

ISSN 2566-3755



SVEUČILIŠTE HERCEGOVINA

P U T O K A Z I

GODINA VI.
Broj 2, 2018.

PUTOKAZI
Sveučilište Hercegovina
Godina VI • Broj 2 • 2018 • 159–365
ISSN 2566-3755 / e-ISSN: 2303-470X

Nakladnik:

Sveučilište Hercegovina, Blajburških žrtava 100, 88000 Mostar

Uredničko vijeće:

Ddr. sc. Milenko Kundačina, profesor emeritus, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Miroslav Prstačić, profesor emeritus, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Ivan Balta, redoviti profesor, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Ivan Markešić, redoviti profesor, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Josip Vrbošić, redoviti profesor, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Mile Račić, redoviti profesor, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Jasna Bogdanović Čurić, izvanredni profesor, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Josip Ivanović, izvanredni profesor, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
Dr. sc. Miljenko Buljac, izvanredni profesor, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Saša Milić, izvanredni profesor, Univerziteta Crne Gore, Crna Gora
Dr. sc. Višnja Bukvić, izvanredni profesor, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Edin Mujkanović, izvanredni profesor, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Gordana Radić, izvanredni profesor, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Saša Čekrlija, izvanredni profesor, Nezavisni univerzitet u Banjoj Luci
Dr. sc. Amra Tuzović, docent, Univerzitet u Travniku
Dr. sc. Daniela Matić, docent, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Marija Bilić, docent, Sveučilište Hercegovina
Dr. sc. Nedžma Džananović Miraščija, docent, Univerzitet u Sarajevu
Dr. sc. Vedrana Šuvar, docent, Sveučilište Hercegovina
Katarina Lasić, mag., Sveučilište Hercegovina

Glavni urednik: ddr. sc. Milenko Kundačina, profesor emeritus

Uredništvo:

Ddr. sc. Milenko Kundačina, profesor emeritus, glavni urednik
Dr. sc. Miljenko Buljac, izvanredni profesor, zamjenik glavnog urednika, lektor
Dr. sc. Daniela Matić, docent, lektorica
Dr. sc. Gordana Radić, izvanredni profesor, tehnički urednik
Katarina Lasić, mag., tajnica uredništva

Naslovna stranica: Kristina Maj, mag.

Grafičko oblikovanje: Željko Tešević

Tisak: Intergrafika Mostar

Adresa:

Kraljice mira 3A, Bijakovići, 88266 Međugorje
putokazi@hercegovina.edu.ba
www.putokazi.eu

Ovaj svezak tematski je posvećen pitanjima djeteta, konkretno odgojnim kompetencijama kroz cjeloživotno obrazovanje, kako je i glasio naziv znanstvenoga kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem, koji je održan u Bijakovcima 20. i 21. rujna 2018. godine u organizaciji Fakulteta društvenih znanosti dr. Milenka Brkića Sveučilišta Hercegovina. U radu kolokvija sudjelovalo je više od 30 znanstvenika iz Hrvatske, Srbije i Bosne i Hercegovine. Izabrani radovi, koji su prošli dvostruki recenzentski postupak, nalaze se u ovom svesku časopisa.

Glavni urednik

SADRŽAJ

1. ČLANCI I STUDIJE

- Antonija B. Krtalić i Ruža I. Tomić**, Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići
Informacijsko-komunikacijska dimenzija kompetencija nastavnika (pregledni članak) 167–184
- Ana S. Mirković Moguš i Diana D. Moslavac Bičvić**, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Republika Hrvatska
Mogućnosti primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije u predškolskom odgoju i obrazovanju (pregledni članak) 185–196
- Maja Ž. Kosanović**, Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet, Republika Srbija
Informalno obrazovanje i informaciono-komunikacione tehnologije (pregledni članak) 197–212
- Marija J. Karačić**, Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići
Kompetencije menadžera škole neophodne za cjeloživotno obrazovanje (pregledni članak) 213–230
- Milenko Ž. Kundačina**, Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići
- Jelena D. Stamatović**, Univerzitet u Kragujevcu – Pedagoški fakultet u Užicu
Kompetentnost nastavnika za primjenu akcijskog istraživanja u praksi (pregledni članak) 231–238
- Sadeta I. Zečić**, Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići
Stavovi učitelja i nastavnika o poteškoćama u čitanju i pisanju kod učenika osnovne škole (izvorni znanstveni članak) 239–256

Sandra B. Jovanović Miljko , Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići <i>Utjecaj roditeljskog stila odgoja na razvoj anksioznosti u ranoj odrasloj dobi</i> (izvorni znanstveni članak)	257–274
Mersiha I. Kolčaković , Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići <i>Cjeloživotno učenja u funkciji nadgradnje pedagoških kompetencija osoba koje se bave alternativnim oblicima brige o djeci bez roditeljskog staranja</i> (prethodno priopćenje)	275–290
Šahim O. Kahrihmanović , JU Terapijska zajednica Kampus Kantona Sarajevo	
Iskra Z. Vučina , Zavod za javno zdravstvo Federacije BiH, Sarajevo <i>Uloga tretmana u terapijskim zajednicama i proces oporavka od ovisnosti o drogama</i> (prethodno priopćenje)	291–304
Jovana D. Joković , Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Republika Srbija <i>Socijalna kontrola u zavodskim uslovima</i> (pregledni članak)	305–318
Memnun H. Zečić i Marija M. Jović , Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići <i>Odnos menadžmenta škola prema turizmu</i> (izvorni znanstveni članak)	319–334
Ivana Z. Babić , Osnovna škola Silvija Strahimira Kranjčevića, Lovreć, Republika Hrvatska	
Silvia D. Poljak , Osnovna škola Ivan Lovrića, Sinj, Republika Hrvatska <i>Znanje učenika mlađe školske dobi o fiziološkim i psihološkim procesima čovjeka</i> (prethodno priopćenje)	335–352

2. OCJENE I PRIKAZI

Nedjeljka M. Gajanović , Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići <i>Mjerenje u obrazovno-odgojnoj praksi</i> (Prof. dr. sc. Milenko Brkić i prof. ddr. sc. Milenko Kundačina, <i>Mjerenje u istraživanju odgoja i obrazovanja</i> , Sveučilište Hercegovina, Mostar, 2017)	353–356
BILJEŠKE O AUTORIMA	357–359
UPUTE AUTORIMA	360–362

CONTENTS

1. ARTICLES AND STUDIES

- Antonija B. Krtalić, Ruža I. Tomić**, University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići
Information and Communication Dimension of Teacher Competence (review paper) 167–184
- Ana S. Mirković Moguš, Diana D. Moslavac Bičević, J. J. Strossmayer**
University of Osijek – Faculty of Education, Republic of Croatia
The Role and Potential of ICT in Preschool Education (review paper) 185–196
- Maja Ž. Kosanovic**, University of Novi Sad – Faculty of Philosophy
Informal Education and Information Communication Technology (review paper) 197–212
- Marija J. Karačić**, University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići
Competences of Leadership Management Schools for Lifelong Learning (review paper) 213–230
- Milenko Ž. Kundačina**, University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići
- Jelena D. Stamatović**, University of Kragujevac – Faculty of Pedagogy in Užice
Teacher Competences for Implementation of Action Research in Practice (review paper) 231–238
- Sadeta I. Zečić**, University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići
Positions of Teachers on Difficulties in Reading and Writing with Children in Primary Schools (original scientific paper) 239–256
- Sandra B. Jovanović Miljko**, University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići
The Effect of the Parental Style of Upbringing in the Development of Anxiety in the Early (original scientific paper) 257–274

Mersiha I. Kolčaković , University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići <i>The Importance of Lifelong Learning in the Upgrading of Pedagogical Competences of Persons Dealing with Alternative Forms of Care for Children without Parental Care in Bosnia and Herzegovina</i> (preliminary communication)	275–290
Šahim O. Kahrihmanović , Therapeutic Community Campus, Sarajevo	
Iskra Z. Vučina , Public Health Institute of Federation of B&H, Sarajevo <i>The Role of Treatment in Therapeutic Communities and Drug Addiction Recovery Process</i> (preliminary communication)	291–304
Jovana D. Joković , University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Republic of Serbia <i>Social Control in Formal Systems</i> (review paper)	305–318
Memnun H. Zečić, Marija M. Jović , University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići <i>Management in Tourism and Education</i> (original scientific paper) ..	319–334
Ivana Z. Babić , Elementary School Silvije Strahimir Kranjčević, Lovreć, Republic of Croatia	
Silvia D. Poljak Elementary School Ivan Lovrić, Sinj, Republic of Croatia <i>The Knowledge of Pupils of Younger School Age on Physiological and Psychological Processes of Man</i> (preliminary communication) .	335–352

2. RATINGS AND REVIEWS

Nedjeljka M. Gajanović , University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići <i>Mjerenje u obrazovno-odgojnoj praksi</i> (Prof. dr. sc. Milenko Brkić and prof. ddr. sc. Milenko Kundačina, <i>Mjerenje u istraživanju odgoja i obrazovanja</i> , Herzegovina University, Mostar, 2017)	353–356
ABOUT THE AUTHORS	357–359
INSTRUCTIONS FOR AUTHORS	363–365



Antonija B. Krtalić i Ruža I. Tomić
Sveučilište Hercegovina
Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići

INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKA DIMENZIJA KOMPETENCIJA NASTAVNIKA

Sažetak. Promjene u suvremenom svijetu su nagle i svakodnevne, a standardi uspješnosti da se one prate svakim su danom sve složeniji. Da bi išao u korak s vremenom i njegovim pratećim promjenama, svaki se pojedinac treba pripremiti da bi uspješno individualno i socijalno efikasno znao funkcionirati. Važna uloga u toj pripremi pripada svim odgojnim čimbenicima, a posebno školi kao najmasovnijem organiziranom odgojnom čimbeniku. Suvremeni pedagozi govore o nizu općih sposobnosti, odnosno kompetencija za koje mlade treba osposobiti kako bi uspješno individualno i socijalno funkcionirali u složenom i brzo mijenjajućem svijetu 21. stoljeća. Iz tih razloga razmišlja se o razvoju, osim ključnih i fleksibilnijih generičkih i promjenljivih kompetencija koje osiguravaju vještine, na znanja i stavove potrebne za uspješno rješavanje raznolikih problema u različitim kontekstima. Ovdje je važno razvijati kompetencije odgojenika koje će doprinijeti efikasnom reagiranju u složenim i nepredviđenim situacijama današnjeg vremena. Važno mjesto pripada i razvoju informacijsko-komunikacijskih kompetencija.

Ključne riječi: kompetencije, nastavnik, radno-akcijske i opće kompetencije, informatička i komunikacijska pismenost, cjeloživotno učenje.

UVOD

U istraživanju predmeta rada polazi se od analize kompetencijskog profila nastavnika. Prema Lončarić i Pejić Papak (2009) jedno od polazišta izrade kompetencijskoga profila nastavnika/učitelja su programi temeljeni na ishodima učenja. Suvremene obrazovne tendencije pomiču planiranje s prijenosa znanja na razvoj kompetencija. Središnje pitanje postaje što će biti predmetom poučavanja, a ne koja je svrha poučavanja. Cilj obrazovanja je da učenik stekne korisne

vještine, a ne da raspolaže zamašnim fundusom činjenica koje će teško povezivati i oblikovati u sredstvo snalaženja u novim situacijama. Ishodi učenja trebaju biti kompetencije, a ne hrpa činjenica koju treba zapamtiti, prema poslovcu „Tko umije, njemu dvije!”

Druga važna odrednica pri profiliranju učiteljskih kompetencija jest stav da su ciljne kompetencije učenika određene potrebnim kompetencijama učitelja. Da bi se postigao željeni cilj osposobljavanja učenika prema zahtjevima suvremenoga društva, potrebno je imati odgovarajuće sredstvo, odnosno nastavnike kompetentne za poučavanje koji trebaju ostvariti planirane ciljeve. U dokumentu „Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning, 2006/962/EC” navodi se osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje: 1. sporazumijevanje na materinskom jeziku, 2. sporazumijevanje na stranim jezicima, 3. matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, 4. digitalna kompetencija, 5. učiti, kako učiti, 6. socijalna i građanska kompetencija, 7. inicijativa i poduzetnost, 8. kulturna svijest i izražavanje.

U ovom radu fokus istraživanja usmjeren je na digitalnu kompetenciju: učinkovito korištenje ICT-a u svrhu pronalaženja, obrade, razumijevanja i pretvorbe informacija u upotrebljivo i svrsishodno znanje. U okviru programa „Education and Training 2010” radna skupina stručnjaka iz različitih zemalja formulirala je osnove kompetencija i kvalifikacija koje moraju imati učitelji, da bi uspješno obavljali svoje stručne zadatke. U dokumentu se navode tri ključne kompetencije učitelja: 1. rad s informacijama, tehnologijom i znanjem, 2. rad s ljudima – učenicima, suradnicima i ostalim partnerima u obrazovanju, 3. rad u društvu i s društvom, na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i široj globalnoj razini. Rad s informacijama, tehnologijom i znanjem podrazumijeva informacijsku pismenost. Osoba informacijski pismena treba biti sposobna prepoznati potrebu za informacijom, znati metode i tehnike njezina pronalaženja, pronađenu informaciju znati procijeniti te je napokon iskoristiti i objaviti. Sama dostupnost tehnologije i tehnoloških oruđa i vještine potrebne za njihovo učinkovito korištenje, predstavlja tek polaznu osnovu za puno iskorištavanje blagodati koje nudi koncepcija informacijskoga društva. Pojedincu tehnologija treba biti sredstvo kojim će doći do potrebnih informacija, te ih znati odabrati (usp. Špiranec, 2003).

Vrkić Dimić (2013) predstavila je modele kompetencija odraslih koji trebaju barem djelomično oslikati aktualne kompetencije suvremenoga društva te zaključuje da su te kompetencije promjenjive i da ovise o vremenskom trenutku. Ono što u jednom trenutku predstavlja posve zadovoljavajuću razinu informacijske pismenosti, u drugom će se posve izvjesno promijeniti. Istraživanje nužnih

kompetencija mora uključiti kontekst u kojem će se one primjenjivati uz traženje načina da se stalno prilagođavaju.

Biti informacijski pismen u mjeri koja će donijeti plodonosne rezultate i u suglasju s vremenskim trenutkom, temelj je ICT dimenzije nastavničke kompetencije. Djeca i mladi za kvalitetan život u 21. stoljeću trebaju posjedovati izgrađene kompetencije koje se znatno razlikuju od onih koje su dominirale u prošlim vremenima. Iz tih razloga odgoj i obrazovanje djece i mladih treba težiti izgradnji ovih kompetencija.

„Postavlja se pitanje koje su to vještine i kompetencije potrebne nastavnicima i učenicima za produktivan život u 21. stoljeću” (Vrkić Dimić, 2013: 50–51). U nastavku rada pokušat ćemo odgovoriti na navedeno pitanje oslikavanjem više različitih modela kompetencija odraslih ljudi, onih koji predstavljaju temelj za promišljanje o kompetencijama nužnih nastavnicima za kvalitetan rad u suvremenoj nastavi. Također ćemo pozornost usmjeriti na kompetencije učenika i nastavnika neophodnih za život i rad u suvremenom umreženom društvu. Predstaviti ćemo kompetencije koje naglašavaju istaknuti stručnjaci kao neophodne za snalaženje u životu u 21. stoljeću, koje podržavaju suvremene odgojno-obrazovne procese i razvijaju se u njima. One su značajne u informalnim i formalnim oblicima učenja koji se sve češće prožimaju u suvremenom obrazovnom kontekstu, a i međusobno se uvjetuju.

POJAM I MODELI KOMPETENCIJA

U procesu pristupanja Europskoj uniji ključne teme i pitanja na području nacionalnog obrazovanja odnose se na pojam kompetencije. Obrazovanje je postalo središte političkog i ekonomskog interesa, a cjeloživotno obrazovanje postaje bitnim i neizostavnim elementom društva znanja. Javljaju se brojne definicije kompetencija. Većina definicija pojam kompetencije podrazumijeva kao kombinaciju znanja i njegove primjene, odnosno vještina, stavova i sposobnosti koje su potrebne za oblikovanje cjelokupne osobnosti pojedinca i njegova učinkovitog djelovanja. Prema Baranović (2006) kompetencije označavaju osposobljenost jednog ili više ljudi za obavljanje određenih zadataka odnosno postizanje ciljeva. Žižak (2007) naglašava da su kompetencije obrazovni standardi ili dogovorene norme koje se izrađuju s ciljem povezivanja europskog obrazovnog prostora, kako bi na tržištu rada bila prepoznata određena znanja i olakšala se mobilnost radnika u Europi. Kompetencije imaju holistički karakter, uključuju: kognitivnu, afektivnu, voljnu i etičku dimenziju (Rychen i Hersch i Hersch Salgnik, 2003). Ovako kompleksno definiranje naglašava multifunkcionalnu karakteristiku kompetencije i njenu primjenu u različitim kontekstima i situacijama.

Prema Tuning projektu (2006) elementi kompetencija su: znanje i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni dijelovi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). Ovo nas upućuje na stav da pojedinci ne posjeduju kompetencije u apsolutnom smislu, već na određenom stupnju (Tuning, 2006). Kompetencije koje pojedinac stječe pridonose ostvarenju kompleksnih zadataka i rješavanja složenih problema u današnjem vremenu. Pored kognitivnih i nekognitivnih aspekata osobe, kompetencije imaju razvojni karakter i mogu se smatrati svojevrsnim potencijalom i predispozicijom za određeni oblik djelovanja (Domazet, 2009).

Vlahović Štetić (2009) smatra da se kompetencije mogu operacionalno definirati kao konkretni ishodi učenja te bi tako učenik njihovim postizanjem potvrdio da posjeduje određene kompetencije. U tom kontekstu jasno definirani ishodi učenja omogućit će učenicima bolje razumijevanje što se od njih očekuje, a učiteljima kvalitetan odabir nastavnih sadržaja i metoda učenja i poučavanja kojima će se željeni ishodi ostvariti.

Prema Anić i sur. (2002) kompetencija je priznata stručnost ili sposobnost kojom osoba raspolaže. Kapacitet za kompetentnost pojedinca razvija se tijekom njegova cijelog života, što ne znači samo osobno napredovanje i sreću, pa ga mnogi i vide „kao *relacionu kategoriju, koja svoj puni smisao, oblik i mjeru uspješnosti dobiva u interakciji sa drugim ljudima i stupnju i kvalitetu njihovog napretka*” (Gojkov, 2008: 46). Bez obzira što kompetencije podrazumijevaju razvijene sposobnosti određene vrste i razine, postizanje stručnosti u određenom području ljudske djelatnosti podrazumijeva razvijanje kompleksne mreže međusobno povezanih sposobnosti.

OECD (2007) definira kompetencije kao složeni konstrukt različitih sposobnosti iz četiri temeljna područja: kognitivna, funkcionalna, osobna i etička kompetencija. U okviru inicijative Information Society and Media (<http://ec.europa.eu/information society> / godine 2005, Europska komisija postavlja osam ključnih kompetencija koje bi trebao posjedovati svaki europski građanin da bi prosperirao u društvu i ekonomiji utemeljenima na znanju: sposobnost komuniciranja na maternjem i stranim jezicima, izgrađene temeljne matematičke kompetencije, kompetencije iz prirodnih znanosti i tehnologije, digitalne kompetencije, inpersonalne i interkulturalne vještine (ISPL, 2006).

Suzić (2005) navodi 28 kompetencija neophodnih za život u 21. stoljeću. Bit kompetencija odnosi se na kvalifikacije ili standarde, odnosno na visoku uspješnost ili superiornost u obavljanju posla. „*Učenici u školi, ako žele razvijati kompetencije, trebaju težiti poboljšanju vlastitih kvaliteta koji će rezultirati visokim rezultatima u školskom učenju i zasnivati se na natjecanju sa samim sobom*”

(Brkić i Tomić, 2017). U ostvarivanje ovih visokih rezultata treba uključiti i nastavnike i roditelje. Kompetencije predstavljaju vlastite kvalitete koje omogućavaju samostalnost i uspješnost u aktivnostima kojima se osoba bavi. Suzić govori o kognitivnim, emocionalnim, socijalnim i 'radno-akcionim' kompetencijama potrebnim za život u XXI. stoljeću za učenike osnovne škole (Suzić, 2002; Brkić i Tomić, 2017). Moralna i estetska dimenzija kompetencija za 21. stoljeće o kojima raspravlja Suzić (2005), Brkić i Tomić (2017), uključuje moralni i estetski razvoj kognitivnih kompetencija, moralnu i estetsku dimenziju emocionalnih kompetencija, te moralnu i estetsku dimenziju socijalnih i 'radno-akcionih' kompetencija. Da bi mogli osposobili djecu za navedene i druge kompetencije, nastavnici i drugi odgajatelji ih moraju i sami posjedovati.

Vrkić Dimić (2013) navodi prikaz različitih modela kompetencija odraslih koje su dali Catts i Lau (2008) pri čemu uključuju i nastavnike. To su kombinacije različitih vještina, a osobito važno mjesto pripada vještinama informacijske i informatičke pismenosti, također i kognitivnih i komunikacijskih vještina koje se uvažavaju u svim društvima neovisno o stupnju njihova socioekonomskog razvoja. Slikama 1, 2. i 3. prikazujemo modele kompetencija.

Slika 1: *Opća struktura integriranog okvira razvojnih vještina (General structure for an integrated framework of generic skills, Reef et al, 2006)*

<i>Opće mentalne sposobnosti</i>		<i>Kontekst:</i> <i>Socijalni kontekst / ICT bogato okruženje</i>	
<i>Sposobnosti rješavanja problema (izmjenjive)</i>			
<i>Čitanje</i>	<i>Računanje</i>	<i>Rješavanje problema</i>	<i>ICT pismenost</i>
<i>Prozaična pismenost</i>	<i>Dokumentna pismenost</i>	<i>Statičko / analitičko rješavanje problema</i>	<i>Dinamično rješavanje problema</i>

Izvor: Catts, Lau, 2008, 19. str., citirano kod: Vrkić Dimić, 2013, str.51.

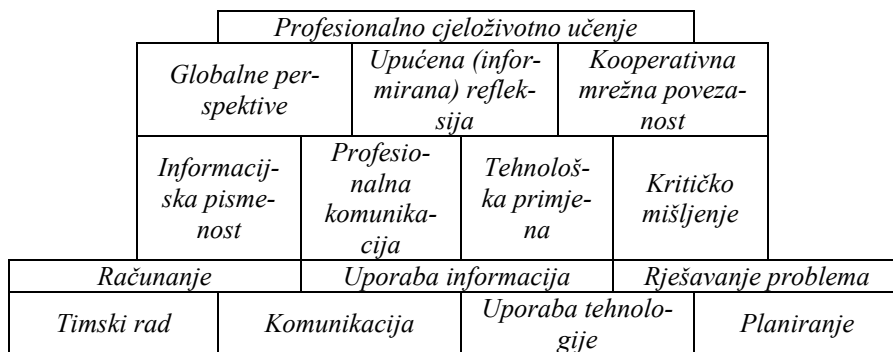
Slika 2: *Konstelacija komunikacijskih vještina (Communication Skills Constellation, Pasadas, 2007)*

<i>Definiranje i artikuliranje informacijskih potreba</i>	<i>Lociranje i pristup informacijama</i>	<i>Procjenjivanje informacija</i>	<i>Organiziranje informacija</i>	<i>Uporaba informacija</i>	<i>Komuniciranje i etička uporaba informacija</i>	<i>Ostale informacijske vještine</i>
INFORMACIJSKA PISMENOST						
<i>Uporaba digitalne tehnologije</i>	<i>Uporaba komunikacijskih alata</i>	<i>Uporaba mrežne povezanosti</i>	<i>Premještanje medijskih poruka</i>	<i>Analiziranje medijskih poruka</i>	<i>Ostale ICT/medijske vještine</i>	



Izvor: Catts, Lau, 2008, 18. str., citirano kod: Vrkić Dimić (2013, str.51–52).

Slika 3: *Hijerarhijski model općih vještina (Hierarchical Model of General Skills, Catts, 2007)*



Izvor: Catts, Lau, 2008, 19. str., citirano kod: Vrkić Dimić, 2013: 53.

Vrkić Dimić navodi da ova tri modela daju sliku aktualnih kompetencija u suvremenom društvu. Neophodne i nužne kompetencije ovisne su o vremenu i o kontekstu. „*Nove okolnosti konteksta koje se mogu dogoditi u bilo koje vrijeme mogu zahtijevati novu razinu određene sposobnosti, pa tako i promijenjeni opis potrebnih kompetencija*” (Levy, Murnane, 2007; Catts, Lau, 2008), citirano kod: Vrkić Dimić, 2013: 53). Ovo nas navodi na potrebu kontinuiranoga promišljanja o kompetencijama (Harland, 2001a, 2001b; ISPL, 2006; Cheng, 2007; Jenkins i sur., 2007; Levy, Murnane, 2007; Catts, Lau, 2008, Vrkić Dimić 2013). Treba imati u vidu konkretne kontekste u čijim se okvirima razvijaju potrebne kompetencije, kao i kontekste u kojima će se primjenjivati razvijene kompetencije, također i načine njihova individualnog prilagođavanja i osuvremenjivanja.

INFORMACIJSKO DRUŠTVO I DRUŠTVO ZNANJA

Suvremeno društvo, društvo znanja, odnosno informacijsko društvo ima poseban značaj u zadnjih dvadesetak godina zbog golemih mogućnosti elektroničkih informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Veliki problemi koji su vezani za udaljenost, brzinu prenošenja informacija riješeni su zahvaljujući tehnološkom napretku ICT-a. Nove tehnologije trebaju biti dio novog i suvremenog obrazovnog sustava određene države. Zbog različitosti među njima, ICT treba promišljeno uvoditi u obrazovne sustave svake pojedine zemlje. Brzi tehnološki razvoj izazov je svim obrazovnim sustavima i svakom pojedincu. Dinamika, smjer razvoja i primjene tehnologija donosi se na razini smjernica, politika, strategija pojedinih zemalja i na međunarodnoj razini. EU ulaže velike napore za razvoj ovih tehnologija s ciljem globalnog povezivanja. Iz industrijskog društva svijet se transformirao u informacijsko društvo, a nakon toga u društvo znanja. Glavni faktori proizvodnje neophodni za egzistenciju u industrijskom društvu bili su radna snaga i kapital, dok u informacijskom društvu, nastalom kasnih sedamdesetih godina 20. stoljeća, ulogu ključnog faktora proizvodnje preuzele su razvijene IT tehnologije. Već krajem 20. i početkom 21. stoljeća IT tehnologije gube apsolutni monopol u promjenama. Informacijsko društvo evaluiralo je u društvo znanja i društvo znanja nasljednik je informacijskoga društva.

Osnova društva znanja leži u ljudskom znanju, stručnosti i sposobnosti, pa su te odrednice glavni pokretači gospodarstva i društvenih promjena. Društvo znanja nije u stanju egzistirati bez ICT-a. Informacijsko društvo infiltrirano je u društvo znanja kroz ICT sektor. Strukturu društva znanja prvi put je definirao Institut Svjetske banke s ciljem olakšanja procesa preobražaja drugih društava u društva znanja. Model koji su napravili odgovara svakoj naciji i imaju odrednice kako i u kom smjeru pokrenuti promjene koje će dovesti do tranzicije društva u društvo znanja. Ovaj model sadrži mjere koje dovode do uspješnosti tranzicije: dugoročna ulaganja u obrazovanje, razvoj inovacijskih sposobnosti, modernizacija ICT infrastrukture i učinkoviti pravno-ekonomski okvir koji je fleksibilan, potiče inovativnost, poduzetništvo i ekonomski razvoj.

Svjetska banka društvo je znanja postavila na četiri stupa koji su ključni da bi zemlja mogla sudjelovati u društvu i gospodarstvu temeljenom na znanju: obrazovanje i obuka, inovacijski sustav, ICT, pravni i ekonomski okvir. Obrazovanje je osobito važno i značajno, tako da bez njega ne bi imala nikakvog smisla ni ostala tri stupa. Obrazovanjem se stvara društvo koje je sposobno upravljati, stvarati, širiti i koristiti znanje da bi se postigla što veća produktivnost i ekonomski rast. Važno je osnovnoškolsko obrazovanje jer povećava kapacitet ljudi za učenje i korištenje informacija. Barić i Jeleč Raguž (2010) napominju kako se pojedinac ne može uključiti u svijet rada ukoliko ne posjeduje određene vještine

i sposobnosti koje stječe obrazovanjem i naglašavaju ulogu funkcionalne pismenosti koja obuhvaća minimum informatičkih znanja, znanje stranoga jezika, srednje tehničko obrazovanje, ali i visoko obrazovanje u inženjerstvu i u znanstvenim područjima neophodnim za tehnološke inovacije. Inovacijski sustav je drugi stup na kome stoji društvo znanja. Čini ga mreža institucija, istraživačkih centara i laboratorija, propisa i procedura na koje utječu strategije koje koristi zemlja da bi mogla usvojiti i promovirati nova tehnološka dostignuća i znanja. Inovacijski sustav je temelj stvaranja konkurentnog gospodarstva i društva znanja i sredstva održivog razvoja zemlje. ICT se odnose na dostupnost, pouzdanost i učinkovitost računala, telefona, televizora, Interneta, koji se koriste kako bi se postigao što bolji kontakt i suradnja s globalnim društvom. Obrazovne tehnologije imaju vrlo važnu ulogu u obrazovnom procesu gdje služe za stjecanje novih znanja i vještina. Četvrti stup na kome počiva društvo znanja jest pravni i ekonomski okvir. Da bi svima omogućio kvalitetne uvjete za stvaranje znanja, pravni sustav treba biti efikasan i fleksibilan. Treba podržavati cjeloživotno učenje, a posebno obrazovanje odraslih kako bi protok znanja bio slobodan. Država mora biti nekorumpirana, odgovorna i djelotvorna u provođenju zakona. Pravni sustav mora poticati protok znanja, suradnju između javnih i privatnih obrazovnih sustava. Država treba ohrabrivati poduzetništvo i ulaganja u ICT.

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE I KLJUČNE KOMPETENCIJE

Kako bi uspješno funkcionirali u društvu i u ekonomiji utemeljenoj na znanju, cjeloživotno učenje treba biti vodeće načelo u cjelokupnom kontekstu učenja i usvajanja znanja. Iz tih razloga potrebu za pokretanjem cjeloživotnog učenja u europskim zemljama od 2004. do 2006. godine podržali su svi ministri. Pod cjeloživotnim učenjem podrazumijeva se aktivnost trajnog učenja s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive. Cjeloživotnim su učenjem obuhvaćene sve vrste učenja i podučavanja što podrazumijeva stjecanje i osuvremenjivanje svih vrsta sposobnosti, interesa, znanja i kvalifikacija od predškolskog doba do perioda odlaska u mirovinu.

Paser (2007) navodi, ukoliko je spremnost za cjeloživotno učenje put da se ostvari 'akciona' kompetentnost, odnosno samokompetencija uz socijalne kompetencije, onda se ono s pravom može smatrati ključnom kompetencijom koja će omogućiti mladima da dostignu individualnu i socijalnu uspješnost, osposobiti ih da naučeno primijene prema svojim potrebama, da u svoj sustav djelovanja integriraju nove alternative i da biraju između više alternativa. Brz ritam tehnološkog razvoja povećava problem usklađivanja tehnoloških potreba i

obrazovanja. Mnoga znanja zastarijevaju, neka čak i prije početka primjene te je nužno osiguravanje širokog temeljnog obrazovanja i sve veća uključenost odraslih u procese obrazovanja i stručnog usavršavanja.

Prosvjetna djelatnost u Hrvatskoj, a naročito u Bosni i Hercegovini, još je uvijek usmjerena na područje osnovnog i srednjeg obrazovanja sa zastarjelim metodama i tehnikama poučavanja uskih bazičnih znanja. Osnovni zadatak obrazovnog sustava trebao bi biti osiguravanje što boljih temelja trajnog unapređenja znanja kroz koncept cjeloživotnoga učenja i zato sustav obrazovanja treba usmjeriti na razvoj temeljnih kompetencija. Osnovne kompetencije koje bi se trebale steći putem obrazovanja su strukovne i tehničke kompetencije, društvene i osobne sposobnosti koje omogućavaju ljudima zajednički rad, uspjeh i životnu sreću. Pojava ICT-a traži stalnu reevaluaciju osnovnih kompetencija i njihovo prilagođavanje permanentnim promjenama. Veliku konfuziju među stručnjacima, pored samog određivanja pojma kompetencije izazvao je i izbor ključnih kompetencija za uspješan život i rad u 21. stoljeću. Postavlja se pitanje smije li se i može li se odrediti ove kompetencije na osnovi vrijednosnih sustava i polazišta zapadne kulture i najrazvijenijih država, odnosno da se unaprijed odredi šta je važno za razvoj cijeloga svijeta. Peklaj (2008) navodi da bez obzira na razlike postoji potreba za zajedničkim vizijama i izazovima za cijelo čovječanstvo.

Zemlje Europske Unije temeljne, ključne kompetencije navode iz sljedećih područja i smatraju ih zajedničkim ciljevima sustava obveznoga obrazovanja i stručnog usavršavanja u ekonomiji koja se temelji na znanju:

- funkcionalne pismenosti
- numeričke pismenosti
- ICT kompetencija
- stranih jezika
- poduzetništva
- matematike i prirodnih znanosti
- interpersonalne i socijalnih kompetencija
- učiti kako učiti
- opće kulture (prepoznavanje i korištenje njezinih dostignuća).

Pod ključnim kompetencijama podrazumijeva se skup znanja, vještina i stavova koji nisu striktno vezani za pojedino zanimanje, a koje mora posjedovati pojedinac kako bi se ostvario kao osoba i bio uključen u društvo. Ključne kompetencije treba usvojiti svaki pojedinac do kraja obveznoga obrazovanja, a one kasnije trebaju biti temeljem cjeloživotnom obrazovanju. Obrazovanje treba osigurati procese učenja koji će služiti formiranju i napretku razvoja osnovnih elementa kompetencija. Kompetencije: „učiti kako učiti” i „inicijativnost i poduzetnost” trebale bi biti dobar orijentir i temelj za cjeloživotno učenje. Formalno obrazovanje treba omogućiti pojedincu da razvija samosvijest, kreativnost, inova-

tivnost, vještine donošenja odluka, postavljanja i ispunjavanja ciljeva, planiranja, da prati i vrednuje osobno ponašanje, i jača njegove komunikacijske vještine.

ULOGA U OBRAZOVANJU INFORMACIJSKIH I KOMUNIKACIJSKIH TEHNOLOGIJA (ICT)

Temelje informacijskoga društva čine: digitalna elektronika računalne mreže, Internet, digitalna televizija, telefoni treće generacije povezani s raznim sklopovima, podrške i usluge. Sve su ovo informacijsko-komunikacijske tehnologije (eng. Information and Communication Technologies ICT) bez čijeg elektroničkoga prenošenja znanja i informacija ne bi bilo moguće izgraditi globalno informacijsko društvo. Ove tehnologije utječu na sve aspekte društvenog razvoja. Tradicionalne vještine pismenosti i računanja preduvjet su i dalje ostaju važne za stjecanje novih vještina, ali nisu dovoljne za uspješan i kvalitetan život u društvu znanja. Pojedince treba pripremiti na učenje tijekom cijeloga života, osposobiti ga da, koristeći se tehnologijama, dođe do potrebnih informacija, prepozna koje su mu potrebne i kako ih iskoristiti. Kompetencije na koje se u literaturi i u obrazovnim strategijama sve češće upućuje, kao na polazište cjeloživotnoga obrazovanja, nazivaju se informacijskom pismenošću (Petrišak, 2005).

Uz informacijsku pismenost učestalo se susreću termini poput informatičke, medijske, Internetske ili digitalne pismenosti. U koncepte suvremene pismenosti, osim informacijske Bawden (2001.) ubraja medijsku, knjižničnu, informatičku i digitalnu pismenost definirajući posebno svaku od njih. Cjeloživotno obrazovanje ostvaruje se tek informacijskom pismenošću koja otvara put rješavanju problema i priprema za odabir relevantne informacije iz mnoštva dostupnih izvora i učenje tijekom cijeloga života, pa ona predstavlja osnovu razvoja suvremenoga društva. Pronalaženje informacija samo je jedna od sposobnosti informacijske pismenosti. Danas nije dovoljno učenike samo naučiti korištenju računala i računalnih programa koji će im pomoći pri prikupljanju i obradi informacija, već ih treba naučiti kako prikupiti informacije, na primjer uz pomoć odgovarajućih Internetskih programa i kako ih iskoristiti i transformirati u trajno znanje. Informacijska i komunikacijska tehnologija postala je u vrlo kratkom razdoblju temeljem za izgradnju modernoga društva. Mnoge države smatraju poznavanje i posjedovanje vještina ICT-a u jezgri obrazovanja, ravnopravnim bazičnim vještinama čitanja, pisanja i računanja.

VJEŠTINE I KOMPETENCIJE UČENIKA I NASTAVNIKA U DOBA ICT-A

Vrkić Dimić (2013) predstavlja rezultate analize koju su na osnovi pregleda postojećih teorijskih radova i empirijskih istraživanja o oblicima informalnog učenja unutar participirajuće kulture proveli Jenkins i suradnici (2007), s napomenom da su izdvojili skup osnovnih vještina koje smatraju važnim i koje će im omogućiti jednake prilike za sudjelovanje u svijetu sutrašnjice. To su: igra, izvedba, simulacija, aproprijacija, multitasking – višezadačnost, distribuirana spoznaja, prosudba, transmedijska navigacija, networking – mrežno povezivanje i pregovaranje. Svaka od identificiranih vještina i sposobnosti predstavlja oblike mišljenja, načine obrade informacija i načine interakcije s drugim ljudima, kako bi se znanje izgrađivalo i kako bi moglo cirkulirati unutar umreženog društva” (Vrkić Dimić, 2013: 53–54). Budući da se u participirajućoj kulturi fokus preusmjerava s pojedinca na zajednicu i nove pismenosti obavezno uključuju socijalne vještine. U kulturi koja nastaje, aktivan udio mogu imati svi ukoliko žele. Suradnja i međusobno mrežno povezivanje doprinose razvoju socijalnih vještina i kulturnih kompetencija neophodnih u svijetu u kojem živimo.

Temelj za njihovu izgradnju predstavlja tradicionalna pismenost. Osim toga, neophodne su i razvijene (Jenkins i sur., 2007), istraživačke, tehničke i vještine kritičke analize (Vrkić Dimić, 2013: 54). S promjenom svijeta rada trebaju ići i u promjene sadržaja, oblika i struktura učenja. Učenje učenja jako je važno, učenje se stalno mijenja i potrebno je osigurati njegovu vlastitu stalnu promjenljivost. Obrazovanje za globalno doba je obrazovanje za cjeloživotni kognitivni, bihevioralni i relacijski angažman sa svijetom (Suárez-Orozco, Sattin, 2007; Vrkić Dimić, 2013). Vještine i kompetencije, ali i osjećaji potrebni za identificiranje i rješavanje problema iz višestrukih perspektiva zahtijevaju odgoj i obrazovanje učenika koji su znatiželjni i kognitivno fleksibilni, koji su u stanju tolerirati dvosmislenost te mogu sintetizirati znanje unutar disciplina, ali i kroz različite discipline. Njima je potrebna kulturna sofisticiranost nužna za izgrađivanje empatije s njihovim vršnjacima diljem svijeta, isto kao i sposobnost rada i učenja kroz suradnju te sposobnost efikasnog komuniciranja u skupinama sačinjenim od različitih pojedinaca.

Brojni su autori analizirali potrebne kompetencije, odnosno znanja i vještine koje su nužne u novom digitalnom vremenu 21. stoljeća. Tako Topolovec, Marinović i Pavlić (2006) navode pismenost digitalnog doba, inventivno razmišljanje, djelotvornu komunikaciju i visoku produktivnost, i drže ih osnovnim društvenim strateškim smjernicama koje uz odgovarajuću infrastrukturu potiču transformaciju procesa učenja i poučavanja.

Svako od navedenih područja obuhvaća specifična znanja i vještine, kojima osoba treba ovladati kako bi razvila kompetencije za svako pojedino područje (Slika 4).

Slika 4. Znanja i vještine za 21. st.

<i>Pismenost digitalnog doba</i> – Osnovna, znanstvena, ekonomska i tehnološka pismenost – Vizualna i informacijska pismenost – Multikulturalna pismenost i globalna svjesnost	<i>Inventivno razmišljanje</i> – Prilagodljivost, upravljanje složenosti i samo-usmjeravanje – Znatiželja, kreativnost i preuzimanje rizika – Mišljenje višeg reda i pravilno zaključivanje
<i>Učinkovita komunikacija</i> – Timski rad, suradnja i interpersonalne vještine – Osobna, socijalna i građanska odgovornost – Interaktivna komunikacija	<i>Visoka produktivnost</i> – Odlučivanje o prioritetima, – Planiranje i upravljanje prema rezultatima – Učinkovita uporaba alata iz stvarnog svijeta – Sposobnost da se proizvedu važni proizvodi visoke kvalitete

Preuzeto iz: (Topolovec, Marinović, Pavlić, 2006), citirano kod: Vrkić Dimić 2013: 55.

Brojne školske reforme koje se odvijaju u mnogim zemljama u svijetu, koje su povezane s usklađivanjem odgojno-obrazovnih sustava sa suvremenim društvenim razvojem i izgradnjom društva znanja 21. stoljeću, uključuju identifikiranje vještina potrebnih za nastavnike u informacijskom društvu. UNESCO ključnim smatra identifikiranje indikatora informacijske pismenosti koji bi se trebali primjenjivati u nastavničkom obrazovanju (Catts, Lau, 2008).

U kontekstu društva znanja upravo se nastavničke kompetencije za učinkovitu uporabu ICT-a u procesima učenja i poučavanja ističu kao najstalnije, ali ujedno i najsloženije (Batarelo, 2007). Trebaju se razvijati kroz programe za obrazovanje nastavnika i uključivati ne samo tehnološke vještine nužne za nastavni rad uz uporabu ICT-a, već i kritički odnos prema tim tehnologijama u nastavnom okruženju. Razvijanje informacijsko-komunikacijskih kompetencija nastavnika ima cilj postizati obrazovanje u duhu s vremenom, ali i poučavati učenike kako bi razvili neophodne kompetencije. Istaknuti pedagoški mislioci navode kako veliki broj djece razvija brojne vještine sudjelujući u informalnim zajednicama učenja (Matijević, 1999; Demunter, 2006; Jenkins i sur., 2007; Jurić, 2007).

Istraživanja pokazuju da kvaliteta primjene tehnologije u učionicama ne ovisi od njene dostupnosti. Na ovo ukazuju rezultati istraživanja (Harland,

2001b; Špiranac, 2003; Batarelo, 2007; Binde, 2007; Catts, Lau, 2008). Ponekad se veća pažnja pridaje osnovnoj računalnoj pismenosti umjesto poučavanja i učenja uz neposredne oblike primjene tehnologije u nastavi.

RAZVOJ NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA NEOPHODNIH ZA PRIMJENU ICT U NASTAVNOM RADU I „ICT KOMPETENCIJSKI OKVIR ZA NASTAVNIKE”

Vijeće za obrazovanje na zahtjev Vijeća Europe (2002) u Lisabonu definira stvarne i buduće ciljeve obrazovnih sustava:

- unapređenje standarda učenja u Europi
- povećanje i proširenje dostupnosti cjeloživotnoga učenja
- obnavljanje definicije osnovnih vještina u okviru obrazovanoga društva
- otvaranje obrazovnih sustava i sustava obuke u lokalnom okruženju, Europi i svijetu
- korištenje resursa na najbolji mogući način, i
- razvijanje novog partnerstva sa školama.

Veliki broj zemalja članica razvio je specifične mreže za obrazovanje i obuku kako bi omogućile obrazovanje učiteljima uz dostupnost potrebnih materijala. Ovo pridonosi opskrbi razreda sredstvima i suradnji unutar škole i između škola.

Jedan od UNESCO-vih osnovnih ciljeva jest osigurati mladima pristup najboljim obrazovnim resursima. U publikaciji „Informacijsko komunikacijska tehnologija u obrazovanju: školski kurikulum i program profesionalnog razvoja učitelja” navode se vještine potrebne u tehnološki razvijenom okružju. To su: kritičko mišljenje, fleksibilne vještine, prilagodljive u različitim situacijama, ICT vještine neophodne za stručni rad, sposobnost donošenja odluka, snalaženje u dinamičnim situacijama i timski rad.

UNESCO je izdao dokument pod nazivom „ICT kompetencijski okvir za nastavnike” za zemlje EU kako bi se obrazovni sustavi jednostavno prilagodili novonastaloj tehnološkoj revoluciji i transformaciji društva u društvo znanja. Brzi razvoj tehnologije zahtijeva u zemljama širom svijeta financijska ulaganja, što zahtijeva jasnu viziju o ulogama učitelja u uvođenju ICT-a u nastavu i u učeničke živote. Okvir koji je izdao UNESCO usmjeren je i prema učenicima, pa i oni trebaju biti kolaborativni, kreativni i osposobljeni sami riješiti određene probleme. Ostvarivanje ICT kompetencija UNESCO definira kroz tri okvira:

1. tehnološku pismenost
2. više razine znanja
3. kreativno znanje.

Kad je u pitanju tehnološka pismenost, potrebno je omogućiti učiteljima, učenicima i radnicima da uspješno koriste ICT kao podršku za razvoj i unapređivanje ekonomske produktivnosti. Kad je u pitanju obrazovanje, ovdje se misli na veći broj učenika, na raznovrsnija zanimanja, čime će se poboljšati kvaliteta obrazovanja dostupna svima i napredak u osnovnim pismenostima u koju se uključuje i tehnološka pismenost. Cilj više razine znanja jest povećati sposobnost radne snage, ekonomske proizvodnje, primjenjujući znanje školskih predmeta za rješavanje složenih problema koji se javljaju u stvarnom svijetu, situacijama na poslu i općenito u životu.

Modeliranje informacijske pismenosti u nastavnoj praksi podudara se s prihvaćanjem općih načela konstruktivističkog pristupa u poučavanju i učenju koji podrazumijeva temeljnu usmjerenost na učenika i omogućuje dublje učenje (Vrkić, Dimić, 2013). U tradicionalnim didaktičkim nastavnim praksama nastavnik je u centru poučavanja i učenja, a često se potiče znanje reprodukcije povezano sa zapamćivanjem ili čak učenjem napamet, a ne s razmišljanjem (Suzić, 2005; Tomić i Osmić, 2005; Catts, Lau, 2008; Brkić i Tomić, 2017). Neophodna je transformacija poučavanja i učenja, i njihovo unapređivanje i usklađivanje s aktualnim vremenom, ali i s budućim potrebama. Vrkić Dimić (2013) daje primjer potrebe ovladavanja nastavnika novim kompetencijama koje se odnose na situacije otvorene, globalizirane učionice koju karakterizira otvoren pristup gotovo neograničenoj količini informacija na Internetu te pristup stvaranju kontakata diljem svijeta (Vrkić Dimić, 2013: 58).

Bez obzira na relevantnost i autentičnost učeničkog učenja, ova vrsta rada za nastavnike predstavlja određeni rizik jer se prema Wiffetu (2000) ruši nastavnikov monopol nad znanjem. Dužnost je nastavnika da učenike pouče etici i zakonskim okvirima, te ostalim specifičnostima rada u otvorenoj učionici. U tradicionalnoj učionici nastavnik može predvidjeti vrstu materijala koje će učenici prikupiti, većinu problema na koje će naići i slično. U otvorenoj učionici on teško može predvidjeti sadržaje i probleme s kojima će se učenik susresti tijekom učenja. Kako bi nastavnici uspjeli integrirati u nastavu suvremenu tehnologiju, Wiffet (2000) navodi da su im neophodne sljedeće kompetencije:

- *osnovna računalna/informatička pismenost* koja se odnosi na nastavničke kompetencije za korištenje ICT-a na korisničkoj razini, npr. upravljanje multimedijom, korištenje pretraživačkih mogućnosti, pomoćnih funkcija i sl., te
- *multimedijske didaktičke kompetencije* koje se odnose na razvijene metode rada s ICT-om u nastavi uz raznovrsne „spasonosne strategije” rješavanja specifičnih problema.

Ukoliko je riječ o manjim problemima tijekom rada, nastavnik to može uraditi i sam. Kod većih problema neophodna mu je tehnička podrška, stručna

podrška pedagoške službe u cilju pronalazaženja korisnih didaktičkih rješenja i slično.

ZAKLJUČAK

Na osnovi predstavljenog možemo uočiti da brojni pedagozi navode različite vidove i nizove vještina i kompetencija neophodnih za život i rad u 21. stoljeću. Svaki od njih i svi zajedno, isticali su potrebu razvoja informacijsko-komunikacijskih kompetencija učenika i svih građana današnjeg društva. ICT sastavni je dio života i rada današnjeg društva znanja i bez njega nezamisliv je život, rad i postojanje suvremenog čovjeka. Zato s razvojem ovih kompetencija treba započeti još od rane dobi različitim vidovima formalnog i neformalnoga obrazovanja, odnosno cjeloživotnoga učenja. 'Akciona' kompetentnost podrazumijeva fleksibilnost i snalažljivost čovjeka u različitim, novim i nepredviđenim okolnostima. Suvremeno društvo i život u njemu pun je nepredviđenih i raznovrsnih okolnosti koje čovjek treba rješavati brzo i u hodu jer sutra može biti već kasno. Kompetencije svojih učenika može razvijati i poticati njihov razvoj samo kompetentan nastavnik. Iz tih razloga važnu pažnju treba posvetiti poticanju razvoja nastavničkih kompetencija. Njihova fleksibilnost, promjenljivost, mogućnost usavršavanja i bogaćenja, ulijevaju vjeru u sretan, bezbrižan, sadržajan život svakog pojedinca i društvene zajednice u cjelini.

Literatura

- Anić, V. i sur. (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi Liber.
- Batarelo, I. (2007). Obrazovanje nastavnika za obrazovanje temeljeno na kompetencijama, u: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N./ur./: *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Svezak 1. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 16–27.
- Baranovic, B. (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu – Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje, u: B. Baranovic (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive* (str. 15–44). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Barić M. i Jeleč Raguž J. (2010). *Hrvatska na putu prema društvu znanja*. Poslovna izvornost 4 (2).

