu ovog istraživanja su matematička pismenost (mathematical literacy), čitalačka pismenost (reading literacy) i finansijska pismenost (financial literacy), gdje je čitalačka pismenost definirana kao skup vještina potrebnih za: „razumijevanje, korištenje, te refleksiju na i interakciju s digitalnim tekstom, razvijanja znanja i potencijala, te aktivnog sudjelovanja u društvu“ (PISA, 2012).

Kao što se naglašava u ovom istraživanju, čitalačka pismenost nije značajna samo na individualnom nivou, nego je bitna za ekonomski razvoj cjelokupnog društva. Sve je više svijesti među donosiocima odluka u cijelom svijetu, o tome da je u modernom društvu, zapravo ljudski kapital najvažniji oblik kapitala svakog društva (PISA, 2012:61).

Što prije ovo postane istina i za BiH, to će se ranije i ova zemlja uključiti u svjetske obrazovne trendove koji streme razvijanju vještina kritičkog mišljenja i aktivnog građanstva. U međuvremenu, pojedinačni kreativni naponi u učionicama posvećenih prosvjetnih radnika i radnica današnjice, mogu barem u određenoj mjeri premostiti jaz između obrazovnog sistema u BiH u odnosu na naprednije zemlje, koji će bez tih napora postajati sve veći.

Literatura

Dizdar, S i suradnici (2012): *Informacijska pismenost u Informacijska pismenost: Smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula*, Sarajevo, Univerzitet u Sarajevu, str. 3-23

Hobbs, R. i Cooper Moore D. (2013): *Discovering Media Literacy: Teaching Digital Media and Popular Culture in Elementary School*, Corwin

Hobbs, R. (2010): *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in Democracy*, The Aspen Institute, Communication and Society Program

Ibrahimbegović Tihak, V. (2012): *Medijska pismenost u BiH: Model razvoja medija i društva u ur. Turčilo, L. i Buljubašić, B. Vjerodostojnost medija: Izazovi globalizacije i specifičnosti regiona*, Sarajevo, Univerzitet u Sarajevu, str. 447-465

Jolls, T. (2008): *Literacy for 21 Century: An Overview and Orientation Guide to Media Literacy Education*. CML

Livingstone, S. (2004): *Media literacy and the challenge of new information and communication technologies* [online]. London: LSE. Research Online, dostupno na: <http://eprints.lse.ac.uk/1017/> (posjeta: 15.12. 2013.)

Pedagoški standardi i opći normativi za osnovni odgoj i obrazovanje i normativi radnog prostora, opreme, nastavnih sredstava i pomagala po predmetima za osnovnu školu. Službene novine broj 24/03, dostupno na:

<http://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/PedagoskiStandardiNormativiOsnovniOdgojObrazovanje.pdf> (posjeta: 15.12. 2013.)

Pedagoški standardi i normativi za srednje obrazovanje. Službene novine KS br: 23/04, dostupno na: <http://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/Pedagoski%20standardi%20i%20normativi%20za%20srednje%20obrazovanje.pdf> (posjeta: 15.12. 2013.)

PISA 2012. Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Program for International Student Assessment, dostupno na: <http://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2012/index.asp> (posjeta: 15.12. 2013.)

Schiebe, C. i Rogow, F. (2012): *The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World*, Corwin

Vahlberg, V (2010): *Fitting into their lives. A Survey of Three Studies About Youth Media Usage. Newspaper Association of America Foundation*, dostupno na: http://www.americanpressinstitute.org/wp-content/uploads/2013/09/NIE_Fitting_into_their_lives.pdf (posjeta: 15.12. 2013.)

Vijeće ministara BiH (2008): *Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementiranja 2008–2015 godine*, Službeni glasnik BiH, dostupno na: http://www.fmon.gov.ba/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=48&Itemid=156 (posjeta: 15.12. 2013.)

Tajić, L. (2013): *Medijska pismenost u BiH*, Sarajevo, Internews i BiH

CML, Center for Media Literacy 5 Core Concepts and 5 Key Questions for Media Literacy Education, dostupno na: <http://www.medialit.org/reading-room/five-key-questions-form-foundation-media-inquiry> (posjeta: 15.12. 2013.)

NAMLE, National Association of Media Literacy Education, Core Principals of Media Literacy Education of United States, dostupno na: <http://namle.net/wp-content/uploads/2013/01/CorePrinciples.pdf> (posjeta: 15.12. 2013.)

<http://www.intel.com/content/www/us/en/communications/internet-minute-infographic.html> (posjeta: 15.12. 2013.)