- Bindé, J. (2007): *Prema društvima znanja*. Zagreb: Educa.
- Brkić, M., Tomić, R. (2017). *Metodika odgojnog rada*. Bijakoviči – Međugorje: Sveučilište Hercegovina.
- Catts, R., Lau, J. (2008): Towards Information Literacy Indicators. Paris: UNESCO. Information for All Programme (IFAP). <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>
- Cheng, K. (2007). The Postindustrial Workplace and Challenges to Education. in: Suárez-Orozco, M. /edit./: *Learning in the Global Era – International Perspectives on Globalization and Education*. Los Angeles: University of California Press. Ross Institute, 175–191.
- Domazet, M. (2007). Društvena očekivanja i prirodno-znanstveno kompetentni učenici. *Sociologija i prostor*, 47, 184 (2), 165–185.
- Demunter, C. (2006). How skilled are Europeans in using computers and Internet? *Eurostat: Statistics in Focus*. Vol. 17. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NP-06-017/EN/KS-NP-06-017-EN.PDF
- Europska komisija: (2001). *Izješće komisije – Budući stvarni ciljevi obrazovnih sustava*, Bruxelles: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Follow-up of the “Report on the concrete future objectives of the education and training systems Brussels”
- Gehrmann, S. (2004). Novi mediji i ključne sposobnosti – razmišljanja o spornom konceptu. Zbornik radova: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga, str. 83–92.
- Harland, D. (2001a). *Educational Technology and Classroom Integration*. Web site created and written by Darci J. Harland, 2001. <http://www.iloveteaching.com/Kam1/integration.htm>
- Harland, D. (2001b). *Educational Technology Expectations of New Teachers*. Web site created and written by Darci J. Harland, 2001. <http://www.iloveteaching.com/Kam1/newteachers.htm>
- Jasmina Vrkić Dimić. (2013). *Kompetencije učenika i nastavnika...* Acta Iadertina, 10, 49–60 Students’ and Teachers’ Competencies for the 21st Century.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., Weigel, M. (2007). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The Mac Arthur Foundation. http://www.digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-3807E1B0ae4e%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Jurić, V. (2007). Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje. u: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N./ur./: *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Svezak 1, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 68–80.

- Levy, F., Murnane, R. (2007). How computerized work and globalization shape humankind demands. in: Suárez-Orozco, M. /edit./: *Learning in the Global Era – International Perspectives on Globalization and Education*. Los Angeles: University of California Press. Ross Institute, 158–174.
- Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). *Profiliranje učiteljskih kompetencija*. *Odgovne znanosti*, 11 (2), 479–497.
- Matijević, M. (1999). Učitelj, Internet i nastavne strategije, u zborniku radova: *Nastavnik čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 676–683.
- Memorandum Europske komisije cjeloživotno učenje OECD (2007). *Education and Training Policy: Qualifications Systems – Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD.
- Paser, V. (2008). Kompetencije za cjeloživotno učenje-obrazovanje. u: *Kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”. Vršac. 134–170.
- Pekljaj, C. (2008). Definisane nastavnih kompetencija – početni korak u obnovi pedagoških studija. u: *Kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac. *Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”*. Vršac, 171–188.
- Petrinšak, S. (2005). „Uloga tehničke kulture u ostvarivanju informatičke pismenosti viših razreda osnovne škole”. Mmagistarski rad. Novi Sad: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin” u Zrenjaninu.
- Rychen i Salgmit (2001). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy paper on key competencies.
- Suárez-Orozco, M., Sattin, C. (2007). Learning in the Global Era. in: Suárez-Orozco, M. /edit./: *Learning in the Global Era – International Perspectives on Globalization and Education*. Los Angeles: University of California Press. Ross Institute, 1–43.
- Suzić, N. (2002). Kompetencije učenika za donošenje odluka: socijalno-empatijska dimenzija. *Nastava i vaspitanje*, 4, 324–339.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*. Banja Luka: TT – Centar.
- Špiranec, S. (2003). Informacijska pismenost – ključ za cjeloživotno učenje. *Edupoint* (elektroničko izdanje), br. 17 (3); <http://www.carnet.hr/casopis/17>
- Topolovec, V., Marinović, M., Pavlič, M. (2006). *Informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT) i transformacija procesa učenja i poučavanja za 21. stoljeće*, Rad predstavljen na XIII. Međunarodnom znanstvenom skupu Društvo i tehnologija, 28. – 30. lipnja 2006, Zadar.
- Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava, *Odgovne znanosti*, 12 (1), 65–78.

- Vidulin – Orbanić, S. (2007). Podučavatelji u suvremenoj ulozi inicijatora i suradnika. u: *Deontologija učitelja*, Međunarodni znanstveni stručni skup, Zbornik radova (ur. Vladimir Kadum). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja. str. 343–364.
- Vlahovic Štetic, V. (2009). Ishodi učenja i konstruktivno poravnanje. *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Witfelt, C. (2000) Educational Multimedia And Teacher's Needs For New Competencies: A Study Of Compulsory School Teacher's Need For Competence To Use Educational Multimedia. *EMI (Education Media International) – Euro Education*. 37:4. pp 235–241. <http://www.tandf.co.uk/journals>
- Žiljak, T. (2007). Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. *Anali Hrvatskoga politološkog društva* 3 (1), 261–281. <http://ec.europa.eu/informationsociety>

Antonija B. Krtalić & Ruža I. Tomić

University of Hercegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići

INFORMATION AND COMMUNICATION DIMENSION OF TEACHER COMPETENCE

Summary

Changes in the modern world are brisk and on daily basis, and the standards of success that they follow are becoming more and more complex every day. To keep up with the time and its accompanying changes, each individual needs to be successfully prepared to function individually and socially efficiently. An important role in this preparation belongs to all the educational factors, especially the school as the most massive and organized educational factor. Contemporary pedagogues speak of a series of general abilities or competencies that young people need to be able to perform individually and socially in a complex and rapidly changing 21st century world. For these reasons, there are thoughts about development, in addition to key, and more flexible, generic and changing competencies that provide the skills, knowledge and attitudes needed for successfully address different issues in different contexts. Here it is very important to develop the competences of the educators that will contribute to the effective response in the complex and unforeseen situations of today. An important place also belongs to the development of information and communication competencies.

Keywords: *Competence, teacher, work-action competence, general information and communication literacy, lifelong learning.*



Ana S. Mirković Moguš i Diana D. Moslavac Bičvić

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Republika Hrvatska

MOGUĆNOSTI PRIMJENE INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Sažetak. U ovom radu dan je pregled uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT-a) u predškolskom odgoju i obrazovanju u različitim zemljama. Provedeno je istraživanje kojim su ispitani stavovi budućih odgajatelja o ulozi i mogućnostima IKT-a u predškolskom odgoju i obrazovanju. Cilj rada jest na temelju pregleda literature utvrditi činitelje koji promiču upotrebu IKT-a u predškolskom odgoju i obrazovanju te one koji ju ograničavaju. Nadalje, proveden je i upitnik na uzorku od 35 studenata, oblikovan kao skala stavova gdje su studenti procijenili svoj stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama o upotrebi IKT-a u predškolskom odgoju i obrazovanju. Pregledom raznih istraživanja o IKT-u te predškolskom odgoju i obrazovanju moguće je izdvojiti barem tri činjenice koje opravdavaju važnost IKT-a u predškolskom odgoju i obrazovanju. Primarno, IKT je već prisutan u svakodnevnom dječjem okruženju. Ove tehnologije nude nove mogućnosti jačanja mnogih aspekata obrazovne prakse u ranom djetinjstvu, i treće, postoji podrška i interes u cijelom području obrazovanja za razvoj i integraciju IKT-a u obrazovnu politiku, nastavni plan i program te praksu. Rezultati provedenog upitnika pokazali su i da budući odgajatelji uglavnom smatraju kako korištenje IKT-a kroz igru kao podršku prilikom proširivanja znanja o nekoj temi pomaže djeci da lakše usvoje nove sadržaje, ali i da je uporaba tehnologije prijetnja tradicionalnoj slobodnog igri te treba imati sekundarnu ulogu u odnosu na slobodnu igru u vrtiću.

Ključne riječi: *komunikacijska informacijska tehnologija, djeca, odgajatelji, učenje.*

UVOD

Brzi razvoj interneta i korištenje komunikacijske tehnologije značajno je promijenilo svijet. Djeca su okružena tehnologijom i koriste ju u svakodnevnom životu (Plowman, 2015). Pojam IKT obuhvaća mnogo više od samih računala. Naime, IKT je moguće definirati kao sve što nam omogućava ne samo dobivanje informacija nego i međusobnu komunikaciju ili pak sve što ima utjecaj na okolinu korištenjem elektroničke ili digitalne opreme (Kaindio i Wagithunu, 2014). Postoji nekoliko istraživanja koja se tiču stavova odgajatelja o integraciji ili namjeri integriranja tehnologija u postavke predškolskoga odgoja i obrazovanja (Gialamas i Nikopoulou, 2010), a isto tako ograničen je broj istraživanja vezan uz integraciju IKT-a u postavke predškolskoga odgoja i obrazovanja pa je stoga i motiv istražiti ovu temu više i pridonijeti polju predškolskoga odgoja i obrazovanja. Većina literature o upotrebi IKT-a u predškolskom odgoju i obrazovanju usmjerena je na korištenje računala, međutim, sve je više izvora i o korištenju ostalih digitalnih tehnologija kao što su digitalne kamere, videi, videokonferencije, programabilne igračke, robotika, elektronička glazbala i drugo. Različiti izvori istraživali su mogućnosti IKT-a kao alata za izvor i podršku dječjih obrazovnih iskustava tijekom ranoga djetinjstva, alata za istraživanje i stvaranje iskustava učenja iz dječjih interesa ili kao alata za jačanje odnosa između djece, odgajatelja i obitelji. Neki autori drže da je upotreba računala neprikladna za mlađu djecu te ističu zabrinutost vezano uz korištenje računala u predškolskoj dobi. Zabrinutost se odnosi na pitanja kao što su štetni fizički učinci prilikom dužeg vremenskog korištenja računala, negativni utjecaji na dječji društveni razvoj, brigu oko izlaganja djece neodgovarajućim sadržajima te zabrinutost da upotreba računala može zamijeniti druge važne aktivnosti igranja i učenja (Byron, 2008). Razna istraživanja pokazuju da korištenje računala može osigurati okvir za suradnju i pozitivna iskustva učenja među samom djecom ili pak između djece i odraslih (Oluwadare, 2015; Masoumi, 2015). IKT može poticati svrhovitu i istraživačku igru, a također može poticati diskusiju, kreativnost, rješavanje problema, preuzimanje rizika i fleksibilno razmišljanje što se sve može postići u okolini koja je usmjerena na igru u interaktivnoj okolini. Neke studije slučaja pokazuju da se IKT može koristiti kao podrška ranom razvoju jezika i matematike (Peneul i dr., 2009; Clements i Sarama, 2007). Nadalje, IKT može osigurati jedinstvene mogućnosti za podršku u učenju djeci s posebnim potrebama te djeci jezično ili kulturološki različitoga podrijetla.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Rezultati istraživanja u Novom Zelandu o ulozi i mogućnostima IKT-a u predškolskom odgoju i obrazovanju upućuju na sljedeće činjenice (New Zealand Council for Educational Research, 2004). Naime, upotreba IKT-a od strane djece značajno varira između pojedinih institucija predškolskog odgoja i obrazovanja. Veći broj odgajatelja (52%) tvrdio je da djeca ne koriste računala u njihovoj odgojnoj instituciji. Međutim, 41% ih je navelo dva ili više načina upotrebe računala, a najčešće navedene upotrebe tiču se prepoznavanja uzoraka, prepoznavanja abecede ili druge vrste igara. Vrlo mali postotak odgajatelja naveo je da djeca koriste grafičke programe, internet za pronalaženje informacija, računalo za pisanje bilješki ili igre po ulogama te korištenje e-pošte za komunikaciju. Alati koji se koriste u procesu obrazovanja još uvijek većim dijelom pripadaju klasičnim kao što su ploče, magnetska ploča, markeri, krede, zvučne snimke, televizija, videoigrice, a u primjeni je manje alata vezanih uz nove informacijske tehnologije (Lupu i Laurențiu, 2015).

Odgajatelji su koristili IKT za podršku učenja djece na nekoliko načina, većinom vezano uz dokumentaciju i procjenu dječjeg učenja ili stvaranja obrazovnih materijala. Većina odgajatelja (90%) koristila je fotografiju za prikupljanje informacija o dječjem učenju, dok je manjina (30%) koristila IKT za pomoć djeci u ponovnom pregledu i osvrtu na dokumentaciju o prethodnom radu (New Zealand Council for Educational Research, 2004). Odgajatelji uglavnom koriste IKT za komunikaciju s roditeljima, skrbnicima ili obitelji izdavanjem letaka ili obavijesti. Više od polovice koristi IKT kako bi dječje učenje prikazali vidljivim roditeljima ili obitelji kroz dokumentaciju, dok ih samo četvrtina (25%) bilježi i dokumentira roditeljske ili obiteljske poglede. Za najčešće navedene probleme s korištenjem IKT-a odgajatelji navode vlastito iskustvo korištenja IKT-a te znanje ili sigurnost u korištenju IKT-a. Naime, ti se problemi općenito češće javljaju nego tehnički problemi s opremom ili pristupom.

Tehnički problemi ističu se kao glavni razlog nemogućnosti integracije IKT-a u predškolski plan i program u Keniji (Kaindio i Wagithunu, 2014). Problemi s nedostupnošću računalne opreme navode se i u radu koji istražuje upotrebu interaktivnih CD-ROM-ova u predškolskom odgoju i obrazovanju (Kalburan i dr., 2011).

Često se u literaturi ističe potreba za nacionalnom IKT strategijom za predškolski odgoj i obrazovanje. U skladu s time, odgajatelji i upravitelji ističu kao najvažnije elemente za nacionalnu IKT strategiju za predškolski odgoj i obrazovanje izdvajanje više resursa za odredbe IKT-a, odgovarajući hardver i softver za učitelje i djecu ili sredstva za kupovinu istih te financiranje dodatnoga vremena koje odgajatelji provode u korištenju i razvoju IKT-a (Kalaš, 2010).

Neki djelatnici smatraju da bi IKT strategija trebala osigurati stručno usavršavanje iz područja IKT-a uključujući stručni razvoj koji se odnosi posebno na obrazovnu upotrebu IKT-a. Istraživanja pokazuju da sama dostupnost digitalnih alata u vrtiću ne implicira nužno i njihovo stvarno korištenje (Hansen, 2009; Kumari, 2014). Pri uporabi IKT-a važno je istaknuti podjelu na aktivnosti vezane uz IKT koje iniciraju odrasli, poput digitalnih fotografija i korištenja interneta te aktivnosti koje izvode sama djeca, poput korištenja računalnih igara ili programa za crtanje. U tom kontekstu potrebno je raznoliko i sveobuhvatno sudjelovanje odraslih (Hansen, 2009). Na primjer, Stephen i Plowman (2008) identificirali su dva pristupa vođenoj interakciji, distalnu i proksimalnu interakciju. Distalne interakcije zahtijevaju od odgajatelja da nemaju interakcije s djecom već da ponude odgovarajuće planirane resurse i fizičke uvjete te da interveniraju samo kada je to potrebno. Istraživači predlažu da distalni interakcijski pristup može potaknuti malu djecu da samostalno koriste IKT. U proksimalnim interakcijama uloga odgajatelja je aktivnija. Odgajatelj stimulira i podržava upotrebu IKT-a od strane djece, nudi izravnu pomoć kada je ona potrebna, pohvaljuje njihov trud i uključuje se u aktivnosti s djecom prilikom korištenja IKT-a. Istraživanje predlaže da su obje vrste interakcija potrebne za uspješnu igru i učenje s IKT-om u vrtićima.

Postoje razni načini kako IKT može poboljšati okolinu za učenje u predškolskom odgoju i obrazovanju. Neka istraživanja (New Zealand Council for Educational Research, 2004) ističu da vrijednost koju IKT može dati okolini za dječje učenje ovisi o izboru odgajatelja koje će alate koristiti te kada i kako će ih koristiti. Također, važno je i njihovo razumijevanje o tome kako ti alati podržavaju dječje učenje, razvoj i igru, a potrebno je i poznavanje suvremene teorije o učenju i razvoju te prepoznavanje kako se to može povezati s korištenjem IKT-a. Neki od kriterija za prikladnost IKT alata, prema Siraj Blatchford i Siraj-Blatchford, 2006. odnose se na sljedeće:

- IKT alat treba biti obrazovnog karaktera
- IKT alat treba poticati suradnju
- IKT alat treba poticati integraciju
- IKT alat treba poticati igru
- IKT alat treba omogućiti djetetu kontrolu
- IKT alat treba biti transparentan i intuitivan
- IKT alat treba izbjegavati nasilje ili stereotipne postupke
- integracija IKT-a treba podržati razvoj svijesti o zdravlju i sigurnosnim pitanjima
- integracija IKT-a treba podržati uključenost roditelja.

Identificirana su četiri ključna područja učenja u predškolskom odgoju i obrazovanju kojima IKT može dati značajnu podršku, a odnose se na komunika-

ciju i suradnju, kreativnost, društveno-dramsku igru te učenje kako učiti (Siraj Blatchford i Siraj-Blatchford, 2006).

Primjeri korištenja IKT-a u različitim zemljama

Predškolske ustanove u Češkoj opremljene su računalnim programom „Kid Smart”. Projekt „Kid Smart Early Learning Program” traje već nekoliko godina i omogućava korištenje dječjih računala opremljenih posebnim softverom za obrazovne svrhe (Sehnalova, 2014). Softver „Kid Smart” uči djecu osnove matematike i logike (*Millis's math House*), pokazivanje vremena i prostornu maštu (*Trudy's Time and Place House*), prirodne znanosti (*Sammy's Science House*) te jezično izražavanje i suradnju (*Bailey's Book House*, *Stanley's Sticker Stories*). Cilj je „Kid Smart Early Learning Programme” upoznati djecu s informacijskom tehnologijom koja će postati nužan dio njihova svakodnevnog života.

Početkom 1990-ih grčka Vlada pokrenula je nacionalnu strategiju za integriranje IKT-a u obrazovanje. Ministarstvo obrazovanja provelo je nekoliko programa usmjerenih na daljnji razvoj IKT-a u hardveru (računalna postrojenja, mreže i širokopolasne veze), softveru i uslugama (obrazovni programi, edukacijski portali i obrazovne usluge). Osnovani su regionalni centri za podršku (KEPLINET) kao organizacije za pružanje tehničke podrške, usmjeravanje i osposobljavanja nastavnika i odgajatelja. Rano uvođenje IKT-a u predškolske ustanove ima pozitivan doprinos djetetovom učenju i razvoju, što je i potvrđeno u različitim područjima i predmetima učenja. Međutim, postoji prostor za poboljšanje u učestalosti i vremenu korištenja IKT-a od strane nastavnika/odgajatelja. Nastavnici/odgajatelji susretali su se s poteškoćama i preprekama koje uključuju nedostatne sadržaje i resurse te nedovoljno stručno osposobljavanje (Liu i dr., 2014).

Predškolsko obrazovanje u Kini ne pripada osnovnom obrazovanju tako da ne postoje eksplicitne politike i projekti za obrazovnu primjenu IKT-a u vrtićima. Neovisno o tome, velik dio vrtića opremljen je računalima, pisačima, skenerima, digitalnim kamerama i videozapisima te ima pristup internetu. Vidljiva je razlika u IKT infrastrukturi i korištenju tehnologije u vrtićima, pogotovo između javnih i privatnih vrtića, kao i dječjih vrtića u urbanim i ruralnim područjima. Većina učitelja i odgajatelja podržava korištenje IKT-a u obrazovnim aktivnostima, ali nedostaju im potrebna znanja i vještine za integraciju IKT-a u navedene aktivnosti (Liu i dr., 2014). Prema studiji slučaja dva vrtića u Hong Kongu (Cheng, 2016) vidljivo je da se IKT koristi kao podrška tijekom poučavanja u predškoli na više načina, korištenjem online izvora te kolaborativnoga planiranja nastavnog plana i programa. Također, rezultati tog istraživanja pokazuju da su zajedničke tehnologije, koje je većina sudionika istraživanja istaknu-

la, internet, YouTube videi i PowerPoint korištene za integraciju IKT-a u svoje aktivnosti. Vidljivo je da odgajatelji preferiraju uporabu prijateljski naklonjenih, besplatnih i jednostavnih alata, posebno YouTube videa u svom poučavanju. Rezultati istraživanja (Cheng, 2016) upućuju da odgajatelji trebaju poboljšati svoje stručno usavršavanje u odnosu na korištenje tehnologije u predškolskim okvirima kako bi poboljšali i načine na koje uče djeca.

Švedski nacionalni nastavni plan i program za predškolski odgoj naglašava ravnopravnost u dostupnosti IKT-a među svom djecom te uvođenje IKT-a u sve predškolske ustanove (Masoumi, 2015). Predškolske ustanove i škole širom svijeta, posebno u razvijenim zemljama kao što je Švedska, sve više ulazu u IKT kao jedno od mogućih rješenja njihovih obrazovnih pitanja. Prema istraživanju provedenom u tri vrtića u Švedskoj (Masoumi, 2015) većina odgajatelja vidi prednosti IKT-a i koristi IKT u svojoj praksi na različite načine, dok ostali odgajatelji koriste IKT kao „dodatni“ objekt ili ga uopće ne koriste kao dio njihove pedagoške prakse. Promatranja i intervjui koji su rađeni u vrtićkim skupinama otkrili su da je IKT bio samo dodatak postojećim praksama i aktivnostima umjesto da IKT bude sastavni dio kurikulumu. Primjerice, ploče su često korištene kao alati za prikazivanje videoisječaka ili slika, bez iskorištavanja njihovih interaktivnih sposobnosti (Masoumi, 2015).

Istraživanje provedeno na 260 predškolaca u dobi od 4 do 6 godina u Nigeriji, država Ekiti, pokazalo je da je korištenje IKT-a u vrtićkoj dobi za učenje prirodnih znanosti od iznimne važnosti (Oluwadare, 2015). Učenici vole koristiti IKT zato što je to nešto novo u usporedbi s tradicionalnim učenjem matematike i ostalih prirodnih znanosti. Oluwadare (2015) ističe da uvođenje računala u svaku predškolsku grupu ne znači da će odgajatelj učinkovito iskoristiti IKT za poučavanje prirodnih znanosti. Bitno je da odgajatelji budu educirani o mogućnostima primjene IKT-a i interakcije s djecom tijekom procesa učenja, obzirom da je edukacija i otvorenost prema novim tehnologijama glavni preduvjet njihova uspjeha. Rezultati pokazuju da je poučavanje i učenje kroz IKT interaktivni proces za djecu predškolske dobi i ima pozitivan učinak na znanstveno obrazovanje (Oluwadare, 2015).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj je rada na temelju pregleda literature utvrditi činitelje koji promiču upotrebu IKT-a u predškolskom odgoju i obrazovanju te one koji ju ograničavaju. Izvori korišteni za pregled obuhvaćaju knjige, izvješća o istraživanju, članke u časopisima te obrazovne propise i dokumentaciju nastavnih planova i programa. Nekoliko elektroničkih baza podataka pretraženo je pomoću popisa ključnih

riječi prikazanih u Tablici 1. Pregledavali su se cjeloviti sažetci pronađenih pretraživanja te relevantne knjige i članci vezani uz područje istraživanja. Pretraga vezana uz primjere primjene IKT u predškolskom odgoju i obrazovanju bila je uglavnom usmjerena na materijale objavljene u zadnjih pet godina. Strategija pretraživanja također je uključivala internetske pretrage.

Tablica 1. *Pretraživanje elektroničkih baza podataka o IKT-u u predškolskom odgoju i obrazovanju*

Pretraživane elektroničke baze podataka	Korištene ključne riječi i pojmovi
EBSCO Discovery Service	ICT or information technology or information and communication technology or computer(s), digital tools, early childhood, preschool education, predškolski odgoj i obrazovanje, tehnologija, računala, vrtići
Springer Journals	
Science Direct	
Hrčak – Portal znanstvenih časopisa RH	
Wiley Online Library	

Provedeno je anketiranje na uzorku od 35 studenta, budućih odgajatelja, kojima su ispitani stavovi o ulozi i upotrebi IKT-a u predškolskom odgoju i obrazovanju. Upitnik je oblikovan pomoću obrasca dostupnog na Google Disku i studentima je podijeljena poveznica za ispunjavanje upitnika online. Pristup upitniku bio je anoniman i dobrovoljan. Upitnik se sastojao od 27 pitanja formiranih u obliku tvrdnji s kojima se ispitanici mogu u potpunosti složiti, zatim uglavnom, pa djelomično se složiti ili se uopće ne složiti. Pitanja su se odnosila na procjenu uloge IKT-a u vrtiću, način primjene IKT-a u vrtiću, odnos igre s IKT-om i igre bez uporabe tehnologija te procjenu vlastitih sposobnosti i mogućnosti planiranja i integracije IKT-a u vrtićke aktivnosti.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Informacijsko-komunikacijska tehnologija može biti produktivni alat za podršku učenju i razvoju djece kad se koristi na odgovarajući način (Masoumi, 2015; Chou, 2013; Lin, 2012; New Zealand Council for Educational Research, 2004). U tom kontekstu moguće je identificirati činitelje koji promiču upotrebu IKT-a u predškolskome odgoju i obrazovanju. Istraživanja pokazuju da upotreba IKT-a može pružiti okvir za suradnju i pozitivna iskustva između djece ili između djece i odraslih, ali to se ne mora nužno dogoditi samo po sebi (Kumari, 2014). Za učinkovitu i uspješnu integraciju IKT-a u ranom dječjem dobu treba postojati aktivno sudjelovanje djece, interaktivnost između odgajatelja i djece te

pružanje mogućnosti za međusobno učenje, pozitivnu povratnu informaciju od odraslih i odgajatelja, sudjelovanje u grupi i povezivanje tehnologije sa stvarnim životnim situacijama (Kumari, 2014). Također, odgajatelji trebaju biti svjesni vrsta interakcija učenja koje bi htjeli da se jave u domeni upotrebe IKT-a te usvojiti pedagoške osnove i strategije za njihovo podržavanje. Integracija IKT-a u plan i program predškole povezana je s boljim ishodima jezika i pismenosti, kao što je prepoznavanje slova, nizanje i zvukovi, slušanje i razumijevanje, rječnik te razumijevanje pojmova o pričama (Penuel i dr., 2009). Nadalje, lakše je shvatiti matematičke sadržaje poput prepoznavanja broja, brojanja, prepoznavanja oblika i razvrstavanja kada djeca koriste računala uz odgajateljevu pomoć (Clements i Sarama, 2007). Kroz razne načine IKT omogućava djeci s posebnim obrazovnim potrebama pristup širokom i uravnoteženom nastavnom planu kojem inače ne bi mogli pristupiti (Price, 2009).

S druge strane, najčešće navođeni činitelji koji ograničavaju upotrebu IKT-a u predškolskom odgoju i obrazovanju odnose se na nedovoljnu tehničku opremljenost ustanova, nedostatak tehničke podrške, neprikladnu integraciju računala u odgojno-obrazovnom procesu, nepotpunu i nedovoljnu iskorištenost opreme, nedostatne smjernice i usavršavanja odgajatelja i nedostatak vremena (Cheng, 2016; Kaindio i Wagithunu, 2014; Liu i dr., 2014; Kalburan i dr., 2011).

Prema autorima Hayes i Whitebread (2006) koji istražuju holistički razvoj djetetovih mogućnosti za učenje, lako je primijeniti uloge različitih IKT alata u domeni dječjih kompetencija učenja. U okviru ovog procesa, istražena su sljedeća područja učenja i načini kako ih poboljšati integracijom IKT-a: IKT i pismenost, IKT i razumijevanje matematike, IKT i znanost, kreativnost, rješavanje problema i korištenje tehnologije za igru (igrice i simulacije), vizualna pismenost i crtanje, medijsko obrazovanje (digitalne animacije), učenje glazbe.

Doprinos IKT-a u ovim područjima moguć je kada djeca koriste IKT na način koji prepoznaje i omogućuje učinkovito učenje te im pomaže u jačanju samopouzdanja i kreativnosti (Hayes i Whitebread, 2006). Neke od mogućih uloga IKT-a i njihovi primjeri dani su u Tablici 2.

Stavovi o ulozi i primjeni IKT-a u vrtiću ispitani su i provedbom upitnika koji su ispunili budući odgajatelji. Rezultati dobiveni provedbom upitnika uglavnom ističu pozitivan stav budućih odgajatelja prema ulozi i primjeni IKT-a u vrtiću. Budući odgajatelji uglavnom smatraju da djeca mogu učiti kroz istraživanje s IKT-om (79,4%), da je igranje s IKT-om učinkoviti način učenja za djecu (64,7%) te da djeca mogu steći nove tehnološke vještine u igri s računalima (74%). Međutim, uglavnom smatraju da je korištenje računala sporedno u odnosu na stvarnu igru u vrtiću (88,2%) te da je upotreba računala prijetnja tradicionalnoj slobodnoj igri (73,6%). Nadalje, podijeljenog su mišljenja vezano uz potrebu integracije IKT-a u programe dječjih vrtića oko trećine ih se (29,4%) ne

slaže s time dok se nešto manje od polovice samo djelomično slaže (44,1%). Približno isti postotak budućih odgajatelja djelomično se slaže da ima dovoljno znanja o najboljoj praksi i strategijama za pomoć djeci da uče s IKT-om ili o IKT-u (44,1%), kao i da su dovoljno sposobni integrirati IKT u svoj rad u vrtiću (41,2%) i planirati aktivnosti ili obrazovne primjere za pomoć djeci da uče s IKT-om ili o IKT-u (52,9%). Moguće je dovesti u vezu prethodne dvije tvrdnje obzirom da nedovoljna informiranost, svijest i kompetencije o primjeni IKT-a u vrtiću mogu utjecati na stavove o potrebi integracije IKT-a u vrtiće.

Tablica 2. *Moguće uloge IKT-a u predškolskom odgoju i obrazovanju*
 (New Zealand Council for Educational Research, 2004)

Uloge za IKT	Primjeri
Djeca koriste IKT u igri ili učenju (samostalno, s drugom djecom ili s odraslima tj. odgajateljima)	Djeca koriste računalo za igranje igrica, slušanje priča ili crtanje slika. Djeca koriste IKT opremu u igrama ili aktivnostima igre uloga. Koriste internet za pronalazak informacija ili sadržaja izraženih dječjim zanimanjem za određenu temu ili ideju (djeca i odgajatelji).
Djeca i odgajatelji koriste zajedno IKT za dokumentiranje i osvrt na dječje učenje ili dijeljenje dječjeg učenja s roditeljima ili drugima.	Fotografiranje, snimanje videozapisa ili audiozapisa aktivnostima u okvirima predoškolskoga odgoja i obrazovanja te zajedničkog pregledavanja istih ili dijeljenja s roditeljima. Odgajatelji i djeca koriste IKT za izradu razvojnih mapa dječjih radova koje koriste za evaluaciju napretka u učenju i razvoju.
Odgajatelji koriste IKT za planiranje, administraciju i upravljanje informacijama.	Odgajatelji razvijaju individualne planove učenja za djecu ili koriste predloške na računalu za planiranje ili dokumentaciju dječjeg učenja. Stvaranje baza podataka za praćenje važnih informacija o djeci i njihovoj obitelji.
Odgajatelji ili pripravnici uče koristiti IKT ili uče kroz IKT.	Pripravnici uče kako koristiti IKT u svojim početnim kolegijima za obrazovanje odgajatelja. Pripravnici uče kako koristiti tehnologiju s djecom u mjestima gdje provode praksu. Odgajatelji koriste IKT za dokumentiranje ili osvrt na svoj rad ili koriste IKT kao dio programa stručnoga usavršavanja.
Djeca i odgajatelji koriste IKT za komunikaciju ili razmjenu ideja ili informacija s drugim odgajateljima, roditeljima ili istraživačima.	Korištenje video konferencija, online diskusija, e-pošte za komunikaciju s odgajateljima, roditeljima ili istraživačima ili za dijeljenje vijesti i informacija o događajima u ustanovi predškolskog odgoja i obrazovanja.

ZAKLJUČAK

Postoji niz prednosti integracije IKT-a u okvire predškolskoga odgoja i obrazovanja. Primjena IKT-a može pridonijeti razvoju pismenosti, usvajanju matematičkih koncepata, razvoju kreativnosti, rješavanju problema, medijskoga obrazovanja i raznim drugim područjima. Uspješna integracija računalne tehnologije u poučavanju ne treba se usmjeriti samo na broj ili učestalost korištenih tehnologija već na odabir odgovarajućih tehnologija u pravo vrijeme i na pravom mjestu u obrazovnom programu (Chou, 2013; Lin, 2012). U tom procesu važnu ulogu imaju odgajatelji koje je potrebno osvijestiti, informirati i osigurati im odgovarajuća stručna usavršavanja i podršku u korištenju i primjeni informacijsko-komunikacijskih tehnologija. U zajedničkom izvješću Vijeća Europe i Europske Komisije iz 2015. godine rani i predškolski odgoj i obrazovanje (ECEC – *Early Childhood Education and Care*) određuje se kao početna točka i jedan od učinkovitih načina za poboljšanje rezultata u ključnim kompetencijama (Zajedničko izvješće Vijeća i Komisije, 2015). Stoga je iznimno važno uvođenje IKT-a u predškolski odgojno-obrazovni proces, u učenju i podučavanju djece i osoblja te stvaranju obrazovnih digitalnih resursa. Buduća istraživanja mogla bi se proširiti na veći uzorak odgajatelja te obuhvatiti preglede stavova i aktivnosti vezanih uz IKT i ostalih sudionika u kontekstu predškolskoga odgoja i obrazovanja, tj. djece i roditelja.

Literatura

- Byron, T. (2008). *Safer Children in a Digital World. The Report of the Byron Review*. Department for Children, Schools and Families Publications, Sherwood Park, UK.
- Cheng, E. Y. L. (2016). *The integration of ICT in Hong Kong preschool settings: Case studies of two Hong Kong kindergartens*, Thesis.
- Chou, M-J. (2013). Kindergarten Teachers' Information Technology Teaching Beliefs: The Critical Path Toward Teaching Effectiveness. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 89, 261–269.
- Clements, D.H., & Sarama, J. (2007). Effects of a Preschool Mathematics Curriculum: Summative Research on the Building Blocks Project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38 (2), 136–63.
- Gialamas, V., & Nikolopoulou, K. (2010). In-service and pre-service early childhood teachers' views and intentions about ICT use in early childhood settings: A comparative study. *Computers & Education*, 55, 333–341.

- Hansen, L.I. (2009). „We just click!” ICT from preschool children’s perspectives. European Masters in Early Childhood Education and Care (EMEC), Thesis.
- Hayes, M., Whitebread, D. (eds.) (2006). ICT in the Early Years. Open University Press, England. International Society for Technology in Education. 2008. „*National Educational Technology Standards for Teachers.*”
- Kaindio, M. P., Wagithunu, M. N. (2014). Integrating Information Communication Technology Skills in Preschool Education in Kenya. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(5), 89–104.
- Kalaš, I. (2010). Recognizing the potential of ICT in early childhood education, Analytical survey, UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Kalburan, N.C., Yurt, Ö., Ömeroğlu, E. (2011). The use of interactive CD-ROM in early childhood education: teachers’ thoughts and practices, *Procedia Computer Science*, 3, 1555–1561.
- Kumari, A. (2014). Learning shaped by ICT in early childhood care and education: Indian context, *Journal of international academic research for multidisciplinary*, 2(6), 391–400.
- Lin, C. (2012). Application of a model for the integration of technology in kindergarten: An empirical investigation in Taiwan. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 5–17.
- Liu, X., Toki, E. I., Pange, J. (2014). The Use of ICT in Preschool Education in Greece and China: A Comparative Study, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 1167–1176.
- Lupu, D., Laurențiu, A. R. (2015). Using New Communication and Information Technologies in Preschool Education, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 187, 206–210.
- New Zealand Council for Educational Research (2004). The Role and Potential of ICT in Early Childhood Education. A Review of New Zealand and International Literature. Wellington.
- Masoumi, D. (2015). Preschool teachers’ use of ICTs: Towards a typology of practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 5–17.
- Oluwadare, F. A. (2015). ICT Use in Preschool Science Education: A Case Study of Some Private Nursery Schools in Ekiti State, *Journal of Education and Practice*, 6(31), 75–79.
- Penuel, W. R., Pasknik, S., Bates, L., Townsend, E., Gallagher, L. P., Llorente, C. & Hupert, N. (2009). „Preschool Teachers Can Use a Media-Rich Curriculum to Prepare Low – Income Children for School Success: Results of a Randomized Controlled Trial.” New York: Education Development
- Plowman, L. (2015). Researching Young Children’s Everyday Uses of Technology in the Family Home, *Interacting with Computers*, 27(1), 36–46.

- Price, H. (ed.) (2009). *The Really Useful Book of ICT in the Early Years*. London: Routledge
- Sehnalová, V. (2014). Using ICT in Education of Preschool Children, *Journal of Technology and Information Education*, 6 (1), 4–18.
- Siraj-Blatchford, I., Siraj-Blatchford, J. (2006). *A Guide to Developing the ICT Curriculum for Early Childhood Education*. UK: Trebtham Books.
- Stephen, C. & Plowman, L. (2008). Enhancing learning with information and communication technologies in preschool. *Early Child Development and Care*, 178(6), 637–654.
- Zajedničko izvješće Vijeća i Komisije za 2015. godinu o provedbi strateškog okvira za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja (ET 2020)*, Službeni list Europske unije, 2015.

Ana S. Mirković Moguš & Diana D. Moslavac Bičvić

J. J. Strossmayer University of Osijek – Faculty of Education, Republic of Croatia

THE ROLE AND POTENTIAL OF ICT IN PRESCHOOL EDUCATION

Summary

This paper presents an overview of the use of ICT in preschool education in different countries as well as the results of a questionnaire which was conducted to examine the attitudes of future preschool educators about the role and possibilities of ICT in preschool education. The aim of the paper is to detect factors that promote ICT use in preschool education and the ones' that limit its use by doing a literature review. Furthermore, a questionnaire in a form of scale of attitudes was conducted on a sample of 35 students where students could assess their level of agreement with given statements concerning ICT use in preschool education. By reviewing various ICT and preschool education research, it is possible to outline at least three facts that justify the importance of ICT in preschool education. Primarily, ICT is already present in the everyday children's life, furthermore, these technologies offer new opportunities to strengthen many aspects of early childhood education and third, there is support and interest in the whole field of education for the development and integration of ICT in education policy, curriculum and practice. The results of the conducted questionnaire showed that future preschool educators, mostly believe that the use of ICT through the game while expanding knowledge on a certain topic is an effective way of learning for children, but that using technology is also a threat to a traditional free game and thus should be secondary in contrast to free game in kindergarten.

Keywords: *information and communication technology, children, preschool educators, learning.*



Maja Ž. Kosanovic

Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet, Republika Srbija

INFORMALNO OBRAZOVANJE I INFORMACIONO-KOMUNIKACIONE TEHNOLOGIJE

Sažetak. Rad ima za cilj da na osnovu pregleda i analize relevantne literature analitički razmotri pitanje informalnog obrazovanja i značaj informaciono komunikacione tehnologije (IKT). Autor je ukazao na brze promene, posebno u razvoju nauke i tehnologije, koje zahtevaju nove načine učenja i naglašavaju potrebu za doživotnim učenjem i usavršavanjem znanja. Učenje se shvata kao kontinuiran proces, koji se nastavlja kroz ceo život. Samim tim, informalno obrazovanje u radu je istaknuto kao bitna komponenta obrazovanja. Uglavnom se odnosi na individualne obrazovne aktivnosti koje su samoinicirane od strane osobe koja uči ili spontano stiže znanja i iskustva tokom života. Neke od najčešće navođenih karakteristika su da predstavlja kombinaciju života i učenja, dobrovoljno je, samoupravljeno, motivisano radoznalošću i željom za istraživanjem. Rad je, takođe, pokušaj identifikovanja velikih mogućnosti učenja u svakodnevnom životu, koje razvoj IKT otvara, dostupnost podataka kao i njihov prenos na različite načine. Ove tehnologije nalaze primenu u mnogim aspektima, podstiču mnoga istraživanja, omogućavaju prenošenje ideja i širenje znanja. Ono što je važno u korišćenju ovih tehnologija i informalnih izvora učenja kao što je Internet, jeste da su informacije u današnje vreme dostupne uvek i svuda i da ih treba pažljivo odabrati. Razmatrani su pojmovi informatička i informaciona pismenost i obrazložene su njihove razlike. Na osnovu analize zaključeno je da IKT otvaraju nove mogućnosti za kreativan rad svakog pedagoga, nove izvore znanja, kao i mogućnost za profesionalni razvoj i napredovanje.

Cljučne reči: *informalno obrazovanje, informaciono komunikacione tehnologije, informatička i informaciona pismenost.*

UVOD

Učenje u današnjem društvu se nastavlja kroz ceo život i postaje doživotni cilj pojedinca, države i društva. Informalno obrazovanje podrazumeva učenje koje se odvija u svakodnevnom životu i predstavlja, zapravo, kombinaciju života i učenja. Razvoj informacione tehnologije otvara velike mogućnosti učenja u svakodnevnom životu. U savremenom društvu tu su sredstva masovnih komunikacija, institucije javnog informisanja i kulture, tehnološke inovacije koje obavlja u informalno obrazovanje i otvaraju mu nove puteve.

U današnje vreme informaciono-komunikacione tehnologije imaju potencijal da ponude pristup različitim izvorima znanja. Poslednjih godina shvatanja o znanju se sve više menjaju, dok se nauka i tehnika razvijaju takvom brzinom da već u životu jedne generacije dolazi do zastarevanja znanja. Jedna od karakteristika savremenog života jeste da on nije podeljen na periode, već da čitavim trajanjem zahteva od pojedinca da stiče nova znanja i rešava nove probleme. Doživotno obrazovanje, na taj način menja karakter institucionalnog obrazovanja, jer se ne odvija samo u obrazovnim institucijama.

Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija postaje potreba savremenog obrazovanja da bi se moglo odgovoriti svim zahtevima u *društvu koje uči*. Dostupnost podataka kao i njihov prenos više ne predstavljaju problem, s razvojem ovih tehnologija, bez obzira na udaljenost i vremenska ograničenja. Promene u obrazovanju moraju polaziti od potreba 21. veka, jer se u današnje vreme uči drugačije, dinamičnije, i najvažnije mladim ljudima dostupan je veliki broj različitih izvora informacija, do kojih mogu doći na različite načine. Ono što je potrebno jeste da pojedinci nauče da stvaraju i prenose nove ideje, rešavaju složene probleme i da budu otvoreni za nove izazove i promene. Nove tehnologije i internet u savremenom društvu nalaze primenu u mnogim aspektima, njihovi uticaji podstiču na mnoga istraživanja i omogućavaju ljudima širenje znanja. U radu ćemo posvetiti pažnju i terminima informatička i informaciona pismenost, jer u vreme dostupnosti informacija veoma je bitno njihovo pravilno korišćenje.

INFORMALNO OBRAZOVANJE – POJAM I DEFINISANJE

Učenje u današnjem društvu nije više ograničeno na samo na određene faze ljudskog života i na formalne sisteme, već se nastavlja ceo kroz život (Milutinović, 2005). Dalje, ista autorka naglašava da brzina promena, socijalno-političkih, naučno-tehnoloških i ekonomskih transformacija, uslovljava brzo zastarevanje znanja. Pored ovoga, razvoj informacione tehnologije otvara velike

mogućnosti učenja u svakodnevnom životu. Učenje postaje doživotni cilj pojedinca, države i društva. Savremene tendencije u obrazovanju ističu tri oblika obrazovanja: formalno, neformalno i informalno. Danas, informalno obrazovanje smatra se bitnom komponentom obrazovanja i ističe se značaj njegovog razvoja od najranijih uticaja roditelja do razvoja strategija učenja i doživotnih obrazaca samopouzdanja i intelektualne radoznalosti.

Milutinović (2003) ističe da se ova tri termina prvi put počinju koristiti pedesetih godina 20. veka, a do njihovog daljeg objašnjenja dolazi sedamdesetih godina. „*Informalno obrazovanje* je prirodna pojava svakodnevnog života i odvija se u društvenim institucijama kao što su porodica, brak, grupe vršnjaka, radne grupe i sl.” Milutinović (2003: 397). Ima začetak u starim civilizacijama gde je bilo izraženo kroz rituale i religijske obrede. U savremenom društvu tu su sredstva masovnih komunikacija, institucije javnog informisanja i kulture, tehnološke inovacije koje obavljaju informalno obrazovanje i otvaraju mu nove puteve. Za razliku od formalnog i neformalnog, informalno ne mora biti svesno, zbog čega ga pojedinci ne prepoznaju kao faktor koji doprinosi njihovom znanju (Milutinović, 2005).

Večanski i Borovica (2008: 178) pišu o pojmovima formalno, neformalno i informalno obrazovanje navodeći definiciju Evropske komisije, prema kojoj „*informalno obrazovanje* podrazumeva različite, uglavnom individualne obrazovne aktivnosti samoinicirane od strane osobe koja uči ili spontano sticanje različitih iskustava i znanja tokom života. Ono nije strukturisano i nema unapred postavljen cilj.”

Kao što možemo uočiti u navedenim definicijama, ovaj termin se koristi da opiše učenje koje se odvija u svakodnevnom životu. Ono se, prema rečima Milutinović (2005: 70) „oslanja na sistematske i kumulativne aspekte svakodnevnog iskustvenog učenja i javlja se van školskog okruženja i kurseva koji vode akademskim diplomama, te nije deo školskog kurikulumu”. Drugi autori (Smith, 1988, prema: Grahovac, 2013: 30) pišu da je „informalno učenje doživotan proces u kojem svaki pojedinac stiče stavove, vrednosti, veštine i znanja iz svakodnevnih iskustava i vaspitno-obrazovnih uticaja iz svoje okoline”. Informalno učenje je najstariji način usvajanja znanja i veština. Informalno učenje, zapravo je kontinuiran proces kojim se na osnovu saznanja i iskustva razvijaju lični stavovi, dok savremeni trendovi daju podsticaj da se stepen znanja stalno ažurira (Grahovac, 2013). Ne postoji usaglašena definicija pojma informalnog obrazovanja u literaturi i aktuelnim javnim diskusijama. Neki autori koriste termin *učenje*, umesto termina *obrazovanje*, jer u ovom procesu ne postoji vaspitno-obrazovna institucija i kurikulum.

KARAKTERISTIKE I ZNAČAJ INFORMALNOG OBRAZOVANJA

Informalno obrazovanje se smatra bitnom komponentom uspešnog obrazovanja i prema svojim efektima na proces saznavanja, usvajanja znanja, veština i navika, stavova, vrednosnih orijentacija deluje komplementarno školskom sistemu. Takođe, obezbeđuje motivaciju za dalje aktivnosti i osnovu za doživotno učenje. Putem ovog oblika obrazovanja mladi i odrasli mogu da izgrade osećaj sigurnosti, samopoštovanja i personalne, socijalne i praktične veštine. Fleksibilnost, kreativnost i pristupačnost, kao osobine ovog oblika obrazovanja, mogu da otvore vrata angažovanju u formalnom obrazovanju (Milutinović, 2005).

Potrebu za informalnim obrazovanjem, pojedini autori (Milutinović, 2005: 70) vide u sledećim promišljanjima: „pojedinci provode veliki deo svog vremena u porodici i informalnim okruženjima učenja; u informalnim okruženjima pojedinci su izloženi autentičnim predmetima i iskustvima koja su jedinstvena, informativna i koja omogućavaju konstrukciju i stvaranje značenja; u ovakvim okruženjima pojedinci imaju mogućnost da stupe u kontakt sa ekspertima iz pojedinih oblasti; informalna okruženja su mesta intergeneracijskog i intrageneracijskog učenja i mogu biti važan izvor inovacija u metodama učenja i poučavanja; ovakva okruženja omogućavaju učenje putem deljenja i socijalne saradnje; učenje u ovakvim okruženjima može imati kumulativni efekat na aspiracije, vrednosti i interese pojedinca”. Ovaj oblik obrazovanja predstavlja kombinaciju života i učenja, javlja se van školskog konteksta, dobrovoljno je, samoupravljeno, doživotno i motivisano radoznalošću, istraživanjima i željom za otkrićem, pruža mogućnosti da se premosti jaz između škole i života (Milutinović, 2003).

Neki autori iz ove oblasti (Smith 1988, prema: Milutinović, 2003: 399–400) navode sledeće karakteristike informalnog obrazovanja:

- informalno obrazovanje se može odvijati u različitim okruženjima, a najveći broj tih okruženja nisu primarno vaspitno – obrazovnog karaktera;
- informalno obrazovanje predstavlja promišljen i svrhovit proces, jer su ljudi u njemu vođeni težnjom za sticanjem određenih znanja, veština i stavova;
- informalno obrazovanje nema formu organizacije vremena poput školske (raspored časova, odmor, akademska godina), međutim forme strukturiranja vremena su prisutne i zavisne od dinamike institucije u kojoj se obrazovanje odvija;
- ljudi se po slobodnom izboru opredeljuju da učestvuju u informalnom obrazovanju;
- informalno obrazovanje obuhvata dijalog i visok stepen poštovanja svih učesnika;

– informalno obrazovanje zahteva poštovanje sociokulturnog sistema u čijem okviru participanti operišu;

– informalno obrazovanje može da obuhvati i iskustveni obrazac učenja i obrazac učenja koji se najčešće primenjuje u formalnim vaspitno-obrazovnim institucijama.

Informalna okruženja podstiču na učenje na način na koji tradicionalna ne uspevaju. Ono što je karakteristično jeste da su bogata izvorima i imaju kapacitet da razviju interes za nauku, mogu da se prilagode različitim stilovima učenja, omogućavaju istraživanje, praćenje personalnih interesa, zadovoljavanje radoznalosti i samoupravljenno učenje. Takođe, privlačno je za one koji uče, jer im omogućava da prepoznaju sopstvene vrednosti u okruženju u kojem mogu da kontrolišu sadržaj, kao i tempo učenja. Ono čemu ovaj oblik obrazovanja može da doprinese jeste postizanje ličnog identiteta, motivacija ka promenama, angažovanje u daljem učenju na različitim mestima i nivoima, učestvovanju u društvenoj zajednici, zapošljavanju, samozapošljavanju ili volontarističkom radu. Može se odvijati u različitim okruženjima kao što su: biblioteke, muzeji, naučni centri, klubovi, planetarijumi, zološki vrtovi, botaničke bašte, nacionalni parkovi, obrazovni programi na televiziji, knjige, časopisi, internet (Milutinović, 2003).

Grahovac (2013) navodi da se informalno učenje karakteriše time da onaj koji uči postavlja sebi ciljeve učenja za čiju realizaciju razrađuje plan rada, samostalno ih sprovodi i odlučuje kada će na takav način usvojene kompetencije smatrati zadovoljavajućim za realizaciju cilja učenja. Informalno učenje je samoorganizovan oblik učenja, koji je planiran. Takođe, postoje i drugi aspekti informalnog učenja, kada učenje nije planirano i ciljano od strane onog koji uči, već u svakodnevici dolazi i do situacija kada se učenje događa „slučajno”. Jedan od najčešće korišćenih resursa informalnog učenja, danas, jeste internet.

TEHNOLOŠKI RAZVOJ I INFORMACIONO-KOMUNIKACIONE TEHNOLOGIJE

Razna istraživanja i prognoze u prošlosti nisu mogla predvideti kavalitet i kvantitet promena koje će zahvatiti društvo. Neka tehnologija ima uslove da se razvija brže od drugih, kao što je to slučaj sa informatičkom tehnologijom koja je poslednjih nekoliko decenija, prema rečima nekih autora (Popov, 2009), stekla uslove za munjevit razvoj. Obadović (2009) ističe da su informaciono-komunikacione tehnologije sredstvo koje pruža velike mogućnosti za razvoj društva i u savremenom svetu predstavljaju jedan od osnovnih elemenata pismenosti i kulture.

Poslednjih godina se intenzivno razvijaju različiti mediji koji se najčešće određuju kao savremena obrazovna, odnosno informaciono-komunikaciona tehnologija. Shvatanja o znanju se sve više menjaju, dok se nauka i tehnika razvijaju takvom brzinom da već u životu jedne generacije dolazi do zastarevanja znanja. Osnovna karakteristika savremenog života jeste da on nije podeljen na periode, već da čitavim trajanjem zahteva od pojedinca da se suočava sa izmenjenim situacijama, koji mora da stiče nova znanja i rešava probleme. Doživotno obrazovanje, zapravo, menja karakter institucionalnog obrazovanja, obogaćuje ga, usavršava ga, ne odvija se samo u obrazovnim institucijama, već i van njih, u različitim društvenim organizacijama i institucijama (Eleven i Radosav, 2009).

Druge autorke (Gajić, Andevski i Lungulov, 2009), navode informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) i njihov razvoj kao potrebu i izazov u svim sferama ljudskog života. Ovaj napredak smatraju značajnim, da čak govore i o novoj revoluciji. Upotreba IKT postaje potreba savremenog obrazovanja da bi se moglo odgovoriti svim zahtevima u pogledu kvalitetnijeg pripremanja pojedinca za uspešan život i razvoj. S razvojem ovih tehnologija dostupnost podataka kao i njihov prenos više ne predstavljaju problem, bez obzira na udaljenost i vremenska ograničenja. Promene u obrazovanju, samim tim, moraju polaziti od potreba 21. veka. U današnje vreme se uči drugačije, dinamičnije i mladim ljudima je dostupan veliki broj različitih izvora informacija, do kojih mogu doći na različite načine. Kako bi se razvile sposobnosti za život u savremenom društvu, mladi ljudi moraju naučiti da stvaraju i prenose nove ideje, rešavaju složene probleme i da budu otvoreni za nove izazove i promene.

Pešikan (2016) ističe da je IKT jedna od najbrže rastućih grana u svetu i u poslednjoj dekadi promenile su način na koji ljudi komuniciraju, obavljaju poslove i drugo. Imaju ogroman uticaj na svetsku ekonomiju, menadžment, trendove globalizacije i imaju veliki potencijal da preoblikuju obrazovanje i sredinu za učenje. Ove tehnologije transformišu svet na načine na koje ne možemo, još uvek, ni da zamislimo.

NOVI NAČINI UČENJA – UČENJE NA DALJINU I ELEKTRONSKO UČENJE

Internet i informacione tehnologije na svakom koraku menjaju mnoge aspekte života. Danas je informaciona tehnologija jedno od najmoćnijih i najfleksibilnijih tehnologija ikada. Ona menja načine na koje radimo, na koje komuniciramo, na koje provodimo slobodno vreme, načine na koje učimo i usvajamo nove informacije (Vrhovac, Orošnjak, Cvetković, Žižakov i Nikolić, 2017).

Informaciona-komunikaciona tehnologija je najprodornija tehnologija današnjice. Kako je učenje konstantan proces ne završava se sa školskim obrazovanjem. Neophodno je svakodnevno obrazovanje i usavršavanje tokom života. Učenje se kretalo od tradicionalnog, učenja putem audio i video lekcija, elektronskog učenja, učenja na daljinu. Učenje na daljinu je najstariji oblik učenja (Bogdanović, 2009).

Savićević (2009) navodi da je učenje na daljinu započelo sa dopisnim obrazovanjem u 19. veku, a u drugoj polovini 20. veka javile su se različite varijante samostalnog učenja i obrazovanja. Tehnologija je omogućila njihov razvoj. Obrazovanje na daljinu podrazumeva sve one oblike obrazovanja koji ne podrazumevaju neposrednu nastavu. U narednim godinama biće još izraženija potreba za učenjem i razvijanjem sposobnosti i biće manje važno da li će to obezbediti konvencionalne ustanove ili drugi oblici obrazovanja. Ljudi će birati one oblike koji im najviše odgovaraju.

Takođe, Bogdanović (2009) ističe da je popularnost dopisnog obrazovanja rasla upotrebom radija i televizije, video rekordera i video traka. Na Internacionalnoj konferenciji o dopisnom obrazovanju 1972. godine pojavljuje se termin *obrazovanje na daljinu*. Dalje, u drugoj polovini devedesetih godina dolazi do ekspanzije IKT-a, a rezultat je brz razvoj interneta. Učenje na daljinu transformisalo se iz papirne forme u elektronsku. Ova promena donosi i novi naziv – *elektronsko učenje*. Elektronsko učenje nudi nove metode učenja na daljinu i omogućava stalni pristup novim znanjima i kontinuirano usavršavanje. Razvojem IKT-a učenje na daljinu poprima oblik elektronskog učenja.

Elektronsko učenje je zasnovano na informacionoj tehnologiji i u okviru njega razlikuju se četiri discipline (Putnik, 2003, prema: Bogdanović, 2009: 302):

- *obrazovanje na daljinu* (kursevi kao skupovi fajlova povezani linkovima sa mnoštvom multimedijalnih elemenata; aktuelni koncept učenja na daljinu podrazumeva korišćenje tekstualnih materijala, video konferencija i multimedijalnih prezentacija);
- *obrazovanje u pravom momentu* (zaposleni se povremeno šalje na usavršavanje iz određene discipline);
- *obrazovanje korišćenjem interneta* (uz pomoć resursa koji se nalaze na internetu);
- *obrazovanje tokom čitavog života* (koncept „doživotnog učenika” koji stalno menja posao i usavršava se).

Elektronsko učenje je za razliku od klasičnog skup određenih procesa: „prikupljanja informacija, pravljenja priče, kreacije, interakcije, postavljanja pitanja i davanja odgovora viruelnom nastavniku” (Bogdanović, 2009: 302).

Vlašić (2010) ističe da je elektronsko učenje više od pretvaranja postojećeg nastavnog materijala u multimedijalni sadržaj za distribuciju preko interneta. To je način učenja koji koristi računarsku mrežu za dostavljanje informacija, interakciju i unapređenje procesa učenja.

Neophodan element za primenu elektronskog učenja jesu web prezentacije koje mogu biti različitih tipova: jednostavne ili statičke napravljene u HTML; fleš web prezentacije sa animiranim grafičkim stranama; prezentacije u obliku web servisa sa programiranim komponentama za razmenu i modifikaciju informacija; dinamičke sa bazom podataka, komercijalne koje u realnom vremenu obrađuju različita plaćanja ili poslove u kojima se obrađuju i sinhronizuju različiti poslovni procesi. Prema drugoj podeli razlikuju se: integrisane prezentacije koje se sastoje od naslovne strane, dinamične forme i modula, mail servera, webmail servisa, statistike i dr.; standardne prezentacije koje se sastoje od osnovne strane, dinamičke forme i statistike; portal – moderan informatički sistem za postavku i kontrolu sadržaja, koji sadrži osnovnu stranu, dinamičke elemente, webmail, panel za prijavu korisnika, administrativni meni, kontakt firme, automatizovani foto album, sistem za vesti, sekcije za fajlove i linkove, pridružene dinamičke sisteme. Mladi će učeći kroz neki oblik učenja na daljinu ili elektronskog učenja u sklopu redovnog obrazovanja biti spremniji i sposobniji da ga koriste u daljem usavršavanju i nakon završetka formalnog školovanja. Time bi se učenici odgajali i obrazovali za doživotno učenje (Bogdanović, 2009).

Pojedini autori (Vrhovac, Orošnjak, Cvetković, Žižakov i Nikolić, 2017) pišu još i o *mobilnom učenju*, koje definišu kao „elektronsko učenje u kojem je pristup materijalima za učenje omogućen korišćenjem PDA (Personal Digital Assistant) uređaja i mobilnog telefona.” Elektronsko učenje se uglavnom definiše kao učenje „bilo kad” i „bilo gde”, ali uz pristup računaru i uz konekciju na internet. Mobilno učenje ne zahteva te veze, jer sve to je potrebno jeste PDA uređaj ili mobilni telefon i bežična mreža.

IKT U FUNKCIJI INFORMALNIH IZVORA ZNANJA I UČENJA

Nove IKT tehnologije, prema rečima nekih autora (Grahovac, 2013) imaju nezadrživu tendenciju širenja i prodiranja u sve sfere ljudske delatnosti. Za obrazovanje je veoma važna mogućnost IKT-a. Ono što je važno u korišćenju informalnih izvora znanja jeste da ih treba proceniti, pažljivo odabrati. Svakako da primena savremene IKT zahteva istraživanje o najboljim rešenjima te primene, o drugačijim načinima učenja, kao i o kvalitetu obrazovnog softvera.

O sticanju znanja putem Interneta, neki autori (Vrhovac, Orošnjak, Cvetković, Žižakov i Nikolić, 2017), govore kao o obliku edukacije kojim se sadržaji prezentuju putem interneta. Isti autori, kao prednosti ovog metoda distribucije materijala za sticanje znanja navode: brza distribucija, moguće je uključiti hipermedijske materijale, servis mogu istovremeno koristiti pojedinci i grupe, mogućnost povezivanja „linkovanja”, multimedijalnost sadržaja. U današnje vreme dolazi do naglog porasta različitih, najpre elektronskih medija, a mladi počinju da ih koriste sve ranije. Internet kao medij formira mišljenje i stavove ljudi u društvu. Svet koji internet nudi postaje sve zanimljiviji od svakodnevice sa kojom smo suočeni i time udaljava ljude od stvarnog sveta. Upravo zbog toga što se deca rađaju u svetu masovnih komunikacija internet utiče na uverenja, stavove, društvene norme i vrednosti. Takođe, sve veći broj ljudskih aktivnosti se povezuje sa Internetom, pa je razumljivo što je sve prisutniji činilac u životu i radu pojedinaca i društva.

Takođe, i drugi (Grahovac, 2013) ističu da je internet nesaglediv izvor informacija koji se stalno širi i menja. Pomenuti autor smatra da je razvoj *www* servisa omogućio dinamične web stranice sa promenama sadržaja, postavljanje i preuzimanje sadržaja, interakciju između vlasnika i korisnika, komunikaciju na drugim uređajima, mobilnim telefonima, PDA doveo do toga da današnje mlade nazivaju „net generacija”. Fenomen video igrice se opisuje kao novi vid pismenosti, jer je u zavisnosti od dizajna igre, prisutna multimedijalna dimenzija koju čine slike, animacije, reči, zvuk i pokreti koje igrači koriste prema pravilima igre. Istraživači (Lacasa, Martinez i Mendez, 2008, prema: Grahovac, 2013) su u jednoj studiji vršili ispitivanje kako video igre, uz diskusiju, mogu da doprinesu razvoju narativa misli. Otkrili su da upotreba novih medija kao što su video igre dopunjuju korišćenje drugih pisanih ili audio-vizuelnih metoda i omogućava razvoj više pismenosti. Takođe, pomenuti autor piše o mestima zajedničkih sklonosti koje predstavljaju virtuelna ili fizička mesta na kojima se odvija *informalno učenje*. To su lokacije gde se skupljaju ljudi koji dele ista interesovanja ili su uključeni u zajedničke aktivnosti. Učešće u tim prostorijama uzimaju zato što imaju sklonost ka određenom sadržaju.

Drugi autori (Vlašić, 2010) kao jedan od najvećih potencijala interneta ističu njegovu primenu u obrazovanju na daljinu. Internet, naravno, ima veliki potencijal za stvaranje okruženja koje podstiče rast brojnosti doživotnih učenika. Veština korišćenja resursa kao što je internet ne stiće se trenutno, već se izgrađuje postepeno. Kako korisnici budu prihvatili nove tehnologije i promenjene zahteve obrazovanja, tako će i internet sve više dobijati ulogu istraživačkog i komunikacionog alata. Nove tehnologije i internet nalaze primenu u mnogim društvenim aspektima i njihovi uticaji podstiču na mnoga istraživanja, jer je internet u ovom smislu savremen sistem koji omogućava ljudima širenje znanja i saznanja (Kostadinovic, 2009).

Naravno da ne možemo navoditi sve web servise i alate na internetu. Suština tih servisa, kako navodi Grahovac (2013: 38) jeste da su to „aplikacije koje su uvek raspoložive na mreži i koje mogu da urade ono što korisniku u određenom trenutku treba”. Oni otvaraju prostor nebrojenih informalnih izvora znanja kojima mogu da se prošire već stečena znanja ili da se korišćenjem informlanih izvora znanja podiže nivo informacione pismenosti.

INFORMATIČKA I INFORMACIONA PISMENOST – POJMOVI I RAZLIKE

Sve češće u literaturi možemo uočiti pojmove informatička pismenost i informaciona pismenost. „Prvi pojam označava sposobnost korišćenja računara i programa, dok se drugi odnosi na uviđanje potrebe za informacijom i posedovanjem znanja o načinima za pronalaženje i procenu informacija, korišćenje najnovijih i najboljih informacija za donošenje odluka ili rešavanje problema” (Kostadinović, 2009: 632). Ista autorka naglašava da nova i stalna tehnička i tehnološka dostignuća diktiraju brzi tempo promena. Informacije su, samim tim, dostupne uvek i svuda i zbog toga je veoma važno pravilno korišćenje informacija i njihovo pretvaranje u znanje. Prihvaćen kao novi način izvora informacija, internet je značajan za informacionu pismenost, jer su njegove mogućnosti korišćenja u svrhu poboljšanja poslovanja, obrazovanja, istraživanja i svakodnevnog života nemerljive.

U Republici Srbiji, kao strateški prioriteti u oblasti e-obrazovanja, Strategija razvoja informacionog društva podrazumeva podizanje nivoa znanja i veština korišćenja IKT kod najšire populacije, izgradnju obrazovnog sistema koji je prilagođen potrebama informacionog društva, podsticanje istraživanja i razvoja i obezbeđenje pristupa informacijama o prirodnom, kulturnom i naučnom nasleđu. Informaciono društvo zahteva nov pristup obrazovanju i što pre to prihvatimo i realizujemo ideju učenja tokom čitavog života, veće su mogućnosti da spremni dočekamo izazove u budućnosti (Kostadinovic, 2009).

Jevtić i Jovanović (2009) ističu da su ova dva pojma međusobno povezana i uslovljena, jer nema adekvatne informacione pismenosti bez informatičke pismenosti. Informatička pismenost i znanja iz informatike su bitan preduslov za informacionu pismenost. U svetlu novih promena novi mediji i nove tehnologije obrazovanja, odnosno IKT stavljaju nove zahteve pred vaspitno-obrazovni sistem. Upravo zbog toga informaciona pismenost i nove tehnologije jesu ključ za promociju koncepcije održivog razvoja, koncepta društva koje uči i celoživotnog učenja.

Danas posebnu ulogu kao izvor informacija ima internet. Informaciona pismenost uključuje sposobnosti (Nadrljanski, 2006: 262):

- prepoznavanje potreba za informacijom,
- pronalaženje informacije,
- analiza i vrednovanje informacije,
- korišćenje informacije,
- objavljivanje informacije.

Najkraće rečeno, informacijski pismena osoba je ona osoba koja je naučila kako da uči. Takva osoba zna učiti, jer zna na koji je način znanje organizovano, kako naći informacije koje su potrebne i kako preraditi i koristiti nađene informacije na način da i drugi mogu učiti od njih. To je osoba koja je pripremljena za doživotno učenje. Pod informatikom se podrazumeva nauka koja se bavi prikupljanjem, prenosom, obradom i skladištenjem podataka kao i korišćenjem informacija. Sfere njenog ispoljavanja su:

- informatička tehnologija,
- dokumentaristika i pretraživanje informacija,
- komunikacijske nauke (Nadrljanski, 2006: 263).

Međutim, shvatanje informatike je različito i na osnovu jezičkog područja. Također, informatička i informaciona pismenost se različito shvataju i tumače u pojedinim zemljama. Kod nas autori shvataju informatiku kao kompjutersku problematiku obrade podataka, a informacionu nauku na disciplinu o informacijama i informacijskim sistemima. Ono što se može reći jeste da je za čovekovu budućnost nisu više dovoljna samo klasična znanja. U grupu novih znanja spadaju i ona koja se odnose na informatičku pismenost, odnosno razvijanje sposobnosti za korišćenje i razumevanje nove informatičke tehnologije i njene široke primene. Informatička pismenost je bitan preduslov za informacionu pismenost, a posebno je potrebna pri pronalaženju informacija. Iako pronalaženje informacija predstavlja samo jednu od sposobnosti koja čini informacionu pismenost, ipak je taj prvi korak nužan za prelazak na kvalitetnu analizu i obradu informacija (Nadrljanski, 2006).

INFORMATIČKA I INFORMACIONA PISMENOST – KOMPETENCIJE PEDAGOGA

Pedagog se danas sve češće nalazi u situaciji da svoj nivo svesnosti o tome šta radi, kako radi i na koji način rad može učiniti ekonomičnijim, naprednijim i savremenijim, podigne na viši nivo. Opstati danas, kao i razvijati se u vremenu čija je osnovna karakteristika promena, znači stalno se naoružavati novim znanjem. Odgovor na izazov sredine i vremena je upravo rad na sebi.

Profesija pedagoga je sama po sebi složena i podrazumeva stalnu potrebu da se odgovarajućom naučnom i stručnom kulturom neprestano osnažuju uverenja u sopstvene profesionalne moći. Profesionalni razvoj pedagoga u današnjem vremenu zahteva ovladavanje tehnologijom i tehnološkim dostignućima. Zbog toga se smatra potrebnom informatička i informaciona pismenost (Jevtić i Jovanović, 2009).

Samo onaj pedagog koji želi da uči dosledno će planirati svoje aktivnosti učenja tokom celog života. Da bismo jednog pedagoga okarakterisali kao informatički pismenog potrebno je da ispunjava sledeće uslove:

- poznavanje osnovnih elemenata upravljanja računarom i vladanje osnovnim korisničkim aplikacijama;
- posedovanje adekvatnih znanja u oblasti IKT u skladu sa potrebama savremenog obrazovanja;
- posedovanje sposobnosti procene obrazovnih softvera;
- umešnost i znanje u kreiranju odgovarajućih prezentacija;
- znanje u oblasti korišćenja adekvatnih resursa Interneta i selekcija istih;
- umeće pravilnog, preciznog i adekvatnog implementiranja IKT u svoje vaspitno – obrazovne aktivnosti;
- sposobnost u kreiranju multimedijalnih dokumenata u pedagoškom radu;
- znanja iz oblasti kreiranja hiperteksta i razmena informacija sa stručnim saradnicima;
- znanje, umenje i želja za permanentnim praćenjem razvoja IKT (Jevtić i Jovanović, 2009: 546).

Kompetencija koja pedagoga treba da osposobljava za društvo znanja jeste rukovanje informacijama, menadžment u korišćenju informacija, brzo pronalaženje, korišćenje informacija. Određen deo informacione pismenosti sadrži u sebi i određen nivo informatičke pismenosti koje su neophodne današnjem pedagogu za pronalaženje, preradu, skladištenje i korišćenje informacija. Jevtić i Jovanović (2009: 548), dalje ističu da „pedagog koji poseduje ovu kompetenciju uključujući oba vida pismenosti jeste osoba koja je pripremljena za celoživotno učenje”. Informaciona pismenost jeste ključ za promociju celoživotnog učenja i društva koje uči. Realizacija ovih koncepcija nije moguća bez sposobnosti pedagoga da se snađe u beskrajnoj mreži informacija, njihovoj selekciji i vrednovanju. Sam profesionalni razvoj pedagoga u oblasti informatičke i informacione pismenosti trebalo bi da se odvija u jednom fleksibilnom okruženju, koje ima mogućnost prezentovanja informacija na različite načine, putem pristupa različitim izvorima informacija. Kako bi se obezbedila ova fleksibilnost potrebno je korišćenje IKT. Veštine potrebne za opštu informatičku i komunikacijsku pismenost su:

- upotreba adekvatnih korisničkih programa, korišćenje Interneta;

- poznavanje osnova nenasilne komunikacije, kao i poslovne komunikacije;
- poznavanje engleskog jezika (Jevtić i Jovanović, 2009: 549).

IKT donosi nove izvore znanja i otvara nove mogućnosti za učenje i kreativan rad svakog pedagoga i veoma je značajna za profesionalni razvoj i napredovanje. Ovaj vid doživotnog učenja zapravo je kombinacija znanja, veština i stavova (Jevtić i Jovanović, 2009).

ZAKLJUČAK

Na osnovu pregledane relevantne literature možemo uočiti da se danas ističe potreba za doživotnim učenjem i usavršavanjem znanja. Veoma brz razvoj nauke i tehnologije ima veliki uticaj u svim sferama ljudske delatnosti. Današnje vreme, samim tim, zahteva i nove načine učenja. Učenje predstavlja kontinuiran proces, koji se ne završava školskim obrazovanjem. Sve više se govori o procesima učenja izvan formalnih sistema obrazovanja. U savremenom društvu sva tri vida obrazovanja, formalno, neformalno i informalno, treba da se međusobno dopunjuju i jačaju elemente doživotnog učenja. Informalno obrazovanje uglavnom se odnosi na učenje iz svakodnevnog života i posmatra se kao doživotan proces u kojem pojedinac stiče znanja, veštine i vrednosti. Često informalno učenje nije svesno i može proći neprimećeno od strane pojedinca.

Poslednjih godina se intenzivno razvijaju različiti mediji koji se najčešće određuju kao savremena informaciono-komunikaciona tehnologija, koja na svakom koraku, menja mnoge aspekte života. Većina autora koja se bavi istraživanjem ove oblasti smatra informaciono-komunikacionu tehnologiju najprodornijom tehnologijom današnjice. Za obrazovanje je veoma važna mogućnost koju ova tehnologija pruža. Ono što je važno u korišćenju informalnih izvora znanja jeste da ih treba proceniti i pažljivo odabrati.

U današnjem društvu informacije su dostupne uvek i svuda. Upravo zbog toga je veoma važno pravilno korišćenje i njihovo pretvaranje u znanje. Sve češće u literaturi možemo uočiti pojmove informatička pismenost i informaciona pismenost, koji su međusobno povezani i uslovljeni. Kao novi izvor informacija internet je značajan za informacionu pismenost, jer su njegove mogućnosti korišćenja u svrhu poboljšanja poslovanja, obrazovanja, istraživanja i svakodnevnog života nemejljive. Također, predstavlja nepresušan izvor informacija koji se stalno širi i menja. Informacionu pismenost i nove tehnologije treba posmatrati kao ključ promocije koncepta društva koje uči i doživotnog učenja. U vremenu koje se stalno menja, da bismo opstali moramo se stalno naoružavati novim znanjem. Informacijski pismena osoba naučila je kako da uči, kako da

nađe informacije i kako da ih koristi. Posebno su za pedagoge, za njihov rad i napredovanje značajni novi izvori i mogućnosti koje nose informaciono-komunikacione tehnologije, jer otvaraju nove mogućnosti za učenje.

Literatura

- Bogdanović, M. (2009). Elektronsko učenje, učenje na daljinu. U: *Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja*. 5 (1). (299–309). <https://www.researchgate.net/publication/233729043> tehnologija informatika obrazovanje za društvo učenja i znanja 5 i deo
- Eleven, E., Radosav, D. (2009). Primena informaciono – komunikacionih tehnologija pri realizaciji nastave učenja na daljinu. U: *Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja*. 5 (1). (240–247). <https://www.researchgate.net/publication/233729043> tehnologija informatika obrazovanje za društvo učenja i znanja 5 I deo
- Gajić, O., Andevski, M., Lungulov, B. (2009). Primena savremenih tehnologija u korelacijsko – integracijskom metodičkom sistemu. U: *Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja* 5 (1). (82–93). <https://www.researchgate.net/publication/233729043> Tehnologija informatika obrazovanje za društvo učenja I ZNANJA 5 I deo
- Grahovac, D. (2013). *Uticao informalnog učenja na nivo informacione pismenosti učenika srednjih škola*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Tehnički fakultet „Mihailo Pupin”.
- Jevtić, B., Jovanović, D. (2009). Informatička pismenost – ključna kompetencija pedagoga u društvu učenja i znanja. U: *Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja*. 5 (1). (544–551). <https://www.researchgate.net/publication/233729043> tehnologija informatika obrazovanje za društvo učenja i znanja 5 I deo
- Kostadinović, D. (2009). Internet i obrazovanje – izazov XXI veka. U: *Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja*. 5 (1). (632–638). <https://www.researchgate.net/publication/233729043> tehnologija informatika obrazovanje za društvo učenja i znanja 5 I deo
- Milutinović, J. (2003). Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike. *Pedagoška stvarnost*, 5–6, 394–407.
- Milutinović, J. (2005). Uloga informalnih oblika obrazovanja u reformi sistema vaspitanja i obrazovanja, U E. Kamenov (ur.): *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije* (68–82). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Nadrljanski, Đ. (2006). Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja. *Informatizacija*, 39 (4), 262–266. <https://hrcak.srce.hr/file/14157>

- Obadović, J. (2009). Indikatori razvoja informaciono komunikacionih tehnologija u školstvu. U: *Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja* 5 (1). (146–156). <https://www.researchgate.net/publication/233729043> tehnologija informatika obrazovanje za drustvo ucenja i znanja 5 I deo
- Pešikan, A. (2016). Najčešće zablude o IKT tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 65 (1), 31–46.
- Popov, S. (2009). Informatička tehnologija kao faktor razvoja društva znanja. U: *Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja* 5 (1). (34–38). <https://www.researchgate.net/publication/233729043> tehnologija informatika obrazovanje za drustvo ucenja i znanja 5 I deo
- Savićević, D. (2009). Andragoški okviri primene tehnologije u obrazovanju na daljinu. U: *Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja* 5(1). (67–72). <https://www.researchgate.net/publication/233729043> tehnologija informatika obrazovanje za drustvo _ucenja i znanja 5 I deo
- Večanski, I., Borovica, T. (2008). Radikalna kritika škole. U: *Prilozi teoriji škole*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Vlašić, D. (2010). Internet u nastavi. *Pedagoška stvarnost*, 1–2, 82–90.
- Vrhovac, V., Orošnjak, M., Cvetković, N., Žižakov, M., Nikolić, D. (2017). *Nove tehnologije učenja u visokom obrazovanju*. XXIII Skup trendovi razvoja: „položaj visokog obrazovanja i nauke u Srbiji”. Novi Sad: Tehnički fakultet <http://www.trend.uns.ac.rs>

Maja Ž. Kosanovic

University of Novi Sad – Faculty of Philosophy

INFORMAL EDUCATION AND INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGY

Summary

This paper was intended to analyze the issue of informal education and the importance of information and communication technologies (ICT) on the basis of review and analysis of relevant literature. The author pointed to the rapid change, especially in the development of science and technology, which require new ways of learning and emphasize the need for life learning and knowledge improvement. Learning is understood as a continuous process, which continues throughout life. Therefore, informal education in the work is emphasized as an essential component of education. It mainly refers to individual educational activities that are self-directed by a person who learns or spontaneously acquires knowledge and experiences

throughout life. Some of the most commonly listed features are that they represent a combination of life and learning, volunteer, self-managed, motivated by curiosity and desire for research. Work is also an attempt to identify great learning opportunities in everyday life, which ICT development opens, the availability of data as well as their transmission in different modes. These technologies are applied in many aspects, they encourage many research, enable the transfer of ideas and the dissemination of knowledge. What is important in the use of these technologies and information sources of learning, such as the Internet, is that information is available nowadays everywhere and should be carefully selected. The concepts of informatics and information literature have been considered and their differences are explained. Based on the analysis, it was concluded that ICT is opening up new opportunities for the creative work of every pedagogue, new sources of knowledge, as well as the opportunity for professional development and promotion.

Key words: *informal education, information communication technologies, information and information literacy.*



Marija J. Karačić
Sveučilište Hercegovina
Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići

KOMPETENCIJE MENADŽERA ŠKOLE NEOPHODNE ZA CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE

Sažetak. Cilj rada jest analizirati i elaborirati kompetencije i osobine ličnosti školskoga menadžera koje su neophodne za vođenje odgojno-obrazovne ustanove u vremenu u kome živimo i u vremenima koja dolaze te u obavljanju uloga koje se od njega traže. Razrađene su karakteristike suvremene škole i njezine uloge u pripremanju djece i mladih za život u novom vremenu i osposobljavanju za cjeloživotno obrazovanje. Objasnen je pojam kompetencija i potrebe za odgovarajućim stručnim kadrom koji školu može uspješno voditi u suvremenom vremenu i društvu. Da bi škola uspjela ostvariti ciljeve odgoja i obrazovanja mora imati dobro educiran kadar, a osobito stručan i kompetentan mora biti školski menadžment koji će kreirati, implementirati i voditi odgoj i obrazovanje djece i mladih u ostvarivanju zacrtanih ciljeva odgoja koje je postavila društvena zajednica kako bi se bili spremni prilagoditi novim izazovima i novinama novog i virtualnog doba, života i rada u njemu. Da bi mogli uspješno voditi školski kolektiv pri realiziranju postavljenih ciljeva i zadataka, i sami se moraju usavršavati i permanentno obrazovati. U ovom radu analizirali smo uloge školskoga menadžmenta u osposobljavanju i pripremanju za uspješno vođenje odgojno-obrazovnih ustanova u današnjoj školi i školi budućnosti, te koje su kompetencije neophodne za vođenje ustanova u pripremanje djece i mladih za cjeloživotno učenje i permanentno obrazovanje, odnosno samoobrazovanje. U članku su razrađene kompetencije ravnatelja škole i to osobne, razvojne, stručne, akcijske i socijalne; te osobine ličnosti ravnatelja koje najviše pridonose ostvarivanju njegovih funkcija i uloga: planersko-programerske, organizatorske, upravljačko-rukovodne, evaluacijske, istraživačke, inovatorske, pedagoško-instruktivne i savjetodavne, pravno-administrativne i financijsko i poslovno-komunikacijske.

Ključne riječi: *školski menadžment, kompetencije, cjeloživotno obrazovanje, odgoj, djeca i mladi.*

UVOD

Jedan od najvažnijih elemenata koji utječu na uspješan rad škole jest rukovoditeljska uloga ravnatelja. Škola se treba stalno razvijati i graditi što zahtijeva svakodnevnu prilagodbu njezina vodstva novim rukovodećim izazovima. Iako je područje školske pedagogije i do sada privlačilo pažnju istraživača, tek u novije se doba počelo sustavnije i detaljnije istraživati. Škola je najmasovnija i najorganiziranija odgojno-obrazovna ustanova, i zajedno s obitelji najvažniji je odgojni čimbenik. Jako je važno tko obnaša ulogu školskog menadžera, koliko je kompetentan i osposobljen za tu funkciju i uloge koje treba obnašati, biti na čelu vodeće odgojno-obrazovne ustanove u društvu. Dobar odgoj i obrazovanje najveće je bogatstvo svake ljudske zajednice. Ovaj će rad ići u smjeru osvjetljavanja kompetencija, uloga i funkcija školskoga ravnatelja kao najmasovnijeg i najorganiziranijeg odgojno-obrazovnog čimbenika. Rad će pridonijeti dubljem razumijevanju područja školskog menadžmenta i iznijeti stavove stručnjaka koji su se bavili ovim pitanjem o najvažnijim kompetencijama za rukovođenje školom kako bi se obuhvatnije i šire sagledala bit ovoga područja.

KARAKTERISTIKE OSNOVNE ŠKOLE

Prema Državnim pedagoškim standardima osnovna škola je „odgojno-obrazovna ustanova u kojoj se provodi odgoj i obrazovanje, a ima najmanje po jedan razredni odjel od prvog do osmog razreda” (2004: 41). Iz ove definicije vidljive su svega dvije funkcije škole, odgojna i obrazovna, koje bez obzira na isprepletenost, stoje kao inicijalni prozor u slojevitost i kompleksnost sustava kojim treba rukovoditi ravnatelj. Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu – NOK-u (2010) osnovnoškolsko opće obvezno obrazovanje je drugo od tri odgojno-obrazovne razine. Za Mušanović i Lukaš (2011) osnovnoškolsko opće obrazovanje čine tri ciklusa: od prvog do četvrtog razreda, peti i šesti razred, te sedmi i osmi razred, gdje svaki od njih zahtijeva posebne uvjete, odnose, i nosi sa sobom određene specifičnosti razvoja učenika i rada s njima. Svaki od tih ciklusa zahtijeva specifične metode rada, stručnjake i učitelje koji s njima rade, stručne suradnike, tajnike, voditelje računovodstva, izvršitelje pomoćno-tehničkih poslova, pomoćnike u nastavi i druge stručnjake koji sudjeluju u realizaciji plana i programa rada i ostvarenju odgojno-obrazovnih ishoda učenika.

Da bismo školu prepoznali kao organizaciju koja uči, treba je definirati osnovnim obilježjem takvih organizacija, a to je: „namjerno korištenje pojedinačnog, grupnog i sistemskog učenja kako bi se usadio novi način razmišljanja i prakse koji kontinuirano obnavljaju i transformiraju organizaciju u smjeru koji

podupire zajedničke ciljeve” (Collinson, Fedoruk Cook, 2007: 8). Da bismo sustavnije definirali učeće organizacije, treba prema Rupčić (2006) spomenuti pet elemenata Petera Senge (1990) koji čine organizacije koje uče: *osobna izvrsnost* (kreiranje razvojnoga puta koji vodi k razini izvrsnosti cjeloživotnim učenjem), *zajednička vizija* (proizlazi iz djelomičnih vizija pojedinaca i timova), *sustavni način razmišljanja* (provođenje zajedničke vizije u koordinirane akcije koje uključuju sve pojedince i timove), *timski rad* (sustav pojedinaca koji se nalaze u interakciji s drugim članovima tima i s drugim timovima) i *mentalni modeli* (individualna, timska i organizacijska razina učenja, gdje se ono vidi kao višestran i dinamičan proces na sve tri razine).

Organizacija koja uči i prihvaća navedenih pet ideja Petera Senge te ih istodobno primjenjuje, a svojim holističkim pristupom nastoji pomiriti interese svih zainteresiranih strana, odnosno, razvijanjem potencijala zaposlenih i njihovim osobnim rastom omogućiti rast same organizacije. Prioritet je, dakle, negovati znanje i ciljeve koje ljudi osjećaju kao svoje vlastite. Proces preobrazbe tradicionalne organizacije u organizaciju koja uči znači promjenu stava koji ona zauzima prema budućnosti. Suprotno tome „organizacija koja uči stvara budućnost zahvaljujući tome što informacije, znanje i ljudske resurse uzdiže na pijedestal” (Galić, 2010: 182). Takva je organizacija budućnost suvremenog poslovanja. Da bi se ostvarilo organizacijsko učenje temeljeno na timskom i individualnom, potrebno je promijeniti razmišljanja ljudi i kulturu same organizacije. Škola mora biti organizacija koja uči, a ravnatelj koji zajedno sa svojim timom uči kroz svakodnevnu komunikaciju te pri tome stvara organizacijske ciljeve, od tradicionalne škole može ’stvoriti’ upravo takvu, učeću organizaciju.

RAVNATELJ – RUKOVODITELJ ŠKOLE

Rukovođenje, *leadership*, menadžmet, sve su to pojmovi koji opisuju suvremenoga ravnatelja i njegovu ulogu u školi, zajednici i u društvu 21. stoljeća koje je okrenuto interdisciplinarnosti i mogućnosti cjeloživotnoga učenja bilo ono formalno, bilo zasnovano na vlastitim i iskustvima drugih, neovisno o njihovu području rada. Rukovodna uloga ravnatelja podrazumijeva više različitih funkcija nego što je to bilo istaknuto u povijesti. Stančić (2006) dijeli funkcije na: planiranje (proces definiranja ciljeva), organiziranje (pretvaranje plana u djelo), skrb za ljude (menadžment ljudskoga potencijala), vođenje (utjecaj na ljude kako bi pridonijeli zajedničkom cilju) i vrednovanje (praćenje rada i uspoređivanje rezultata s ciljevima ustanovljenima u fazi planiranja).

„Vođenje škole postalo je prioritet u programima obrazovne politike u svijetu” riječi su poruke koje OECD šalje svim zemljama članicama i nečlanica-

ma. Uz to, dokumenti izričito naglašavaju kako se raznim programima moraju jačati kompetencijski standardi ravnatelja jer to diktiraju trendovi decentralizacije obrazovanja i školske autonomije” (Stančić, Kovač, Đaković, 2016: 7). Na uspješnost rukovodne funkcije ravnatelja utječu brojne komponente i čimbenici. Neki od njih nalaze se u samoj školi kao što su odnosi među osobljem, učenicima, roditeljima, dok se neki nalaze izvan nje, kao što su društvena zajednica, i školsko neposredno okruženje.

Analizom navedenih čimbenika ustanovilo se da na uspješnost rukovođenja najviše utječu kompetencije ravnatelja. „To potvrđuje činjenica što je usprkos lošem upravljanju obrazovanjem i usuprot neprimjerenom odnosu prema obrazovanju kao resursu razvoja, znatan broj škola u Hrvatskoj uspio održati visoku razinu kakvoće. Za to se ima najviše zahvaliti ravnateljima tih škola i njihovim kompetencijama vrsnih rukovoditelja” (Stančić, 2001: 180).

KOMPETENCIJE – POJAM I ODREĐENJA

Prema Agenciji za znanost i obrazovanje Republike Hrvatske (2018) kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. Razvoj tih kompetencija cilj je svakog obrazovnog programa. S obzirom na važnost i utjecaj Agencije za znanost i obrazovanje na sveukupni odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske, ove definicija prihvaćena je ključnom odrednicom ovome radu s obzirom na temu kompetencija ravnatelja u Hrvatskoj. Ono što je najvažnije u danoj definiciji jest da se kompetencije mogu razvijati kroz obrazovne programe, što omogućava primjenu podataka provedenoga istraživanja. Prema Gačić (2010) kompetencije su kombinacija znanja, vještina i stavova. Terminološki, u svjetskim okvirima, postoji više pojmova kojima se sažima opisani pojam. One se mogu imenovati kao: „...standardi za ravnatelje, kompetencijski standardi ili kompetencijski profil ravnatelja” (Stančić, 2008: 8), ovisno o državi na koju se odnose.

RAVNATELJ – MENADŽER ŠKOLE

U suvremenom društvu promijenjena je i uloga znanja – najvažnijega razvojnog resursa. Mijenja se i škola kao institucija kojoj je temeljna svrha razvoj i implementacija znanja. Upravo škola treba stalno širiti i inovirati znanja. Da bi to uspjela, traži se između ostaloga profesionalizacija školskoga menadžmenta koji će uspješno upravljati promjenama i voditi kolektiv u dinamičnu i kvalitet-

nu, inovativnu, suvremenu školu. To je razlog da se pri izboru kompetentnih ravnatelja u vremenu u kojem živimo posveti veća stručna i društvena pažnja.

U okviru položaja koji obnašaju u suvremenoj školi, ravnatelji imaju slijedeće funkcije:

- planersko-programersku
- organizatorsku
- upravljačko-rukovodnu
- evaluatorsku
- istraživačku
- inovatorsku
- pedagoško-instruktivnu i savjetodavnu
- pravno-administrativnu i finansijsku i
- poslovno-komunikacijsku (Vilotijević, Lalić i Mandić, 2011: 478).

Zbog naglih društvenih i drugih promjena u svijetu koji se stalno mijenja, ravnatelj bi trebao: 1) voditi školu prema bitno promijenjenim ciljevima i u znatno izmijenjenim uvjetima ostvarivanja obrazovanja, 2) morao bi napustiti svoj stari profil službenika državne birokracije i transformirati se u javnu funkciju kojoj prioritete ciljeve određuju korisnici usluga njegove škole i 3) treba pronaći primjerene načine vođenja u školi koja osim poučavanja učenika, funkcionira kao organizacija koja i sama uči (New School Management Approaches, 2001: 7, cit. u Stančić 2006: 140).

Ravnatelj treba biti informatički kompetentan kako bi uspješno realizirao informatičku pismenost u procesu učenja, poučavanja i poslovanja škole. „Veliki se naglasak stavlja na osposobljavanje i usavršavanje ravnatelja za profesionalno djelovanje u krugu novih i većih odgovornosti. Ravnateljima, međutim, ostaje da oblikuju ambijent, kulturu i odnose u školama kako bi uspješnije ispunili očekivanja svojega okruženja, lokalne zajednice i školskog sustava u cjelini” (Staničić, 2006: 141). Svaki ravnatelj trebao bi surađivati s užom okolinom i to decentralizacijom rukovodnih odgovornosti.

Ravnatelja kao rukovoditelja odgojno-obrazovne ustanove determinira njegova rukovodeća uloga. „Ona je određena funkcijama i područjem rada što ga treba 'pokrivati', kompetencijama koje mora imati za uspješno ostvarenje svojih zadaća, osposobljavanjem kadrova koji su mu potrebni za postignuće odgovarajućih kompetencija, kvalificirano koordiniranje napora zaposlenih, odgovornost za resurse kojima raspolaže i sl.” (Staničić, 2006: 142). On je upravni i poslovodni organ koji vodi brigu o svrhovitom, racionalnom i legalnom poslovanju škole kao organizacije, a skrbi i o profesionalnom pedagoškom radu u funkciji ostvarenja poželjne razine procesa rada i postignuća škole. „Rav-

natelj se i definira kao poslovodni (administrativni) i stručni (pedagoški) voditelj. Kao pedagoški rukovoditelj ravnatelj obavlja sljedeće poslove:

- planira i programira odgojno obrazovni rad
- bavi se uvođenjem inovacija u odgojno obrazovni proces
- prati i unapređuje nastavu i ostale vidove odgojno-obrazovnoga rada škole;
- stručno usavršava rad škole, i
- priprema izvješća o rezultatima rada škole.

Ravnatelji koji prednost u svome radu daju nabrojanim poslovima imenuju se pedagoškim rukovoditeljima škole. „Vrlo često ravnatelji troše većinu vremena na obavljanje administrativnih poslova, dok bi trebalo da je obrnuto, da većinu vremena ulaže u obavljanje stručno-pedagoških poslova” (Dubs, 1994: 219). Drugi tip ravnatelja prema prioritetnim poslovima koje obavlja je ravnatelj menadžer. On daje prednost poslovima koji će pridonijeti da se ostvari stručno-pedagoški rad na najbolji način.

ULOGE I KOMPETENCIJE SUVREMENOG RAVNATELJA – MENADŽERA ŠKOLE

Ravnatelj treba posjedovati odgovarajuće kompetencije kako bi mogao uspješno obavljati rukovodeće funkcije u administrativnom i pedagoškom području rada škole. One uključuju: „bogati inventar znanja, sposobnosti, vještina, odlika, stavova, vrednota,... koje svaki ravnatelj treba imati da bi uspješno ostvario ciljeve, zadaće i program škole. Standardi uglavnom nastaju kao rezultat analize ciljeva prosvjetne politike, na jednoj strani, i empirijskim istraživanjem ravnatelja u funkciji ostvarivanja tih ciljeva u školskoj praksi, na drugoj strani. Obično se okvirno utvrđuju na nacionalnoj razini i predstavljaju osnovu za izbor, osposobljavanje, praćenje i (samo) vrednovanje ravnatelja” (Staničić, 2006: 151).

Najrazvijeniji kompetencijski standardi za ravnatelje su ISLLC Standards (Interstate School Leaders Licensure Consortium- ISLLC) razvijen u USA, koji uključuju šest područja-standarda:

- ravnatelj je voditelj odgojno-obrazovnog procesa koji se zalaže za uspjeh svih učenika poticanjem razvoja te usklađivanjem, usmjeravanjem i provođenjem zajedničke vizije učenja što je podržava školska zajednica
- ravnatelj je voditelj odgojno-obrazovnog procesa koji se zalaže za uspjeh svih učenika stvaranjem, održavanjem i njegovanjem takve školske kulture i programa što unapređuju učenje učenika i profesionalni razvoj školskog osoblja

– ravnatelj je voditelj odgojno-obrazovnog procesa koji se zalaže za uspjeh svih učenika rukovođenjem, organizacijom, njezinim funkcioniranjem i resursima koji jamče pouzdan, uspješan i učinkovit ambijent za učenje

– ravnatelj je voditelj odgojno-obrazovnog procesa koji se zalaže za uspjeh svih učenika suradnjom s roditeljima i društvenom zajednicom, uvažavanjem različitih interesa i potreba

– ravnatelj je voditelj odgojno-obrazovnog procesa koji se zalaže za uspjeh svih učenika, a djeluje pouzdano, iskreno i etično.

Svaki od ovih standarda razrađen je tako da su specificirana znanja, uvjerenja i ponašanja kojima se dokazuje njegovo ispunjavanje. Ovaj kompetencijski standard prihvatila je i Nacionalna udruga ravnatelja osnovnih škola SAD-a (National Association of Elementary School Principals-NAESP), a primjenjuje se u 24 savezne države. U osposobljavanju ravnatelja prema ovom standardu uključene su brojne institucije (Interstate School Leaders Licensure Consortium – ISLLC, 1996: 10, I-D; prema Staničić, 2006: 153).

Analizom kompetencijskih profila i standarda ravnatelja u drugim državama i analizom školske prakse, Staničić (2000) zaključuje da uspješnost obavljanja poslova ravnatelja određuje pet ključnih kompetencija: osobnu, razvojnu, stručnu, socijalnu i akcijsku.

Osobna kompetencija ogleda se u iskrenosti, dosljednosti, komunikativnosti, pristupačnosti, povjerenju i prepoznaje se po doživljavanju, ponašanju i reagiranju. Osobna ili profesionalna kompetencija odnosi se na rukovoditeljevu sposobnost: „[...] doživljavanja, ponašanja i reagiranja [...] – odlučnost, samopouzdanje, inteligencija, inicijativnost, marljivost, odgovornost, iskrenost, povjerenje, komunikativnost” (Stančić, 2001: 181). Ovoj kompetenciji može se priključiti peterofaktorski model koji razvijaju FFM, Costa i McRae. Prema Jurić (2004) model izdvaja pet crta ličnosti (ekstravagancija, neuroticizam, ugodnost, savjesnost, otvorenost iskustvu) koje utječu na ljudske misli, osjećaje i ponašanja te se svaka od navedenih osobina razmatra u rasponu kontinuiteta. Prema Stančiću (2001) osobna je kompetencija posebno povezana s razvojnom, međuljudskom i akcijskom zbog njezina zadiranja u međuljudske odnose koji su sastavnica i navedenih triju kompetencija.

Razvojna kompetencija uključuje jasnoću vizije razvoja škole, uvođenje inovacija, primjenu informatičke tehnologije, racionaliziranja poslovanja, ekonomičnosti i drugih osobina. Ako ih posjeduje u jačem stupnju, ravnatelj uspješnije vodi školu stručno, pedagoški i poslovno. Bergeson (2007) smatra kako se razvojno-poslovna kompetencija odnosi na vođenje stručno-pedagoškoga razvoja ustanove i njezina poslovanja. Vizija se već preko dvadeset godina u teorijama efektivnoga vodstva vidi kao njegova esencijalna komponenta: Southworth, 1993; Dempster i Logan, 1998. (Bush, 2011). Bath (1990) naglašava

značaj vizije koja stvara mogućnost za stvaranje zajednice 'učenika i voditelja' u kojoj svaka osoba može biti i jedno i drugo, što školu obogaćuje iznutra. „Administrativni vid razvojne kompetencije podrazumijeva umijeće organiziranja rada ustanove, poznavanje upravno-pravnog i administrativnog poslovanja, financijski menadžment obrazovne ustanove i sl.” (Stančić, 2001: 181). Stančić smatra da *stručna kompetencija* obuhvaća znanja iz pedagogije, didaktike i druga znanja neophodna za programiranje, razumijevanje organizacije rada, vrednovanje postignuća, poznavanje zakona i dr. Specifična stručno-pedagoška kompetencija odnosi se na znanja vezana za vođenje pedagoškog procesa ustanove. Ravnatelj se kao rukovoditelj ne smije oslanjati samo na već stečena znanja, nego ista stalno obnavljati i biti u tijeku sa suvremenim težnjama.

Socijalna kompetencija ogleda se u građenju humanih međuljudskih odnosa, motiviranju zaposlenika, racionalnom rješavanju konflikata, demokratskom vođenju i sl. Za Stančić (2001) međuljudska kompetencija odnosi se na područje međuljudskih odnosa, odnosno na znanja i sposobnosti koje rukovoditelj treba imati iz načela funkcioniranja međuljudskih odnosa, rješavanja konflikata, poticanja komunikacije, motiviranja zaposlenika, prepoznavanja i uvažavanja individualnih vrijednosti i sličnog. Whitaker je još 1997. godine napisao rečenicu koja jednostavno opisuje veličinu i važnost međuljudske kompetencije: „U menadžerstvu, tretiranje svih ljudi jednako recept je za teškoće i razočaranja” (Bush, Middlewood, 2005: 83). Rukovoditelj mora, kako bi uspio postići optimalnu aktivnost i trud svih činitelja školske organizacije, svakom pristupiti na njemu svojstven i individualiziran način. U Stančićevom istraživanju 2001. godine, socijalna kompetencija ističe se kao druga najvažnija ravnateljska kompetencija. Najvažnija odrednica ove kompetencije jest motivacija zaposlenih. Motivacija zaposlenih težak je zadatak. „Kompleksnost motivacije prije svega izvire iz psihofizičkih, socijalnih i demografskih različitosti samih zaposlenika” (Matijević i Šimić, 2010: 231).

Srž *međuljudske kompetencije* jest komunikacija. Da bi ravnatelj bio uspješan u procesu komunikacije on mora, verbalno i neverbalno, nadahnuti i potaknuti svoje kolege na rad (Janković, 2012). Dakako, interakcije bilo kakve vrste među ljudima mogu dovesti i do sukoba. Janković naglašava kako: „svaki voditelj (ravnatelj, menadžer) treba znati dinamiku konflikta i načine kako ga prevladati smanjivanjem srdžbe, te konstruktivnim rješenjima problema” (Janković, 2012: 124). Pod konstruktivnim rješenjima autor navodi: dogovor, rješavanje problema, pregovaranje i uključivanje posrednika. *Međuljudska kompetencija*, prema Stančić (2001) odnosi se na područje međuljudskih odnosa, odnosno na znanja i sposobnosti koje rukovoditelj treba imati iz načela funkcioniranja međuljudskih odnosa, rješavanja konflikata, poticanja komunikacije, motiviranja zaposlenika, prepoznavanja i uvažavanja individualnih vrijednosti i sličnog.

Akcijska kompetencija stoji kao dodatno naglašavanje praktičnosti i primjenjivosti kompetencijskog sustava. Ona se ponajprije odnosi upravo na praktično djelovanje ravnatelja u školi, ali i u njezinu okruženju. To djelovanje vidljivo je, tvrdi Stančić (2001), putem otvorenosti u radu, slušanja te savjetodavnog pomaganja, stavljanja uvjeta i otklanjanja prepreka, poticanja na rad, suradničkog ponašanja i sličnih aktivnosti. Prema Puzić (2006) ovom kompetencijom, u određenom smislu, ravnatelj postaje komunikator na nekoliko razina: škole, lokalnih vlasti i društva; učenika i školskog osoblja; samog školskog osoblja unutar sebe.

U menadžerstvu, tretiranje svih ljudi jednako recept je za teškoće i razočarenja.” (Bush, Middlewood, 2005: 83). Rukovoditelj mora, kako bi uspio postići optimalnu aktivnost i trud svih činitelja školske organizacije, svakom pristupiti na njemu svojstven i individualiziran način. Naravno, nije moguće u apsolutno svakoj situaciji individualizirati praksu, ali svakodnevno osvješćivanje ove Whitakerove tvrdnje ne može odmoći u postizanju kvalitetnih međuljudskih odnosa. Motivacija zaposlenih vrlo je težak zadatak. „Kompleksnost motivacije prije svega izvire iz psihofizičkih, socijalnih i demografskih različitosti samih zaposlenika” (Matijević Šimić, 2010: 231). Autorica navodi pet elemenata koji mogu služiti kao elementi ravnateljskog motiviranja učitelja: vizija, školska kultura i klima, stručno usavršavanje, pohvala (priznanje) i sankcija (kazna) te plaća kao elementi motivacije. Ovi elementi mogu poslužiti kao motivacija i za ostale zaposlenike u školi.

OSOBI NE LIČNOSTI RAVNATELJA ŠKOLE

Određene osobine ravnatelj prima rođenjem, no svoja znanja mora stjecati izravno u praksi i kroz stalno usavršavanje. Nužno je svojim radom i svojim primjerom pokazati svoju osobnost i svoje zalaganje u radu te time potaknuti i motivirati ostale sudionike procesa i održati pozitivnu atmosferu u radu. Također nužna je i zavidna razina inteligencije, tim više ako dođe do ne tako ugodnih situacija s 'podređenim' kolegama. Dobar ravnatelj stalno treba raditi na svom usavršavanju, što ujedno odražava pozitivnu sliku kako njega, tako i same škole u cjelini. Također, povjerenje koje nudi svojim radom prenosi i na druge sudionike što se odražava na sam proces rada sudionika s kojima djeluje.

Dobar ravnatelj trebao bi:

- biti vrijedan i pošten (jer samo vrijedan i pošten ravnatelj može biti primjer ostalim sudionicima odgojnoga procesa i može donositi pravične odluke)
- posjedovati određeni stupanj inteligencije (posebice u situacijama kada dođe do konflikta unutar sustava)

- biti ambiciozan (stalno raditi na nadogradnji)
- biti fleksibilna ličnost (svoje ponašanje prilagoditi određenim situacijama)
- biti optimist (vjerovati u svoje sposobnosti i rješavanje problema s pozitivnim ishodom)
- biti ravnatelj koji ima pozitivnu osobnost (preuzimati rizik u određenim situacijama)
- posjedovati određeni ugled kako u školi tako i u društvu
- biti od povjerenja kako bi isto mogao zaslužiti od onih kojima rukovodi, kao i onih koji su 'iznad' njega.

ZNANJA I SPOSOBNOSTI RAVNATELJA

Za uspješnost u poslu, ravnatelj treba posjedovati i određena znanja i sposobnosti. Znanja iz određenih oblasti nužan su preduvjet za obnašanje ravnateljske funkcije. S obzirom na to da znanja nije moguće dati u jednom užem obliku, izdvojit ćemo one najosnovnije: stupanj informatičkih znanja i znanja iz oblasti društvenih znanosti. Znanja iz navedene oblasti nužna su ravnatelju radi uspostavljanja odnosa i komunikacije kako među pojedincima, tako i među grupama kad se trebaju obaviti određeni zadatci. Posebno su potrebna znanja iz pedagogije i psihologije. Bez ovih znanja teško da bi itko mogao uspješno voditi i usmjeravati odgojno-obrazovni proces. Uz navedena znanja, dobar ravnatelj treba posjedovati širok spektar znanja i iz oblasti organizacije, upravljanja, planiranja, financija, marketinga, ekonomije i prava, kojima mu je omogućeno rješavanje svakodnevnih zadataka u bilo kojoj oblasti u školi. Suvremeni ravnatelj može biti suvremen samo ako posjeduje širok spektar znanja, kulturu i obrazovanje i ako se stalno usavršava.

Ravnatelj treba biti dobar govornik. Ne postoje ravnatelji koji su savršeni u svemu i koji savršeno obavljaju sve svoje uloge. Kad su u pitanju osobne karakteristike ravnatelja vidjeli smo da se osobna kompetencija stavlja na prvo mjesto među kompetencijama. „Snaga osobnog primjera je najmoćnije sredstvo utjecaja, zato nije dobar organizator onaj koji nameće svoju volju pa makar ona bila bazirana i na svim gore pobrojanim, moralnim vrijednostima pojedinca, već onaj koji se svojim radom integrira sa kolektivom, grupom i djeluje iznutra kao snažan generator, pokretač kolektivne aktivnosti” (Vilotijević, Lalić, Mandić, 2011: 238). Neke od poželjnih osobina ravnatelja prema navedenim autorima su: „visok nivo znanja, inteligencija, kreativnost, originalnost, inicijativnost, istrajnost, samostalnost, odgovornost i praktičnost” (ibidem: 239). Ispitivanjem

karakternih osobina i vrijednosti ravnatelja bavio se Brekić (1974). Te osobine navedene su na Slici 1.

Slika 1. *Karakterne osobine i vrijednost ravnatelja kao organizatora*

Negativna svojstva direktora	Pozitivna svojstva direktora
Površnost	Stvaralaštvo
Sklonost zapovijedanju (srp. komanditnost)	Stručni autoritet
Tutorstvo	Suradnja
Sprječavanje inicijative	Poticanje inicijative
Birokratizam	Humanizam
Deklarativnost	Povjerenje
Tradicionalizam	Tehnološka inoviranost
Autokratizam	Demokratskičnost
Menadžerstvo	Samoupravno ponašanje
Samovolja	Odgovornost
Nepouzdanost	Poslovnost
Pragmatizam	Znanstveno apliciranje
Karijerizam	Samokritičnost
Zakulisnost	Otvorenost
Nametanje	Predlaganje
Anarhičnost	Organizacijska stabilnost
Tehnokratizam	Poštovanje ličnosti
Pozitivna svojstva direktora	Stvaralaštvo

Izvor: usp. Vilotijević, Lalić, Mandić, 2011: 241.

Vilotijević zastupa stav da se „odnos prema ljudima, članovima kolektiva treba zasnivati na optimističnoj pretpostavci, da se treba oslanjati na njihove vrednosti i pozitivne crte, a ne na slabe strane, te će podsticati pojedinca da postignu rezultate, optimizam, vedrinu, inicijativnost, tolerantnost, taktičnost, nepristranost, razumevanje saradnika, energičnost i posebno osobina prilagođavanja i empatije jesu neke od osobina koje doprinose uspešnosti direktora kao organizatora” (Vilotijević, Lalić, Mandić, 2011: 242).

U shemi koja slijedi na Slici 2. predstavljene su osobine ravnatelja, pozitivne i negativne orijentacije.

Slika 2. *Skup osobina ravnatelja pozitivne i negativne orijentacije*

Humanizam * Samokritičnost * Demokratskičnost Naučna inovativnost * Poduzimanje inicijative * Poštovanje ličnosti
--

Inteligencija	+	Autoritet
Visok nivo znanja		Energičnost
Kreativnost	Poželjne	Aktivnost
Originalnost	osobine	Inovativnost
Inicijativnost	ravnatelja	Samostalnost
Istrajnost		Društvenost
Samostalnost		Analiitičnost
Odgovornost		Predanost
Praktičnost	–	Poslovnost
Površnost * Komandovanje * Tutorstvo * Birkokratizam		
Sprečavanje inicijative * Samovolja * Nepouzdanost		
Pragmatizam * Karijerizam * Tehnokratizam * Zakulisnost		
Šarlatanstvo * Dodvaranje * Bolesna ambicioznost * Podmuklost		

Izvor: Vilotijević, Mandić, Lalić, 2011: 243.

ULOGA ŠKOLSKOGA MENADŽERA U ORGANIZACIJI RADA ŠKOLE

S obzirom na to da se u obrazovanju događaju stalne i nagle promjene uvjetovane demokratskim promjenama u društvu i modernizacijskim, tehničko-tehnološkim promjenama, biti školski menadžer je složen, ozbiljan i odgovoran zadatak. Da bi škola pratila ove promjene, mora pratiti sve trendove i biti u funkciji razvoja društva i obrazovanja, dok nastavnik i školski menadžment moraju biti u funkciji stalnoga učenja i profesionalnog razvoja. Odnose u školi neophodno je demokratizirati, uključiti lokalnu zajednicu i roditelje u formalne i neformalne oblike rukovođenja školom, nužno je permanentno razumjeti standarde uspjeha te inkorporirati školu u život lokalne zajednice. Ovu složenu funkciju „menadžment može uspješno ostvariti samo uz puno uvažavanje znanstvenih spoznaja i dostignuća” (Čaušević, 2007: 10). U svemu ovome velika je uloga ravnatelja kao menadžera.

Danas bi, a i u budućnosti, trebalo davati prioritet učenju učenika, a ne nastavi, jer se u učenju na nastavi provodi mnogo vremena, a vrlo malo ostaje za igru, zabavu, društveni život, kulturu uzdizanja, putovanja, za neformalno učenje i druge aktivnosti. Učenike treba učiti da znaju racionalno koristiti svoje slobodno vrijeme, pripremati se za permanentno obrazovanje i samoobrazovanje te primjenjivati i koristiti raznovrsne izvore znanja. Očekivati je i promjene sadržaja

ja, oblikovanja u cilju sustavne pripreme „za aktivan stvaralački, društveni i osobni život, rad, razonodu i zabavu” (Prodanović, 1974: 6). U školi budućnosti učenik će biti središnji čimbenik, a učenje na daljinu on-line škola.

Sve ove promjene iziskuju vrhunsku spremnost menadžera, ravnatelja škole kako bi ih uspješnije implementiralo. Kad je u pitanju *konceptijsko-programska aktivnost školskog ravnatelja* navode se njegovi sljedeći zadatci:

- da izradi idejnu koncepciju programa rada škole
- da organizira mala istraživanja u svrhu stvaranja pretpostavki za programiranje
- da provede neophodne dogovore s članovima i organima u kolektivu
- da pripremi prijedlog zaduženja članova kolektiva za izradu pojedinih dijelova programa uz predložene opće programske strukture
- da predloži metodologiju rada kojom će teći izrada programa rada škole
- da izvrši selekciju ključnih zadataka škole koje treba imati u vidu prilikom izrade pojedinih dijelova programa rada škole i
- da koordinira rad na izradi programa rada škole (usp. Mandić i Vilotijević, 1978: 200–201).

Organizacijsko-materijalna problematika i rad ravnatelja ogleda se u preraspodjeli zadataka na pojedine nositelje i omogućavanje mehanizma praćenja tih zadataka. Osim toga, osnovni su zadatci u okviru ovog problemskog područja, a koji se odnose na rad ravnatelja:

- organiziranje izrade organizacijske sheme svih oblika odgojno-obrazovne djelatnosti u školi (nastava, slobodno vrijeme, slobodne aktivnosti, interesne grupe, učenička društva, i sl.)
- utvrđivanje prijedloga podjele predmeta nastavnicima i zaduženja u okviru rada slobodnih aktivnosti, slobodnoga vremena, rada u pojedinim radnim tijelima, komisijama, stručnim aktivima i sličnim poslovima
- sudjelovanje u izradi standarda i pokazatelja za financiranje škole na osnovi razmjene rada s korisnicima odgojno-obrazovnih usluga (interesa zajednica)
- organiziranje raspodjele zaduženja na izradi normativnih akata škole (statuta, samoupravnih sporazuma, pravilnika, protokola o radu škole i drugog)
- utvrđivanje metodologije i tehnike praćenja realizacije postavljenih programskih zadataka u ovom problemskom području
- izrada završnog računa i periodičnih obračuna
- rekonstrukcija i adaptacija školskih objekata i izrada plana nabavki osnovnih sredstava i
- utvrđivanje mjera za uvođenje inovacija u cjelokupni rad škole (usp. Mandić i Vilotijević, 1978: 201–202).

Treće područje rada ravnatelja odnosi se na pedagoško-instruktivni savjetodavni rad ravnatelja škole. „Pedagoško-instruktivni i savjetodavni rad ravnatelja škole obuhvaća individualni i grupni savjetodavni rad” (Mandić i Vilotijević, 1978: 202). Kad je u pitanju *analitičko-studijski rad*, ravnatelj škole izrađuje:

- analizu godišnjih, globalnih, tematskih i operativnih mjesečnih, odnosno tjednih planova odgojno-obrazovnog rada (redovna, dopunska, dodatna nastava i dr.)

- upute upoznavanja s operativnim planovima organiziranja slobodnog vremena i slobodnih aktivnosti učenika

- prijedloge za pisanje pripreme nastavnika za odgojno-obrazovni proces (nastava, slobodno vrijeme, slobodne aktivnosti)

- prijedloge izrade modela planova odgojno-obrazovnog rada, pripreme i sl.

- prijedloge za izradu periodičnih analiza ostvarenih rezultata učenika u učenju

- prijedloge za izradu analiza o aktivnostima učenika u slobodnom vremenu

- organizira ispitivanja položaja učenika u razrednom odjelu i

- provodi ispitivanje o krizama i teškoćama koje učenici imaju s ciljem ukazivanja savjetodavne pomoći (usp. Mandić i Vilotijević, 1978: 209).

U okviru *Školske savjetodavne službe*, ravnatelj može odigrati različite uloge. Važnu ulogu ima i u *usmjeravanju međuljudskih odnosa u školi*. Ravnatelj predstavlja sponu između škole i društvene sredine, posebno u vremenu jačanja kulturne uloge škole.

ZAKLJUČAK

Vrijeme u kojem živimo zahtijeva kompetentne i sposobne ravnatelje koji će biti pripremljeni voditi odgojno-obrazovne ustanove u pravcu osposobljavanja djece i mladih, odnosno odgajnika za učenje kako učiti i za permanentno obrazovanje i cjeloživotno učenje. Kompetentni i osposobljeni ravnatelji za ove uloge i funkcije jamče reafirmiranje odgojne uloge škole, kao i postizanje zavidnih odgojno-obrazovnih ishoda. Vrijeme u kojem živimo puno je izazova, stresova i nepredvidljivih situacija, pa mlade treba pripremiti i osposobiti kako će se nositi s tim izazovima i nepredviđenim situacijama. Oni će ih moći riješiti samo ako u njima radi osposobljen i stručan kadar koji je u stanju stalno se, permanentno osposobljavati i usavršavati. Društvo treba veću pažnju posvetiti afirmaciji i razvoju menadžmenta u obrazovanju kao znanosti, i kao funkciji i ulozi u pripremanju stručnjaka koji će uspješno i efikasno voditi odgojno-obrazovne

institucije te njihovu osposobljavanju i usavršavanju, kako bi doprinijelo usavršavanju i sustava odgoja i obrazovanja u zemlji i u svijetu. Sva napredna društva u svijetu teže dignuti na višu razinu kvalitetu odgoja i obrazovanja jer od razvoja na ovom polju ovisi razvitak i napredak društva. Zbog toga na čelu odgojno-obrazovnih institucija trebaju stajati stručni i osposobljeni ravnatelji, menadžeri, koji će biti uzor ostalima i ići u korak sa suvremenim izazovima brzomijenjajućega svijeta i virtualnoga doba.

Literatura

- Bajrić, M., Stevanović, M. (1999). *Direktor, pomoćnik, pedagog u školi*. Tuzla: RiS.
- Bergeson, T. (2007). *Nine Characteristics of High-Performing Schools – A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning*. Washington: Office of Superintendent of Public Instruction.
- Brekić, J. (1974). *Modeli organizacije kadrovske funkcije*. Karlovac.
- Brekić, J. (1974). *Direktor u udruženom radu*. Zagreb: Globus.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development*. London: Sage.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publication.
- Bush, T., Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: SAGE Publication.
- Collinson, V., Fedoruk Cook, T. (2007). *Organizational Learning - Improving Learning, Teaching, and Leading in School System*. London: SAGE Publication.
- Čaušević, R. (2007). *Psihološke osnove menadžmenta u obrazovanju*. Sarajevo: TDP.
- Čepić, D., (2011). *Class, friendship and the postsocialist transition: Personal communities and boundary maintenance in East-Central Europe*. Open Society Foundation, Global Supplementary Grant Program-Europe Spring Conference; London School of Economics.
- Državni pedagoški standardi za Osnovnu školu* (2004). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Dempster, N., & Logan, L. (1998). Expectations of School Leaders: An Australian Picture. In *Effective School Leadership: Responding to Change* (pp. 80–97).
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule*. Zurich: Verlag des Schweizerischen Kaufmannischen Verbandes.
- Fullan, M. (1992). Visions that blind in: *Educational Leadership*, 49 (5), 19–20.

- Gačić, M. (2010). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir. *Metodika*, 11 (20), 169–182.
- Galić, M. (2010). Učeće organizacije. *Metodika*, 4 (7), 179–194.
- Hargreaves, A., (1994). Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age in: *Professional development and practice series Teacher development*. New York: OISE Press.
- Heikki L. & Eklund, K., (2005). Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia in: *Annals of Dyslexia*, 55 (2), 166–192.
- Katz, R., L. (1974). Skills of an effective administrator. Harvard, *Harvard Business Review*. 52 (5).
- Janković, M. (2012). Socijalna kompetencija i zvanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola. *Andragoški glasnik*, 16 (2), 117–129.
- Jurić, V. (2004) Pedagoški menadžment – refleksija opće ideje o upravljanju. *Pedagogical Research*, 1 (1), 137–146.
- Lalić, N., Vilotijević, M., Mandić, D. (2011). *Menadžment u obrazovanju*. Bijeljina: Pedagoški fakultet.
- Mandić, P., Vilotijević, M. (1978). *Programiranje rada škole*. Sarajevo: Svjetlost.
- Matijević Šimić, D. (2010). Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja. *Napredak* 152 (2), 227–248.
- Mušanović, M., Lukaš M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje – NOK*, (2010) Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Osnove demokratskog školskog menadžmenta*. (2006). Sarajevo: Finnish Co-operation in the Education Sector of Bosnia and Herzegovina 2003–2006.
- Potkonjak, N., Šimleša, P., (Eds). (1989). *Pedagoška enciklopedija*, knj.2, M–Ž, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prodanović, T. (1974). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Puzić, S. (2006). Decentralizacija kurikuluma i jačanje autonomije škole – uloga ravnatelja. U: Baranović, B. ur. *Nacionalni kurikulum u obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Puževski, V. (1989). *Prema školi otvorenih vrata*. Zagreb: PKZ.
- Rupčić, N. (2006). Kritički osvrt na koncept organizacije koja uči. U: *Društvena istraživanja: journal for general social issues*, 16 (6), 1239–1261.

- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Stančić, S. (1999). Upravljanje i rukovođenje u obrazovanju. U: Mijatović, A., Vrgoč, H., Peko, A., Mrkonjić, A., Ledić, J. ur., *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbornik.
- Stančić, S. (2001). Kompetencijski profil ravnatelja. U: Stančić, S., Drandić, B. ur. *Školski priručnik*. Zagreb: Znamen.
- Stančić, S. (2004) Profesionalizacija rada stručnih suradnika. U: Stančić, S., Drandić, B. ur. *Školski priručnik*. Zagreb: Znamen.
- Stančić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlastita naklada.
- Stančić, S. (2007). Modeli menadžmenta u obrazovanju. *Napredak*, 148 (2), 173–191.
- Stančić, S. (2008). *Suvremeni trendovi u školskom menadžmentu*. Dostupno na: http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=5870:upravljanje-voenje-rukovoenje&catid=507:radni-materijali&Itemid=631 [15. srpnja 2017.]
- Stančić, S., Kovač, V. i Đaković, O. (ur). (2016). *Standardi za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto 21. veljače 2017: 192.
- Staničić, S. (2000). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Staničić, S. (2006). *Upravljanje ljudskim potencijalima u školstvu*. Rijeka: Odgojne znanosti, 8 (2).
- Southworth, G. (1993), School leadership and school development: reflections from research, *School Organisation*, 13 (1), 73–87.
- Tusting, K & Barton, D. (2006). *Models of adult learning*. NIACE: Leicester.
- Vilotijević, M. (1993). *Organizacija i rukovođenje školom*. Beograd: Naučna knjiga.
- Walters, M., Dobson, P., Williams, A. (1989). *Changing Culture*. LONDON: Institute of Personal Management.
- Weihrich, H., Koontz, H. (1998). *Menadžment*. Zagreb: MaTe.
- Whitaker, D. J. (2007). The Role of Self-Schema in Linking Intentions with Behavior, in: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23 (2), 139–147.

Marija J. Karačić

University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići

COMPETENCES OF LEADERSHIP MANAGEMENT SCHOOLS FOR LIFELONG LEARNING

Summary

The aim of the paper is to analyze and develop the competences and personality traits of the school manager who are necessary for the management of the educational institution in the time we live in the times to come and in the pursuit of the role they are looking for. The characteristics of the modern school and its role in preparing children and young people for life in modern times and training for lifelong learning are elaborated. The concept of competences and the need for a competent professional qualification can be explained to the school successfully in contemporary times and in society. To be successful in achieving the goals of education, schools must have a well-educated staff and particularly competent and competent school management who will create, implement and lead the education and training of children and young people in achieving the set goals of education set up by the community to be ready to adapt to new challenges and newspapers of modern times and the virtual era and life and work in it. In order to be able to successfully lead the school collective to the realization of the set goals and tasks, they themselves have to be perfected and permanently educated. In this paper, we have analyzed the role of school management in training and preparation for successful management of educational institutions in today's school and future school and whose competences are necessary for the management of institutions for preparation of children and young people for lifelong learning and permanent education or self-education. The following are elaborated: the competences of the school principal: personal, developmental, professional, action and social; and personality traits of the principal who contribute most to the realization of his functions and roles: planer-programmer, organizer, management-management, evaluator, research, innovation, pedagogical-instructive and advisory, legal-administrative and financial and business-communication.

Key words: *school management, competence, lifelong education, education, children and young people.*



Milenko Ž. Kundačina

Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića,
Bijakovići

Jelena D. Stamatović

Univerzitet u Kragujevcu – Pedagoški fakultet u Užicu

KOMPETENTNOST NASTAVNIKA ZA PRIMJENU AKCIJSKOGA ISTRAŽIVANJA U PRAKSI

Sažetak. U potrebi za mijenjanjem i razvijanjem vaspino-obrazovne prakse kao jedna od mogućnosti je primjena akcijskih istraživanja. U radu se raspravlja o kompetencijama nastavnika za primjenu akcijskoga istraživanja u praksi. Ova vrsta istraživanja svojom metodologijom provođenja podrazumijeva da nastavnici kao praktični realizatori shvate povezanost pedagoške teorije i prakse, da shvate svoju poziciju kao istraživača, kao i to na koji način mogu objektivno i realno da kroz mijenjanje svoje prakse, uvodjenjem različitih aktivnosti, doprinose njenom unapređivanju. Autori ukazuju da razvijanje kompetencija za primjenu akcijskih istraživanja kroz bazično obrazovanje i stručno usavršavanje je dobar potencijal za osiguranje kvalitete obrazovno-vaspitačnog procesa u obrazovnim institucijama.

Ključne riječi: *nastavnik, akciono istraživanje, kompetencije nastavnika.*

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

Savremeni pristupi profesiji nastavnika podrazumijevaju širok spektar kompetencija koje doprinose kvaliteti obrazovno-vaspitačnog procesa. Razmatranja o kompetentnosti najčešće se vezuju za znanja, vještine i sposobnosti neophodne za odgovoran i kvalitetan rad nastavnika. Polazeći od toga da profesija nastavnika podrazumijeva veoma složene uloge i područja djelovanja, često se apostrofirala višedimenzionalnost nastavničkih kompetencija. Autori uglavnom kompetencije određuju kao kombinaciju potrebnih znanja, sposobnosti, umijeća, refleksija, vještina, stavova prema nečemu, kao i osobina ličnosti u kontekstu

iskazivanja i njihove manifestacije, a koje se mogu opažati i mjeriti (Andevski, 2006; Marinković i sar., 2008; Stanković, 2010). Savremeni pristup profesiji nastavnika kao suštinsku kompetenciju navode profesionalizam i objašnjavaju je velikim brojem uloga i zadataka koji su u funkciji doživotnoga obrazovanja. Vlahović i Vujisić-Živković (2005) navode više uloga koje određuju kompetenciju profesionalizma, a u skladu su s evropskom strukturom kvalitete obrazovanja. Među navedenim ulogama izdvajamo ulogu istraživača u području obrazovanja i vaspitanja, koju autori objašnjavaju kao traganje za rješenjima da se istraživanja i razvoj učine bitnim područjem obrazovanja nastavnika i da se nastavnik oblikuje i kao pedagog, i kao istraživač. To podrazumijeva da nastavnik posjeduje aktivan i kritički odnos prema obrazovanju, vaspitanju i nastavi, da unapređuje procese kroz kompetentno angažovanje u istraživanjima, da posjeduje otvorenost prema inovativnim idejama i pristupima, i da pokazuje interes i kapacitet za teorijsku refleksiju i komunikaciju.

Razmatrajući pitanja metodološke kompetentnosti nastavnika, proces njihova primarnog obrazovanja kao ishod treba da ponudi: poznavanje osnovnih naučnih metoda koje proučavaju vaspitanje i obrazovanje; osposobljenost za korištenje rezultata drugih naučnih istraživanja koja su obavili i objavili drugi istraživači; vladanje tehnikama intelektualnoga rada koje podrazumijevaju proučavanje literature, poznavanje pravila citiranja i pisanja bibliografskih i drugih naučnih izvora; poznavanje naučnih metoda za prikupljanje podataka; poznavanje standarda za kategorizaciju i evaluaciju naučnih radova; motivisanost za stalno praćenje najnovijih naučnih saznanja nauke o obrazovanju i posjedovanje izvjesne naučne kritičnosti i kritičkoga odnosa prema teorijama vaspitanja i obrazovanja, kao i postojećim istraživačkim rezultatima (Maksimović, Bandur, 2013).

Praktično ispitivanje potreba savremenoga obrazovanja i nastavničkih kompetencija kao ishoda njihova bazičnog obrazovanja, dali su okvir nastavničkih kompetencija strukturiranih u šest ključnih područja (Rangelov et al, 2013). U oblasti razvoja škole i unapređivanja obrazovnog sistema naglašene su profesionalne vještine nastavnika koje podrazumijevaju da su nastavnici osposobljeni da osmišljavaju i vode istraživačke projekte i manja akcijska istraživanja za unapređivanje rada škole, inicira promjene koje vode poboljšanju, koje u timskom radu identifikuje i pronalaze rješenja za unapređivanje. Smatra se da nije dovoljno samo da nastavnikov rad bude istraživani i vrednovan, već je produktivnije da to nastavnici čine sami, kroz sistematsko samoproučavanje, proučavanje rada drugih nastavnika, kroz provođenje i praćenje novih ideja i kroz različite istraživačke postupke (Bognar, 2009).

Unapređivanje obrazovno-vaspitanje prakse podrazumijeva niz činilaca koji doprinose razvoju, a jedan od njih je poticanje istraživanja nastavnika, koja

kada postanu dio profesionalne svakodnevice, umnogome doprinose kvaliteti nastave i učenja učenika (Harris, 2002).

MOGUĆNOSTI ISTRAŽIVANJA VASPITNO-OBRAZOVNE PRAKSE I AKCIJSKA ISTRAŽIVANJA

Osnovne odlike akcijskog istraživanja usmjerene su na traganje za novim saznanjima do kojih se usporedo dolazi s mijenjanjem, odnosno razvijanjem postojeće vaspitno-obrazovne prakse (Kundačina i Stamatović, 2018). Težnja u ovoj vrsti istraživanja je da se pedagoška saznanja stave u funkciju unapređivanja prakse i da se osvijeste praktičari o važnosti neposrednog mijenjanja u istraživanja sopstvenoga rada. To je takođe i put učenja iz same prakse i proširivanje baze znanja, te se može okarakterisati i kao vid stručnoga usavršavanja praktičara (nastavnika, vaspitača). Često se za akcijsko istraživanje vezuje i neophodnost saradnje i timskog rada, kao i vid unapređenja saradništva i partnerstva (Stevanović, 2002).

Ono što je specifičnost u istraživanjima praktičara jest da se oni aktivno odnose prema saznanjima, prema primjeni postojećih i prema sticanju novih saznanja. U školi i predškolskim ustanovama se mogu uspješno sprovoditi akcijska istraživanja. Potreba savremene prakse u vaspitno-obrazovnim institucijama je usmjerena na stalno mijenjanje i unapređivanje. Mnogi aktuelni problemi, svojstveni neposrednim situacijama u radu nastavnika mogu postati problemi i istraživačka pitanja koja praktičari rješavaju, istražuju, uvode novine i prate promjene. To podrazumijeva reflektivni pristup praksi gdje nastavnik ne primjenjuje gotova saznanja usvojena kao svojevrsne tehnike, već misli na svoj rad, istražuje svoju praksu, uviđa i definiše probleme prakse u konkretnom kontekstu, dovodi ih u vezu s dosadašnjim znanjima i dalje sprovodi aktivnosti i djeluje pokušavajući svoj rad da prilagodi novim situacijama, učenicima s kojima radi, kao i svojim novim saznanjima i nastavlja da ispituje svoje djelovanje.

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA ZA AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE

Jedna od važnih uloga koja se nastavniku nameće u savremenoj školi je i uloga samostalnog istraživača, a ne samo učesnika u istraživanjima pedagoške prakse i neposrednoga primjenjivača rezultata sprovedenih istraživanja. Akcijska istraživanja predstavljaju način prevazilaženja jaza između teorije i prakse, a neposredna praksa često biva predmet njihovog istraživanja. Najčešće su to problemi i pitanja s kojima se nastavnici suočavaju u svom radu i pokušavaju da ih

neposredno riješe da bi unapredili svoj rad (Maksimović i Bandur, 2013:599). To podrazumijeva promjene u praksi koje se prate iz ugla i potreba nastavnika i nastave, da bi se njima upravljalo i djelovalo na njihov tok. Za nastavnike je važno da sami prate i identifikuju mogućnost za promjene jer „ako se istraživač ne kreće unutar situacije on ne samo da je ne može menjati već ne može ni spoznavati” (Halmi, 2005: 278). Identifikacija problema zahtijeva od nastavnika da posjeduje određena znanja iz različitih oblasti: metodičkih, didaktičkih, pedagoških, psiholoških, profesionalne vještine za analizu konkretnih problema, kao i profesionalne vrijednosti koje su dio njegove profesionalne ličnosti.

Pored novih saznanja za podršku akcijskom istraživanju nastavnicima su potrebne i promjene stavova, mišljenja, uvjerenja i njihovo napredovanje. Veoma je značajno kako nastavnici pristupaju vrednovanju stvari i pojava u inovacijama obrazovno-vaspitnoga procesa, koliko su informisani, koliko razumiju pojave, koliko su zadovoljni procesom toka inovacija i spremni za angažovanje u njihovom sprovođenju i upravljanju.

Metodološka kompetentnost nastavnika u akcijskom istraživanju pretpostavlja potrebu drugačijeg promišljanja osnovnih pedagoških kategorija, kao i inovativni i permanentni reflektivni pristup obrazovnom procesu i promjenama. Refleksivnost se sagledava s različitih aspekata i ne podrazumijeva samo razmatranje prakse, već i osvješćivanje ličnih pedagoških stavova i vrijednosti koje su u osnovi prakse (Elliot, 1991). Takođe, refleksija se odnosi i na kreativno promišljanje obrazovno-vaspitne prakse ili nove teorije, zajedničko konstruisanje znanja i promjena i unapređivanje prakse (Vlahović, 2012). Postavlja se pitanje da li su svi nastavnici podjednako spremni da reflektuju sopstvenu praksu? Naime, neki nastavnici su usmjereni da kritički preispituju svoje stavove, pristupe i ponašanja, dok se drugi teško odlučuju da promijene jednom izgrađene modele ponašanja i razmišljanja. Šta karakteriše nastavnika, reflektivnog praktičara? Prvenstveno je to nastavnik koji je istraživač sopstvene prakse, koji samostalno odlučuje o svojoj praksi i svom razvoju, onaj koji opaža, definiše i rješava probleme obrazovno-vaspitne prakse. Nastavnici, reflektivni praktičari su spremni da stiču znanja o problemima i da razumiju svoju praksu, istražuju oblasti pogodne za transformaciju i kvalitetne promjene.

Vrednovanje realizovanih aktivnosti tokom akcijskih istraživanja, kao i njihovo praćenje i dobivanje povratnih informacija od učesnika istraživanja podrazumijeva primjenu različitih metoda i instrumenata što zahtijeva da nastavnici posjeduju znanja i vještine u odabiru, konstruisanju instrumenata, primjeni, obradi podataka i njihovoj analizi, te stavljanje tih podataka u funkciju planiranja novih aktivnosti ili promjenu smjera istraživanja. Bez poznavanja raznovrsnih tehnika i instrumenata nije moguće adekvatno napraviti izbor u skladu s potrebama i ciljem istraživanja ili pak pojedinog segmenta istraživačkog postup-

ka. Primjena instrumenata podrazumijeva poštovanje određenih zahtjeva koji se odnose na različite uslove za konstrukciju i primjenu, a naročito na specifičnosti akcijskoga istraživanja (Stamatović, 2015). Polazeći od toga da je najadekvatnija metoda u realizaciji akcijskih istraživanja diskurs metoda i da nju karakteriše u cilju razumijevanja i planiranja potrebnih promjena u istraživanju, učesnici akcijskih istraživanja bi trebali biti osposobljeni za primjenu i vođenje diskusije. Primjena diskursa svakako podrazumijeva timski rad, saradnju i refleksiju onoga što je problem na kome se „radi”. Posmatrajući šire pedagošku kompetenciju nastavnika, ona podrazumijeva i određena je komunikativnom kompetencijom. Vezana je za procese i odnose u obrazovno-vaspitnom radu, jer se svaki obrazovno-vaspitni proces posmatra iz ugla odnosa onih koji u njemu učestvuju (Stojanović, 2008). Međutim, posmatrajući komunikacijske kompetencije u kontekstu odnosa u procesu unapređivanja nekog segmenta rada u školi, to podrazumijeva konstruktivnu komunikaciju učesnika akcijskih istraživanja.

Primjena akcijskih istraživanje podrazumijeva i razvijanje metakognitivnih sposobnosti nastavnika koje se odnose na one funkcije koje regulišu i kontrolišu ponašanje u toku rješavanja problema, odnosno usmjerene su na znanje pojedinca o njegovim sopstvenim saznavnim izvorima, o zahtjevima zadataka i problema koji se pred njim postavljaju kao i o strategijama neophodnim za rješavanje date situacije (Gojkov, 1995). Metakognitivne sposobnosti nastavnika ogledaju se u postupcima preispitivanja i promišljanja, i u stalnom postavljanju pitanja samom sebi, što doprinosi ličnoj kontroli saznavnih procesa. One pomažu nastavniku da sagledava realnu praksu i objektivno identifikuje probleme ili oblasti rada koje bi trebalo razvijati, takođe mu pomaže u praćenju, promišljanju i preispitivanju uvođenja novih aktivnosti i procesa koji bi vodili unapređivanju prakse.

Akcijaska istraživanja zahtijevaju mnogo šire kompetencije nastavnika jer je akcenat na odgovornom stvaralačkom djelovanju nastavnika koji podrazumijeva proces učenja i promjena, ostvarivanje i mijenjanje. Refleksivnost koja je u osnovi akcijskog istraživanja treba da postane paradigma doživotnoga učenja i napredovanja nastavnika (Maksimović, Bandur, 2013).

Potreba za implementacijom akcijskih istraživanja kao procesa nastavnikovog pristupa razvoju i unapređivanju sopstvenoga rada ili rada škole podrazumijeva adekvatno bazično obrazovanje i dalje stručno usavršavanje iz ove oblasti. Činjenica je da se pitanjima akcijskog istraživanja kao sadržaja studijskih predmeta na fakultetima koji obrazuju nastavnike bave fakulteti koji obrazuju učitelje, studijski programi pedagogije i psihologije te se zbog toga teško implementiraju na nivou cijeloga školskog sistema. Takođe je i mali broj programa stručnog usavršavanja koji podržavaju i razvijaju kompetencije nastavnika za akcijsko istraživanje. Na jednoj strani postoji velika potreba za mijenjanjem i

unapređivanjem prakse u školama i adekvatnost primjene akcijskih istraživanja u tom cilju, a na drugoj strani nedostaje kompetentan nastavni kadar koji bi mogao da iznese te procese. Često u školama ostvarivanje ovih istraživanja je stvar entuzijazma pojedinih nastavnika i stručnih saradnika, koji se vrlo često suočavaju s problemima realizacije i nedovoljno su podržani od strane svojih kolega i rukovodstva škole. Da bi se shvatio značaj akcijskih istraživanja za razvoj škola nastavnici moraju biti sposobni da ih u svojoj praksi realizuju i pozitivnim ishodima pokažu vrijednost, da bi drugi izvan školskog konteksta mogli to razumjeti (Maksimović, Bandur, 2013).

ZAKLJUČAK

Profesionalni razvoj nastavnika podrazumijeva kontinuirano razvijanje kompetencija koje mu omogućavaju da se bavi unapređivanjem svoje prakse. Jedan od načina razvijanja prakse jeste njeno istraživanje i mijenjanje. Akcijska istraživanja su dobar put za takav pravac. Imajući to u vidu može se izdvojiti nekoliko mogućnosti i neophodnosti za realizaciju istih. Prva se odnosi na potrebu da nastavnici postanu samostalni istraživači s neophodnim znanjima iz različitih oblasti. Druga je usmjerena na mijenjanje i usvajanje stavova, mišljenja i uvjerenja koja afirmišu status nastavnika kao istraživača i primjenu akcijskih istraživanja u njihovoj praksi. Treća podrazumijeva aktualizaciju reflektivnog pristupa kao paradigme kontinuiranoga učenja i četvrta se odnosi na potrebu obogaćivanja programa osnovnog obrazovanja nastavnika sadržajima iz oblasti akcijskog istraživanja, kao i definisanja ishoda obrazovanja koji će promovisati razvijene metodološke kompetencije nastavnika uz specifikaciju onih koje se odnose na primjenu akcijskih istraživanja u praksi.

Literatura

- Adevski, M. (2006). Evaluacija i razvoj nastave. U E. Kamenov, *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, str. 87–103. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Bognar, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcionih istraživanja. *Odgojne znanosti*. 11(2), 399–414.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Milton Keynes.
- Gojkov, G. (1995). Metakognicija i strategijski transfer u didaktičkim kompetencijama nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 8(3), 171–176.

- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for Schools?*, London: Routledge, Retrieved: <http://www.questia.com/očitano>: 12.01.2008.
- Kundačina, M. (2003). Metodološka kompetentnost u profesionalnom razvoju nastavnika. K. Špijunović (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje učitelja* (221–235). Užice: Učiteljski fakultet.
- Kundačina, M. i Stamatović, J. (2018). *Istraživanje obrazovno-vaspitne prakse i pisanje istraživačkog rada*. Beograd: Samo korak.
- Maksimović, J. i Bandur, V. (2013). Savremena akciona istraživanja i metodološko obrazovanje nastavnika reflektivnog praktičara. *Teme*, 37(2), 595–610.
- Marinković, S., Bjekić, D. i Zlatić, L. (2008). Evaluacija i samoevaluacija nastavnika – pristupi i postupci. K. Špijunović (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – oblici i modeli* (str. 159–178), Užice: Učiteljski fakultet.
- Rangelov Jusović, R, Vizek Vidović, V. i Grahovac, M. (2013). Okvir nastavničkih kompetencija – pristup ATEPIC. V. Vizek Vidović i Z. Vekovski, *Nastavnička profesija za 21. Vek* (str. 24–39). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Stamatović, J. i Kundačina M. (2013). Metodološki aspekti i uloga povratne informacije o radu nastavnika. *Zbornik radova*. Užice: Učiteljski fakultet, 16 (15), 11–22.
- Stamatović, J. (2015). *Kvalitet i samovrednovanje nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. N. Polovina i Pavlović J. *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 63–84). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stevanović, M. (2002). Akcijska istraživanja u funkciji kreativne reflektivne prakse. *Zbornik prema kvalitetnoj školi* (str. 237–245), Split: HPGZ-ogranak.
- Stojanović, A. (2008). Kompetencije nastavnika u svetlu promena u savremenom obrazovanju. *Inovacije u nastavi*, 21(1), 61–69.
- Vlahović, B. i Vujsić-Živković, N. (2005). *Nastavnik: Izazovi profesionalizacije*. Beograd: Eduka.
- Vlahović, B. (2012). *Obrazovanje u društvu umrežene kulture*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Milenko Ž. Kundačina

University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići

Jelena D. Stamatović

University of Kragujevac – Faculty of Pedagogy in Užice

TEACHER COMPETENCES FOR IMPLEMENTATION OF ACTION RESEARCH IN PRACTICE

Summary

In our need to change and develop teaching practices, one of the options at our disposal is implementation of action research. The paper discusses teacher competences for implementation of action research in practice. Implementation methodology of this type of research requires teachers to conduct research themselves and understand the connection between pedagogical theory and practice, to understand their position as researchers, as well as how they can objectively and rationally improve their teaching practices by changing them through the introduction of various activities. Authors point out that developing one's competences for implementation of action research through basic teacher education and professional development is an asset in ensuring the quality of instruction in formal education.

Ključne riječi: *nastavnik, akciono istraživanje, kompetencije nastavnika.*



Sadeta I. Zečić
Sveučilište Hercegovina
Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići

STAVOVI UČITELJA I NASTAVNIKA O POTEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU KOD UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE

Sažetak. Poremećaj u učenju koji započinje s teškoćama zbog lošeg čitanja, a poslije lošim pravopisom i odsutnošću lakog baratanja pisanim jezikom sve više postaje problem kojem treba da se ozbiljno bavi. Kognitivne je naravi i često genetski uvjetovan. Nije uzrokovan intelektualnim nedostacima, manjkavim socio-kulturnim prilikama, načinom poučavanja niti ikakvim poznatim neurološkim oštećenjem. Smetnje u čitanju znatno utječu na dostignutu akademsku razinu ili svakodnevne aktivnosti u kojima se zahtijeva vještina čitanja. U tom smislu autor je za problem istraživanja izdvojio: da li učitelji i nastavnici prepoznaju djecu s teškoćama u čitanju, koliko su u mogućnosti da im stručno pomognu, i kakvi su njihove procjene o ovim teškoćama. Cilj istraživanja je pored ispitivanja procjene učitelja i nastavnika o djeci s teškoćama u čitanju i pisanju i utvrditi na koji način im može pomoći i koliko u tom pogledu treba uključiti roditelje. Postupak anketiranja proveden je u svibnju 2018. godine u 10 osnovnih škola u Sarajevu na uzorku od 120 ispitanika od čega 34 učitelja i 59 nastavnika predmetne nastave. Analizom rezultata došlo se do saznanja da u osnovnim školama ima veliki broj djece s teškoćama u čitanju i pisanju, da se učitelji osjećaju spremniji u podršci ovim učenicima, da se moraju prilagođavati metode rada i vrednovanja prema sposobnostima djece koja imaju poteškće u čitanju i pisanju.

Ključne riječi: *čitanje, pisanje, prilagodbe, osnovna škola.*

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Čitanje se može definirati kao višeslojan i složen proces koji se razvija od početnoga prepoznavanja slova abecede preko razabiranja riječi i iskaza do nji-

hova povezivanja koje *proizvodi* ili *oblikuje* razumljivo značenje (prema Grosman, 2010:20). U različitim situacijama čitamo kako bi se zadovoljile različite komunikacijske potrebe. Komunikacijski pristup u poučavanju čitanja usmjerava se, s obzirom na to, prema čitatelju koji je osvijestio cilj i prema situaciji u kojoj čita. Obilježja teksta i cilj s kojim se čita uveliko određuju način na koji pojedini tekst treba pročitati. Okvirno se mogu navesti tri svrhe s kojima se tekstovi čitaju: prva je svrha ona u kojoj se tekst čita radi uživanja i razonode što zahtijeva spremnost na čitanje i slobodniju primjenu znanja i vještina čitanja. No, ni u ovomu prvom slučaju čitanje nije samorazumljivo i spontano. Potreba za čitanjem iz razonode višestruko intelektualno i emocionalno obogaćuje čovjeka, ali nije dostatna za sve situacije. Druga je svrha kada komunikacijske situacije nalažu da se tekstovi čitaju da bi se razumjela opća ideja ili smisao nekoga teksta ili da bi se pronašle izdvojene pojedinosti. U tim je situacijama, najčešće, dovoljno samo letimično pročitati tekst, što također čini vještinu čitanja. Treća je svrha kada se čita radi usvajanja novih znanja i spoznaja koje zahtijevaju da se dublje pronikne u sustav pojmova, ideja i vrijednosti u zahtjevnim tekstovima. Na taj se način mogu i trebaju čitati književni, znanstveni, publicistički i ostali složeni funkcionalni tekstovi (Paul i Elder, 2006: 1).

Takvo čitanje kojim se usredotočeno, disciplinirano i pomno prodire duboko u sustav značenja u tekstu naziva se *usmjereno čitanje*. Vještina usmjerenoga čitanja, stoga, prijeko je potrebna za čitanje različitih vrsta tekstova. Navedene vještine trebaju se razvijati kroz nastavni program, od jednostavnih i spontanih oblika čitanja do razvijene čitateljske sposobnosti. U nastavnim programima treba da budu jasno definirani ciljevi za poučavanju čitanja, a nedostaju i metodički okviri koji mogu jasno usmjeravati razvoj vještine čitanja. Prije usvajanja čitanja treba naći metod poučavanja, važno je odrediti cilj i jasno opisati u čemu se očituje postignuće u pojedinoj vještini čitanja.

U metodici književnoga odgoja navodi se pojam *usmjerenoga čitanja* ili *čitanja sa zadatkom* i definiran je kao *provjeravanje literarne percepcije*, odnosno kao *odgovor na zadatke uz tekst*. Navedeno određenje samo djelomično obuhvaća vještinu usmjerenoga čitanja. Kako je prethodno naglašeno, usmjereno čitanje složena je vještina discipliniranog čitanja teksta. Tako definirano usmjereno čitanje čini visoku i razvijenu razinu čitanja koja ujedinjuje različite vrste čitanja. Prema tomu, usmjereno čitanje kao složena vještina podrazumijeva različite vrste čitanja koje se spominju u metodici kao što su: *čitanje sa zapisivanjem*, *kritičko čitanje*, *analitičko čitanje*, *ponovno čitanje*, *konotativno*, *denotativno* i *pomno čitanje* (Rosandić, 2005: 185).

Nakon čitanja slijedi *opće razumijevanje teksta* i određivanje *značenja pojedinih riječi*. U ovoj fazi čitanja tekst treba pročitati letimično tako da se utvrdi opća ideja teksta i značenje pojedinih riječi. Središnja je faza usmjerenoga

čitanja *analiza ili raščlamba teksta i sinteza*. Raščlamba se odnosi na pomni odabir onih sastavnica teksta koje potkrepljuju osnovni značenjski obrazac teksta određen sintezom.

Usmjereno čitanje počiva na postavci da čitatelj u interakciji s tekstom mora izbjegavati subjektivno tumačenje teksta kojim je tekst podređen čitateljskim očekivanjima. Čitateljska se vještina ogleda u samostalnom otkrivanju značenjskog obrasca u tekstu.

Početak literarne prijemčivosti nastupa u trenutku kad dijete može prepoznati i imenovati predmet, tj. kad počinje apstraktno mišljenje. Giehl u ovoj fazi naglašava važnost slikovnica. Prve slikovnice predstavljaju zametke informacijskoga, kognitivnoga i literarnoga čitanja. U njima se povezuje jezični i likovni doživljaj što zajedno predstavlja bitan uvjet za kasniji djetetov literarni razvoj. Djeca koja odrastaju u jezično bogatoj okolini lakše i brže osjete čari literarnog svijeta. Pričanje priča ne može zamijeniti nikakvo tehničko pomagalo. U literarno gradivo ranog djetinjstva spadaju i riječi popularnih pjesama i reklama. Niti pomažu niti nanose štetu literarno-estetskom razvoju (Kordigel, 1991, 106, 107).

Čitanjem dijete osvaja nove mogućnosti jezičnog izražavanja što je iznimno važno u fazi intenzivne socijalizacije kada dijete uči potvrditi svoje socijalne interese u dobu od 7–9 godine. U ovom razdoblju snažno napreduje kognitivni razvoj, a prati ga interes za časopise i djetetu dostupnu stručnu ili, bolje rečeno, popularno-znanstvenu literaturu. Sa socijalizacijom dolazi potreba za literaturom o vršnjacima i pričama o životinjama, ali ne odgovaraju im pustolovne priče i realistična herojska djela u kojoj je glavni lik odrasli muškarac (<http://193.198.53.8/rivaon/2013/hrvatski/Citanje.ppt>).

Teškoće u čitanju

Čitanje je vrlo složena psihofizička aktivnost u kojoj prevodimo pisane znakove u govorne. Ima ogromnu obrazovnu i samoobrazovnu vrijednost. Kako se govor javlja poslije prve godine a čitanje tek u sedmoj godini možemo zaključiti da taj raskorak upravo postoji zbog apstraktnosti u čitanju. Možemo sa sigurnošću reći da je dijete spremno za čitanje i pisanje kada dođe do zrelosti niza funkcija i jake motivacije kod djeteta.

Istraživači smatraju da je čitanje jedna od najsloženijih funkcija koju zahtijevamo od svoga mozga. Pri čitanju, mi pretvaramo znakove u zvukove riječi te zatim kombiniramo te riječi u govor. Poremećaj čitanja očituje se u brzini, točnosti te razumijevanju pročitanaoga. Osobe s disleksijom imaju poteškoća prilikom kodiranja, tj. povezivanja slova (grafema) i njegove zvučne realizacije, tj. glasa (fonema). Prilikom čitanja slovkaju te teško spajaju glasove u riječ. Čitaju

sporo, a pritom čine specifične pogreške kao što su zamjene vizualno ili auditivno sličnih slova odnosno glasova (npr. b i d ili k i g). Često dodaju ili izostavljaju slova i slogove te ih obrću (Buljubašić – Kuzmanović, Kelić, 2012).

Kada govorimo o specifičnim teškoćama učenja, možemo prepoznati neke zajedničke karakteristike specifičnih teškoća učenja. Na prvom mjestu možemo reći kako se radi o poremećaju ili teškoći u jednom ili više procesa u živčanome sustavu, a teškoće se odnose na psihološke procese uključene u primanje, razumijevanje, i/ili korištenje koncepata kroz verbalni kod ili neverbalna značenja, s tim da verbalni kod može biti govoreni ili pisani. Same manifestacije su vidljive u jednom ili više područja, a ta područja su: pažnja, pamćenje, obrada, komunikacija, čitanje, pisanje, računanje, koordinacija, socijalna kompetencija, shvaćanje, emocionalno sazrijevanje i dr. Isključuju su problemi učenja koji su primarno rezultat vidnih, slušnih, motoričkih ili emocionalnih teškoća, mentalne retardacije, te kulturalne ili socijalne depriviranosti.

Djeca i osobe sa specifičnim teškoćama učenja nose i druga zajednička i važna obilježja, a to su: prosječna ili natprosječna inteligencija, neurološki nedostatak koji uvjetuje nedostatne procese obrade, te nerazmjer postignuća i sposobnosti u jednom ili više područja. Pod terminom specifičnih teškoća učenja podrazumijevamo disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju i posebne jezične teškoće, a one podrazumijevaju odstupanja u čitanju, pisanju, računanju i jeziku (Lenček, Blažič, Ivšac, 2007).

Jedna od glavnih teškoća u radu s djecom koja imaju problema u usvajanju vještina čitanja je njihova slaba motivacija za vježbanje. Ne samo da nemaju dovoljno upornosti i motivacije, nego u pravilu izbjegavaju čitanje kad god mogu. Neka djeca pristaju vježbati čitanje samo pod roditeljskom prijetnjom. Njihovo je ponašanje potpuno razumljivo – vježbe su mukotrpne a ne daju brzo rezultate. Pomaci i napredak koje postižu uz pomoć logopeda mogu u razredu izgledati beznačajni u usporedbi s napretkom i postignućima dobrih čitača. Tako postaje jasna sama bit slabe motivacije za vježbe čitanja – vježbanje ne daje brzo željeni rezultat, teško je i dosadno, i djeca ga izbjegavaju, a zbog neredovitog vježbanja, konačni je rezultat slabiji. Dobri čitači postupnim usvajanjem vještine čitanja, čitaju zbog zanimanja za štivo i tako postupno i trajno stječu i razvijaju motivaciju za čitanje. Slabi čitači ponavljaju dosadne vježbe čitanja kako bi naučili spajati glasove u riječi, razlikovati slova koja zamjenjuju, sami ispravljati pogrešno pročitano i sl. Zato je jedan od najvažnijih zadataka u planiranju pomoći djeci s teškoćama u čitanju održavanje i poboljšavanje motivacije.

Poremećaj čitanja je dostignuta razina čitanja (tj. točnost u čitanju, brzina ili razumijevanje) koja je znatno niža od očekivane s obzirom na kronološku dob osobe, njezinu inteligenciju i obrazovanje. U osoba s poremećajem čitanja (koji je nazivan i „disleksija”) glasno čitanje karakterizirano je iskrivljavanjem,

zamjenama ili ispuštanjem slova. Glasno čitanje i čitanje u sebi karakterizirani su sporošću i pogreškama u razumijevanju.

Poremećaj pisanja je znatno slabija vještina pisanja od one očekivane s obzirom na kronološku dob osobe. Obično postoji kombinacija teškoća koje neka osoba ima u sastavljanju pisanog teksta, a očituje se u gramatičkim pogreškama ili pogreškama s interpunkcijama, slabom organizacijom poglavlja, višestrukim pravopisnim pogreškama, te izrazito lošim rukopisom. Da bi se ustanovilo postojanje i intenzitet poremećaja, potrebno je ispitati pisanje kroz zadatke u kojima se od djeteta traži da prepíše tekst, napiše diktat i piše spontano. Poremećajem matematičkih sposobnosti može biti oštećeno mnogo različitih vještina: razumijevanje ili imenovanje matematičkih pojmova, operacija, te pretvaranje pismenih zadanih problema u matematičke simbole, prepoznavanje i čitanje numeričkih simbola ili aritmetičkih znakova, točno prepisivanje brojeva ili znakova, prisjećanje da treba dodati prenesene brojeve, te primjećivanje znakova za operacije, praćenje slijeda matematičkih koraka, brojenje objekata i učenje tablice množenja. Poremećaj čitanja, matematičkih sposobnosti i pismenog izražavanja javljaju se u kombinaciji.

Disleksija je specifično stanje djeteta zbog kojega se javljaju slabosti u primanju i obradi informacija kao što su vizualno – prostorna obrada pisanih simbola te njihovo procesuiranje. Ali disleksija nije samo poremećaj čitanja i pisanja, već je povezana s cjelokupnim razmišljanjem i načinom kako se dijete orijentira u odnosu na okolinu. Naziv disleksija prvi je upotrijebio njemački neurolog R. Berlin još 1872. godine u značenju prema grčkom *dys* – teškoća i *lexis* – pisana riječ (Galić – Jušić, 2004).

Međunarodno društvo za disleksiju (International Dyslexia Association) disleksiju tu pojavu kao skupinu simptoma koji rezultiraju specifičnim teškoćama u jezičnim vještinama, u prvome redu u čitanju. Nadalje, obično se navodi kako nema slaganja u uzroku disleksije, ali se sa sigurnošću tvrdi kako u mozgu osoba s disleksijom postoje razvojne i funkcionalne razlike – tj. smatra se kako je disleksija neurološkog podrijetla. U prilog neurobiološkog podrijetla disleksije govore brojna istraživanja strukturalnog ili funkcionalnog oslikavanja mozga (otkrivene su razlike između osoba s disleksijom i osoba koje uredno čitaju) te istraživanja koja idu u prilog važnosti nasljednog faktora u disleksiji (Drmić, Palmović, 2012).

Smatra se kako osobe s disleksijom pokazuju drugačije funkcioniranje lijeve moždane hemisfere. Naime, smatra se kako njihov mozak obavlja neke zadatke lijeve hemisfere u desnoj hemisferi. Osim toga, smatra se da lijeva i desna hemisfera nisu usklađene te zato dolazi do konflikta koji usporava kognitivni sustav (Galić – Jušić, 2004).

Uobičajeno je shvaćanje da je disleksija vezana samo uz probleme s čitanjem, pisanjem, sricanjem i matematikom. Uz to, u velikoj većini slučajeva smatra se vrstom nesposobnosti u učenju, ali to je samo jedno lice disleksije. Zanimljivo je da je disleksija često shvaćana kao problem na čijem se otklanjanju mora raditi i malo je poznato da ona može poboljšati pojedinca jer može razviti nekakvu vrstu talenta. Neke od osnovnih sposobnosti koje posjeduju osobe s disleksijom su ta da su jako svjesni svoga okruženja, mijenjaju i stvaraju percepcije, intuitivni su i oštroumni, razmišljaju i opažaju višedimenzionalno, natprosječno su radoznali, razmišljaju u slikama, a ne u riječima, misao mogu doživjeti kao stvarnost, imaju živahnu maštu i dr. (Davis, Braun, 2001).

Neke od tih sposobnosti zaživjele su u nekim od najpoznatijih osoba s disleksijom kao što su Hans Christian Andersen, Alexander Graham Bell, Cher, Winston Churchill, Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Henry Ford, Nelson Rockefeller, Quentin Tarantino. Dakle, nije pravilo da ako osoba boluje od disleksije, da se neće razviti kako bi se zdrav čovjek razvio. Istina je, imat će poteškoća s nekim od današnjih osnovnih funkcija koje ljudi obavljaju (čitanje, pisanje), ali će zadobiti još jednu prednost, a to je dar koji im disleksija daje te im omogućuje razmišljanje na drugačijoj razini. U tom kontekstu možemo govoriti i o disleksiji kao daru.

Jedna od pozitivnih stvari disleksije je razmišljanje u slikama koje se razlikuje od verbalnog razmišljanja jer je razmišljanje u slikama je od 400 do 2000 puta brže. Osoba s disleksijom ima pet – šest puta više misli, dakle ona može više „promisliti” neku stvar nego zdrava osoba. Primjerice, Einstein je teoriju relativnosti donio zato što je sanjao kako putuje pored zrake svjetlosti. Vizija je trajala koju sekundu, ali je ipak bilo dovoljno da Einstein upravo zbog razmišljanja u slikama donese svoju teoriju. Također jedna od zanimljivijih stvari je višedimenzionalno mišljenje pri čemu se upošljavaju svi osjeti. Uz to se veže sposobnost da osoba svoju misao doživi kao stvarnost. Misli osobe tako postaju njena percepcija, dakle stvarnost. Jedna od najpoznatijih umjetnika ikada, Leonardo da Vinci, upravo je zbog višedimenzionalnog razmišljanja i sposobnosti da doživi misli kao stvarnost napravio nacrt podmornice ili letjelice nekoliko stotina godina prije nego li je ona uopće napravljena (Davis, Braun, 2001).

Disleksija je bila prvi izraz kojim se opisuju problemi u učenju. U početku se mislilo da disleksiju uzrokuju oštećenja mozga ili živaca koja dovode do ometanja procesa potrebnih za čitanje. Kasnije je pretpostavljeno da je problem u tome što lijeva strana mozga obavlja ono što čini desna i obrnuto. Danas postoje brojne teorije o tome što je disleksija i što ju izaziva. Problem koji se javlja kod osoba s disleksijom pri čitanju uzrokovan je jednom od dvije vrste riječi. Prva vrsta riječi s kojom nemaju problema su riječi koje opisuju stvarne stvari. Recimo riječ klupa; mislimo na riječ klupa, ali i vizualiziramo klupu ako

znamo kako ona izgleda. Druga vrsta riječi koja izaziva problem su one koje se ne mogu slikovno zamisliti poput riječi taj. Jedina slika koja je ovdje dostupna je samo ona koja pokazuje izgled same riječi. Dakle, kad se u čitanju rečenice dođe do takve riječi, dolazi do zbunjenosti jer se ona ne uklapa u prethodno zamišljene slike riječi. Osoba će postati dezorijentirana te će tako čitanje i pisanje biti otežano ili nemoguće (Davis, Braun, 2001).

Teškoće u pisanju

Pisanje se razvilo kao sredstvo verbalnog komuniciranja radi potrebe čovjeka, radi usvajanja znanja. Pismo kakvim se danas ljudi koriste je rezultat dugotrajnog usavršavanja raznih grafičkih sistema, koji su kao sistem slika, znakova i simbola imali svrhu obavještanja o raznim pojavama i događajima, izražavanja misli, osjećanja, namjera, želja i ostvarenja poruke generacijama koje dolaze (Vladislavljević, 1991).

Neka djeca se relativno uspješno izražavaju usmeno, iako se pisana komunikacija vodi sličnim principima, ona je teža za učenike. Većina učenika ne zna kako da prenese sve bitne informacije. Mnogi ljudi nikad ne steknu sposobnost jasnog pismenog izražavanja. Pisano sporazumevanje je istovremeno i najvrednije i najteže za savladavanje i taj poremećaj dijagnosticiramo kao disgrafiju.

Disgrafija predstavlja stabilne i ozbiljne teškoće u ovladavanju vještinom pisanja (prema pravopisnim načelima materinskog jezika), koje se ispoljavaju u mnogobrojnim, trajnim i tipičnim greškama. Teškoće, odnosno greške, nisu povezane s nepoznavanjem pravopisa i trajno su prisutne bez obzira na dovoljan stupanj intelektualnog i govorno-jezičnog razvoja, normalno stanje osjetila sluha i vida te redovno školovanje. Kod disgrafije, radi se o zaostajanju u vještini pisanja na godinu i pol do dvije godine (dva školska razreda) od razine usvajanja ostalih školskih predmeta i vještina. Pogreške nisu specifične te ih čini većina djece u mlađim razredima, ali je specifično što su disgrafične pogreške ustrajne i brojne.

Disgrafija je, kao i disleksija, složeni sindrom, koji se ne ograničava na teškoće u ovladavanju pisanjem, već uključuje teškoće u formiranju raznih predintelektualnih funkcija i jezika. Kao i disleksija, disgrafija ima složenu psiho-neurološku osnovu. Međutim, u nastanku mnogih oblika disgrafije važnu ulogu imaju i jezične teškoće, odnosno teškoće u ovladavanju određenim elementima jezičnog sustava. Zbog složenog ispreplitanja neuropsiholoških i jezičnih čimbenika, disgrafija može poprimiti veoma različite oblike.

Veliki broj djece u redovnim osnovnim školama susreće se sa ovom poteškoćom koja uslovljava i ostale učenje i usvajanje ostalih akademskih vješti-

na. Djeca sa poteškoćama u čitanju i pisanju zaostaju u učenju što vremeo postaju učenici koji slabo uče. S toga smo pokrenuli ovakvo istraživanje u cilju većeg osvještenja samih roditelja i nastavnika da se radi o kompleksnom problemu koji treba prihvatiti i stručno se baviti njime.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Kako se u školama sve više povećava broj djece koja imaju teškoće u čitanju i pisanju to učitelji i nastavnici skreću pažnju da se više treba baviti ovom problematikom. Defektolozi a posebno logopedi su educirani stručnjaci koji treba da najviše učestvuju u podršci prevazilaženja poteškoće kod učenika. U tom smislu autor je za problem istraživanja izdvojio: *Da li učitelji i nastavnici prepoznaju učenike s teškoćama u čitanju, koliko su u mogućnosti da im stručno pomognu i kakvi su njihove procjene o ovim teškoćama.* Cilj istraživanja je pored ispitivanja procjene učitelja i nastavnika o učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju i utvrditi na koji način im može pomoći i koliko u tom pogledu treba uključiti roditelje.

U ostvarivanju cilja istraživanja postavljeni su sledeći zadaci:

1. Ispitati stavove učitelja i nastavnika o poteškoćama čitanja i pisanja kod učenika u osnovnim školama.
2. Ispitati da li i u kojim varijablama se razlikuju stavovi učitelja i nastavnika o poteškoćama u čitanju i pisanju kod učenika.
3. Ispitati da li postoji statistički značajna razlika u većini varijabli o poteškoćama u čitanju i pisanju kod ispitanika s obzirom na spol.
4. Ispitati postoji li statistički značajna razlika o poteškoćama u čitanju i pisanju između ispitanika s obzirom na godine radnog iskustva.

Na osnovu postavljenog cilja i zadataka postavili smo i sljedeće hipoteze.

Hipoteze istraživanja:

1. Pretpostavlja se da učitelji i nastavnici imaju jasne stavove o poteškoćama u čitanju kod učenika i o drugim segmentima vezanim za taj problem.
2. Očekuje se da se učitelji i nastavnici u većini stavova da tatistički značajno razlikuju o poteškoćama u čitanju i pisanju kod učenika.
3. Predpostavlja se da se učitelji i nastavnici statistički značajno razlikuju u stavovima o poteškoćama u čitanju i pisanju kod učenika u osnovnim školama s obzirom na spol.
4. Očekuje se da se ispitanici statistički značajno razlikuju u većini varijabli s obzirom na godine radnog iskustva.

U toku istraživanja koristili smo metodu teorijske analize i empirijsko-neeksperimentalnu (Servey) metodu. Kao instrument istraživanja korišten je anketni upitnik za nastavnike sa 18 pitanja. U istraživanju je obuhvaćeno šest osnovnih škola u Sarajevu sa 120 ispitanika – 43 učitelja i 76 nastavnika izrazilo svoje stavove o poteškoćama u čitanju i pisanju kod učenika.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Procjene učitelja i nastavnika o učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju

Analizirajući procjene ili odgovore na ponuđena pitanja i sugestije koje smo imali u upitniku došli smo do saznanja o mnogim stvarnim poteškoćama, potrebama podrške i kroz komentare ispitanika do konkretnih prijedloga koje ćemo imati u zaključnom dijelu rada.

U Tablici 1. može se zapaziti da su procenti pozitivnih odgovora visoki u dva posljednja modaliteta (u većoj mjeri se slažem i u potpunosti se slažem). Ispitanici sa 86,6 % tvrde da mogu prepoznati stvarne poteškoće u čitanju i pisanju u djece osnovnoškolskog uzrasta. Kod drugog pitanja o educiranosti nastavnika 60,9% ispitanika se ne slaže i nisu sigurni da su educirani za stručnu pomoć učenicima sa poteškoćama u čitanju i pisanju. 39,1% ispitanika mogu pomoći ili samo 13,8% u potpunosti su educirani za sigurnu podršku kod ove poteškoće. Međutim, imamo visoke pozitivne procenete, 70,8% i više kod pitanja da treba isticati napredak, stvarati pozitivnu atmosferu u razredu, educirati roditelje i da je pomoć logopeda neophodna u radu sa ovom djecom. Takođe kod konstatacija da treba brižljivo planirati zadatke, kod ocjenjivanja vrednovati ih prema sposobnostima i trudu, ne isticati greške i da je neophodna edukacija daje nam pozitivne stavove i mišljenje ispitanika o njihovom radu i potrebi za još znanja o disleksiji i disgrafiji. Veliki broj nastavnika smatra da ne treba prilagođavati zadatke niti pribjegavati usmenim ispitima što možda imaju za pravo jer im uskraćujemo dio obrazovanja koje mogu usvojiti na drugi način. Svih 120 ispitanika imali su jedan do tri učenika sa poteškoćama u čitanju i pisanju što potvrđuje da u školama ima veliki broj djece kojima treba podrška. Nisu oni svi sa dijagnozom disleksija i disgrafija ali ima sigurno mnogo dijagnosticiranih među njima. Ova analiza nam može poslužiti kao pokazatelj za dalje istraživanje i ozbiljniji pristup ovom problemu.

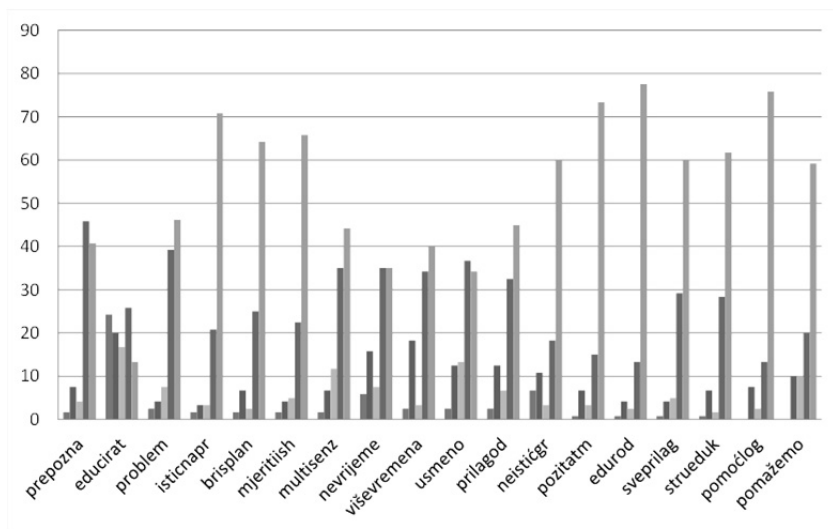
Tablica 1. Procjene učitelja i nastavnika o učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju

Varijable	Uopće se ne slažem		U manjoj mjeri		Ne mogu se odlučiti		U većoj mjeri se slažem		U potpunosti se slažem	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
	Možete li prepoznati stvarne poteškoće čitanju i pisanju kod učenika	2	1,7	9	7,5	5	4,2	55	45,8	49
Educirani ste za pomoć učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju	29	24,2	24	20,0	20	16,7	31	25,8	16	13,3
Djeca s tim teškoćama su u problemu i u drugim predmetima	3	2,5	5	4,2	9	7,5	47	39,2	56	46,2
Trebamo isticati napredak u čitanju i pisanju kod takvih učenika	2	1,7	4	3,3	4	3,3	25	20,8	85	70,8
Brižljivo planirati zadatke prema sposobnostima učenika	2	1,7	8	6,7	3	2,5	30	25,0	77	64,2
Prilikom ocjenjivanja treba mjeriti njegov ishod i trud	2	1,7	5	4,2	6	5,00	27	22,5	79	65,8
Više koristiti multisenzorički pristup u radu	2	1,7	8	6,7	14	11,7	42	35,0	53	44,2
Ne treba ograničiti vrijeme za rješavanje zadataka	7	5,8	19	15,8	9	7,5	42	35,0	42	35,0
Ostaviti im više vremena za ispunjavanje zad.	3	2,5	22	18,3	4	3,3	41	34,2	48	40,0
Dati prednost usmenom odgovaranju	3	2,5	15	12,5	16	13,3	44	36,7	41	34,2
Vršiti prilagodbu materijala za ove učenike	3	2,5	15	12,5	8	6,7	39	32,5	54	45,0

Ne isticati greške u čitanju i pisanju kod ovih učenika	8	6,7	13	10,8	4	3,3	22	18,3	72	60,0
Stvoriti pozitivnu atmosferu u razredu prema njima	1	0,8	8	6,7	4	3,3	18	15,0	88	73,3
Educirati roditelje ovih učenika	1	0,8	5	4,2	3	2,5	16	13,3	93	77,5
Napraviti sve prilagodbe za ove učenike	1	0,8	5	4,2	6	5,0	35	29,2	72	60,0
Neophodna je stručna edukacija o ovoj podršci	1	0,8	9	6,7	2	1,7	34	28,3	74	61,7
Potrebna je pomoć logopeda u radu sa ovim učenicima	–	–	9	7,5	3	2,5	16	13,3	91	75,8
Razumijemo i pomažemo ovaj problem koliko možemo	–	–	12	10,0	12	10,0	24	20,0	71	59,2
	70	3,26	182	8,48	136	6,33	598	27,85	1161	54,08

U daljem analiziranju rezultata odgovora ispitanika zanimalo nas je postoji li statistički značajna razlika između učitelja i nastavnika u odgovorima o ovoj poteškoći s razlogom da u mlađim razredima ima više takvih učenika. Pretpostavljali smo da će učitelji imati drugačija viđenja od nastavnika koji rade sa starijim učenicima. Prema izračunatom t-testu nismo dobili statistički značajne razlike ni na jednom pitanju. Međutim, prema komparaciji aritmetičkih sredina možemo zaključiti da su u većini pitanja nastavnici bili pozitivniji prema ovom problemu od učitelja što je i realno jer učitelji su prvi koji se susreću i pokušavaju rješavati ovu poteškoću kod djece. Odbacili smo H2 jer ne postoji statistički značajna razlika između učitelja i nastavnika.

Grafikon 1. Frekvencije odgovora ispitanika na ispitivanim varijablama



Na Grafikonu 1. zorno se mogu pratiti postoci odgovora na svih 18 pitanja. Zapažamo u drugom pitanju, educirati da 24,2% odgovora (uopće se ne slažem) što pokazuje da nastavnici i učitelji nisu dovoljno educirani za pomoć djeci sa poteškoćama u čitanju i pisanju. U svim varijablama na grafikonu zapažamo dominantne pozitivne strane odgovora i to je potvrda da svi žele pomoći i da rade odgovorno svoj posao.

Stavovi učitelja i nastavnika o teškoćama u čitanju i pisanju s obzirom na radno mjesto u školi

Pretpostavljali smo da će učitelji imati drugačija viđenja od nastavnika koji rade sa starijom djecom. Prema izračunatom t-testu u dvije varijable pokazala se statistički značajna razlika. Varijabla *sveprilag* (napraviti sve prilagodbe za ovu djecu) sa $p = 0,037 < 0,050$ i variabla *strueduk* (neophodna je stručna edukacija o ovoj podršci) sa $p = 0,016 < 0,050$ pokazuju da se nastavnici i učitelji razlikuju u mišljenjima. To nam pokazuju i aritmetičke sredine sa rezultatima da nastavnici imaju veća razumjevanja i prilagodbe i da žele stručnu edukaciju, dok su učitelji sigurniji da će uspjeti i da su dovoljno educirani.

Tablica 2. Rezultati t-testa za ispitivanje razlika učitelja i nastavnika u poređivanju prema radnom mjestu

Red. br.	Varijable	Učitelji N = 43		Nastavnici N = 76		t-test	df	P-sig
		M	SD	M	SD			
1.	Prepozna	4,09	0,811	4,25	0,940	-0,918	117	0,360
2.	Educirat	3,14	1,265	2,68	1,453	1,718	117	0,088
3.	Problem	4,23	0,872	4,25	0,926	-0,097	117	0,923
4.	Isticnapr	4,51	0,985	4,59	0,769	-0,495	117	0,622
5.	Brisplan	4,33	0,993	4,49	0,931	-0,886	117	0,377
6.	Mjeritish	4,30	1,013	4,58	0,821	-1,621	117	0,108
7.	Multisenz	3,96	1,035	4,24	0,950	-1,389	117	0,168
8.	Nevrijeme	3,86	1,207	3,74	1,279	0,517	117	0,606
9.	Viševreme	3,69	1,316	4,05	1,106	-1,590	116	0,115
10.	Usmeno	3,84	1,022	3,91	1,145	-0,336	117	0,737
11.	Prilagod	3,88	1,159	4,16	1,096	-1,284	117	0,202
12.	Neističgr	4,26	1,329	4,09	1,277	0,662	117	0,509
13.	Pozitatm	4,56	0,959	4,54	0,886	0,107	117	0,915
14.	Edurodit	4,72	0,734	4,61	0,837	0,702	116	0,484
15.	Sveprilag	4,23	0,895	4,57	0,789	-2,107	117	0,037
16.	Strueduk	4,19	1,097	4,59	0,715	-2,442	117	0,016
17.	Pomoćlog	4,47	0,960	4,66	0,809	-1,166	117	0,246
18.	Pomažemo	4,21	1,103	4,34	0,960	-0,660	117	0,494

Prema komparaciji aritmetičkih sredina možemo zaključiti da su u većini pitanja nastavnici bili pozitivniji prema ovom problemu od učitelja što je i realno jer učitelji su prvi koji se susreću i pokušavaju rješavati ovu poteškoću kod djece. Odbacili smo H2 jer ne postoji statistički značajna razlika između učitelja i nastavnika u većini testiranih varijabli.

Stavovi nastavnika i učitelja o teškoćama u čitanju i pisanju s obzirom na spol

U Tablici 3. predstavljeni su rezultati t-testa za ispitanike poređene po spolu. Zanimalo nas je da li su ispitanice ženskog spola upornije, više zainteresovane, više educirane, kako vide ovaj problem kao i ostala pitanja od muškaraca koji rade u obrazovanju. Ako pogledamo srednje vrijednosti zaključujemo da su učiteljice nešto bolje ali statističkim proračunom nismo dobili značajnu razliku ni na jednoj varijabli. Stoga možemo konstatovati da su svi u obrazovanju

bez obzira na spol dovoljno spremni pomoći djeci s poteškoćama u čitanju i pisanju i možemo odbaciti H3.

Tablica 3. Rezultati t-testa za ispitivanje razlika učitelja i nastavnika s obzirom na spol

Red. br.	Varijable	Ženski ispitanici		Muški ispitanici		t-test	df	P-sig
		N = 96		N = 23				
		M	SD	M	SD			
1.	Prepozn	4,26	0,885	3,91	0,900	1,665	117	0,095
2.	Educirat	2,92	1,449	2,57	1,161	1,082	117	0,281
3.	Problem	4,28	0,926	4,09	0,996	0,891	117	0,375
4.	Isticnapr	4,54	0,845	4,65	0,885	-0,558	117	0,578
5.	Brisplan	4,42	0,925	4,48	1,082	0,277	117	0,782
6.	Mjeritish	4,50	0,883	4,39	0,988	0,517	117	0,605
7.	Multisenz	4,14	0,969	4,17	1,072	-0,168	117	0,867
8.	Nevrijeme	3,75	1,196	3,91	1,474	-0,560	117	0,576
9.	Viševreme	3,96	1,138	3,78	1,413	0,631	116	0,529
10.	Usmeno	3,90	1,081	3,83	1,193	0,272	117	0,786
11.	Prilagod	4,00	1,161	4,30	0,926	-1,170	117	0,244
12.	Neističgr	4,07	1,371	4,48	0,846	-1,355	117	0,178
13.	Pozitatm	4,58	0,890	4,39	0,988	0,909	117	0,365
14.	Edurodit	4,67	0,804	4,59	0,796	0,400	116	0,690
15.	Sveprilag	4,47	0,820	4,35	0,935	0,618	117	0,538
16.	Strueduk	4,43	0,880	4,52	0,947	-0,457	117	0,649
17.	Pomoćlog	4,57	0,891	4,65	0,775	-0,392	117	0,696
18.	Pomažemo	4,35	0,973	4,04	1,147	1,327	117	0,187

Stavovi nastavnika i učitelja o teškoćama u čitanju i pisanju prema godinama radnog iskustva

U daljem istraživanju svrstali smo ispitanike u dvije grupe prema godinama radnog iskustva tražeći odgovore o spremnosti stručne podrške djeci s disleksijom i disgrafijom kao i djeci s lakšim poteškoćama u čitanju i pisanju. Grupe su sačinjavali ispitanici koji su imali 5–10 godina radnog iskustva i druga grupa 11–25 godina. Pretpostavljali smo da ispitanici sa više iskustva lakše i stručnije pomažu i prihvataju izazove ovakve vrste podrške kod djece. Poslije izračunatog t-testa dobili smo rezultat da se samo na varijabli *prepozn* (možete

li prepoznati stvarne poteškoće čitanja i pisanja u djece) pokazala statistički značajna razlika između ispitanika upoređivanih prema radnom iskustvu.

Tablica 4. Rezultati *t*-testa za ispitivanje razlika učitelja i nastavnika upoređivanu s obzirom na radno iskustvo

Red. br.	Varijable	Grupa 5–10 god = 51		Grupa 11–25 god = 67		t-test	DF	P-sig
		M	SD	M	SD			
		1.	Prepoznana	4,41	0,920			
2.	Educirat	2,86	1,386	2,81	1,406	0,219	116	0,827
3.	Problem	4,31	0,787	4,18	1,043	0,769	116	0,443
4.	Isticnapr	4,57	0,700	4,55	0,958	0,103	116	0,918
5.	Brisplan	4,47	0,784	4,39	1,072	0,463	116	0,644
6.	Mjeritish	4,49	0,834	4,46	0,959	0,163	116	0,871
7.	Multisenz	4,20	0,895	4,09	1,055	0,580	116	0,563
8.	Nevrijeme	3,98	1,104	3,67	1,307	-1,358	116	0,177
9.	Viševreme	3,94	1,173	3,89	1,217	0,211	115	0,833
10.	Usmeno	3,75	1,181	3,97	1,029	-1,104	116	0,272
11.	Prilagod	3,98	1,157	4,10	1,103	0,593	116	0,555
12.	Neističgr	3,98	1,378	4,27	1,226	-1,199	116	0,233
13.	Pozitatm	4,51	0,967	4,57	0,874	-0,337	116	0,737
14.	Edurodit	4,65	0,796	4,65	0,813	-0,030	115	0,976
15.	Sveprilag	4,43	0,878	4,45	0,822	-0,104	116	0,917
16.	Strueduk	4,51	0,857	4,40	0,922	0,642	116	0,522
17.	Pomoćlog	4,55	0,945	4,61	0,816	-0,388	116	0,699
18.	Pomažemo	4,39	0,896	4,21	1,095	0,972	116	0,333

Prema aritmetičkim sredinama ispitanici mlađe grupe su pozitivni što znači da su više educirani i zainteresirani za podršku u ovom segmentu obrazovanja djece. Rezultat $P = 0,022 < 0,050$ sa M za prvu grupu 4,41 > od druge grupe za $M = 4,03$ je potvrdio da mlađi uposlenici, prve grupe su bolji u prepoznavanju poteškoće i odbacujemo H_4 jer se ne razlikuju grupe u većini varijabli.

ZAKLJUČAK

Analizirajući podatke kroz četiri postavljena zadatka istraživanja došli smo do realnih viđenja o ovoj problematici. U većini odgovora imamo pozitivne kad je u pitanju podrška, prilagodba sadržaja, pohvale u uspješnosti ove djece, potrebe uključivanja roditelja, edukacija nastavnog osoblja i roditelja kao i

potrebe logopeda za stručnu pomoć. Upoređivali smo ispitanike prema radnom mjestu, po spolu i po godinama radnog iskustva. Retzlatti t-testa su nam pokazali statistički značajnu razliku u samo dvije varijable *sveprilagod i struedukac* između učitelja i nastavnika, gdje su nastavnici bili pozitivniji i više insistirali na edukaciji čime smo upravo odbacili H2.

Rezultati su pokazali da ni u jenom pitanju nisu nađene statistički značajne razlike između uposlenika bez obzira na spol čime smo odbacili H3. Možemo konstatovati da svi uposlenici u obrazovanju žele pomoći u prevazilaženju tih poteškoća kod učenika. Prema rezultatima potvrđena je pretpostavka da mlađi učitelji i nastavnici bolje prepoznaju poteškoću u čitanju i pisanju te smo odbacili H4 jer se ne razlikuju grupe u većini varijabli.

U konačnici možemo konstatovati da postoji evidentan broj djece u školama koji se susreću i pokušavaju prevazići ozbiljnu poteškoće u čitanju i pisanju. Trajna dijagnoza disleksije i disgrafije koja se dijagnosticira kod učenika je pratilac u životu koji ometa učenje, obrazovanje, bogaćenje komunikacije jer čitanjem se postiže mnogo da ne kažemo sve. Postoji mnogo metoda i modela kojima se može olakšati da postignu brzinu čitanja i pisanja za koje treba educirati nastavno osoblje i roditelje. Ne smijemo dozvoliti da nam vrlo inteligentna djeca postaju djeca koja teško uče zbog ove poteškoće. Neophodno je istražiti ovaj problem koji je u novije vrijeme povećao svoju brojnost sa novom tehnikom i novim načinom opismenjavanja djece. Neke preskočene osnovne metode u sistemu opismenjavanja mogu uz psihofiziološke refleksije doprinjeti lošem ishodu, kao i što ispravnim vođenjem možemo prevazići isti problem. Disleksija i disgrafija postaju masovan problem kome se moramo ozbiljno posvetiti i pomoći da ga prevazilazimo u najvećoj mjeri kako ne bi ostao cjeloživotni problem za ličnost.

Literatura

- Buljubašić Kuzmanović, V., Kelić, M. (2012). Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: Vrednujemo li znanja ili sposobnosti. *Život i škola*, 28 (2), 45–62.
- Davis, R., Braun, E. (2001). *Dar disleksije*. Zagreb: Alinea,
- Drmić, T., Palmović, M. (2012). Prepoznavanje riječi u djece s disleksijom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48 (2), 76–85
- Galić Jušić, I. (2004). *Djeca s teškoćama u učenju*. Zagreb: Ostvarenje d.o.o.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja: Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*, Zagreb. izdavač

- Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na problem u jeziku, čitanju i pisanju, *Magistra Iadertina*, 2 (2), 107–119.
- Likierman, H., Muter, V. (2010). *Disleksija: vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju*. Zagreb: Kigen.
- Posokhova, I. (2000). *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*. Zagreb: Ostvarenje. Lekenik
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Alinea.
(<http://193.198.53.8/rivaon/2013/hrvatski/Citanje.ppt>) Ostvarenje.
(<http://www.azoo.hr/images/izdanja/citanje/12.htm>)

Sadeta I. Zečić

University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići

**POSITIONS OF TEACHERS ON DIFFICULTIES IN READING AND
WRITING WITH CHILDREN IN PRIMARY SCHOOLS**

Summary

Difficulties in reading and writing, understanding and remembering of the read content are getting more frequent with students in primary schools. It is a learning disorder at the beginning which is caused by poor reading, and later on it is followed by problems in grammar and difficulties in dealing with written language which is, at that stage, a problem we should seriously take care of. It is of a cognitive nature and very often caused by genetics. It is not caused by intellectual insufficiencies, inadequate social and cultural circumstances, manner of teaching or any well known neurological damages. In medical classification of the disease, DSM IV2 is defined as a reading disorder which is well accepted translation of the word dyslexia. Upon this classification, an important characteristic of the disorder in reading is the level of reading, accuracy in reading, velocity and understanding measured separately by standardized tests, being lower than expected having in regard chronological age of the person, measured intelligence and education fit to age of the person. Reading difficulties may significantly influence to achieved academic level or everyday activities requiring reading skills. The subject of our research is to examine if teachers recognize children with reading difficulties, to which extent they are able to help them, and what their attitudes towards the difficulties are. The aim of the research is to examine attitudes of teachers on children with difficulties in reading and writing. The task we set in this paper is to

examine how many children with reading disorder are present in primary schools. Whether the teachers are capable to help such students. In which manner we can help them and to which extent we should include parents. Through such hypothesis, we tested real readiness of teachers to support such students, need to educate teachers and necessity to include parents in order to overcome these problems. For the purposes of this research, we used the method of theoretical analyses and survey method. The instrument was the questionnaire especially designed for this research. The research was conducted anonymously in May 2018 in 10 primary schools in Sarajevo, on a sample containing 212 interview persons composed of 162 teachers and 60 tutors. For statistical processing SPSS.13 software was applied.

Key words: *reading, writing, disorders, medical classification, adjustments.*

**Sandra B. Jovanović Miljko**

Sveučilište Hercegovina

Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići

UTJECAJ RODITELJSKOG STILA ODGOJA NA RAZVOJ ANKSIOZNOSTI U RANOJ ODRASLOJ DOBI

Sažetak. Istraživanja specifičnih oblika roditeljskoga ponašanja i odgojnih postupaka utvrdila su dvije temeljne dimenzije roditeljstva – emocionalnost i kontrolu. Konzistentan rezultat dobiven u dosadašnjim istraživanjima pokazuje da su internalizirani i eksternalizirani poremećaji značajno povezani s negativnim aspektima interakcije roditelja i djeteta, posebice odbacivanjem i kontrolom od strane roditelja. Cilj ovog istraživanja bio je istražiti na koji način neadekvatni stilovi roditeljskog odgoja doprinose nastanku smetnji u ponašanju, koje po sadržaju odgovaraju simptomima anksioznosti. U istraživanju su sudjelovali studenti Sveučilišta u Mostaru i Univerziteta „Džemal Bijedić”, ukupno 254 ispitanika. Za ispitivanje uloge roditeljskog odgojnog stila korišteni su upitnici prošlih i sadašnjih odnosa s roditeljima. Anksioznost je provjeravana upitnikom STAI i Backovim inventarom anksioznosti, a za određivanje petofaktorskog modela ličnosti koristili smo BFQ upitnik. Dobiveni rezultati su, između ostalog, pokazali da percepcija odbacivanja od strane majke u djetinjstvu i danas te percepcija pojačane kontrole od strane oca, doprinose nastanku anksioznosti. Nastanku anksioznosti pogoduju i stresni životni događaji, kao i dimenzije Emocionalna stabilnost i Energičnost.

Ključne riječi: *roditeljski stil, anksioznost, posljedice, kontrola, prihvaćanje, odbacivanje, emocionalna klima.*

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Brojna istraživanja o oblikovanju osobnosti govore o obitelji kao o naj-snažnijem čimbeniku tog oblikovanja. Obitelj najjače djeluje na predškolsko i mlađe školsko doba, ali njen utjecaj ni kasnije nije zanemariv. Roditelj je najbli-

ži krvni srodnik, on se brine o svom djetetu trajno, daruje mu svoju ljubav i nježnost, igra se s njim, druži i raduje.

Preduvjet dobrog obiteljskog odgoja su skladni – ne savršeni, jer takvi ne postoje, međusobni odnosi. Oni osiguravaju stabilnost obitelji, ugodnu i privlačnu atmosferu za sve njezine članove. Skladan, uravnotežen i harmoničan obiteljski život, međusobna ljubav i povjerenje izvanredno pozitivno djeluju na razvoj i oblikovanje osobnosti djeteta. U tom pravcu ide i Konvencija UN-a o pravima djeteta iz 1989. godine, kojom se nastoje zaštititi i afirmirati prava djece u cijelom svijetu.

Dijadni odnos roditelj – dijete dugo se smatrao kao najznačajniji čimbenik socioemocionalnog razvoja djeteta, ali i razvojne psihopatologije. Najprije su se istraživači uglavnom usmjeravali na proučavanje utjecaja majke na dijete, a uloga oca je bila zanemarena (Maccoby i Martin, 1983). Tijekom posljednja dva desetljeća, zasebno od pojma „majčinstva” istraživači se usmjeravaju i na pojam „očinstvo” i to najprije kao na potporu majčinstvu, a u najnovije vrijeme kao bitan samostalni odgojni utjecaj neovisan od utjecaja majke (Cabrera i sur., 2000).

Istraživanja specifičnih oblika roditeljskoga ponašanja i odgojnih postupaka utvrdila su dvije temeljne dimanzije roditeljstva – emocionalnost i kontrola (Darling i Steinberg, 1993; Cummings, Davies i Campbell, 2000). Emocionalnost se odnosi na emocije koje roditelj doživljava i pokazuje u odnosu s djetetom. Emocionalnost je dimenzija koja se naziva još i podrškom, toplinom, osjetljivošću, prihvaćanjem, brigom ili njegovanjem, te se na jednom kraju ove dimenzije nalazi emocionalna toplina i prihvaćanje djeteta, a na drugom kraju hladnoća, odbacivanje, udaljenost, neprijateljstvo prema djetetu (Peterson & Hann, 1999). Emocionalna toplina roditelja prema djetetu ima pozitivne učinke na razvoj djeteta. U brojnim istraživanjima je potvrđeno da je roditeljska emocionalna toplina povezana s prosocijalnim ponašanjem adolescenata, pozitivnim vršnjačkim odnosima i zadovoljstvom u odrasloj dobi, s općenitom kompetencijom (Amato, 1989), formiranjem identiteta (Sartor i Youniss, 2002), akademskim uspjehom i samopoštovanjem (Bean i sur., 2003). Roditeljska emocionalna toplina je negativno povezana s zlouporabom alkohola (Barnes i sur., 2000), problemima u formiranju identiteta i vršnjačkih odnosa (Marta, 1997), poremećajima hranjenja (McVey i sur., 2002), i depresivnim simptomima adolescenata (Whitbec i sur., 1993).

Suprotno tome, svi aspekti internaliziranih (depresivnost, anksioznost, somatizacija) i eksternaliziranih (agresivnost) problema adolescenata naj snažnije su povezani s percepcijom odbacivanja od strane oca i majke (Buehler and Gerard, 2002; Forehand and Nousiainen, 1993; Khaleque and Rohner 2002; Rothbaum i Weisz, 1994). Problemi ponašanja adolescenata i depresija često se

javljaju zajedno (Wenar and Kerig, 2000). Odbacivanje od strane roditelja ima različiti učinak na djevojke i mladiće. Djevojke više cijene uključenost u interpersonalnim odnosima; kada se osjećaju odbačenima, odnosno kada izostaje uključenost roditelja, u tim okolnostima, djevojke češće reagiraju depresivnim raspoloženjem (Gjerde et al., 1988). Nasuprot tome, mladići češće od djevojaka reagiraju na stresore, kao što je osjećaj odbačenosti, problemima ponašanja (Rothbaum and Weisz, 1994).

Dimenzija kontrole odnosi se na postupke koje roditelji koriste da bi utjecali i modificirali ponašanje i doživljavanje djeteta. I ova je dimenzija bipolarna te se na jednom kraju nalaze roditelji čija je kontrola nad djetetovim ponašanjem čvrsta, a na drugom kraju oni koji slabo kontroliraju djetetovo ponašanje. Prema novijim istraživanjima smatra se kako je važno unutar dimenzije kontrole razlikovati dvije vrste: tzv. *psihološku* i *bihevioralnu kontrolu* (Darling i Steinberg, 1993; Cummings, Davies i Campbell, 2000). Istraživanja pokazuju kako je bihevioralna kontrola pozitivan oblik roditeljske kontrole, za razliku od psihološke kontrole. Primjenom bihevioralne kontrole roditelji nastoje regulirati djetetovo ponašanje, pogotovo nepoželjne oblike ponašanja, uz pomoć postavljanja pravila ponašanja i nadziranja ponašanja. Bihevioralna kontrola je povezana sa smanjenim rizikom za probleme ponašanja adolescenata (Crouter i Head, 2002) i pozitivno povezana s psihosocijalnom prilagodbom (Salem i sur., 1998), formiranjem identiteta (Sartor & Youniss, 2002), zdravim oblicima ponašanja (Markey i sur., 2001), i većim zadovoljstvom roditelja u odnosu roditelj-adolescent (Laird i sur., 2003).

Psihološka kontrola se odnosi na roditeljska ponašanja koja uključuju pretjeranu kontrolu djetetovih aktivnosti, visoku razinu roditeljske pažnje i intruzije, sprečavanje samostalnog rješavanja problema, izazivanje osjećaja krivnje ili uskraćivanje ljubavi. Smatra se da psihološka kontrola ne pogoduje razvoju djetetove psihološke nezavisnosti, samostalnosti i individuacije. Psihološkom kontrolom roditelji nastoje pratiti djetetove emocije i misli, unutarnje doživljaje te takvim nadzorom potiču kod djece internalizirane i eksternalizirane probleme (Barber i sur., 1994; Barber, 1996). Međutim, razvoj djeteta i socijalizacija u okviru obitelji nisu samo rezultat odnosa roditelj – dijete, nego funkcija kompleksnih transakcija između različitih odnosa u obitelji, ali i različitih utjecaja i interakcija s okolinom i u okolini.

Kao što smo već rekli, u većini dosadašnjih istraživanja provedenih u okviru razvojne psihopatologije, mogla su se susresti dva dominantna faktora kojima se opisuju međusobne interakcije roditelja i djece. Prvi faktor je konceptualiziran u terminima negativnih i neprijateljskih osjećaja roditelja prema djetetu, a opisuje se kroz ponašanje i stavove smještenim na dimenziju, čiji jedan kraj čini toplina, prihvaćanje i razumijevanje, a drugi kraj se odnosi na odbacivanje i

kriticizam. Drugi faktor je konceptualiziran u terminima ponašanja usmjerenim na zaštitu djeteta od moguće povrede i opisuje se kroz roditeljsku kontrolu i zaštitu, s jedne strane, i autonomiju, s druge strane. Ovakva ponašanja obično za razvojnu posljedicu imaju upravljanje djetetom i smanjenje njegove individualnosti.

Konzistentan rezultat dobiven u dosadašnjim istraživanjima pokazuje da su internalizirani i eksternalizirani poremećaji značajno povezani s negativnim aspektima interakcije roditelja i djeteta, posebice odbacivanjem i kontrolom od strane roditelja. Pri tome se, zadnjih dvadesetak godina, naglašava kako je potrebno u ovakva istraživanja podjednako uključiti procjene koje daju roditelji i djeca. Pokazalo se naime, da vrlo često postoji neslaganje u procjenama između roditelja i djece, odnosno da djetetova percepcija interakcija u obitelji nije značajno povezana s podacima koje daju roditelji, a vrlo često je sličan odnos i s podacima dobivenim od nezavisnih promatrača.

Ovakva su istraživanja generalno pokazala da su obiteljske interakcije djece koja imaju neke psihološke probleme karakterizirana većim brojem konflikata i problema u komunikaciji, manjim izražavanjem emocija i međusobnom podrškom, te češćim odbacivanjem, zanemarivanjem i zlostavljanjem.

Treba naglasiti da u proučavanju znanstvene i stručne literature kojoj je u fokusu interakcija roditelja i djece, nema značajnijeg broja istraživanja u kojem su subjekti, u ulozi djece, bile osobe mlade odrasle dobi. Stoga će i povremene komparacije različitih rezultata biti više okrenute istraživanjima na djeci i adolescentima. Čini se, kako su rezultati ovog istraživanja, pokazali razvojnu dimenziju ispitivanih teškoća i međusobnih interakcija, ali i usmjerili istraživački fokus i na neke druge moguće uzroke.

Anksioznost kao psihološki konstrukt je vrlo složena pojava, obilježena brojnim faktorima. Utjecaj roditeljskog stila odgoja na razvoj simptoma anksioznosti u ranoj odrasloj dobi nalazi se u fokusu ovog istraživanja. Na koji način roditelji svojim postupcima utječu na nastanak i razvoj anksioznih simptoma te njihovo održavanje? Koliki utjecaj imaju razvojna iskustva, a koliki svakodnevna komunikacija i obiteljska atmosfera? Koliku ulogu u nastanku simptoma ima okolinski utjecaj, a koliko struktura ličnosti mladog čovjeka, odnosno anksioznost kao crta ličnosti?

Prva istraživanja anksioznosti u psihologiji datiraju od 50-tih godina prošlog stoljeća. Sedamdesete su obilježene novim teorijskim modelima, brojnim mjernim instrumentima za ispitivanje anksioznosti, te inovacijama u psihoterapijskim pristupima. Kraj 20. i početak 21. stoljeća iznjedrili su brojne mini-teorije anksioznosti, kojima je cilj objasniti svaki anksiozni poremećaj ponaosob i u tom kontekstu proučavati anksioznost u interakciji s brojnim okolinskim faktorima.

Čini se, kako je najvažnija interakcija, ona koja se događa između roditelja i djeteta. Bilo svjesno ili ne, naši roditelji zasade mentalno i emocionalno sjeme u nama – sjeme koje raste zajedno s nama. U nekim interakcijama između roditelja i djece, to je sjeme ljubavi, međusobnog poštovanja, prihvaćanja i samostalnosti. U nekim drugima, to je sjeme nesigurnosti, straha, krivnje, osjećaja odbačenosti, nevoljenosti... Ovo sjeme vremenom izraste u nevidljivi korov unutar nas, ometajući nas, usporavajući i djelujući na našu osobnu domenu, a da toga često nismo niti svjesni.

Utjecaj roditeljskih postupaka na emocionalni razvoj i ponašanje djeteta bilo je često predmetom istraživanja i u drugima znanostima, ne samo u psihologiji. Međutim, čini se kako mlađa odrasla populacija do sada nije bila subjektom ovih proučavanja i promatranja, a potreba za tim generirana je današnjom kliničkom i psihoterapijskom praksom.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja. Anksioznost kao psihološki konstrukt je vrlo složena pojava, obilježena brojnim faktorima. Utjecaj roditeljskog stila odgoja na razvoj simptoma anksioznosti u ranoj odrasloj dobi nalazi se u fokusu ovog istraživanja. Na koji način roditelji svojim postupcima utječu na nastanak i razvoj anksioznih simptoma te njihovo održavanje? Koliki utjecaj imaju razvojna iskustva, a koliki svakodnevna komunikacija i obiteljska atmosfera? Koliku ulogu u nastanku simptoma ima okolinski utjecaj, a koliko struktura ličnosti mladog čovjeka, odnosno anksioznost kao crta ličnosti? Utjecaj roditeljskih postupaka na emocionalni razvoj i ponašanje djeteta bilo je često predmetom istraživanja i u drugima znanostima, ne samo u psihologiji. Međutim, čini se kako mlađa odrasla populacija do sada nije bila subjektom ovih proučavanja i promatranja, a potreba za tim generirana je današnjom kliničkom i psihoterapijskom praksom.

Cilj istraživanja. Istražiti doprinose li i na koji način, neadekvatni stilovi roditeljskog odgoja nastanku smetnji u ponašanju, koje po sadržaju odgovaraju simptomima anksioznosti.

Varijable čije smo interakcije i međuodnos proučavali u ovom istraživanju su: spol, dob, studentski status, obiteljska klima, anksioznost, briga, kontrola, odbacivanje od strane oca i majke, te dimenzije ličnosti prema petofaktorskoj strukturi.

Zadaci istraživanja. Istraživanje je trebalo odgovoriti, između ostalog, i na sljedeće zadatke:

1. Utvrditi koji roditeljski postupci doprinose nastanku i razvoju anksioznih smetnji.

- 1.1. Istražiti utjecaj postupaka od strane majke.
- 1.2. Istražiti utjecaj postupaka od strane oca.
2. Istražiti koji drugi predisponirajući faktori, pored roditeljskog stila odgoja, doprinose nastanku anksioznosti u ranoj odrasloj dobi.
 - 2.1. Istražiti koliko varijable kao što su spol, dob i uspješnost u studiranju utječu na nastanak anksioznih smetnji.
 - 2.2. Istražiti koliko traumatski događaji tijekom života utječu na razvoj anksioznosti.
 - 2.3. Istražiti koliko izloženost izraženom stresu utječe na pojavu anksioznosti.

Hipoteze istraživanja.

1. Pretpostavljamo da određeni roditeljski postupci doprinose nastanku i razvoju anksioznih smetnji. Ovo je, ujedno, i glavna hipoteza u istraživanju.
 - 1.1. Pretpostavljamo da određeni postupci od strane majke utječu na nastanak anksioznosti.
 - 1.2. Pretpostavljamo da i određeno ponašanje od strane oca, također doprinosi nastanku anksioznih simptoma.
2. Pretpostavljamo da, pored roditeljskih odgojnih postupaka, postoje i drugi, predisponirajući faktori, koji pogoduju nastanku i razvoju anksioznih smetnji (dob, spol, uspjeh u studiranju).
 - 2.1. Pretpostavljamo da doživljenost traumatskim događajima doprinosi nastanku anksioznih smetnji i
 - 2.2. Pretpostavljamo da će izloženost stresu pogodovati nastanku anksioznosti.

Mjerni instrumenti. U istraživanju su korišteni sljedeći mjerni instrumenti:

1. Upitnik sociodemografskih podataka (sadrži 30 pitanja zatvorenog tipa);
2. Big Five Questioner (inventar ličnosti temeljen na petofaktorskoj tipologiji – sadži 132 tvrdnje);
3. STAI – upitnik anksioznosti kao stanja i kao osobine ličnosti (sadrži 2 skale po 20 tvrdnji);
4. Backova skala anksioznosti (sadrži 21 tvrdnju);
5. Upitnik percepcije prošlih odnosa s majkom i ocem (skala od 40 tvrdnji) i
6. Upitnik percepcije sadašnjih odnosa s roditeljima (skala sa 42 tvrdnje)

Uzorak istraživanja. Uzorak su činili studenti sveučilišta u Bosni i Hercegovini, njih ukupno 254, od čega 138 djevojaka i 116 mladića.

Dobiveni rezultati su obrađeni postupcima:

1. Deskriptivne statistike

2. Primijenjen je Cronbach Alpha koeficijent unutarnje pouzdanosti
3. Korelacijska analiza
4. Faktorska analiza i
5. Multipla regresijska analiza.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Brojna su istraživanja tragala za odgovorom zašto su neke osobe u većem riziku za razvoj anksioznih poremećaja i reakcija. Čini se kako je to jedan od najvećih izazova u području istraživanja anksioznosti. Pa, iako su u njenom tumačenju značajan doprinos dale brojne psihološke teorije, još uvijek se susrećemo s njenim nepoznicama. I mi smo kroz ovo istraživanje pokušali pronaći odgovore na neka goruća pitanja o anksioznosti koja su povezana s kliničkom praksom. Istražujući je i promatrajući, transversalno, ali i longitudinalno (jer su nam to dijelom omogućili i mjerni instrumenti korišteni u istraživanju), došli smo do traženih odgovora, ali i otvorili nova pitanja. Čini se, kako će u budućim istraživanjima biti korisnije poći od etiologije i proučavanja svakog zasebnog anksioznog poremećaja, jer u tom pravcu idu i moderne psihološke teorije o anksioznosti, nego je proučavati kao jedan široki konstrukt.

Prvi zadatak istraživanja imao je za cilj istražiti povezanost i utjecaj roditeljskih odgojnih postupaka u prošlosti i danas, na razvoj anksioznosti. Analizom rezultata utvrdili smo da percepcija odbacivanja od strane majke u djetinjstvu i sada doprinosi nastanku anksioznih simptoma. Pokazalo se kako su i kontrola i odbacivanje međusobno uključeni u ovaj proces. Kontrola je bila jače izražena u djetinjstvu i više je vezana uz očevo ponašanje, dok je odbacivanje jače izraženo danas i odnosi se na majku. Nadalje, zamijetili smo da percepciju veće kontrole od strane majke u djetinjstvu, percepciju smanjene brige od strane oca i u djetinjstvu i danas, te percepciju odbacivanja od strane majke u sadašnjim odnosima, imaju osobe kod kojih je anksioznost prisutna kao osobina ličnosti. Percepciju smanjene brige od strane oca u djetinjstvu i danas, pokazuju ispitanici kod kojih je anksioznost prisutna kao stanje. Sličan smo rezultat dobili uspoređujući dimenzije roditeljskog utjecaja i anksioznost mjerenu upitnikom BAI, gdje je pored smanjene brige od strane oca u djetinjstvu i danas, značajan i utjecaj percepcije odbacivanja i kontrole od strane majke u sadašnjim odnosima.

Tablica 1. *Faktorska struktura percepcije prošlih odnosa s majkom i ocem*

S ocem			S majkom			
	1. Briga	2. Odbacivanje	3. Kontrola			
Briga				Briga		
PO40	0,861		0,475	PM40	0,776	
PO5	0,848		0,444	PM5	0,601	
PO25	0,846			PM25	0,789	
PO20	0,844		0,344	PM20	0,738	
PO21	0,842		0,350	PM21	0,793	
PO27	0,838			PM27	0,749	
PO7	0,831			PM7	0,735	
PO8	0,831			PM8	0,585	
PO22	0,823		0,303	PM22	0,734	
PO38	0,821			PM38	0,742	
PO13	0,818	-0,369	0,323	PM13	0,542	
PO4	0,818		0,304	PM4	0,645	
PO19	0,802			PM19	0,592	
PO26	0,794		0,480	PM26	0,681	
PO35	0,792			PM35	0,368	
PO39	0,786		0,414	PM39	0,687	0,309
PO33	0,786			PM33	0,642	
PO23	0,785			PM23	0,738	
PO31	0,772			PM31	0,725	
PO36	0,766			PM36	0,691	
PO11	0,763	-0,403		PM11	0,614	
PO1	0,736		0,310	PM1	0,646	
PO16	0,722			PM16	0,609	
Odbacivanje				Odbacivanje		
PO24		0,808	0,321	PM24		
PO12		0,776		PM12	0,423	0,311
PO9		0,608	0,552	PM9	0,368	0,446
PO14		0,597	0,307	PM14	0,583	
PO34		0,588		PM34	-0,326	
PO15		0,418	0,383	PM15	0,887	
PO17		0,394	0,306	PM17	0,809	

Kontrola				Kontrola			
PO29			0,732	PM29			0,673
PO28			0,653	PM28			0,604
PO2	0,422		0,639	PM2			0,438
PO37	0,547		0,584	PM37	0,374		0,478
PO10	0,310		0,584	PM10			0,461
PO32			0,584	PM32			0,529
PO6			0,580	PM6			0,638
PO3		0,371	0,569	PM3		0,335	0,426
PO30		0,306	0,552	PM30		0,366	0,680
PO18	0,519		0,541	PM18			0,366
Postotak zajedničke varijanse	40,7	13,7	3,5	Postotak zajedničke varijanse	30,0	5,3	9,2

Factor Correlation Matrix			
Factor 1	2	3	
1	1,000	-0,157	0,320
2	-0,157	1,000	0,268
3	0,320	0,268	1,000

Extraction Method: Maximum Likelihood.
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Factor Correlation Matrix			
Factor 1	2	3	
1	1,000	-0,081	0,115
2	-0,081	1,000	0,328
3	0,115	0,328	1,000

Extraction Method: Maximum Likelihood.
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Ovi rezultati daju mogućnost praktičnih smjernica profesionalcima u mentalnom zdravlju, ali i u obrazovnom sektoru, pa i nekim drugim, oblastima, da uspješno preveniraju neadekvatne ponašajne obrasce, bolje razumiju međuodnos roditelj – dijete te da tumače anksioznost u različitim okvirima njezinog nastanka i razvoja. Ovim je potvrđena i glavna hipoteza istraživanja.

Tablica 2. *Faktorska struktura percepcije sadašnjih odnosa s majkom i ocem*

S ocem			S majkom		
	1. Briga	2. Odbacivanje		1. Briga	2. Odbacivanje
Briga			Briga		
SO16	0,948		SM16	-0,920	

SO1	0,936		SM1	−0,904	
SO17	0,928		SM17	−0,872	
SO15	0,916		SM15	−0,869	
SO12	0,913		SM12	−0,859	
SO2	0,911		SM2	−0,891	
SO6	0,902		SM6	−0,836	
SO5	0,899		SM5	−0,837	
SO21	0,877		SM21	−0,889	
SO10	0,836		SM10	−0,744	
SO14	0,834		SM14	−0,751	
SO19	0,818		SM19	−0,763	
SO23	0,803		SM23	−0,742	
Odacivanje			Odbacivanje		
SO25	0,912	0,554	SM25	0,890	0,410
SO36	0,742	0,629	SM36	0,844	0,518
SO26	0,841	0,568	SM26	0,844	0,506
SO37	0,816	0,600	SM37	0,823	0,519
SO29	0,814	0,691	SM29	0,812	0,508
SO8	0,770	0,533	SM8	0,668	0,405
SO30	0,751	0,738	SM30	0,748	0,628
SO41	0,676	0,627	SM41	0,788	0,530
SO22	0,703	0,697	SM22	0,771	0,585
SO39	0,675	0,547	SM39	0,707	0,534
SO9	0,618	0,532	SM9	0,666	0,435
SO20	0,628	0,699	SM20	0,771	0,567
SO35	0,668	0,690	SM35	0,740	0,587
SO4	0,578	0,784	SM4	0,591	0,689
SO13	0,578	0,686	SM13	0,474	0,621
SO3	0,435	0,630	SM3	0,452	0,645
SO11	0,595	0,597	SM11	0,483	0,505
SO7	0,454	0,544	SM7	0,367	0,353
Kontrola			Kontrola		
SO28	0,866	0,499	SM28	0,825	0,452
SO27	0,854	0,604	SM27	0,849	0,578
SO34	0,796	0,576	SM34	0,825	0,516
SO33	0,740	0,693	SM33	0,819	0,621
SO32	0,672	0,833	SM32	0,695	0,748
SO40	0,651	0,800	SM40	0,728	0,690
SO31	0,417	0,716	SM31	0,319	0,603
SO24	0,646	0,698	SM24	0,682	0,601
SO18	0,594	0,691	SM18	0,575	0,653

SO38	0,406	0,595	SM38	0,332	0,476		
SO42		0,576	SM42	0,395	0,612		
Postotak zajedničke varijanse	25,2	35,9	3,4	Postotak zajedničke varijanse	28,6	28,6	3,2

Factor Correlation Matrix

1	1,000	-0,072	0,142
2	-0,072	1,000	0,661
3	0,142	0,661	1,000
1	1,000	-0,072	0,142

Extraction Method: Maximum

Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Factor Correlation Matrix

Factor 1	2	3	
1	1,000	0,096	-0,114
2	0,096	1,000	0,612
3	-0,114	0,612	1,000

Extraction Method: Maximum

Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Drugi zadatak istraživanja i njemu pripadajuća hipoteza bili su usmjereni na neke druge predisponirajuće faktore nastanka i razvoja anksioznosti kod ispitivane populacije. Proučavajući spol, tragične događaje tijekom života, te izloženost opasnoj situaciji, pokazalo se da su, spol i izloženost opasnosti predisponirajući faktori nastanka anksioznosti, što je u skladu i sa drugim istraživanjima, koji su došli do sličnih zaključaka.

Tablica3. *Prediktorske varijable*

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
0- STAI – Anksioznost kao stanje	1,000														
1- Opasna situacija	-,318	1,000													
2- Smrtno stradao član obitelji u ratu	-,185	,201	1,000												
3- Prošlih odnosa sa MAJKOM – dimenzija ODBACIVANJA	-,238	,010	,070	1,000											
4- Sadašnjih odnosa sa MAJKOM – dimenzija ODBACIVANJA	-,242	,043	,047	,532	1,000										
5- Prošlih odnosa sa MAJKOM – dimenzija KONTROLA	,077	,034	,188	,300	,143	1,000									
6- Sadašnjih odnosa sa MAJKOM – dimenzija KONTROLA	-,186	-,038	,161	,572	,806	,233	1,000								
7- Prošlih odnosa sa MAJKOM – dimenzija PRIHVACANJA	,152	,088	,070	-,546	-,339	,152	-,343	1,000							
8- Sadašnjih odnosa sa MAJKOM – dimenzija PRIHVACANJA	,009	,038	-,134	-,268	-,243	-,035	-,258	,492	1,000						
9- Prošlih odnosa sa	-,133	-,059	,017	,645	,422	,320	,535	-,223	-,118	1,000					

OCEM – dimenzija												
ODBACIVANJA												
10– Sadašnjih odnosa sa												
OCEM – dimenzija	–,207	,037	,006	,375	,661	,217	,596	–,090	–,066	,631	1,000	
ODBACIVANJA												
11– Prošlih odnosa sa												
OCEM – dimenzija	,044	–,029	,332	,362	,183	,504	,399	–,070	–,119	,484	,398	1,000
KONTROLA												
12– Sadašnjih odnosa sa												
OCEM – dimenzija	–,070	–,064	,044	,352	,510	,241	,634	–,140	–,048	,601	<u>.803</u>	,601 1,000
KONTROLA												
13– Prošlih odnosa sa												
OCEM – dimenzija	,170	,119	,263	–,267	–,193	,141	–,109	,491	,183	–,123	–,126	,284 –,050 1,000
PRIHVACANJA												
14– Sadašnjih odnosa sa												
OCEM – dimenzija	,007	,160	,190	–,144	–,044	,141	,026	,400	,452	,019	,029	,259 ,074 <u>.772</u> 1,000
PRIHVACANJA												

Poznato je da se anksiozne smetnje češće javljaju kod žena, što je zabilježeno i ovim istraživanjem, iako je proporcija između djevojaka i mladića u ovom uzorku nešto manja, nego što je očekivano. Što se tiče opasnih situacija kao predisponirajućeg faktora, iz dobivenih rezultata prezentiranih kroz model hijerarhijske regresijske analize, vidimo da je ovo faktor koji u pojedinačnoj raspodjeli najviše utječe na nastanak anksioznosti. Slične rezultate dala su i neka druga istraživanja. Tako je npr. istraživanje provedeno na adolescentima u Novom Sadu, pokazalo kako je količina stresa na prvom mjestu po utjecaju na pojavu i razvoj anksioznosti, što korelira i s našim rezultatima.

Isto tako, vidjeli smo da pored lošeg roditeljskog utjecaja i neki drugi faktori doprinose nastanku anksioznosti. Ali iz nekih nejasnih razloga, u terapijskom procesu, najviše vremena utrošimo na razrješavanje nefunkcionalnih obrazaca u interakciji s roditeljima. Pa, iako na intelektualnoj razini znamo da ne možemo od njih dobiti onu ljubav koja nam je trebala, na emocionalnoj razini smo i dalje malo, zbunjeno dijete koje ne razumije da se u ime ljubavi rade loše stvari. Kad kroz terapijski proces osoba napokon shvati što je ljubav, tad može shvatiti i prihvatiti da je njeni ili njegovi roditelji nisu znali ili mogli pokazati. To tada postaje jedna od najtužnijih istina koju će morati prihvatiti. Međutim, kada jasno definiraju ograničenja svojih roditelja i gubitke koje su zbog toga imali, postaju spremni prepustiti se ljudima koji će ih voljeti i prihvatiti na pravi način – bezuvjetno.

Literatura

Abell, S., Schwartz, D. (1999). Fatherhood as a growth experience: Expanding humanistic theories of paternity, *Humanistic Psychologist*, 27, 221–241.

- Aldous, J., Mulligan, G. M., Bjarnason, Th. (1998). Fathering over time: What makes the difference? *Journal of Marriage and the Family*, 60, 809–835.
- Amato PR. (1989). Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*. 18, 39–53.
- Bakal, D. (1999). *Minding the Body: Clinical Uses of Somatic Awareness*. New York, London: The Guilford Press.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120–1136.
- Barlow, D.H. (2002). *Anxiety and Its Disorders: The Nature of Anxiety and Panic*. New York – London: The Guilford Press.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1–103.
- Bean R.A., Barber B.K., Crane D.R. (2006). Parental Support, Behavioral Control, and Psychological Control Among African American Youth The Relationships to Academic Grades, Delinquency, and Depression. *Journal of Family Issues*, 27 (10).
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893–897.
- Beck, A. T., & Steer, R. A. (1990). *Manual for the Beck Anxiety Inventory*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Bell, N. J., Avery, A. w., Jenkins, D., Feld, J., Schoenrock, C. J. (1985). Family relationships and social competence during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 109–119.
- Belsky, J. (1993.) Promoting Father Involvement: An Analysis and Critique, Comment on Silverstein, *Journal of Family Psychology* 7, 287–292.
- Benoit, D. i Parker, K. C. H. (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. *Child Development*, 65, 1444–1456.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
- Bronfenbrenner, Urie (1994), Ecological Models of Human Development, *International Encyclopedia of Education*, Oxford, 3 (2), 1643–1647.
- Caprara G. V., Barbaranelli C., Borgogni L. (2005). *Priručnik za BFQ*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Cowan, C. P. Cowan, P.A (1992). *When partners become parents*. New York: Basic Books.

- Cox, M. J., Paley, R., Payne, C. e, Burchinal, M. (1999). The transition to parenthood: Marital conflict and withdrawal and parent-infant interaction, u: M. J. Cox i J. Brooks-Gunn (ads.). *Conflict and Cohesion in Families: Causes and Consequences*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Cummings E. Mark, Davies Patrick T., Campbell Susan B. (2002). *Developmental Psychopathology and Family Process: Theory, Research, and Clinical Implications*. Guilford Press.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487–496.
- Davidson G.C. i Neal J.M. (1999). *Psihologija abnormalnog ponašanja i doživljavanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Deković M., Raboteg-Šarić Z., *Roditeljski odgojni postupci i odnosi adolecenata s vršnjacima*.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiddeerman, p. H., Roberts, D. F. iFraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance, *Child Development* 59, 1244–1257.
- DSM – IV (1996). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Edelmann, R.J. (1992). *Anxiety: Theory, Research and Intervention in Clinical and Health Psychology*. John Wiley & Sons: UK.
- Eret L. (2012). *Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava, metodički ogledi*, 19 (1), 143–161
- Feldman, S. S., Wentzel, K. R. (1990). The relationship between parenting styles, son's self-restraint, and peer relations in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 439–454.
- Garber, J., Robinson, N.S., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*. 12, 12–33.
- Hagopian, L.P., Ollendick, H. (1996). Behavioral inhibition and anxiety sensitivity: areanalysis. *Personality and Individual Differences*. 21, 247–252.
- Halverson, C. F., Jr. (1988). Remembering your parents: Reflections on the retrospective method. *Journal of Personality*. 56, 435–443.
- Holmes, J. (1993). Attachment theory: A biological basis for psychotherapy? *British Journal of Psychiatry*. 163, 430–438.
- Howton, Salkovskis, Kirk, Clark (2007). *Kognitivno-bihevioralna terapija za psihijatrijske poremećaje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hwang P., Nilssen B. (2000). *Razvojna psihologija*. Filozofski fakultet Sarajevo.

- Jovanović S. (2002). Efekti primjene kognitivno-bihevioralne terapije u tretmanu anksiozno-depresivnog poremećaja jedne pacijentice, neobjavljen specijalistički rad.
- Jovanović S. (2007). Razvojne posljedice različitih roditeljskih stilova odgoja, *Suvremene pitanja*, Matica hrvatska, Mostar.
- Klarin M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Knežević G., Džamonja-Ignjatović T., Đurić-Jočić D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Kuterovac-Jagodić G., Keresteš G. (1997). Perception of parental acceptance – rejection and some personality variables in young adults. *Društvena istraživanja*, 30–31 (4–5), 477–491.
- Lacković-Grgin, K. (1985). *Adolescentsko vrednovanje očinskih osobina*, Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru. 24 (1), 111–116.
- Lacković-Grgin, K. (1986). Neke karakteristike interakcije adolescenata s njima značajnim odraslima. *Zbornik radova*. Dani psihologije, 3, 87–91.
- Ljubetić, M. (1998.) *Samoprocjena kompetentnosti roditelja za roditeljsku ulogu*. Napredak, 139, 290–297.
- Main, G. i Goldwyn, R. (1984). Predicting rejection of her infant from mother's representation of her own experience: Implications for the abused-abusing intergenerational cycle. *Child Abuse and Neglect*. 8, 203–217.
- Marić M. (2010/1). Osobine ličnosti, životni događaji i anksioznost adolescenata, *Primenjena psihologija*, 3 (1), 39–57.
- McFarlane, A H. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: The transcendent influence of parental style, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 36:847–864.
- Mejovšek M. (2003). *Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mikulincer, M. i Florian, V. (1999). The association between parental reports of attachment style and family dynamics, and offspring's reports of adult attachment style. *Family Process*. 38, 243–257.
- Ouklander V. (1996). *Put do dječjeg srca*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petan O., Franjić, O. D (2002). *Škola za roditelje*. Ministarstvo rada i socijalne skrbi RH.
- Peterson, G. W., & Hann, D. (1999). Socializing parents and children in families. In M. B. Sussman, S. K. Steinmetz, & G. W. Peterson (Eds.). *Handbook of marriage and the family* (pp. 327–370). New York: Plenum Press.

- Pollock, R. A., Carter, A.S., Avenevoli, S., Dierker, L.C., Chazan-Cohen, R., Merikangas, K.R. (2002). Anxiety sensitivity in adolescents at risk for psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 31, 343–353.
- Rapee R. M. (1997). *Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression Clinical Psychology Review*. 17 (1), 47–67.
- Reiss, S. (1991). Expectancy model of fear, anxiety and panic. *Clinical Psychology Review*. 20, 141–153.
- Reiss, S. (1997): Trait anxiety: It's not what you think it is. *Journal of Anxiety Disorders*. 11, 201–214.
- Rohner E. C., Rohner R. P., Roll S. (1984). Perceived parental acceptance – rejection and children's reported behavioral disposition, *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 11 (2), 221–225.
- Sartor, C.E. & Youniss, J. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*. 37, 221–234.
- Schaie Warner K., Willis Sherri L. (2001). *Psihologija odrasle dobi i starenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Shapiro E. L. (2002). *Malo prevencije*. Mozaik knjiga.
- Siqueland L., Kendall P. C., Steinberg L. (1996). Anxiety in children: perceived family environments and observed family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*. 25 (2), 225–237.
- Smojver-Ažić S. (2006). Percepcija prošlih odnosa i privrženost adolescenata i njihovih majki. *Psihologijske teme* 15 (1), 59–80
- Smojver-Ažić S. (1999). *Privrženost roditeljima te separacija i individualizacija kao odrednice psihološke prilagodbe studenata*. Neobjavljeni doktorski rad, Filozofski fakultet Zagreb.
- Spielberger D., Charles (2000). *Priručnik za Upitnik anksioznosti kao stanja i osobine ličnosti – STAI*, Naklada Slap.
- Stevenson-Hinde, J. (1998). Parenting in different cultures: Time to focus, *Developmental Psychology* 34, 698–700.
- Vasta, Haith, Miller (1998). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.
- Vasey, M. W., & Ollendick, T. H. (2000). Anxiety. U A.J. Sameroff, M. Lewis, & S.M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (2nd Ed., pp. 511–529). New York: Plenum Press.
- Vulić-Prtorić A. (2006). Anksiozna osjetljivost: fenomenologija i teorije, *Suvremena psihologija*, 9 (2), 171–193.

- Vulić-Prtorić A. (2000a). *Struktura anksioznosti i depresivnosti u djece i adolescenata: Provjera hijerarhijskog modela*, Doktorska disertacija, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Warner Schaie K., Sherryl L. Willis (2001). *Psihologija odrasle dobi i starenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Waters, E., Hamilton, C. E. i Weinfield, N. S. (2000). *The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: general introduction*. *Child Development*, 71, 678–683.
- Watson, D., & Clark, L.A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to five-factor model. *Journal of Personality*, 60, 441–476.
- Weiss, L. H., Schwarz, J. (1996). The relationship between parenting styles and adolescents personality, academic adjustment and substance use, *Child Development*. 67, 2101–2114.
- Wenar C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Youniss J., Smollar J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Sandra B. Jovanović Miljko

University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići

THE EFFECT OF THE PARENTAL STYLE OF UPBRINGING IN THE DEVELOPMENT OF ANXIETY IN THE EARLY

Summary

Research into specific forms of parental behavior and upbringing has identified two fundamental dimensions of parenting - emotionality and control. The consistent result obtained in previous researches show that internalized and externalized disorders are strongly related to the negative aspects of parent and child interaction, particularly by the rejection and control by parents. The aim of this study was to investigate how inadequate parenting education styles contribute to the developing of behavioral disorders, which correspond to the symptoms of anxiety. The study was attended by students from the University of Mostar and the University "Džemal Bijedić", a total of 254 respondents. Questionnaires of past and present relationships with parents were used to investigate the role of parental education style. The anxiety was checked by the questionnaire STAI and Back's

anxiety inventory, and we used the BFQ questionnaire to determine the five factor personality model. The results obtained, among other things, showed that the perception of childhood rejection by the mother and today and the perception of increased control by the father contributed to the emergence of anxiety. The emergence of anxiety is also favored by stressful life events, as well as the dimensions of Emotional Stability and Energy.

Keywords: *parenting style, anxiety, consequences, control, acceptance, rejection, emotional climate.*



Mersiha I. Kolčaković
Sveučilište Hercegovina
Fakultet društvenih znanosti Milenka Brkića, Bijakovići

CJELOŽIVOTNO UČENJE U FUNKCIJI NADGRADNJE PEDAGOŠKIH KOMPETENCIJA OSOBA KOJE SE BAVE ALTERNATIVNIM OBLICIMA BRIGE O DJECI BEZ RODITELJSKOG STARANJA¹

Sažetak. U svakoj zajednici obitelji treba omogućiti potrebnu zaštitu i pomoć kako bi mogla u potpunosti preuzeti svoje odgovornosti u zajednici. Dijete kojem je privremeno ili trajno uskraćeno obiteljsko okruženje ima pravo na posebnu zaštitu i pomoć države. Takva zaštita može uključivati udomiteljstvo, posvojenje ili smještaj u odgovarajuće institucije koje skrbe o djeci.² Međutim u ovakvim slučajevima pojavljuje se problem da brigu o ovoj djeci vrlo često provode osobe koje nisu prošle program obuke rada u institucionalnim oblicima brige za djecu bez roditeljskog staranja, takođe, ne postoje programi obuke za hraniteljske porodice, nema državnih mehanizama koji će jačati profesionalne kompetencije, obezbijediti podršku putem supervizije te na taj način prevenirati profesionalno sagorjevanje, te omogućiti cjeloživotno učenje svim uposlenicima koji su uključeni u direktnu brigu o djeci i mladima bez roditeljskog staranja. Takav program edukacije je neophodan i potrebno ga je razvijati po istim osnovama, standardima i sadržaju za sve oblike skrbi o djeci bez roditeljskog staranja.

S obzirom da međunarodna humanitarna organizacija SOS Dječija sela BiH nudi dvogodišnju edukaciju za kandidatkinje za SOS mame, istraživanjem se pokušalo utvrditi da li program edukacije za odgajateljke koje provodi

¹ Ekpoze dijela istraživanja doktorske disertacije "Primjena koncepta cjeloživotnog učenja u porodičnom modelu brige za djecu bez roditeljskog staranja: Studija slučaja SOS mame", Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet Sarajevo.

² Konvencija o pravima djeteta, Članak 20.

organizacija SOS Dječije selo u BiH³ može poslužiti kao model i za druge oblike alternativne brige za djecu bez roditeljskog staranja

Ključne riječi: *djeca bez roditeljske skrbi, obiteljski model skrbi, odgajatelji/skrbnici, cjeloživotno učenje, pedagoške kompetencije.*

UVOD

Dijete kojem je privremeno ili trajno uskraćeno obiteljsko okruženje ili koje zbog vlastite dobrobiti ne smije ostati u obiteljskom okruženju, ima pravo na posebnu zaštitu i pomoć države. Takva skrb/briga može, među ostalim uključivati udomiteljstvo, posvojenje ili, kad je to nužno, smještaj u odgovarajuće institucije koje skrbe o djeci.

Polazeći od Konvencije o pravima djeteta i suvremenim spoznajama razvojne psihologije, neupitno je da je za dijete najbolje da odrasta u obiteljskom okruženju. Ipak, za djecu koju roditelji zanemaruju ili zlostavljaju, u slučajevima zloupotrebe roditeljske dužnosti ili iz drugih razloga djetetova interesa, izdvajanje iz obitelji i povjeravanje na brigu i čuvanje u domove socijalne zaštite ili udomiteljske obitelji često je jedino rješenje. Profesionalna je zadaća stručnjaka da se u svim intervencijama koje se odnose na djecu koja odrastaju u rizičnim okolnostima postigne odgovarajuća ravnoteža između prava djeteta na život u obitelji i obveza države da zaštiti najbolji interes djeteta, pa čak i onda kad to znači izdvajanje djeteta iz primarne obitelji.

Preporuke UN Komiteta za prava djeteta, predlažu deinstitucionalizaciju i transformaciju velikih institucija u obiteljski oblik zbrinjavanje djece bez roditeljske skrbi, međutim u Bosni i Hercegovini taj proces je još uvijek neizvješan⁴.

Kako bismo pratili trendove u svijetu kada je u pitanju smještaj djece bez roditeljske skrbi kao i njihovog najboljeg interesa nužno je potrebna transformacija institucionalne skrbi u obiteljski tip smještaja. U tom procesu postojeće institucije i njihovi uposlenici trebaju biti osnaženi da budu nositelji te promjene. Ukoliko krenemo u ovom pravcu sljedeći problem na koji nailazimo je edukacija uposlenika. U Bosni i Hercegovini ne postoji zakonom propisan program

³ Organizacija SOS Dječija sela posjeduje program profesionalne obuke za SOS mame u trajanju od dvije godine koji se odnosi na dobijanje zvanja SOS mama.

⁴ Organizacija SOS Dječija sela djeluju kao obiteljski model te kao takvi bi mogli predstavljati preporučeni model Porodične brige za djecu bez roditeljskog staranja uz hraniteljstvo koji je najbliži obiteljskom okruženju.

edukacije za odgajatelje koji rade u institucionalnom obliku skrbi za djecu i udomiteljstvu. Stoga su i programi edukacije sporadični, stihijski, često bez adekvatnog sadržaja i/ili predavača, svaka institucija sama određuje postoji li ikakva potreba za tim obrazovnim programima, pa od njih polaznici mogu imati malo konkretne koristi.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Upravo na tragu predhodno navedenih potreba djece ali i osoba koje skrbe o djeci urađeno je istraživanje koje je trebalo je da doprinese razmatranju pitanja uloge cjeloživotnog učenja u razvoju ključnih kompetencija, a što je bilo zasnovano na konkretnoj analizi i interpretaciji internih dokumenata kojima se u SOS Dječijem selu BiH propisuju procedure edukacije i kontinuiranog praćenja rada SOS mama te u procjeni njihove usklađenosti sa stavovima i teorijama vodećih autora u ovoj znanstvenoj oblasti. Budući da u Bosni i Hercegovini još uvijek nisu propisane jedinstvene procedure niti razrađen jedinstven koncept razvoja profesionalnih kompetencija i podrške kroz rad, osobama koje se profesionalno skrbe o djeci bez roditeljskog staranja, razmatrana je mogućnost za primjenu cjeloživotnog učenja kao tog jedinstvenog koncepta, najprije u obiteljskom modelu brige, a potom i šire u drugim oblicima skrbi za djecu bez roditeljskog skrbi.

Analize politika, strategija i dokumentacije je pokazala da BiH kada je u pitanju udomiteljstva po svim parametrima nema usaglašene prakse sa zemljama Europe. Zakon o udomiteljstvu je donešen u FBiH 2017., a u RS još i ranije ali na žalost još uvijek nije u potpunosti zaživjelo (u smislu precizne legislative koja bi propisala obavezu edukacije i monitoringa i u smislu razvijenih praksi koje bi služile kao pozitivan primjer), a posebno je nerazvijen proces kontinuirane edukacije i potpore profesionalnim udomiteljima, koji bi podrazumijevao ne samo podršku samo njihovom cjeloživotnom učenju, nego i sprječavao profesionalno sagorijevanje tokom dugotrajnog bavljenja profesijom udomitelj.

U Bosni i Hercegovini trenutno jedina organizacija koja provodi porodični oblik skrbi o djeci bez roditeljskog staranja (a koji je masovniji od udomiteljstva i uključuje veći broj djece) je Organizacija SOS Dječija sela. U svojim dokumentima Organizacija navodi da se „SOS Dječija sela fokusiraju na razvoj djece u pravcu osposobljavanja djeteta za samostalnog i korisnog člana društvene zajednice. Puni razvoj potencijala djeteta u potpunosti se obezbjeđuje unutar brižnog obiteljskog okruženja...” (Politika programa SOS Dječija sela BiH. 2005: 76)

U skladu sa ovom politikom, organizacija SOS Dječija sela radi sa različitim oblicima obitelji uključujući biološke obitelji, SOS obitelji i druge oblike obiteljskog zbrinjavanja. SOS porodica jeste mjesto u kojem se dijete, koje je izgubilo roditeljsko staranje, može razvijati unutar brižnog obiteljskog okruženja. SOS majka upravlja SOS obitelji i direktno je zadužena za skrb i razvoj svakog djeteta.

Organizacija SOS Dječija sela nastoji da kroz obiteljski oblik brige za djecu bez roditeljskog staranja:

1) Doprinese zaštiti prava djece i unaprijedi kvalitet života one djece i mladih ljudi čija su prava narušena. Ovo se ostvaruje pružanjem podrške od strane osobe specijalizirane za zbrinjavanje i zaštitu djece u okviru konteksta obiteljskog zbrinjavanja, kako bi se djeca mogla razvijati u okruženju koje pruža ljubav, poštovanje i sigurnost.

2) Ponudi čvrstu i razumljivu teoretsku i praktičnu profesionalnu obuku, uključujući kako osnovne tako i specijalne kompetencije, čime se učesnici emocionalno i profesionalno pripremaju za svoju roditeljsku ulogu u okviru SOS modela obiteljskog zbrinjavanja gdje se uspostavljaju stabilni i trajni afektivni odnosi.

3) Osigura da učesnici nauče prepoznati individualne razvojne faze djeteta uključujući i psihološke probleme. Na temelju ovog saznanja oni grade odnos koji stimulira razvoj i organizuju svakodnevni život fokusirajući se na poticanje učenja. Oni su, u najboljem interesu djeteta, spremni na konstruktivnu i respektirajuću saradnju sa roditeljima djeteta i svjesni su svoje uloge modela u svakoj sferi života. Uče kako da koriste tehnike samorefleksije i kako da se fokusiraju na proces i kvalitet.

4) Obezbijedi za svaku polaznicu za SOS mame pohađanje usaglašenog programa inicijalne obuke koji ispunjava zahtjeve profesije.

5) Reaguje na potrebe za obimnim razvojnim mogućnostima za svaku ženu koja je direktni skrbnik djece i mladih ljudi u okviru SOS obitelji. Kako bi se obezbijedilo njihovo blagostanje i garantovao visok kvalitet njihovih obrazovnih intervencija sa djecom i mladim ljudima, one trebaju biti praćene tokom svake faze njihovog razvojnog ciklusa u okviru organizacije.

6) Reaguje na postojeće socijalne, zakonske i organizacijske zahtjeve zaštite djeteta kako bi bila u mogućnosti da kontinuirano pruža savremene obuke koje udovoljavaju ovim zahtjevima.

Razvoj pedagoško-psiholoških kompetencija SOS mama mora biti kontinuiran i podržan od cijele organizacije tokom cijele karijere (SOS Mother Handbook, 2007; 32).

I upravo ovaj segment kontinuiteta razvijanja kompetencija kod SOS mama koji su propisani dokumentima, a razvijaju se tokom cijele karijere, potvr-

đu je prisustvo cjeloživotnog učenja u obiteljskom modelu brige za djecu bez roditeljskog skrbi.

Prilikom analize kako se definiraju i određuju osobe koje se bave odgojem i zaštitom djece bez roditeljske skrbi, onda se uglavnom u literaturi nailaze određenja da je odgajatelj u institucionalnom odgoju i tretmanu onaj stručni radnik koji najviše i najsistematičnije tokom cijelog dana djetetu pruža skrb, zaštitu, podršku, nadzor, kontrolu, odgoj, vođenje, savjetovanje i specifične oblike stručne pomoći. Odgajateljska uloga iako, kao što je vidljivo, u sebi supsumira veliki broj roditeljskih zadataka, nije puka ekstenzija roditeljske uloge. Ta uloga uključuje dva jednako važna zadatka – roditeljski i profesionalni (A. Zizak, D. Tasic, N. K.-Trbovic., 2010. 253)

Pri tome roditeljski zadatak uključuje: stvaranje uslova za fizičku, emocionalnu, socijalnu dobrobit djeteta, razgovor sa djetetom i slušanje i razumijevanje; stvaranje uslova za međusobno razumijevanje; osobne i socijalne svijesti i odgovornosti; usmjeravanje, postavljanje pravila i granica za dijete, te nadzor nad djetetom; djelovanje u svojstvu dobronamjernog zastupnika djeteta u svim situacijama prema svim osobama u okviru doma i van njega.

Profesionalni zadatak odgajateljske uloge uključuje: vođenje sve potrebne evidencije i dokumentacije o djetetu i njegovom razvoju; sudjelovanje u izradi i realizaciji plana i programa rada i razvoja djeteta; stručni rad sa djetetom u namjeri ostvarivanja zacrtanih odgojnih/tretmanskih ciljeva; stvaranje uslova da dijete svoje pozitivne potencijale iskoristi i da su sve aktivnosti poduzete u najboljem interesu djeteta; pružanje informacija o djetetu svim članovima tima; pružanje informacija i mogućnosti kontakta djeteta sa drugim pomažućim službama; stvaranje uslova za što bezbolniji proces rastanka djeteta sa institucijom i prelazak u drugu, djetetovom razvoju i potrebama prikladniju životnu sredinu.

Kada su u pitanju osobnosti odgajatelja u ovim institucijama mogu se dijeliti: na fizičkom planu to je: tjelesno zdravlje, fizička izdržljivost i mnogo energije.

Poželjne karakteristike osobnosti na psihičkom planu: strpljenje, toplina, brižnost, otvorenost novim idejama, visoka tolerancija na neizvjesnost, fleksibilno mišljenje, pozitivna slika o sebi, pozitivan stav prema djeci, zrela prosudba tuđeg ponašanja i osobnosti, pozitivna očekivanja od djece, razumijevanje razvojnih potreba, te sposobnost transformiranja znanja u konzistentno ponašanje.

Na socijalnom dijelu ličnosti, važno je da osoba ima dobru socijalnu (rodbinsku i prijateljsku) mrežu, dobar ekonomski status, te da mu je pružena podrška i priznanje lokalne zajednice (Zizak, Tasic, Trbovic 1996: 103).

Kada govorimo o kriterijima za zapošljavanje osobe koja brine o djeci bez roditeljske skrbi opći uslovi navedeni su u Tabeli br. 1.

Tabela 1. *Kriteriji zapošljavanja osoba koje brinu o djeci bez roditeljskog staranja u vladinom i nevladinom sektoru*

Opće karakteristike	Politika zapošljavanja SOS Dječija sela za poziciju SOS mama	Državne institucije
Starosna dob	– Između 25 i 45 godina starosti	– punoljetna osoba
Obrazovno i radno iskustvo	– Srednji nivo obrazovanja; po mogućnosti srednja škola; poželjno akademsko i/ili radno iskustvo u oblasti zaštite djeteta, obrazovanja, porodičnog razvoja i/ili razvoja zajednice	–Zadovoljava uvjete konkursa
Preporuka	– Dobra preporuka najmanje jedne osobe	– Potvrda da se ne vodi krivičan postupak protiv kandidata
Bračni status	– Po mogućnosti nevjenčan, udovica ili razvedena uz poštivanje socijalnih, kulturnih i pravnih normi zemlje	
Porodica	– Poželjno da je bez djece koju izdržava; u slučaju da zaposleni kandidat izdržava djecu, ona žive sa njom u SOS porodici (maksimalno 1–2 djece)	
Zdravstveno stanje	– Fizički i psihički zdrava osoba	Psiho-fizički zdrava osoba
Uvjeti rada:	– Spremnost na život u SOS Dječijem selu i na preuzimanje dugoročne radne obaveze (najmanje u trajanju jedne generacije djece i mladih).	
Samorazvoj	– Spremnost da postigne potrebno znanje i vještine putem procesa profesionalne obuke i kontinuiranog razvoja	

Edukacija i kontinuirana podrška osobama koje se bave alternativnim oblicima brige

U državnim dokumentima na nivou cijele Bosne i Hercegovine nigdje se ne navodi da postoji organizovana obuka kandidata i uposlenika koji rade u institucijama koje zbrinjavaju djecu bez roditeljsko skrbi, osim Dokumenta Poli-

tike zaštite djece bez roditeljskog staranja i porodica pod rizikom od razdvajanja u FBiH 2006–2016, i Strategija unaprjeđena socijalne zaštite djece bez roditeljskog staranja sa planom akcije za period 2009–2014, gdje se navodi da postoje minimalni standardi, za akreditiranje udomitelja. Prema tim standardima potrebno je minimalno 25 sati stručne obuke budućih udomitelja.

Međutim, kako je ranije spomenuto, ovo je neobavezujući dokument, a nije poznato koji postotak centara za socijalni rad vrši akreditiranje ili detaljnije edukacije udomitelja.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Već smo naglasili da u BiH ne postoji zakonom propisan program edukacije za odgajatelje koji rade u institucionalnom obliku brige za djecu i udomiteljstvu, te istraživanje koje je urađeno u okviru doktorske disertacije imalo je za cilj istražiti, da li program edukacije za odgajatelje koje provodi organizacija SOS Dječije selo u BiH⁵ može poslužiti kao model i za druge oblike alternativne brige za djecu bez roditeljskog staranja. Odnosno istraživanjem se htjelo uporediti teorijski stavovi primjene cjeloživotnog učenja sa konkretnim procesima koji se odvijaju u SOS Dječijem selu BiH, kako bi se ti procesi znanstveno evaluirali te ukoliko se pokažu funkcionalnim, preporučili kao model kontinuirane edukacije koji bi bio primjenjiv u našim uslovima i za sve vrste profesionalne brige za djecu bez obiteljske skrbi

U istraživanju uzorak je činilo četrdeset ispitanica. Četrnaest ispitanica su bile kandidatkinje za SOS mame i dvadeset šest SOS mama koje su uposlene u dva Dječija sela u BiH. Kao instrument istraživanja korišten je anketni upitnik kojim su SOS mame iznijele procjenu značaja inicijalnog treninga za razvoj ključnih pedagoških kompetencija potrebnih za rad.

Tokom inicijalne dvogodišnje edukacije za SOS mame, kandidatkinje prolaze kroz: Program obuke za SOS mame koji ima za cilj da razvije 24 različite kompetencije.

24 kompetencije su grupisane u četiri grupe:

I Kompetencije na području razvoja obitelji

II Kompetencije na području razvoja djeteta i adolescenata

III Kompetencije na području organizacije SOS Dječije selo

IV Kompetencije na području osobnog razvoja

⁵ Organizacija SOS Dječija sela posjeduje program profesionalne obuke za SOS mame u trajanju od dvije godine koji se odnosi na dobijanje zvanja SOS mama.

Svaka kompetencija se stječe kroz izgradnju:

- 1) *stavova i vrijednosti*
- 2) *znanja*
- 3) *sposobnosti*

U Tabeli 2. prikazane su kompetencije koje kandidatkinje trebaju razviti poredane po oblastima.

Tabela 2. *Ključne kompetencije kod SOS mame*

Ključne kompetencije koje se tokom dvogodišnje edukacije razvijaju kod kandidatkinja za SOS mamu			
Kompetencije na području razvoja porodice	Kompetencije na području razvoja djeteta i adolescenta	Kompetencije na području organizacije SOS Dječijeg sela	Kompetencije na području ličnog razvoja
Prevazilaženje gubitka	Pružanje podrške samopouzdanju djeteta	Pristup životu zasnovan na pravima	Upravljanje svojim vlastitim razvojem
Njegovanje osjećaja pripadanja	Zagovaranje participacije djece i mladih ljudi	Živjeti SOS filozofiju	Jasno i sigurno komuniciranje i učestvovanje
Održavanje odnosa sa biološkom porodicom djeteta	Promocija duhovnog i moralnog razvoja.	Živjeti Politiku zaštite djece	Upravljanje svojim profesionalnim razvojem
Upravljanje životnim standardima	Promocija sociokulturnog identiteta	Vođenje plana za individualni razvoj svakog djeteta	
	Osiguravanje zdravstvene zaštite i upoznavanje sa njenim značajem	Rad u timovima	
	Razvoj djetetovih društvenih vještina		
	Podržavanja djeteta na kreatinom i rekreativnom polju		
	Podržavanje djetetovog intelektualnog i obrazovnog razvoja		

Na osnovu navedenih parametara istraživanjem smo željeli propitati:

1) Jesu li odgovarajuća selekcija, trening na samom početku rada i supervizija tijekom cijelog procesa rada dovoljni mehanizmi koji zadovoljavaju potrebu za cjeloživotnim učenjem SOS mama, kao profesionalnih skrbnika o djeci bez roditeljskog staranja te razlikuje li se i koliko primjena tih mehanizama u teoriji (dokumentima) i praksi.

2) Dati ocjenu funkcionalnosti koncepta cjeloživotnog učenja u SOS Dječijem selu BiH te ga, ukoliko ta ocjena bude zadovoljavajuća, predložiti kao mogući proces podizanja profesionalnih kompetencija osoba uključenih u druge oblike skrbi o djeci bez roditeljskog staranja.

Ovo empirijsko istraživanje vodilo je u sljedeće pretpostavke/podhipoteze:

1) Inicijalni trening za SOS mame, u trajanju od tri mjeseca, pruža mogućnost polaznicama da dobiju osnovne komponente stavova, vrijednosti i znanja iz pedagoško-psiholoških kompetencija, kao i informacije o SOS Dječijem selu, nužne za uspješno bavljenje poslom/ obavljanje profesije SOS mame;

2) Inicijalni trening za SOS mame dobra je polazna osnova za razvijanje svih ključnih kompetencija koje su neophodne za uspješno obavljanje profesije SOS mame;

3) Dvogodišnja edukacija/program obuke na sistematičan i konstruktivan način razvija ključne kompetencije, pri čemu joj je najveći doprinos u razvoju na polju osobnih kompetencija;

4) Iako je program obuke kreiran na način da bi trebalo da proporcionalno razvija znanje, stavove i vrijednosti kod SOS mama, u praksi on najviše doprinosi razvoju znanja, a potom stavova i vrijednosti kao elemenata kompetencija;

5) Iako je propisana starosna dob SOS mama za pristupanje profesiji i, iako, ne postoji prepreka da u profesiju stupe i majke koje imaju svoju djecu te dvije kategorije nemaju utjecaj na veće ili manje razvijanje ključnih kompetencija tokom procesa edukacije;

6) Supervizija je SOS mamama značajna u svrhu prevencije profesionalnog sagorijevanja, pri čemu one tijekom procesa cjeloživotnog učenja razvijaju mehanizme zaštite, pa je supervizija manje potrebna SOS mamama sa dužim radnim stažom.

U istraživanju je korišteno empirijsko istraživanje koje je bilo zasnovano na samoprocjeni pedagoško-psiholoških kompetencija SOS mama (kako bi one same procijenile važnost kompetencija koje su usvojile na početku rada). U tom kontekstu korištena je metoda ispitivanja stavova.

Od instrumenta je korišten Anketni upitnik SOS mame za procjenu značaja inicijalnog treninga za razvoj ključnih kompetencija i važnost supervizije u njihovom radu. U anketnom upitniku korišteno je stotinu pitanja sa ponudnom

Likertovom skalom odgovora (pitanja vezana za razvijanje pedagoških kompetencija SOS mama), osam pitanja otvorenog tipa (putem kojih su SOS mame mogle dati svoje viđenje obuke/treninga (što je korišteno za kvalitativnu analizu, a i kao svojsersna kontrolna pitanja) i pet pitanja sa ponuđenom Likertovom skalom odgovora (pitanja vezana za superviziju).

Statistički postupci korišteni u istraživanju su slijedeći:

Test relijabilnosti skala (Cronbach alpha). U svrhu utvrđivanja relijabilnosti skala korištenog instrumenta, korišten je test relijabilnosti ili Cronbach alpha skala. Ona je korištena kako bismo utvrdili da li između tvrdnji koje tvore specifične skale postoji dovoljna interna konzistentnost. Ovim postupkom smo utvrdili da mjerne skale mjere upravo ono za što su i namijenjene da mjere, a ne nešto drugo. To je jedan od preduvjeta kako bi se instrument mogao smatrati pouzdanim za korištenje.

ZAKLJUČAK

Već iz ovog kratkog osvrtu na model edukacije u SOS Dječijem selu BiH (posebno iz empirijskog istraživanja koje je detaljno pokazalo prednosti i nedostatke tog modela), jasno je da je cjeloživotno učenje nužan proces važan za podizanje ne samo kompetencija uposlenika, nego i kvaliteta brige o djeci bez roditeljskog staranja. Dakle, generalna hipoteza koja je glasila: Pedagoške kompetencije uposlenih u porodičnom modelu brige za djecu bez roditeljskog staranja nužno je razvijati kontinuirano i uz stalnu superviziju i podršku, kako bi se izbjeglo profesionalno sagorijevanje i obezbijedio kvalitet „usluge” koju 24 sata dnevno djeci pružaju SOS mame. Cjeloživotno učenje nužno je za razvoj kompetencija u porodičnom modelu brige za djecu bez roditeljskog staranja. Dosađajna iskustva SOS Dječijeg sela BiH pokazuju da selekcija odgovarajućih kandidatkinja za poziciju SOS mame, program profesionalne dvogodišnje obuke za sticanje zvanja SOS mame uz stalnu superviziju i kontinuirane profesionalne obuke i treninge, ne samo da osposobljavaju osobe za rad u porodičnom modelu brige za djecu bez roditeljskog staranja, nego im i pružaju stalnu podršku i održavaju taj rad na zadovoljavajućem nivou, je dokazana teorijskom analizom i empirijskim istraživanjem, a dobiveni rezultati daju dovoljno argumenata za tvrdnju da je model edukacije, odnosno razvijanja kompetencija SOS mama, koji je razvijen u SOS Dječijem selu, prihvatljiv i za druge oblike brige o djeci bez roditeljskog staranja, odnosno da može biti primijenjen i u njima, uz odgovarajuće prilagodbe. Te prilagodbe odnose se na uvažavanje specifičnosti drugih oblika brige i njihovo inkorporiranje u program edukacije, odnosno cjeloživot-

nog učenja. U tom kontekstu, kroz proces analize i istraživanja vezanog za program edukacije u SOS Dječijem selu, iskristalisalo se nekoliko preporuka:

1) Model brige kojeg provodi SOS Dječije selo po svojim je osobinama najbliži udometeljstvu, pa se i sam program edukacije najbolje i najjednostavnije može prilagoditi za potrebe edukacije udometelja (ali je primjenjiv i u drugim oblicima skrbi o djeci bez roditeljskog staranja);

2) Selekcija kandidata koji će biti angažovani kao profesionalci u ovom poslu jeste važna, ali istraživanje je pokazalo da dob, spol i broj vlastite djece nemaju ulogu u kontekstu primjene programa edukacije. Drugim riječima, *dobro osmišljen i kvalitetno izveden program edukacije* jednako može osposobiti različite kandidate za profesionalno obavljanje ovog posla i pružati im kontinuiranu podršku. Primijenimo li takav program edukacije u drugim oblicima brige o djeci bez roditeljske skrbi, to praktično znači da i za udometeljstvo (ali i druge oblike brige) selekcija jeste od velike važnosti, ali ovakva vrsta edukacije može kompenzirati uočene nedostatke ili nadgraditi nedovoljno razvijene kompetencije uposlenika;

3) Edukacija mora biti *planska, strateška, dugoročna* i pružati ne samo znanja i vještine, nego i kontinuiranu podršku uposlenicima, drugim riječima ona mora biti *zasnovana na konceptu cjeloživotnog učenja*, a ne samo na davanju instrukcija zarad na početku profesionalnog angažmana. U tom kontekstu, inicijalni trening je važan za upoznavanje sa konceptom i elementima rada na poziciji SOS mame, ali kasnije je, također, *nepohodan dodatni trening, edukacija i podrška*. Isto vrijedi i kod primjene ovog tipa edukacije u drugim oblicima skrbi o djeci bez roditeljskog staranja, koji, dakle, mora biti zasnovan na konceptu cjeloživotnog učenja;

4) Za uspješnu primjenu ovakvog modela edukacije i podrške u drugim oblicima brige o djeci bez roditeljske skrbi (posebno u udometeljstvu) potrebna je *uključenost svih sudionika programa* (ne samo kandidata, odnosno uposlenika koji direktno borave i rade s djecom, nego i svih drugih aktera te brige o djeci bez roditeljskog staranja);

5) Uloga/zadatak tih ostalih sudionika ovog procesa treba biti u monitoringu /nadgledanju procesa edukacije i pružanja podrške, njegove evaluacije i prilagodbe (s vremena na vrijeme), kako bi se zadovoljile potrebe koje se mijenjaju i obezbijedilo unaprjeđenje određenih segmenata rada;

6) U inicijalnom treningu, ali i tijekom kontinuirane edukacije, posvetiti *više pažnje samorazvoju, odnosno kompetencijama koje se odnose na osobni razvoj* SOS mama jer je istraživanje pokazalo da su upravo ove kompetencije najmanje razvijene kod mama, a budući da su na ovaj dio edukacije mame imale najveći broj sugestija i komentara možemo zaključiti da je ovu komponentu potrebno dodatno razvijati.

7) Model edukacije koji bi bio primjenjiv i u drugim oblicima brige o dje-
ci bezroditeljskog staranja mora, dakle biti *zasnovan na konceptu cjeloživotnog*
učenja, a podrazumijeva inicijalni trening + kontinuiranu edukaciju + proces
supervizije (kao jedan od načina prevencije profesionalnog sagorijevanja).

Literatura

- Ajduković, M. i Radočaj, T. (2010). *Pravo djeteta na život u obitelji*. Zagreb: Uni-
cef.
- Ajduković, M. i Sladović Franz, B. (2008). *Smjernice za izradu programa i plana*
nadzora nad izvršavanjem roditeljske skrbi kao proces suvremenog socijal-
nog rada. Zagreb: UNICEF-a za Hrvatsku.
- Ajduković, M. i Sladović Franz, B. (2008). Instrumenti socijalnog rada za procjenji-
vanje obiteljske situacije i potreba djece. *Pravo djeteta na život u obitelji*,
Zagreb: UNICEF-a za Hrvatsku, 163–181.
- Bennett, A. L., Oliver, J. K. (2004) Međunarodne organizacije. Zagreb: Politička
kultura.
- BHAS (Agencija za statistiku BiH) Socijalna zaštita 2001–2006. Tematski bilten 7,
2007, Agencija za statistiku, Sarajevo.
- BHAS (Agencija za statistiku BiH) Socijalna zaštita 2002–2007. Tematski bilten 7,
2008, Agencija za statistiku, Sarajevo.
- BHAS (Agencija za statistiku BiH) Socijalna zaštita 2005–2010. Tematski bilten 7,
2011, Agencija za statistiku, Sarajevo.
- BHAS (Agencija za statistiku BiH) Demografija Bosne i Hercegovine. Tematski bil-
ten. 2012, Agencija za statistiku, Sarajevo..
- Brandl, A., Demuth, K., Ullmann, E. (2003). *Women's Lives. SOS Mothers Around*
the World Tell Their Stories. SOS Children's Villages Hermann Gmeiner
Academy: Innsbruck.
- COE (2002) Education for democratic citizenship 2001–2004. Recommendation
(2002.)12 of the Committee of Ministers to member states on education for
democratic citizenship DGIV/EDU/CIT (2002) 38 (Adopted by the Commit-
tee of Ministers on 16 October 2002 at the 812th meeting of the Ministers'
Deputies).
- EU Commission. Hrvatski prijevod: *Prema društvu koje uči: poučavanje i uče-*
nje./(Bijeli dokument o obrazovanju/ (1996), Zagreb: Educa.
- Commission of the European Communities (2003). *Education & Training 2010.*
The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms Joint interim
report on the implementation of the detailed work programme on the follow-

- up of the objectives of education and training systems in Europe, 14358/03 EDUC 168 – COM (2003).
- CONFINTEA V (1997). *Adult Education The Hamburg Declaration The Agenda for the Future*, The Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg, July 1997. Hrvatski prijevod; Hrvatska zajednica pučkih i otvorenih učilišta/<http://www.hzpou.hr/stranice/3/19-100.pdf/>.
- Dumaret, A. (1988). *The SOS Children's Villages: school achievement of subjects reared in a permanent foster care. (Part two). Early Child Development and Care*, Carfax Publishing, UK.
- Delors, J. (ur.) (1998). *Učenje – blago u nama – Izvješće UNESCO-u Međunarodnog*.
- Hilweg, W., Ullmann, E. (1999). *Childhood and Trauma, Separation, Abuse, War*. Ashgate Publishing: Aldershot, Brookfield USA, Singapore, Sydney.
- Hofer, B., & Putzhuber, H. (2001/2002). *Zur Lebenssituation von jungen Erwachsenen SOS-Kinderdorf-Einrichtungen. Eine Langzeitstudie. (About the living situation of young adults in SOS Children's Villages. Longitudinal study). Sozialpädagogisches Institut von SOS-Kinderdorf Österreich: Innsbruck*.
- IBHI (2006) *Problemi djece i omladine u kontekstu ljudskih prava u Bosni i Hercegovini*.
- IZVJEŠTAJ – *Položaj djece bez roditeljskog staranja u BiH zasnovan na analizi o pravima djece iz 2008. godine (izvještaj sastavljen uz pomoć informacija SOS Kinderdorf-a)* <http://www.svizajedno.org/documents/izvjestaj.pdf>
- Koisti-Auer, A. (2000). *The many faces of placement in an SOS Children's Village. Custody and placement in an SOS Children's Village – the child, parent, worker and welfare authority perspective. SOS Children's Villages Finland: Helsinki*.
- Ladner, J. A. (2000). *Children in Out-of-Home Placements. Children's Roundtable #4. The Brookings Institution: Washington DC*.
- Korać Graovac, A. (2008). *Obiteljskoppravna zaštita osobnih interesa djece prije izdvajanja u obitelji: prava djece – odgovornosti i prava roditelja*. Zagreb: Zagreb: Sveučilište u Zagrebu – Pravni fakultet.
- Laklija, M. (2009). *Psihosocijalna obilježja udomitelja i iskustvo udomiteljstva djece*. Doktorska disertacija. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Stubijski centar socijalnog rada.
- Laklija, M. (2011). *Modeli udomiteljstva u Evropi – rezultati istraživanja*, Zagreb: Forum za kvalitetno udomiteljstvo djece.
- Matković, I., Poljak, V. (1989). *Samoobrazovanje*. U: Potkonjak, N. i Šimleša, P. (ur.) (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i suizdavači.

- Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih (1)* (2009), Vijeće Evrope i Evropska unija– Pojmovnik politika obrazovanja odraslih – Dokumenti. Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih.
- Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih (2)* (2010), Ujedinjeni narodi (UNESCO, Svjetska banka, Međunarodne organizacije rada, OECD – Dokumenti. Zagreb.
- Ombudsman za djecu Republike Srpske (2011) Posebani izvještaj – Djeca smještena u dječiji dom.
- Popović K. (2014). *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Društvo za obrazovanje odraslih.
- Schene, P. (2001). *Implementing Concurrent Planning: A Handbook for Child Welfare Administrators*. Maine: National Child Welfare Resource Center for Organizational Improvement. SIDA (2001). Children in Institutions. Ministry for Foreign Affairs: Sweden.
- Sladović Franz, B. (2008). *Procjenjivanje roditeljskih sposobnosti i izvršavanje roditeljskih zadaća*. Zagreb: UNICEF, 93–121.
- Sladović Franz, B. (2008). *Sveobuhvatno obiteljsko procjenjivanje u socijalnoj skrbi zadjecu*. Zagreb: UNICEF, 183–194.
- Sladović Franz, B. i Ajduković, M. (2008). *Skrb za dijete čiji je razvoj ugrožen u obitelji*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku, 77–92.
- SOS Children's Villages International (2013). *„Alat za procjenu provedbe smjernica ujedinenih naroda za alternativnu brffigu o djeci*, Verzija 2.0, Revidirano 09/01/13, SOS Children's Villages International „Format i vodič za Prikaz alternativnih oblikazaštite u Bosni i Hercegovini zasnovan je na Dokumentu SOS Dječijih sela o primjeni UN Smjernica za alternativnu brigu o djeci u zemlji, Sarajevo.
- SOS Dječija sela BiH (2010). Položaj djece u BiH – *Analiza položaja djece bez roditeljskog staranja i/ili djece kojoj prijete gubitak roditeljskog staranja zasnovana na pravima djeteta*.
- SOS Dječija sela Bosna i Hercegovina (2010) „Položaj djece u Bosni i Hercegovini, Analiza položaja djece bez roditeljskog staranja i/ili djece kojoj prijete gubitak roditeljskog staranja zasnovana na pravima djece. Sarajevo.
- SOS Lapsikylä (1996). To get away, to get further and to obtain a foothold in life... Asurvey among ex-villagers in Finland 1966–1996. SOS Children's Villages Finland.
- SOS-Kinderdorf International (2002). Human Resource Manual. Innsbruck.
- SOS-Kinderdorf International (2003). Who we are. Roots, Vision, Mission and Values of the SOS Children's Villages Organisation. Innsbruck.

SOS-Kinderdorf International (2004). SOS Children's Village Manual for the SOSChildren's Village organisation. Innsbruck.

UNICEF (2004). Innocenti Social Monitor 2004. MONEE Project CEE/CIS/Baltic

Izvori

Akcioni plan za djecu Bosne i Hercegovine 2002–2010.

Akcioni plan za djecu Bosne i Hercegovine 2011–2014.

Akcioni plan za provedbu Politike zaštite djece bez roditeljskog staranja i porodica kojima prijeti gubitak roditeljskog staranja u FBiH 2006–2016., za period 2012–2013. godine.

BHAS (Agencija za statistiku BiH) Socijalna zaštita u Brčko Distriktu Bosne i Hercegovine od 2007. do 2011. godine. Agencija za statistiku: (2012).

BHAS (Agencija za statistiku BiH) Socijalna zaštita u Brčko Distriktu Bosne i Hercegovine od 2006. do 2010. godine. Agencija za statistiku: (2011).

Dokument politike zaštite djece bez roditeljskog staranja i porodica pod rizikom od razdvajanja u FBiH 2006–2016.

Mersiha I. Kolčaković

University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići

THE IMPORTANCE OF LIFELONG LEARNING IN THE UPGRADING OF PEDAGOGICAL COMPETENCES OF PERSONS DEALING WITH ALTERNATIVE FORMS OF CARE FOR CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Summary

In each community, the family should provide the necessary protection and assistance in order to fully assume its responsibilities in the community. A child who is temporarily or permanently denied a family environment has the right to special protection and assistance from the state. Such care may include foster care, adoption, or placement in appropriate childcare institutions. Given that there is no legally prescribed educational program for educators working in institutional care of children and foster care, we have tried to investigate whether the education program for educators carried out by SOS Children's Village in BiH can serve as a model for other forms of alternative care for children without parental care. The aim of the

research was to compare the theoretical attitudes of lifelong learning with concrete processes that take place in SOS Children's Village of B & H in order to evaluate these processes scientifically and, if they prove to be functional, recommended as a model of continuous education that would be applicable to our conditions and for all types of professional care for children without family care.

The sample consisted of forty respondents. Thirteen respondents were candidates for SOS mum and twenty-six SOS mums employed in two Children's Villages in Bosnia and Herzegovina. As a survey instrument, a survey questionnaire was used, whereby SOS Mama presented an assessment of the importance of initial training for the development of key pedagogical competencies required for work.

The results of this study are that the model of care implemented by SOS Children's Village is by its very characteristics the most similar to foster care (but it is also applicable in other forms of care for children without parental care), that education should be planned, long-term and provide not only knowledge and skills, but also continuity, and should not just go on giving instructions for work at the beginning of professional engagement. The strategy of developing continuous education must be tailored to the specifics of other models of care, but also to the specifics of the society / environment in which it is conducted. The development of specific competences needs to be achieved, and the education plan, the content of the module, the form of additional training, the ways of providing continuous support, the number of hours of education, can be tailored.

Key words. *Children without parental care, family model of care, educators / trustee, lifelong learning, pedagogical competence.*



Šahim O. Kahrihmanović
JU Terapijska zajednica Kampus Kantona Sarajevo
Iskra Z. Vučina
Zavod za javno zdravstvo Federacije BiH, Sarajevo

ULOGA TRETMANA U TERAPIJSKIM ZAJEDNICAMA I PROCES OPORAVKA OD OVISNOSTI O DROGAMA

Sažetak. Najpoznatiji model rezidencijalnog oblika tretmana, koji je danas veoma zastupljen, jeste model terapijske zajednice. Ovisnička supkultura je zasnovana na lažnim identitetima. Svrha terapijske zajednice jeste da tretmanom i procesom oporavka ovisniku olakša povratak stvarnom identitetu. Mnogi klijenti unutar terapijskih zajednica nisu nikada stekli konvencionalne i općeprihvaćene životne obrasce. Kod njih je izražen radno-obrazovni deficit te nedostatak primarnih vrijednosti koje su se ili potisnule ili nisu nikada bile prihvaćene. Njihov boravak u terapijskoj zajednici jeste razlog da se to mijenja, tj. da se kod njih razvija društveno prihvatljiv način življenja. U radu je, koristeći koncept zajednica-kao-metoda, teorijski objašnjen model terapijske zajednice, te su prezentovani rezultati istraživanja provedenog u terapijskim zajednicama u Bosni i Hercegovini, koji se odnose na ulogu faza tretmana ovisnosti i izgradnji društveno prihvatljivih vrijednosti kod klijenata. Iako se pristupi tretmanu ovisnosti u terapijskim zajednicama ponekad razlikuju, zaključeno je da postoji pozitivan efekat faza tretmana na proces postizanja i ostvarivanja ciljeva oporavka, te da predstavljaju mehanizme sticanja kompetencija za trezven i prosocijalan način života.

Ključne riječi: *droga, ovisnost, terapijska zajednica, tretman, oporavak.*

UVOD

Tretmani ovisnosti predstavljaju osnovni i najznačajniji aspekt cjelokupnog procesa oporavka. Mogu biti sadržajno različiti, te različitih strukturalnih oblika i vremenske dužine. Obzirom da je ovisnost hronično recidivirajući pore-

mećaj te je recidiv uobičajena pojava, kratkoročni i jednokratni tretmani najčešće nisu dovoljni. Tretman je često dugotrajan i mukotrpan proces koji uključuje više tretmanskih intervencija i monitoring. Najbolji tretmani pružaju kombinaciju terapijskih tehnika i drugih usluga, kako bi se zadovoljile potrebe ovisnika za rehabilitacijom i ispunili terapijski ciljevi. Te druge usluge uključuju kako pomoć pri školovanju i zaposlenju, tako i ostvarivanje specifičnih potreba u odnosu na dob, spol, rasnu ili etničku pripadnost, seksualnu orijentaciju i sl. Tretmani ovisnosti uključuju psihoterapije, socioterapije, medikamentozne terapije, radne terapije, okupacionu terapiju, muzikoterapiju, art-terapiju, pet-terapiju ili kombinaciju navedenih tehnika. Pored prestanka zloupotrebe droge, glavni cilj tretmana jeste povratak produktivnom načinu življenja i razmišljanja u svojim porodicama i životnom okruženju. Ishod tretmana zavisi od prirode i obima problema, prikladnosti oblika tretmana te od kvalitete interakcija na liniji klijent-stručnjak. Tretman ovisnosti u terapijskim zajednicama predstavlja sinhronizovan model rehabilitacije, zasnovan na hijerarhijskoj strukturi, društvenoj organizaciji života, nivoima tretmana, osjećaju pripadnosti i jasno određenim pravilima i filozofiji.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Definicija terapijske zajednice

Terapijske zajednice kao pristup u tretmanu ovisnosti su postale aktuelne u drugoj polovini 20. stoljeća pojavom tzv. kontrakultura čije pristalice su upotrebljavale različite vrste droga. Model svim današnjim terapijskim zajednicama jeste koncept Synanona. Mnogi teoretičari se slažu da, historijski gledano, terapijske zajednice imaju društvenu i obrazovnu funkciju, razvijaju harmonizaciju na relaciji ovisnik-društvo. Također, terapijske zajednice su zaslužne za razvoj životnih vještina, zdravo funkcionisanje pojedinaca i mijenjanje ovisničkog stila življenja i razmišljanja (Perfas, 2003). „Terapijska zajednica je generički pojam za rezidencijalne i drug-free tretmanske programe koji imaju određene zajedničke karakteristike. Njeni primarni ciljevi su globalne promjene u načinu života, koje se reflektuju u apstinenciji od droga, eliminisanju antisocijalnog i promovisanju prosocijalnog ponašanja. Glavna pretpostavka boravka i stabilnog oporavka u terapijskoj zajednici jeste uspješna integracija te ispunjavanje psiholoških i socijalnih ciljeva. Tretmanski pristup zahtijeva multidimenzionalne utjecaje i treninge na klijente koji se mogu pojaviti nakon dužeg boravka u rezidencijalnom okruženju” (De Leon, 2000: 150). To su stambene jedinice u okruženju bez droge, koje koriste hijerarhijski i rezidencijalni model oporavka kroz faze koje odražavaju povećanje nivoa lične i društvene odgovornosti. Terapijska zajednica

se razlikuje od drugih oblika tretmana prvenstveno u njenoj upotrebi zajednice kao metoda koja obuhvata osoblje i klijente kao ključne faktore promjene.

Osobeni pristup tretmanu ovisnika o drogi se često karakterizira terminom „zajednica-kao-metoda”. Osnovno teorijsko uporište ovog rada jeste razumijevanje terapijske zajednice kao konceptualno bazirane zajednice odnosno primjena teorijskog pristupa zajednica kao metoda. „Zajednica kao metoda je način socijalizacije klijenta putem formalne i neformalne interakcije sa drugim klijentima i osobljem. Socijalizacija članova se vrši putem dnevno strukturiranih aktivnosti. Razvoj prosocijalnog ponašanja se postiže preko grupnih procesa. Sistem nagrađivanja i sankcionisanja je jasan i odnosi se na sve klijente” (De Leon, 2000: 214).

Tretman ovisnosti u terapijskoj zajednici i oporavak ovisnika

Tretman ovisnosti o drogama podrazumijeva proces oporavka koji je namijenjen za pomoć osobama koje imaju problem s ovisnošću, kako bi se zaustavio proces dalje upotrebe droge ili njenog traženja. Generalno, tretmani ovisnosti u svijetu još uvijek imaju manji prioritet od nastojanja da se kontroliše konzumiranje droge kroz zabrane i kaznene sankcije, iako su studije opravdanosti tretmana pokazale da svaki uloženi dolar u liječenje, oporavak i tretmane od ovisnosti štedi do sedam dolara u ostalim troškovima (Abadinsky, 2010). Bez obzira na postojeću situaciju, tretmani ovisnosti se omasovljavaju i nude različite modele i pristupe u procesu odvikavanja od upotrebe droge i promjene životnog stila ovisnika. Oni uključuju sistematičan i organizovan pristup promjenama navika što uključuje temeljitu promjenu životnog stila. Obzirom da javnost često prikazuje ovisnost kao rezultat namjernog lošeg ponašanja i moralnog pada, takvo razumijevanje problema otežava tretman (Deitch, 2007). Većina ovisnih osoba krije svoj problem, bojeći se diskriminacije ili kažnjavanja. Također, uobičajeno je stanovište da se tretmanom ovisnosti ništa ne postiže i da se osobe poslije završenog programa ponovo vraćaju ovisnosti. Međutim, prema istraživanjima, stopa recidiva kod ovisnih osoba približno je ista kao i kod drugih bolesti poput hipertenzije, dijabetesa, astme i sl. (Dowd i Ruggle, 1999). Konvencionalni i općeprihvaćeni modeli tretmana ovisnih osoba su fokusirani na individu i njezinu ovisnost, obzirom da je ovisnost poremećaj koji se može tretirati. „Krajnji i najvažniji cilj tretmana od ovisnosti jeste učenje različitih tehnika i načina, kako bi se uspostavila trajna apstinencija od droga, umanjile socijalne i zdravstvene komplikacije povezane sa upotrebom droge te poboljšale njegovo sveukupno funkcionisanje” (Guerrero, 2005: 212).

Dugogodišnja praćenja različitih vrsta tretmana su pokazala da duži tretman daje više učinka od kraćeg. Za rezidencijalne i ambulantne tretmane donja

granica o kojoj možemo govoriti da daje dobre efekte jeste tri mjeseca. Preporuka je da tretman bude što duži, kako bi izlazni rezultati bili što bolji. Međutim, dešava se da klijent provede dosta više vremena u tretmanu bez vidljivog pomaka. U tom slučaju se može raditi o slaboj motivaciji, niskoj želji za oporavkom, izrazito slaboj percepciji sebe, nekompatibilnosti tretmana i sl. Za većinu tretmana se smatra da je period od jedne godine optimalan rok kako bi se stekao uvid u stanje klijenta i poduzele mjere da se njegovo sveukupno stanje popravi. Kvalitetu tretmana ovisnika doprinosi i sam terapeut, uspostavljanjem pozitivnog terapijskog odnosa te saradnjom sa samim klijentom (Perfas, 2004). Oporavak je promjena životnog stila i identiteta koja se pruža iznad apstinencije od zloupotrebe droge. Pored uspostavljanja apstinencije od droge, ovisnik mora odustati od mnogih navika koje su povezane s njegovim ranijim načinom života. U širem značenju, oporavak podrazumijeva vraćanje u stanje fizičkog ili mentalnog stanja u kakvom je osoba bila prije perioda ovisnosti. Obzirom da terapijska zajednica naglašava holistički pristup u tretmanu klijenata, oporavak se shvata kao višedimenzionalno učenje. Pod tim se podrazumijeva rad na kognitivnim, bihevioralnim i emocionalnim komponentama čije promjene jesu temelj uspješnog tretmana. Oporavak u terapijskoj zajednici, kao razvojni proces, za sobom povlači prolazak kroz faze dodatnih učenja gdje savladavanje jednog modela znači promjenu i prelazak u drugi, viši model tretmana (Seivewright, 2000). U pogledu tretmana u terapijskoj zajednici, apstinencija od droga je preduslov za potpunu promjenu načina života i identiteta.

Faze u terapijskoj zajednici

Nivoi programa u terapijskoj zajednici su osnovne strukturne komponente modela oporavka. Iako se pristupi razlikuju od zajednice do zajednice, zajedničko svima njima jeste da se temelje na postojanju određenih faza programa koje se razlikuju prema postizanju i ostvarivanju određenih specifičnih ciljeva. Proces prolaska kroz faze tretmana je pod monitoringom stručnog osoblja ali i starijih klijenata, stvarajući tako dinamičan proces unutar terapijske zajednice koje je i u osnovi njene filozofije. Krajnje tačke svake faze su označene kao ciljevi koji se trebaju postići kako bi se prešlo u narednu fazu. Faze ne otkrivaju direktno proces promjene, ali su orijentir koji govori u kojem pravcu se promjena odvija. Faze programa obilježavaju pojedinca koji prolazi kroz procese učenja (De Leon, 1997). Prelazak u narednu fazu jeste socijalna potpora za nastavak staničnih promjena. Kao punopravni članovi i sastavni dijelovi programa, klijenti počinju otkrivati svoje mjesto u zajednici i u različitim ponuđenim društvenim ulogama i interakcijama. Glavni kriterij jeste da se završe sve faze, kako je određeno protokolom. Svi klijenti su razvrstani po kriterijima obzirom na ulazak i

napredak u tretmanu. Zato se iskazuje hijerarhijski model programa, tako da klijenti u svakoj fazi mogu vidjeti gdje se nalaze kada je u pitanju njihova percepcija problema (De Leon, 2000).

Pretprijemna faza. Pretprijemni program podrazumijeva procjenu potencijalnih klijenata, koji se sastoji od strukturiranih intervjua koje provodi profesionalno osoblje i medicinske procjene od strane ljekara. Strukturiranim intervjuima i medicinskom procjenom se utvrđuju: faktori koje posjeduje osoba, a koji su neprikladni za ulazak u tretman, kao što su: eventualne samoubilačke namjere, piromanija, nasilno ponašanje, duševni poremećaji, tjelesne povrede, potreba za psihijatrijskom zaštitom ili detoksikacijom (De Leon, 1997). Pored toga, u ovoj fazi se prikupljaju podaci o prethodnim iskustvima o boravku u terapijskoj zajednici ili nekoj drugoj ustanovi (ako ih je bilo) te podaci o socijalnoj karti pojedinca (radno iskustvo, porodica, obrazovanje itd.).

Dnevne aktivnosti. Dan u terapijskoj zajednici je visoko strukturiran i zahtjevan. Tipičan dan podrazumijeva ustajanje oko sedam sati ujutro i splet organizovanih aktivnosti do jedanaest sati navečer. Te aktivnosti podrazumijevaju radno-okupacione terapije, psihoterapije i socioterapije, individualni i grupni rad, art-terapiju i muziko-terapiju, sport-terapiju, stručne obuke, razvoj vještina, savjetovanje, rekreaciju i sl. Ovaj segment se ostavlja svakoj terapijskoj zajednici da ga organizuje shodno programu rada. Vikendi u terapijskoj zajednici podrazumijevaju nešto manje obaveza za klijente.

Uvodna faza tretmana (adaptacija). Ovaj nivo podrazumijeva period od najmanje mjesec dana, na samom ulasku klijenta u terapijsku zajednicu. Potpuna adaptacija, po pravilu, traje oko tri mjeseca rezidencijalnog boravka. Zato, iako se definiše kao poseban nivo, adaptacija se često nastavi i proširi u naredni nivo tretmana. Primarna zadaća ovog nivoa jeste da se klijent asimilira u zajednicu. Asimilacija je veoma bitna u početnom periodu jer je tada klijent ambivalentan na duge boravke na jednom mjestu i tu postoji opasnost od napuštanja terapijske zajednice. U adaptivnom nivou se ilustriraju i objašnjavaju osnovni elementi terapijske zajednice kao pristupa (Hayton, 1998). Kontakt s porodicom i prijateljima u ovoj fazi je minimalan i često sveden na nekoliko telefonskih poziva. Orijentacija klijenta u terapijskoj zajednici provodi se i uz pomoć starijih klijenata koji objašnjavaju pravila, propise i procedure. Tako su u početku novi klijenti rijetko sami. Orijentacione sastanke pokreće profesionalno osoblje i stariji klijenti ubrzo poslije samog ulaska klijenta u tretman. Orijentacioni sastanci uključuju čitanje materijala, gledanje videoprezentacija o programu, davanje odgovora i pojašnjenja klijentu. Ovi sastanci su fokusirani na: a) eliminatorna pravila, b) kućni red, c) strukturu programa, d) alate terapijske zajednice (susreti s drugim klijentima, sistem povlastica). Ovim se pokušava učvrstiti identifikacija klijenta u zajednici (De Leon, 2000).

Glavna faza tretmana. Osnovni cilj ovog nivoa jeste razvoj širih socijalnih i psiholoških ciljeva. Narednog perioda radi se na razumijevanju i provedbi glavnih ciljeva u koje najprije spadaju socijalizacija, odnosno, resocijalizacija, lični rast, razvoj svijesti kroz resurse terapijske zajednice. Sve aktivnosti u vezi sa sastancima, seminarima, grupama savjetovanja se nastavljaju iz adaptivnog nivoa. Sada se od klijenta očekuje puno i aktivno učešće u svim aktivnostima gdje se njegova uloga sve više povećava (Hayton, 1998). Sada klijent u potpunosti učestvuje u dnevnim aktivnostima, u skladu s programom, pridržava se kućnog reda, izbjegava *eliminatorska* pravila, prihvata život bez uzimanja droge, aktivira se u grupnom radu, bez obzira na eventualnu slabost komunikacijskih vještina. Ovo je period kada klijent počinje da govori o sebi. Klijent postepeno postaje uzor za klijente koji tek ulaze u terapijsku zajednicu. On dobiva viši status u društvenoj strukturi terapijske zajednice i veću ličnu slobodu. Ovdje se osjeti klijentova predanost programu, a lični rast se očituje prilagodljivošću promjenama i prihvatanjem osoblja kao racionalnih autoriteta. On prihvata potpunu odgovornost za svoje ponašanje i postaje predan programu. Ovo je vrijeme kada se klijent aktivno uključuje u školovanje ili stručno usavršavanje. Socijalne interakcije su spontanije i opuštenije. Otkriva se stabilan nivo samopouzdanja koji je proporcionalan statusu u zajednici.

Faza predizlaska. Primarni ciljevi ove faze su olakšavanje klijentu odlazak iz terapijske zajednice i uspješan završetak tretmana i reintegraciju klijenta u društvo. Ciljevi do ovog nivoa su od temeljne važnosti za razvojne poglede klijenta kada završi tretman. Fizičko odvajanje od terapijske zajednice predstavlja glavni orijentir u procesu promjena za klijenta. Sve što je naučio za vrijeme boravka u terapijskoj zajednici, sada se primjenjuje u vanjskom svijetu. Za razliku od adaptivnog nivoa, klijent je sada veoma izložen utjecajima vanjske sredine. Smatra se da su u ovoj fazi klijenti stekli vještine i sposobnosti suočavanja sa životom izvan zajednice. Klijentu koji izlazi iz terapijske zajednice pruža se potpuna podrška. Za vrijeme ovog nivoa klijenti i dalje žive u terapijskoj zajednici, ali imaju obaveze vezane za vanjski svijet (pohađaju školu, rade puno radno vrijeme i sl.). Naglasak na racionalnom autoritetu se smanjuje pod pretpostavkom da je klijent stekao dovoljno autonomnosti.

Završetak programa. Završetak označava kraj aktivnog učešća klijenta u programu. Iako je program završen, u terapijskoj zajednici se mogao naučiti skup korisnih alata koji predstavljaju vodič za kvalitetan i zdrav život. Završetak predstavlja prekretnicu u procesu oporavka i nudi se novi početak.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je i empirijskog karaktera u kome je korišten Upitnik modela terapijske zajednice i resocijalizacije ovisnika kreiran za potrebe ovog istraživanja. Korištena je deskriptivna statistička analiza, a analizirane su frekvencije odgovora i *kristabulacija varijabli* u odnosu na model tretmana u terapijskoj zajednici. Uzorak ispitanika su predstavljali ovisnici, klijenti, koji su bili uključeni u tretman ovisnosti u devet terapijskih zajednica, sedam u Bosni i Hercegovini, te po jedna u Hrvatskoj i Crnoj Gori. Učestvovalo je 166 ispitanika, 158 muških i 8 ženskih. Istraživanje je bilo anonimno, a ispitanici su ispitivani u odnosu na dužinu boravka u tretmanu.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati pokazuju da su ispitanici u ovom istraživanju postigli visoke rezultate na primijenjenoj subskali upitnika Modela terapijske zajednice i resocijalizacije ovisnika.

Model tretmana u terapijskoj zajednici

Tablica 1. *Tretman u terapijskoj zajednici je jasno strukturiran i definisan*

	f	%
Ne slažem se	1	0,6
Djelimično se ne slažem	4	2,4
Djelimično se slažem	45	27,3
Slažem se	115	69,7
Ukupno	165	100,0

Na osnovi podataka iz Tablice 1. možemo zaključiti da je velika većina ispitanika zadovoljna modelom tretmana. Njih 69,7% se slaže da je tretman u terapijskoj zajednici jasno definisan i strukturiran.

Na osnovi rezultata prikazanih u Tablici 2. procenat od 65,5% ispitanika se slaže da tretman u terapijskoj zajednici obuhvata multidimenzionalan pristup liječenju, uključujući terapiju, edukaciju, vrednovanje toka tretmana i razvoj vještina. 30,3% ispitanika se djelimično slaže s navedenom konstatacijom.

Tablica 2. *Tretman obuhvata multidimenzionalan pristup liječenju, uključujući terapiju, edukaciju, vrednovanje toka tretmana i razvoj vještina*

	f	%
Ne slažem se	2	1,2
Djelimično se ne slažem	5	3,0
Djelimično se slažem	50	30,3
Slažem se	108	65,5
Ukupno	165	100,0

Kako se vidi iz Tablice 3. procenat od 69,6% ispitanika se slaže da tretman pruža edukaciju iz različitih aspekata života kako bi se nastavio život bez droge. Tako se 25% ispitanika se djelimično slaže sa tom tvrdnjom dok se 3% djelimično ne slaže, a s prethodnom tvrdnjom nikako se ne slaže 2,4%.

Tablica 3. *Tretman pruža edukaciju iz različitih aspekata života kako bi se nastavio život bez droge*

	f	%
Ne slažem se	4	2,4
Djelimično se ne slažem	5	3,0
Djelimično se slažem	41	25,0
Slažem se	114	69,6
Ukupno	164	100,0

Tablica 4. *Tretman obuhvata stručno osposobljavanje klijenata*

	f	%
Ne slažem se	29	18,2
Djelimično se ne slažem	13	8,2
Djelimično se slažem	47	29,6
Slažem se	70	44,0
Ukupno	159	100,0

Rezultati prikazani u Tablici 4. nam pokazuju da se 44% ispitanika slaže sa stavom da tretman obuhvata stručno osposobljavanje klijenata, dok 29,6% ispitanika se djelimično slaže s ovom konstatacijom. Djelimično se ne slaže 8,2% ispitanika, a njih 18,2% se nikako ne slaže s prethodnom konstatacijom.

Na osnovi rezultata iz Tablice 5. vidimo da se 66,3% slaže s tvrdnjom da se tretman u terapijskoj zajednici kontinuirano nadopunjuje i osavremenjuje. 25,3% ispitanika se djelimično slaže s tom tvrdnjom, dok se njih 4,2% djelimično ili uopće ne slaže s prethodnom tvrdnjom.

Tablica 5. *Tretman u terapijskoj zajednici kontinuirano se nadopunjuje i osavremenjuje*

	f	%
Ne slažem se	7	4,2%
Djelimično se slažem	7	4,2%
Djelimično se slažem	42	25,3%
Slažem se	110	66,3%
Ukupno	166	100%

Analiza rezultata dobivenih krostabulacijom varijabli u odnosu na model tretmana u terapijskoj zajednici

Domenu upitnika koja se odnosi na tretman, odnosno navedene tvrdnje vezane za ovu domenu, ispitanici su ocijenili sa uglavnom visokim stepenom slaganja.

Tablica 6. *Tretman u terapijskoj zajednici je jasno strukturiran i definisan*

	Dužina boravka u tretmanu		Ukupno
	Dužina boravka u tretmanu manje od šest mjeseci	Dužina boravka u tretmanu duže od šest mjeseci	
Ne slažem se	0,00	1,20	0,60
Djelimično se ne slažem	1,20	3,70	2,40
Djelimično se slažem	22,90	31,70	27,30
Slažem se	75,90	63,40	69,70
Ukupno	100,00	100,00	100,00

Iz rezultata navedenih u Tablici 6. vidimo da se 75,90% ispitanika koji su u tretmanu manje od šest mjeseci i 63,40% ispitanika koji su u tretmanu duže od šest mjeseci slaže da je tretman u terapijskoj zajednici jasno strukturiran i definisan. 22,90% ispitanika koji su manje od šest mjeseci u tretmanu, odnosno, 31,70% ispitanika koji su duže od šest mjeseci u tretmanu se djelimično slaže s navedenom tvrdnjom.

Iz Tablice 7. vidimo da se većina ispitanika slaže i s tvrdnjom da tretman obuhvata multidimenzionalan pristup liječenju, uključujući terapiju, edukaciju, vrednovanje i razvoj vještina. 63,90% ispitanika koji su u tretmanu manje od šest mjeseci, odnosno 67,10% ispitanika koji su u tretmanu više od šest mjeseci

se slaže s ovom tvrdnjom. Njih 31,30%, odnosno 29,30% se djelimično slaže s ovom tvrdnjom.

Tablica 7. *Tretman s multidimenzionalanim pristupom liječenju, uključujući terapiju, edukaciju, vrednovanje i razvoj vještina*

	Dužina boravka u tretmanu		Ukupno
	Dužina boravka u tretmanu manje od šest mjeseci	Dužina boravka u tretmanu duže od šest mjeseci	
Ne slažem se	1,20	1,20	1,20
Djelimično se ne slažem	3,60	2,40	3,00
Djelimično se slažem	31,30	29,30	30,30
Slažem se	63,90	67,10	65,50
Ukupno	100,00	100,00	100,00

Ispitanici su većinom saglasni i s tvrdnjom da tretman pruža edukaciju iz različitih aspekata života kako bi se nastavio život bez droge.

Tablica 8. *Tretman pruža edukaciju iz različitih aspekata života kako bi se nastavio život bez droge*

	Dužina boravka u tretmanu		Ukupno
	Dužina boravka u tretmanu manje od šest mjeseci	Dužina boravka u tretmanu duže od šest mjeseci	
Ne slažem se	3,60	1,20	2,40
Djelimično se ne slažem	2,40	3,70	3,00
Djelimično se slažem	28,90	21,00	25,00
Slažem se	65,10	74,10	69,50
Ukupno	100,00	100,00	100,00

Iz rezultata prikazanih u Tablici 8. vidi se da se 65,10% ispitanika koji su u tretmanu manje od šest mjeseci, tj. njih 74,10%, koji su u tretmanu duže od šest mjeseci, slaže s ovom tvrdnjom. Tako 28,90%, odnosno 21% ispitanika se djelimično slaže s ovom tvrdnjom.

Nešto niži stepen slaganja u odnosu na ostale tvrdnje upitnika ispitanici su pokazali u odnosu na tvrdnju da tretman obuhvata stručno osposobljavanje klijenata. Iz Tablice 9. se vidi da se s ovom tvrdnjom slaže 41,80% ispitanika koji su u tretmanu manje od šest mjeseci, odnosno 46,30% ispitanika koji su u tretmanu duže od šest mjeseci. S ovom tvrdnjom se djelimično slaže 32,90%,

odnosno, 26,30% ispitanika. S tvrdnjom se djelimično ne slaže 7,60% ispitanika koji su u tretmanu manje od šest mjeseci i 8,80% ispitanika koji su u tretmanu duže od šest mjeseci. 17,70% ispitanika koji su u tretmanu manje od šest mjeseci, odnosno 18,80% ispitanika koji su u tretmanu duže od šest mjeseci se nikako ne slaže s navedenom tvrdnjom.

Tablica 9. *Tretman obuhvata stručno osposobljavanje klijenata*

	Dužina boravka u tretmanu		Ukupno
	Dužina boravka u tretmanu manje od šest mjeseci	Dužina boravka u tretmanu duže od šest mjeseci	
Ne slažem se	17,70	18,80	18,20
Djelimično se ne slažem	7,60	8,80	8,20
Djelimično se slažem	32,90	26,30	29,60
Slažem se	41,80	46,30	44,00
Ukupno	100,00	100,00	100,00

Većina ispitanika je pokazala visok stepen slaganja i s tvrdnjom da se tretman u terapijskoj zajednici kontinuirano nadopunjuje i osavremenjuje. Rezultati prikazani u Tablici 10. nam pokazuju da se 63,90% ispitanika koji su u tretmanu manje od šest mjeseci, odnosno 68,70% ispitanika koji su u tretmanu duže od šest mjeseci slaže s ovom konstatacijom. Njih 27,70%, odnosno 22,90% se djelimično slaže s prethodnom tvrdnjom.

Tablica 10. *Tretman u terapijskoj zajednici kontinuirano se nadopunjuje i osavremenjuje*

	Dužina boravka u tretmanu		Ukupno
	Dužina boravka u tretmanu manje od šest mjeseci	Dužina boravka u tretmanu duže od šest mjeseci	
Ne slažem se	6,00	2,40	4,20
Djelimično se ne slažem	2,40	6,00	4,20
Djelimično se slažem	27,70	22,90	25,30
Slažem se	63,90	68,70	66,30
Ukupno	100,00	100,00	100,00

Tretman u terapijskoj zajednici, koji predstavlja okosnicu modela terapijske zajednice, od strane ispitanika ocijenjen je visokim stepenom slaganja. Iz rezultata istraživanja vidimo da je više od 69% ispitanika saglasno da je tretman u terapijskoj zajednici jasno strukturiran i definisan. Postavljanje realnih ciljeva u

tretmanu, njegovo provođenje i praćenje, od velike je važnosti za njegov uspješan završetak. Život u terapijskoj zajednici, a time i tretman trebaju biti strukturirani i definisani kako bi se život i sve ostale aktivnosti odvijale nesmetano.

Tretman je neophodno prilagoditi svakom ovisniku u tretmanu te shodno tome praviti korake koji će voditi realizaciji njegovih ciljeva. Jasna struktura tretmana znači da se u svako vrijeme mogu dobiti informacije o stanju svakog ovisnika, njegovom napretku ili eventualnom padu u procesu oporavka, njegovo mjesto u hijerarhiji i društvenoj organizaciji. Model terapijske zajednice treba da obuhvata multidimenzionalan pristup procesu oporavka. Takav tretman podrazumijeva terapijski rad na nekoliko stručnih polja, educiranje o tome kako se boriti protiv recidiva i kako usvajati nove i zdravije poglede na život. Sadržajnost tretmana znači da ovisnik, uz nadzor profesionalnog osoblja, ima veću mogućnost izbora i opredjeljenja, kako bi boravak u terapijskoj zajednici bio uspješan. Ispitanici su s više od 65% saglasni da tretman obuhvata multidimenzionalan pristup liječenju, uključujući terapiju, edukaciju, vrednovanje i razvoj vještina.

Blizu 70% ispitanika je saglasno da tretman u terapijskoj zajednici pruža edukaciju iz različitih aspekata života kako bi se nastavio život bez droge. Ispitanici su, bez obzira na dužinu boravka u terapijskoj zajednici, prepoznali važnost stjecanja sadržaja i saznanja o tome kako se nositi s izlaskom iz terapijske zajednice. Dolaskom u zajednicu ovisnici su često u prilici da otkriju neke nove, pozitivne afinitete, koje su zbog ovisnosti bile potisnute. Kroz različite vidove terapija oni počinju da uče o sebi na način koji do tada nisu poznavali. Samootkrivanje sebe, pozitivna i podržavajuća okolina značajno utječu na ishode tretmana, na uspješnu reintegraciju te na trezven i zdrav način života. Iz tog razloga je bitno steći određena znanja i vještine o tome kako što uspješnije nastaviti život poslije tretmana, kako na najbolji način prepoznati rizične situacije i okolinu. Nešto niže rezultate, ali ne statistički značajno, ispitanici su dali na tvrdnje koje se odnose na ulogu modela terapijske zajednice u odnosu na stručno osposobljavanje ovisnika za vrijeme tretmana. Stručno usavršavanje se sve više koristi kao bitan segment tretmana. Ovisnički način života ostavio je velike posljedice kada je u pitanju obrazovanje i stručno osposobljavanje ovisnika. Mogućnost rada na sebi, u smislu obrazovnog usavršavanja koje počinje za vrijeme tretmana, zapravo daje novu dimenziju sveukupnoj promjeni načina života. Nešto niži rezultati za ovu tvrdnju mogu biti rezultat pružanja određenog otpora od strane ovisnika u tretmanu prema preuzimanju obaveza i odgovornosti. To nam zapravo govori o kompleksnosti procesa promjene načina života i prihvatanja novih obrazaca življenja i ponašanja. Ispitanici su, također, saglasni da se tretman u terapijskoj zajednici kontinuirano nadopunjuje i osavremenjuje. Više od 66% ispitanika se u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom. Veoma je važno da se model terapijske zajednice nadopunjuje novim sadržajima. Posljednjih nekoliko decenija model terapijske zajednice se mijenjao, mutirao, bio sklon eksperimen-

tu. Međutim, njegova primarna uloga je ostala ista. Savremeno vrijeme nameće potrebu za inovacijama. Zato i terapijske zajednice trebaju odgovoriti tom vremenu i sve se više otvarati prema onim sadržajima koji će unaprijediti tretman. Slabo organizovani tretmani, loša struktura života i društvene dinamike u zajednici i zatvorenost, dovode do povećane stope recidiva i vraćanja pojedinca ovisničkom životu. Za ovisnike u tretmanu, terapijska zajednica je prva stepenica u procesu potpune reintegracije u normalan život.

ZAKLJUČAK

Istraživanje je pokazalo pozitivne efekte modela terapijske zajednice i njegovih faza u procesu oporavka ovisnika. Također, na osnovi rezultata istraživanja moguće je izvući nekoliko zaključaka: 1) ovim istraživanjem se model tretmana i faze tretmana ovisnika u terapijskoj zajednici pokazao kao bitan segment uspješne metodologije na polju rehabilitacije ovisnika, te da je tretman u terapijskoj zajednici jasno struktuiran i definisan; 2) tretman koji se provodi nad ovisnicima je okarakterisan kao multidimenzionalan pristup liječenju koji uključuje terapiju, edukaciju, vrednovanje toka tretmana i razvoj vještina Boravak u terapijskoj zajednici nudi sadržaje koji će klijentu olakšati proces oporavka; 3) istraživanje je pokazalo da tretman u terapijskoj zajednici obuhvata stručno osposobljavanje klijenata i pruža učenje vještina iz onih aspekata života, koje se odnose na problematiku ovisnosti, te da se konstantno nadopunjuje i osavremenjuje novim terapijskim sadržajima; 4) obzirom na kompleksnost poremećaja ovisnosti i složenost samog tretmana ovo istraživanje bi bilo dobra osnova za proučavanje ishoda pojedinačnih oblika terapija u tretmanu i njihov utjecaj na doprinos u cjelokupnom tretmanu, posebno na polju socijalne reintegracije klijenta.

Sve navedeno ide u prilog afirmaciji modela terapijske zajednice koji podrazumijeva cjelovit pristup u procesu oporavka ovisne osobe.

Literatura

- Abadinsky, H. (2010). *Drug use and abuse: A Comprehensive Introduction*, Belmont, Wadsworth.
- Deitch, D. (2007). *The therapeutic community trainer's guide*. New York: Daytop Village.
- De Leon, G. (1997). *Community As Method*, Westport, Connecticut, Praeger Publishers.

- De Leon, G. (2000). *The Therapeutic Community (Theory, Model and Method)*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Dowd, E. T., Rugle, L. (1999). *Comparative Treatments for Substance Abuse*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Guerrero, L. A. (2005). *Sociological Perspectives on Drug Abuse*. New York: Pine Forge Press.
- Hayton, R. (1998). *The Therapeutic Community*, Kansas City, MO: Mid – America Addiction Technology Transfer Center .
- Perfas, F. (2003). *Therapeutic community: A practice guide*. New York: i Universe Publishing
- Perfas, F. B. (2004). *Therapeutic Community/Social Systems Perspective*. New York: Universe, Inc.
- Seivewright, N. (2000). *Community Treatment of Drug Misuse*. Cambridge: University Press.

Šahim O. Kahrimanović, Therapeutic Community Campus, Sarajevo
Iskra Z. Vučina, Public Health Institute of Federation of B&H, Sarajevo

THE ROLE OF TREATMENT IN THERAPEUTIC COMMUNITIES AND DRUG ADDICTION RECOVERY PROCESS

Summary

The most famous model of the residential form of treatment, which is very present today, is the model of the therapeutic community. Subculture of drug addicts is based on “false identities”. The purpose of therapeutic communities is that the treatment and recovery process of addicts facilitates the return to “real identity”. Many clients within therapeutic communities have never gained conventional and generally accepted life forms. There is high work-educational deficit and a lack of basic values that were suppressed or never accepted. Their stay in the therapeutic community is a reason to change, and to develop a socially acceptable way of living. In our work, using the concept of community-as-method, model of the therapeutic community is theoretically explained, and the results of research done in therapeutic communities in Bosnia and Herzegovina regarding the role of addiction treatment and the building of socially acceptable values in the clients are presented. Although the treatments of addiction in therapeutic communities, sometimes differ one from another, it is concluded that there is a positive effect of the treatment phases on the process of achieving recovery goals, and that they represent the mechanisms for acquiring competences for sober and prosociative way of life.

Keywords: *drug, addiction, therapeutic community, treatment, addiction.*



Jovana D. Joković
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Beograd, Srbija

SOCIJALNA KONTROLA U ZAVODSKIM USLOVIMA

Sažetak. Predmet ovog rada je socijalna kontrola u zavodskim ustanovama. Način na koja se ona manifestuje su formalni i neformalni sistem. Formalni sistem je baziran na normativnom okviru (Krivični Zakon, Zakon o izvršenju krivičnih sankcija, Zakon o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica i Pravilnik o kućnom redu) i sprovede ga lica zaposlena u zavodskoj ustanovi. Neformalni sistem nastaje u osuđeničkom kodeksu i relacijama zatvorenika. Cilj rada je da ukaže na ulogu i značaj oblika socijalne kontrole na resocijalizaciju osuđenih lica, sprovođenje funkcionisanja zavoda i ostvarivanje svrhe kažnjavanja. Relacije osuđenih lica prema oba sistema socijalne kontrole za vreme izvršenja zatvorske kazne, važan su faktor, koji utiče na ostvarivanje socijalne kontrole u zavodskim ustanovama i uspešne resocijalizacije osuđenih lica. Uprava i osoblje zavodske ustanove često koriste neformalne oblike kontrole, da bi ostvarili ciljeve formalne socijalne kontrole. U radu se daje kraći osvrt na neformalni sistem u ženskim zavodskim ustanovama.

Ključne reči: *socijalna kontrola, neformalni sistem, formalni sistem, zavodska ustanova, osuđena lica.*

UVOD

Socijalnu kontrolu čine metode, institucije i procesi pomoći kojih se reguliše kolektivno i individualno ponašanje članova društva, neformalni sistemi socijalne kontrole nastaju sami u društvu, i oni su danas vrlo značajni pogotovu u zavodskim ustanovama, a formalni sistemi su bazirani na normativnom okviru i osoblju zavodske ustanove. Preveniranje kriminaliteta ima svojju podlogu u kvalitetnom funkcionisanju formalnih i neformalnih oblika socijalne kontrole u

zavodskim ustanovama. Posmatrajući zavodske ustanove i odvijanje svakodnevnog tretmana osuđenih lica u njima, može se primetiti da se među osuđenim licima stvara poseban neformalni sistem koji je značajno različitiji od formalnog sistema koji sprovodi društvo i osoblje zavodske ustanove. Ovaj sistem neposredno protivreči formalnom sistemu i često ga osoblje zatvora koristi radi sprovođenja formalnog sistema.

Posebne relacije formalnog i neformalnog sistema socijalne kontrole u zavodskoj ustanovi, u praksi dovode do određenih delovanja i neutralizacije. Ključni cilj ovog rada je da ukaže na veliku ulogu i značaj formalnog i neformalnog sistema, kao i da ukaže na kompleksne relacije ovih sistema socijalne kontrole i međusobnu isprepletanost relacija zatvorskog osoblja i osuđenih lica. Svestranost i količina ovih važnih relacija je osnovna nit razmišljanja o oblicima socijalne kontrole. U radu se analiziraju ključni segmenti funkcionisanja i početne tačke koje čine osnove formalnih i neformalnih oblika socijalne kontrole i daje prikaz neformalnog sistema u ženskim zavodskim ustanovama.

POJAM SOCIJALNE KONTROLE

Socijalna kontrola generalno posmatrano, čini mehanizme ili procese koji regulišu individualno i grupno ponašanje, dovodeći do usklađenosti sa pravilima konkretnog društva ili neke socijalne grupe (Prodanović-Vasiljević, 2012: 485). Socijalnu kontrolu još detaljnije su odredili Greenberg i Rohe, prema kojima je socijalna kontrola „svako socijalno ili kulturno sredstvo kojim se postavljaju sistematična i relativno dosledna ograničenja ponašanja pojedinaca i pomoću kojih se ljudi motivišu da se pridržavaju tradicije i obrazaca ponašanja koji su značajni za neometano funkcionisanje grupe ili društva” (Greenberg, Rohe, 1986: 84).

Ključna klasifikacija socijalne kontrole je ona koja određuje oblike socijalne kontrole kao formalne i neformalne. Neformalna socijalna kontrola se uglavnom povezuje sa onim društvima u kojima postoje jaki primarni odnosi, klasična uloga porodice, nedovoljni nivo individualizma i privatnosti, u kojima zajednica predstavlja glavni autoritet (Prodanović-Vasiljević, 2012: 485).

Neformalna kontrola je inkorporirana u različite društvene relacije i ona se ostvaruje u određenim socijalnim okolnostima kroz običaje, tradiciju, manire, religiju, kao i kulturu. Ova vrsta socijalne kontrole nije po sebi definisana kao planska niti je personalna. S druge strane postoji u praksi i veoma značajna formalna kontrola koja jeste planska, dobro osmišljena i jeste lična po svojoj prirodi. Ključno je za neformalnu socijalnu kontrolu da instrumenti neformalne kon-

trole nastaju u društvu bez bilo kakvog propisivanja od strane nekog državnog autoriteta (Prodanović-Vasiljević, 2012: 486).

SOCIJALNA KONTROLA U ZAVODSKIM USLOVIMA

Osnovno pitanje savremene penologije i prakse zavodskih ustanova, predstavlja uspostavljanje kvalitetnijeg društvenog smisla i sadržine izvršenja kazne lišenja slobode kroz opšti cilj, a to je resocijalizacija osuđenih lica. Posebno je značajno napraviti uslove za njihovo uspešno uključivanje u život na slobodi. Koliko će resocijalizacija osuđenih lica biti kvalitetna i uspešna, u velikoj meri zavisi od relacija osuđenih lica prema formalnom i neformalnom sistemu socijalne kontrole, odnosno od prihvatanja ključnih pravila i principa ova dva oblika socijalne kontrole u zavodskim ustanovama (Prodanović-Vasiljević, 2012: 487).

Formalna kontrola kriminaliteta je značajan „institucionalizovan oblik društvene reakcije i zasnovana je na vladavini zakona. Mehanizmi formalne socijalne kontrole su zakon, obrazovanje, propaganda (indoktrinacija), prinuda. Formalna kontrola kriminaliteta nije zainteresovana za sva devijantna ponašanja, već samo za ona koja su zakonima i propisima označena kao protivpravna. Sa razvojem društva dolazi do potrebe da se relacije koje su bile bazirane na neformalnim sredstvima regulišu zakonima i propisima koji će definisati nedozvoljena ponašanja.” (Prodanović-Vasiljević, 2012: 488).

Formalni sistem socijalne kontrole pruža „konkretnu podršku i priznanje hijerarhijskoj organizaciji zatvoreničkog društva, a preko nje i samim društvenim relacijama koje postoje, ili se značajno razvijaju u okvirima tzv. osuđeničkih neformalnih grupa” (Radovanović, 1992: 35).

Relacije između osuđenih lica i osoblja zatvora, dovode do toga da sama kontrola nad osuđenim licima postaje primarna funkcija zatvora, a inače veoma važno prevaspitanje ostaje u drugom planu (Krstić, 2003: 226).

FORMALNI I NEFORMALNI SISTEM SOCIJALNE KONTROLE

Savremene zavodske ustanove, kao ustanove za izvršenje krivičnih sankcija imaju osnovnu ulogu da ostvare prevaspitanje osuđenih lica. Resocijalizaciju osuđenih lica određuje društvo putem uspostavljenog normativnog sistema i to reguliše putem konkretnih mehanizama i instrumenata za uspešno funkcionisanje. Zavodske ustanove imaju svoju formalnu organizaciju ili sistem kao oblik

socijalne kontrole, koja je određena zakonom i određenim pravilima ponašanja, a sve to u cilju ostvarivanja uloge zbog kojih postoje.

Radi pravilnijeg i kvalitetnijeg razumevanja zavodskog sistema, važno je razumeti Gofmanovu definiciju totalnih ustanova u koje on implementira i zatvore, odnosno zavodske ustanove: „totalna institucija se može definisati kao određeno mesto boravka i rada gde više pojedinaca sličnog položaja, odsečenih od šireg društva tokom jednog značajnog vremenskog perioda, vodi jedan zatvoren, kontrolisan život u zatvorenom prostoru, pod kontrolom formalne uprave” (Gofman, 2011: 85).

Ključno za formalni sistem socijalne kontrole je da se ovaj sistem bazira na osoblju zavodske ustanove i normativnom okviru (Krivični Zakon, Zakon o izvršenju krivičnih sankcija, Zakon o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica, kao i Pravilnik o kućnom redu). Radi se zapravo o jednoj veštački napravljenom zajednici koja ima naredne uloge: formalno regulisanje ponašanja i posredovanje u vezama sa spoljnim svetom. Formalni sistem određuju konkretni mehanizmi prinude, vrlo jasan i precizan formalizam, određeno šablonstvo, rutinerstvo, inertnost, ali i vrlo značajan formalni autoritet. Delatnost svih službi i upravnika zavodske ustanove posebno je fokusirana na osuđena lica, „koja su radi uspešnog funkcionisanja ustanove formalno strukturirana na vaspitne grupe, paviljone, spavaonice, radionice” (Macanović, 2007: 58).

Deprivacija slobode predstavlja ključni segment deprivacije za vreme izolacije osuđenih lica (Jovanić, 2007: 42). Gubitak slobode čini prinudno odvajanje osuđenih lica od spoljašnjeg sveta, ali predstavlja i izvesno ograničavanje slobode kretanja u okvirima zavodske ustanove (Schwarc, 1971: 229). Značajan model za minimizovanje negativnih osećanja i rizičnih ponašanja kod osuđenih, u velikoj meri se postiže olakšavanjem života u zatvoru kroz stimulativne elemente, poput češćih poseta članova porodice, korišćenje godišnjeg odmora izvan zavoda, omogućavanje drugih vidova pogodnosti i nagrada. (Ilić, Jovanić, 2011).

Osnovna pravila formalne socijalne kontrole u zavodskim ustanovama obuhvataju sledeće aktivnosti:

- Prijem osuđenog (identifikacija, pretres, privremeno oduzimanje ličnih stvari, higijena, lekarski pregled, upoznavanje pravila);
- Položaj osuđenog u zavodu (smeštaj, odeća i obuća, zdravstvena zaštita, održavanje higijene, zabrana pušenja, ishrana, obrazovanje, rad i obuka, slobodno vreme, sportske aktivnosti, verska prava, podnesci, pritužbe, žalbe);
- Komunikacija sa spoljašnjošću (dopisivanje, podnesci, telefoniranje, obaveštavanje, posete, boravak u posebnoj prostoriji, prijem paketa);

– Proširena prava i pogodnosti osuđenog (prošireno pravo na prijem paketa, veći broj poseta, proširen krug lica koja mogu posetiti osuđenog, poseta bez nadzora u prostorijama za posete, poseta u posebnim prostorijama bez prisustva ostalih osuđenika, posete izvan zavoda, pogodniji smeštaj, slobodan izlazak u grad, posetu porodici i srođnicima o vikendu i praznicima, odsustvo iz zavoda, korišćenje godišnjeg odmora izvan zavoda);

– Vremenski okvir aktivnosti (ustajanje, lična higijena, spremanje prostorija, doručak i priprema za rad, ručak, večera).

Savremeno Krivično zakonodavstvo Republike Srbije, ustanovilo je određena prava i dužnosti osuđenih lica u zatvorskim ustanovama koja označavaju posebne pogodnosti, kao i nagrade za ostvarene pozitivne rezultate samih osuđenih lica (Zakon o izvršenju krivičnih sankcija, „Službeni Glasnik RS”, 55/2014; član 129). Zakon o izvršenju krivičnih sankcija iz 2014. godine, predstavlja svojim odredbama o posebnim pravima i pogodnostima osuđenih lica, veoma human prilaz osuđenom licu tokom izvršenja kazne lišenja slobode. Ova posebna prava se mogu doneti kao posledica ponašanja osuđenih i njihovog zalaganja u procesu sopstvene resocijalizacije (Tomić, 2007: 21).

Ključni uslov za primenu pogodnosti i posebnih prava prema osuđenim licima jeste ideja o pozitivnom delovanju na ova lica, koje kao takve ispunjavaju svrhu kažnjavanja. Kada se adekvatno primene, pogodnosti kod osuđenih lica donose personalnu satisfakciju, kao i fokusiranju ka nastavku primene odgovarajućih obrazaca ponašanja osuđenih lica, koje mogu dovesti i do novih posebnih prava. Mere prinude, posebne mere i disciplinske mere u zavodskim ustanovama su: određene mere prinude (upotreba fizičke snage, vezivanje, izdvajanje, upotreba gumene palice, upotreba šmrkova sa vodom, hemijskih sredstava, vatrenog oružja), posebne mere (pojačan nadzor, oduzimanje i privremeno zadržavanje stvari, smeštaj u posebno osiguranu prostoriju, usamljenje, testiranje na zarazne bolesti), kao i disciplinske mere (ukor, ograničenje ili zabrana prijema paketa, ograničenje ili zabrana raspolaganja novcem, upućivanje u samicu (Tomić, 2007: 22).

Neformalni zavodski sistem predstavlja način na koji se osuđena lica organizuju u okviru zavodske ustanove i to nasuprot formalnom sistemu. Suština neformalnog sistema ogleda se u tome da osuđena lica imaju potrebu da u sistemu u kojem im je sloboda ograničena, zadovolje neke svoje potebe koje su im uskraćene ili ograničene. Drugim rečima, kroz neformalni sistem socijalne kontrole, osuđena lica se uprotstavljaju zatvorskim deprivacijama. Ono što karakteriše neformalni zatvorski sistem, jeste činjenica da i u njemu postoji hijerarhija, određena pravila ponašanja i poseban jezik, ritual i teritorije, ali i da je neformalni sistem pravi „generator nasilja u zavodskim ustanovama” (Krstić, 2013: 57).

Osnovno je za dobro razumevanje neformalnog sistema, da „između osuđeničkih kolektiva i zaposlenih, postoji izvestan prećutni kompromis, koji se bazira na uzajamnim ustupcima, čime se obe strane zadovoljavaju” (Krstić, 2013: 41).

Pravila neformalne socijalne kontrole u zavodskim uslovima nastaju u interakciji između zatvorenika i odnosu zatvorenika prema formalnom sistemu. Kodeks osuđenika koji doprinosi socijalnoj koheziji zajednice je sledeći:

- Odsluži svoju kaznu – ne cinkari;
- Izbegavaj zatvorsku ekonomiju – uzimanje robe na veresiju;
- Izbegavaj kontakt sa osobljem zatvora;
- Poštuj druge osuđenike i pravila ponašanja – „ne prekidaј”, ne budi suviše bučan”

U zatvorskim ustanovama postoji neformalno grupisanje, koje ne karakteriše samo osuđenike, već se i zaposleni udružuju (Krstić, 2013: 43).

RELACIJE FORMALNOG I NEFORMALNOG SISTEMA SOCIJALNE KONTROLE

Zalaganje za vladavinu zakona i poštovanje procesnih prava svakog pojedinca koji je osuđeno lice, predstavlja određenu prednost, ali ujedno predstavlja jedan od nedostataka formalne socijalne kontrole u zavodskoj ustanovi. Naime, osuđenom licu daje mogućnost da izbegne osudu za učinjeno krivično delo.

Može se reći da sama formalna kontrola može biti mesto na kojem se i promovišu i negiraju određene kolektivne i individualne vrednosti. S druge strane, primena neformalnih postupaka za kontrolu kriminalnog ponašanja datira iz ranih vremena, ali je u novije vreme primetno značajno širenje različitih vidova odgovora na kriminalitet koji čine kombinaciju građanskih i krivičnih sankcija (Bulten, Vissers, Oei, 2008: 40–50).

Mada nisu toliko vidljivi kao formalni, neformalni sistemi izuzetno su značajni za poštovanje normi, jer se norme ostvaruju upravo u svakodnevnom ponašanju osuđenih lica u zavodskim ustanovama. Zatvorska klima i intervencije za promenu ponašanja su pravi moderator između stavova, verovanja i vrednosti administracije, osoblja i zatvorenika. Osoblje u zavodskim ustanovama je veoma značajno za razmatranje uticaja neformalne i formalne socijalne kontrole i u održavanju proaktivne pozitivne klime i osnaživanja potreba osuđenih lica (Bulten, Vissers, Oei, 2008: 40–50).

Zaposleni u zavodskoj ustanovi pripadaju formalnom sistemu ustanove, koji implementira u sebe sve službe i mehanizme koji su neophodni za funkcio-

nisanje konkretne zavodske ustanove, kao i normativni sistem koji omogućuje postizanje cilja koji stoji pred tom ustanovom i njenim radom. Kada se tako razume, formalni sistem predstavlja veoma kompleksan sistem koji može da „funkcionalno obavlja svoje zadatke, odnosno da sprovodi izvršenje krivičnih sankcija. Pomoću njega se postižu određeni ciljevi u ustanovi, koji su određeni od strane društva i predviđeni u normativnom sistemu” (Delibašić, 2012: 233–249).

U okviru zavodske ustanove se nalaze i osuđena lica koji čine svet za sebe, koji se tu zadržavaju samo neko vreme, u cilju izvršenja kazne lišenja slobode. Iako žive u uslovima formalno regulisanog ponašanja, među njima se stvaraju razne posebne međusobne relacije, na ograničenom prostoru, i razvijaju neformalni šabloni ponašanja, koji se javljaju mahom kao reakcija na lišenje slobode i uslove života u ustanovi. Na bazi toga se stvara, „pored formalnog sistema, i jedan posebni sistem odnosa među osuđenima, koji može imati veće uticaj na funkcionisanje formalnog sistema” (Delibašić, 2012: 233–249).

Odnos između formalnog i neformalnog sistema socijalne kontrole u zavodskim ustanovama je vrlo kompleksan, a njihovo funkcionisanje je često isprepletano. Zatvorska uprava i osoblje često pribegavaju neformalnim oblicima kontrole kako bi ostvarili ciljeve formalne socijalne kontrole: pogodnosti zatvorskim liderima (bolji smeštaj, bolji posao, pristup značajnim informacijama), kao i podržavanje sistema cinkarenja kako bi se došlo do informacija u vezi sa pitanjem bezbednosti i sl.

Video nadzor u savremenim zavodskim ustanovama predstavlja meru formalnog nadzora, ali se primena video nadzora može povezati i sa neformalnim sistemom života osuđenih lica. Naime, kod osuđenika koji su boravili u prostorijama pokrivenim video nadzorom, zabeleženo je i do 50% manje incidenata u odnosu na kontrolnu grupu (Kovačević-Lepojević, Žunić-Pavlović, 2012: 335).

Efektivnost video nadzora u prevenciji kriminala je represivno sredstvo. Preventivnu ulogu može imati samo ako su osuđena lica svesna da je postavljen video nadzor u zavodskoj ustanovi. Primena video nadzora u zatvorskim ustanovama može doneti i izrazito negativne posledice za osuđena lica, poput loših psiholoških efekata za osuđena lica, pojačanju njihove izolovanosti i slično (Addington, 2009: 1426–1446).

Nastanku organizacije Prva Komanda Glavnog grada u Brazilu, doprinelo je vrlo loše stanje u zatvorima u Brazilu, koje se ogledalo posebno u veoma lošim uslovima života za same zatvorenike, prenatrpanosti zatvora, materijalnoj nemaštini, nasilju i zloupotrebi svih oblika autoriteta, koja se sastojala u mučenju, prebijanju i maltretiranju zatvorenika. Stvorena je pomenuta organizacija kao rezultat loših uslova za osuđena lica, ali i radi kvalitetnije i bolje organizovanosti.

Proklamovanjem strogih pravila ponašanja između članova same organizacije ali i unutar zatvora uopšte, od strane ove organizacije, kao i određivanjem izuzetno strogih i surovih sankcija za kršenje ovih pravila, stanje u zatvorima Brazila se u potpunosti promenilo, tako da se zločini između samih zatvorenika danas dešavaju prilično retko. U Srbiji za sada ne postoji slična neformalna organizacija iako uslovi u zatvorima nisu baš najbolji za osuđena lica. Ipak osuđena lica u Srbiji su stvorila svoje neformalne organizacije, u kojima kršenje normi donosi sankcije, gde postoji solidarnost (Delibašić, 2021: 233–250).

NEFORMALNI SISTEM SOCIJALNE KONTROLE MEĐU OSUĐENICAMA U ŽENSKIM ZATVORIMA

Zatvori su deo sistema izvršenja krivičnih sankcija pomoću kojeg država rešava neke od svojih najvećih problema, odnosno bori se sa prestupnicima, kažnjava, ali i istovremno ispravlja osuđene i pokušava da izvrši njihovu socijalnu adaptaciju. Upravo prema navedenim činjenicama, otvara se i niz problema s kojima se suočavaju žene koje su osuđene na kazne zatvora (Alpern, 2006).

Takođe, kada se žene pojavljuju kao izvršioci kažnjivih dela, ona su često bila vezana za porodičnu ili intimnu sferu njihovog života, što svakako daje jedan poseban pečat njihovom boravku u zatvorima. Mora se naravno kao jedan od bitnih problema istaći i činjenica da žene imaju različite prostorno-higijenske i intimne potrebe, koje nije ni malo lako ostvariti u zatvorskim okolnostima. U oblikovanju tretmana za žene treba uzeti u obzir i opšta načela uspešne prakse na području rehabilitacije, uz probleme koji bi se mogli pojaviti prilikom primene tih načela na tretman i rehabilitaciju žena (Kanduč, 2001: 21).

Na osnovu nekih istraživanja u ženskim zavodskim ustanovama, koja su vršena u pogledu organizovanja u zavodskim ustanovama i stvaranju određenih sistema funkcionisanja, može se zaključiti da zapravo postoje uglavnom tri ključna podsistema među zatvorenicama, sa posebnim ciljevima postojanja.

Prvi neformalni podsistem u ženskim zavodskim ustanovama je „*the square*” koji postoji u cilju održavanja konvencionalnog načina života, uz poštovanje zatvorskih formalnih normi i obaveza. S druge strane „*the life*” podsistem zatvorenica, ima za cilj da bude totalan, tj. da zameni društveni svet izvan zatvora, dok „*the cool*” podsistem među zatvorenicama, ima nameru da se manipulacijama kroz zatvor „prođe glatko i brzo”, te je stoga orijentisan ka integraciji sa formalnim zatvorskim sistemom (Davis, 1976: 54).

Pojava ovakvih podsistema, dogodila se iz razloga koji su specifični samo ženskoj zatvorskoj populaciji, a koja se bitno razlikuje od muške, čime se stvara

situacija da nemaju iste zatvorske reakcije. Dakle, radi se o tome, da žene lišene slobode pokušavaju da se odupru jedinstvenom i uniformnom statusu i ulozi zatvorenice, odnosno da stvore poseban zatvorenički društveni sistem (Davis, 1976: 54).

Zatvorski tretman žena svakako bi trebao da bude osetljiv na specifična životna iskustva žena, jer imaju svoje fizičke, psihološke, socijalne i zdravstvene potrebe. Posebno je problem izražen s obzirom da su žene znatno više nego muškarci bile žrtve, ili izložene psihičkom i fizičkom maltretiranju, odnosno da su one bile često čak i zlostavljane. Nameće se, naravno, kao značajan problem i pitanje tretmana žena u zatvoru u smislu uključivanja u radne i obrazovne programe, jer su ranije u zatvorima smatrali da se ženama ne mora toliko činiti u ovom smislu kao muškarcima, s obzirom na njihovu poznatu ulogu domaćice u porodici (Cameron, 2001: 24).

Jedan od suštinskih problema za boravak žena u zatvorima jeste i pitanje njihovog nedovoljnog iskorištavanja mogućnosti koje im se pružaju u obrazovanju, koje je često nedovoljno, mada su zatvorenice u odnosu na zatvorenike u proseku slabije obrazovane. Mnoge žene su i samohrane majke, pa nakon izlaska iz zatvora moraju same brinuti o deci, što im donosi dodatnu nezainteresovanost za obrazovanje. Ipak, neka istraživanja govore da je baš obrazovanje u zatvoru put ka smanjenom recidivizmu. Takođe, u odnosu na muškarce, žene u zatvoru imaju drugačije stavove prema ulozi interpersonalnih odnosa, kućnog reda, kažnjavanja ili nagrađivanja. Problemima u tretmanu žena u zatvorima svakako doprinose snažni autoriteti u upravljanju zaposlenih (Cameron, 2001: 24).

Formalni zatvorski sistem dakle ne deluje jednako na žene i muškarce. Globalni problem za sve žene u zatvorima, jeste gubitak koji one doživljavaju u vršenju suštinske i glavne društvene uloge žene, posebno majke, naravno i domaćice čime je definitivno ugroženo njeno samopoštovanje i status. Ova uloga se počinje gubiti i pri samom saopštavanju porodici da žena odlazi u zatvor, a pojačava se njenim boravkom u zatvoru. Nema sumnje da lišavanja nastaju zbog toga što zatvor, kao tip jedne totalne institucije ne može, ili ne uspeva da na odgovarajući način zadovolji neke suštinske potrebe zatvorenice.

Zatvorsko iskustvo ima za sve zatvorenice različita psihološka značenja, koja ozbiljno mogu da ugroze njihovu ličnost zatvorenice, što dovodi do značajnog problema koji se može dogoditi u perspektivi resocijalizacije zatvorenica, pa se stoga na psihološke aspekte mora obratiti posebna pažnja. Osnovni način da se eliminiše bar deo lišavanja u zatvorima, jeste integracija zatvorenica u zatvorenički društveni sistem, i on se u ženskom zatvoru uvek ostvaruje preko „rođaćkih” veza (Davis, 1976: 54).

Kada je reč o životu u zatvorima, žene imaju vrlo specifičan položaj. Jedna od ključnih činjenica jeste dakle integracija u tzv. zatvorsku porodicu. Nema

nikakve sumnje, da je reč o veoma važnoj ulozi i značaju postojanja ovakvog vida porodice. Tajna zatvorske porodice, jer je u socijalizatorskoj funkciji, koja postoji kao uloga majke da „nauči” decu kako da se ponašaju u skladu sa normativima zatvoreničkog društva, kao i u zaštitnoj funkciji, jer štiti svoje članove od drugih zatvorenica i od uprave. Porodične dužnosti i odgovornosti su zapravo način na koji je urađena institucionalizacija zatvora (Davis, 1976: 54).

Zatvorske porodice su jedan opšti fenomen, prisutan u relativno velikim popravnim i kaznenim institucijama, u kojima žene izvršavaju duge kazne zatvora i definitivno je karakterističan za žene. Neke od osuđenih žena se pridružuju nekim familijama samo zato što su tu materijalne pogodnosti bile veće nego na drugoj strani. Upravo je koristoljublje fenomen koji opredeljuje pristupanje ili ne pristupanje osuđenih žena nekoj strani.

Takođe, kao i u spoljnom životu, postoje „roditelji u zatvoru”, odnosno majke kao nosioci porodica. Dakle, ženski zatvor pokazuje da postoji složena, neformalna društvena organizacija, različita od one koja nastaje u zatvoru za muškarce, odnosno među zatvorenicama postoje složeni pseudo-rodački odnosi. Radi se zapravo o tome da neformalna organizacija u ženskom zatvoru ne nastaje samo kao odgovor na lišavanja u zatvorskom životu, već ima osobine spoljašnjeg sveta kojih nema u muškom zatvoru (Špadijer-Džinić, Pavićević, Simeunović-Patić, 2009: 225).

U ženskom zatvorskom svetu praktično nema borbe za moć i glavni motiv boravka u njemu je imitacija porodičnih i rodačkih odnosa, koji se ostvaruju radi uzajamne pomoći i podrške. Dakle, kod položaja žena u zatvoru nije dominantna borba za seksualne partnere, niti za sticanje privilegija kod uprave zatvora, već stvaranje tzv. „porodičnih” zatvorskih odnosa. Može se reći da porodica u ženskim zatvorima, zapravo ima ulogu stabilnosti zatvoreničkih društvenih odnosa, jer ona ohrabruje svoje članove na učešće u programima institucionalnog tretmana, u smislu savladavanje školskog gradiva, nekog zanata i sl. (Špadijer-Džinić, Pavićević, Simeunović-Patić, 2009: 226).

Sa druge strane, sama zatvorska uprava često negira postojanje porodičnih odnosa u zatvoru, tumačeći da se radi o privremenim i nestabilnim odnosima među ženama. Rezultat toga je da zatvorenice često sakrivaju svoje porodične odnose od zatvorske uprave. Naravno, razlog je u značajnom protivljenju zatvorske administracije, koje dovodi čak i do sankcionisanje takvih odnosa. Ipak se većina administracija u ženskim zatvorima protivi postojanju zatvorskih porodica i nastoji različitim merama da te odnose razbije, što se naravno događa i u domaćim zavodskim ustanovama.

Kada se govori o postojanju neke organizacije, onda je jedna od pretpostavki da svaka neformalna organizacija znači neku ilegalu, eksploataciju nepripadajućih članova, određeno latentno nasilje, splet kriminala, značajno širenje

bolesti nastalih zbog homoseksualnih odnosa, ali na kraju je reč i o definitivnom unošenju opšte nestabilnosti u zatvorski život. (Špadijer-Džinić, Pavićević, Simeunović-Patić, 2009: 226).

Stoga se na kraju postavlja i jedno sasvim logično pitanje, da li ipak porodice, kao neformalni vid organizovanja ženskog zatvoreničkog društva, primarno imaju korisnu ili bezvrednu ulogu u odnosu na zvanični, etablirani institucionalni sistem zatvorskog života i upravljanja, odnosno da li su disfunkcionalnosti kojima su žene ugrožene u zatvorima, samo plod represije, njihovog zabranjivanja ili zapravo izviru iz suštine porodičnih odnosa? Same osuđenice u zavodskim ustanovama, ipak smatraju ulogu porodice u zatvorima veoma korisnom za njih i njihovu resocijalizaciju (Davis, 1976: 55).

Homoseksualnost je pojava koja suštinski predstavlja porodično jezgro zatvorskog života žena. Redovna pojava homoseksualnosti i jeste zapravo potvrda da se u velikoj meri javlja na mestima polnog razdvajanja ljudi. Činjenica je da se u zatvorima sprovode homoseksualni odnosi u vreme boravka u njemu kod oba pola, s tim da je to posebno karakteristično za žene. Jednostavan razlog za ovu činjenicu je u tome da se boravak u zatvoru učini bar na neki način uzbudljivijim, odnosno da bi se zaboravili pritisci i degradacija koja je očigledna. (Špadijer-Džinić, Pavićević, Simeunović-Patić, 2009: 226).

Međutim, po isteku zatvorskih kazni, žene se uglavnom vraćaju svojim muškarcima, jer one veoma brzo zaboravljaju svoje zatvorske partnere u obliku lezbijskih odnosa. To samo govori da je pojava homoseksualnosti u zatvoru uglavnom kratkog daha i služi tome da se privremeno upotpunjuju zatvorski dani (Mršević, *Žene u zatvoru*: <http://www.zenskestudie.edu.rs/izdavastvo/elektronska-izdanja/casopis-zenske-studije/zenske-studije-br-1/278-zene-u-zatvoru>, datum pristupa 12. 1. 2018).

ZAKLJUČAK

U radu je analizirano značajno pitanje socijalne kontrole u zavodskim ustanovama i osnovnih oblika socijalne kontrole u njima. Socijalna kontrola u zavodskim ustanovama predstavlja veoma značajan segment resocijalizacije i rehabilitacije osuđenih lica. Osnovne relacije zaposlenih u zavodskim ustanovama i osuđenih lica predstavljaju osnov za primenu socijalne kontrole.

Socijalna kontrola u zavodskim ustanovama se prepoznaje kroz formalni i neformalni sistem, kao dva ključna oblika ove kontrole. Formalni sistem predstavlja normativni okvir, odnosno primenu zakonskih i drugih normativnih okvi-

ra, a koji sprovode zaposleni u zavodskim ustanovama. Bez formalnog sistema se ne može zamisliti uspešna resocijalizacija osuđenih lica

Neformalni sistem predstavlja posebne relacije među osuđenim licima koje oni stvaraju među sobom. To je poseban način organizacije osuđenih lica u okvirima same zavodske ustanove. Ključno je da je neformalni sistem suprotstavljen i protivreči formalnom sistemu. Potreba osuđenih lica da zadovolje neke svoje potrebe u sistemu gde je ograničenje slobode prisutno, donosi uspostavljanje neformalnog sistema.

U neformalnom sistemu postoje hijerarhije i pravila ponašanja među članovima tog sistema. Kao primer neformalne organizacije u zavodskim ustanovama u radu je data organizacija Prva Komanda Glavnog grada u prilično nehumanim brazilskim zatvorima, nastala u specifičnim uslovima zatvora u Brazilu, radi uspostavljanja boljih uslova u njima, ali i radi čvrste organizacije samih osuđenih lica. Takođe je dat primer položaja žena u zavodskim ustanovama, u kojima žene uspostavljaju niz neformalnih relacija (rođački odnosi, porodični odnosi, homoseksualni odnosi). Žene često imaju složenije uslove u zatvorima zbog njihovog važnog položaja u porodici i teških uslova zbog kojih su i dospеле u zatvore, pa su neformalni sistemi socijalne kontrole posledica zadovoljenja njihovih posebnih potreba.

Imajući u vidu analizu u radu, može se zaključiti da su podjednako značajni i formalni i neformalni sistemi socijalne kontrole i da postoji njihova čvrsta povezanost.

Literatura

- Addington, L. (2009). Cops and cameras: Public school security as a policy response to columbine. *American Behavioral Scientist*, 52 (10), 1426–1446.
- Alpern, Lj. (2006). *Posredovanje u zatvorima kao oblik socijalnog razvoja*. Međunarodna konferencija. Alternativni oblici reagovanja na kriminalitet i prava žrtve. *Temida*, 9 (1), 21–26.
- Bulten, B. E., Vissers, A. A., Oei, T. K. (2008). A theoretical framework for goal – directed care within the prison system. *Mental Health Review Journal*, 13 (3), 40–50.
- Cameron, M. (2001). *Women Prisoners and Correctional Programs*. Canberra: Australian Institute of Criminology. 194, 1–6.
- Davis, A. (1976). An Autobiography. London: *Arrow Books*. 53–54.
- Delibašić, V. (2012). Neformalni zatvorski sistem u Brazilu. *Crimen*, 3 (2), 233–250.

- Vasiljević-Prodanović D. (2012). Reintegrativno posramljivanje: neformalno sredstvo formalne socijalne kontrole kriminaliteta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija (Beograd)*, 11 (3), 483–502.
- Gofman, E. (2011). *Azili: eseji o društvenom položaju pacijenata bolnica za mentalno obolele i drugih utočenika*. Beograd: Mediterran publishing.
- Ilić, Z., Jovanić, G. (2011). *Zatvor i/ili sloboda pod nadzorom*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Jovanić, G. (2007). Negativne posledice izvršenja kazne zatvora. Magistarski rad, Beograd: *Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju*.
- Kanduč, Z. (2001). Žene, zločini, zatvori: pregled nekih od središnjih kriminoloških problemskih cjelina. V. Grozdanić i A. Šelih (ur.). *Žene i kazna zatvora*. Rijeka: Pravni fakultet, 5–48.
- Kovačević-Lepojević, M., Žunić-Pavlović, V. (2012). Primena video nadzora u kontroli kriminala. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 11 (2), 325–345.
- Krstić, Ž. (2003). Zatvorsko duplo dno. *Sociologija*, 44 (3), 223–240.
- Krstić, Ž. (2013). *Zatvorska podmornica*. Valjevo: Ž. Lj. Krstić.
- Macanović, N. (2007). Odnos formalne i neformalne socijalne kontrole u kazneno-popravnim ustanovama. *Temida*, 10 (4), 57–61.
- Mršević, Z. *Žene u zatvoru*: <http://www.zenskestudie.edu.rs/izdavastvo/elektronska-izdanja/casopis-zenske-studije/zenske-studije-br-1/278-zene-u-zatvoru>, datum pristupa 12.1.2018.
- Radovanović, D. (1992). *Čovek i zatvor: studija integrisanosti u zatvorenički društveni sistem*. Beograd: Prometej i Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Schwartz, B. (1972). Deprivation of Privacy As a Functional Prerequisite: The Case of the Prison. *The Journal of Criminal Lw, Criminology and Police Science*, 62 (4), 229–239.
- Špadijer-Džinić, J., Pavićević, O., Simeunović-Patić, B. (2009). Žena u zatvoru: deprivacije zatvoreničkog života. *Sociologija*, 51 (3), 225–246.
- Tomić, G. (2007). *Nagrađivanje i disciplinsko kažnjavanje osuđenih lica*. Specijalistički rad, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Zakon o izvršenju krivičnih sankcija. „Službeni Glasnik RS”, 55/2014; član 129.

Jovana D. Joković

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Republic of Serbia

SOCIAL CONTROL IN FORMAL SISTEM

Summary

Subject of this paper, i.e. the phenomenon being researched, is the social control in correctional institutions. The ways in which it manifests are the formal and informal systems. The formal system is based on the normative framework (Serbian Criminal Law, Law on the Execution of Criminal Sanctions, Law on Juvenile Criminal Offenders and Criminal Protection of Juveniles, as well as the Rules of Conduct) which is upheld by persons working in the institution. The informal system is created in the codex of the convicts and relationships between prisoners. The key goal of the paper is to point out the role and significance of the form of social control in re-socialization of convicted persons, maintaining the institution function and enabling the role of punishment. The relationship between the convicted persons and the informal and formal system of social control for the duration of a prison sentence represent a very important factor, which affects the ability to have social control in institutions, as well as successful re-socialization of convicted persons. The management and personnel of the institution often use informal forms of control in order to achieve social control goals. This paper gives a short overview of the informal system in female correctional institutions.

Keywords: *social control, informal system, formal system, correctional institution, convicted persons.*

**Memnun H. Zečić i Marija M. Jović**Sveučilište Hercegovina, Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića,
Bijakovići

ODNOS MENADŽMENTA ŠKOLA PREMA TURIZMU

Sažetak. Istraživanje je fokusirano na učešće menadžmenta škole u planiranju i organiziranju turističkih putovanja učenika i nastavnika. Imalo je za cilj da se ispita koliko menadžment škole učestvuje u planiranju turističkih putovanja učenika i nastavnika u osnovnim školama, koliko se u školi animira turizam i ciljevi turističkih putovanja u školama. Zadaci istraživanja su usmjereni na saznavanje uključenosti menadžmenta škole i nastavnog osoblja u planiranje turističkih putovanja, koliko učenici poznaju značaj turizma, da li učitelji i nastavnici djeluju na tom zadatku i postoje li značajne razlike među njima. Postavljenim hipotezama testirali smo uključenost školskog menadžmenta u planiranje turističkih putovanja učenika i svjesnost učenika da je svako putovanje ekskurzija, sportski susret i turizam. Željeli smo utvrditi postoji li značajna razlika između učitelja i nastavnika u prenošenju znanja učenicima vezanom za turizam. Koristili smo metodu teorijske analize i survey metodu. Korišten je anketni upitnik namjenski napravljen za ovo istraživanje. Na uzorku od 120 ispitanika, od čega 78 učitelja i 42 nastavnika došlo se do saznanja da je menadžment u školama uključen u planiranja putovanja učenika i nastavnika, da učenici nisu dovoljno upoznati o turističkim putovanjima u mlađim razredima u odnosu na učenike u višim razredima. U školama treba više govoriti o turizmu kao društvenoj kategoriji od koje ima mnogo koristi, upoznavajući svoju zemlju, druge krajeve, nova prijateljstva i kulture. Na svim nivoima treba više pažnje posvetiti usvajanju turističkih znanja u svim segmentima nastave, sporta i susretima mladih.

Ključne riječi: *turizam, menadžment, škola, nastavnici, putovanja.*

UVOD

Osnovne pedagoške kategorije su odgoj i obrazovanje koje su neposredno vezane i uslovljene jedna na drugu i u bliskoj vezi s nastavom koja je, slobodno možemo reći, treća kategorija.

Odgoj predstavlja jedan od osnovnih fenomena ljudskog postojanja, vrlo je složen i doprinosi razvoju ljudskog društva i napretku čovječanstva. Odgoj s društveno-generacijskog aspekta promatramo kao generacijsku pojavu i može se definirati kao proces prenošenja iskustava, znanja i socijalnog naslijeđa sa starije generacije na mlađu. Danas se od savremene škole očekuju promjene, prije svega u načinu upravljanja školama. Naime stil rukovođenja ravnatelja treba da motivira uposlene u njihovom profesionalnom razvoju, a ne da se zasniva na kontroli u procesu ostvarenja očekivanih rezultata. Uposlenici radije podržavaju demokratski stil upravljanja koji se zasniva na suradnji ravnatelja i uposlenika u odnosu na autokratski stil koji podrazumijeva samostalno donošenje odluka ne prihvatajući prijedloge i sugestije uposlenih (Mijatović, 2017: 58).

Kada govorimo o menadžmentu u školama u odgoju i obrazovanju, tu imamo procese upravljanja, rukovođenja i vođenja škola kao organizacija. Rukovođenje je nadležnost ravnatelja, vođenje je mandat pedagoga škole, a rukovođenje nastavom je posao nastavnog osoblja u školi kao instituciji. Neminovna je suradnja u svim segmentima rada i strateškog, dugoročnog i kratkoročnog planiranja svih u menadžmentu jedne škole. Sve ovo je od izuzetne važnosti u planiranju svih procesa nastave koji se realiziraju u učionici, sali, igralištu, izletu, ekskurziji, na takmičenjima i raznim posjetama i susretima učenika.

U savremenom svijetu sve više se poklanja pažnja školi u prirodi kako bi djeca od ranog uzrasta i tokom školovanja provodila veći dio u prirodi, na planini, na moru, plivanju, skijanju, jahanju, druženju i susretima izvan svoje sredine i okruženja.

Menadžment škole prati trendove kretanja takvog vida obrazovanja i uvođi sve više terminologiju turizma, putovanja, posjete važnim i bliskim destinacijama vezanim za historiju, kulturu, obrazovanje iz raznih oblasti znanosti. Važno je da učenici shvate da je svako putovanje i u najbližu okolinu ili na izlet u prirodu turističkog karaktera. Društva koja organizuju odgoj i obrazovanje uvijek treba da ga organizuju prema određenom cilju koji teže ostvariti. Odgoj je svjestan proces i svjesna djelatnost koji nas upućuju k cilju koji želimo postići.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Menadžment u odgoju i obrazovanju

Odgoj i obrazovanje su osnovna sustavna kategorija koja ima plan i planiranje svih poslova u toku školske godine. Radi boljeg razumijevanja menadžmenta i vođenja u obrazovanju kao stručnog područja predložit ćemo njegove sastavnice: upravljanje školom, rukovođenje školom, vođenje zaposlenih u školi i škola kao organizacija zbog koje menadžment postoji i u kojoj se ostvaruje.

Po svom sadržaju i opsegu, upravljanje je jedna od ključnih sastavnica obrazovnog menadžmenta. Odnosi se na usklađivanje fizičkih, finansijskih i ljudskih potencijala u školskom sustavu sa svrhom da pojedini elementi tog sustava, kao i sustav u cjelini, optimalno ostvare svoje ciljeve. Operativno se ostvaruje putem brojnih državnih, regionalnih i lokalnih ustanova i upravnih tijela te organa u odgojno-obrazovnim ustanovama. Školom uglavnom upravlja prosvjetna vlast, odnosno institucije kojima ona dodjeljuje ovlasti (Slika 1).



Slika 1. Sastavnice obrazovnog menadžmenta

Rukovođenje školom opslužuje menadžment škole, a vođenje se odnosi na ljude pa se, uz stanovita ograničenja, može govoriti i o menadžmentu ljudskog potencijala, što u obrazovnoj ustanovi ostvaruje njezine ciljeve i programe. U našim je uvjetima vođenje odgojno-obrazovnog procesa ono radno područje u kojem najviše surađuje ravnatelj i razvojna pedagoška služba škole, osobito pedagog (Staničić, 2006: 16–18).

Ako govorimo o stilovima rukovođenja, onda možemo govoriti o više stilova rukovođenja. Prema načinu suradnje rukovodilaca s uposlenicima razlikuju se integrisani i monarhistički stilovi rukovođenja. Kombinacijom ova dva stila autori definišu četiri stila rukovođenja u obrazovanju: dinamički, integrisani, monarhistični i uravnoteženi stil (Vilotijević, Radovanović i Levi: 2011: 91).

Levin, Lipit, i Vihte dali su najpoznatiju podjelu stilova na: autokratski, demokratski i liberalni od kojih je najprihvatljiviji demokratski. To je u svom istraživanju potvrdio i Mijatović koji je ispitivao stavove učitelja o vrstama stilova vođenja odgojno-obrazovne ustanove. Preovladalo je mišljenje da je demokratsko vođenje, zajedničko planiranje, sloboda u predlaganju i međusobno uvažavanje uspjeh jedne škole.

Od menadžmenta se sve više zahtijeva ponašanje koje koristi društvu u cjelini, što se osobito odnosi na uvjete rada, sigurnost, kvalitet življenja, otklanjanja diskriminacije. Dakle društvena osjetljivost značila bi sposobnost škole da poveže svoje djelovanje s društvenim okruženjem na način koji donosi korist u obrazovanju i društvu u cjelini. Sve treba činiti u pravcu da se zadovolje potrebe sadašnjih i budućih generacija, što je dugoročnim planiranjem u obrazovanju moguće.

Nekoliko je ključnih pitanja koja se postavljaju pri definiranju društvene odgovornosti: kakvi su odnosi u kolektivu, na radnom mjestu, postoji li etičko-poslovni kodeks, je li u programe uključena zaštita okoliša, kolika je uključenost zajednice, da li to što radimo utiče na zdravlje i sigurnost, poštujemo li različitosti i pravo na različitost i utječemo li i koliko pridonosimo razvoju lokalnog obrazovanja. Društvenu odgovornost ne treba promatrati kao krajnje određite već kao putovanje, u društvu koje stalno nudi novo: naučiti upravljati ugledom, pratiti i prihvatati inovativnost, nositi se sa rizikom, pratiti nove modele učenja, ići lakšim pristupom k finansijama i ostavljati utemeljene najbolje puteve za nove generacije (Usorac, 2010: 110–112).

Kako svaka ustanova i poduzeće imaju svoje strateško planiranje tako i odgojno obrazovne ustanove prave dugoročna i kratkoročna strateška planiranja. Iako su ti planovi često netočni, oni pružaju cilj koji škola može postići ili služi kao mjera vrijednosti prema kojoj se mogu odrediti željeni ciljevi i u kojoj mjeri su već ostvareni, rekao je Mautinho u knjizi o strateškom planiranju (Mautinho, 2005: 375). Ako uporedimo dugoročni strateški plan sa kratkoročnim godišnjim planom zaključujemo da je mnogo operativniji. U školama se svake godine vrše analize rada, uspjeha, ostvarenih planiranih zadataka, akcija, takmičenja, posjeta, susreta mladih kroz sport i znanja. Provodi se SWOT analiza dobrih i loših strana škole i mogućih budućih planiranja. Misija i vizija škola postaje svake godine drugačija, savremenija, inovativnija, raznovrsnija i u trendu savremenog informatičkog svijeta.

Uvid u teorije i modele obrazovnog menadžmenta pokazuje kako nema jedinstva u pogledima na funkcioniranje obrazovnih ustanova menadžmenta. Različitost konteksta uvjetuje različite modele utemeljene na njima i svako ima svoj model prikladan za tu sredinu (Stanić, 2006).

Turizam u odgoju i obrazovanju

Turističko putovanje je ono koje traje između 24 sata i 365 dana, a potaknuto je sljedećim razlozima: odmor i rekreacija, posjeta prijateljima i rođacima, poslovni razlozi, liječenje, vjerski razlozi i druge motivacije (Carić, 2006: 238).

U skupini općih motivacija na prvom mjestu su obrazovne, kulturne, opuštanje, pustolovina i zadovoljstvo, zdravlje i rekreacija, etnički korijeni i obitelji te društveni i natjecateljski. Najveći motivi u skupini obrazovnih i kulturnih motivacija su vidjeti kako žive i rade ljudi u drugim zemljama, određene zanimljivosti, spomenike i umjetnička djela, bolje razumjeti aktuelne događaje, prisustvovati kulturnim i umjetničkim manifestacijama (Mautinho, 2005: 79).

Dakle, mnogo je motiva koji mogu biti pokretač da djelatnici i učenici putuju i stiču obrazovanje, kulturu, stvaraju nova prijateljstva, upoznaju nove znamenitosti i stiču zadovoljstva u razumijevanje aktuelnih događaja. Obzirom da svakim danom postajemo sve više turistička zemlja, to nas upućuje da radimo na tom programu i učenicima za svaki izlet, ekskurziju i susret objašnjavamo da je to turizam, turističko putovanje s ciljem. Obitelji planiraju putovanja, odmore, liječenja, obilazak neke znamenitosti, a sigurno ne govore da je to turističko putovanje. Prema R. Tomić (2008), bitna karakteristika odgoja jeste svjesnost cilj, namjernost odgojnog djelovanja, interakcija u odgoju. Odgoj je svjestan proces i svjesna djelatnost svakog pojedinca u društvu.

U odrastanju i osamostaljivanju, u želji da putuju bez roditelja u vršnjačkim grupama, mladi treba da imaju cilj turističkog kretanja, što su već naučili kroz zajednička putovanja s obitelji. Obitelj ima veliku i cjeloživotnu zadaću u edukaciji i prenošenju praktičnih i teoretskih znanja mlađim generacijama u skladu s obrazovnim institucijama.

Sportska rekreacija s brojnim sadržajima osnovna je poluga aktivnog odmora mladih u turizmu. Nove tendencije u razvoju turizma pokazuju da promjene u turističkim trendovima zamjenjuju tradicionalne motive odmora sa sadržajima aktivnog odmora.

Programi sportsko-rekreativnih aktivnosti omogućavaju smišljen boravak turista, čime se planski ostvaruju njihove osnovne potrebe za kvalitetnim odmorom u turizmu (Vukajlović.V, Vukajlović, D. 2010).

U odgoju i obrazovanju, zajedničkim djelovanjem škole, obitelji i društva, želimo pravilno podizati kulturu turizma odmora i rekreacije ispunjene sadržajima za djecu, mlade uz dobre i obrazovane menadžmente koji sve to planiraju i organiziraju.

Znanost je oblik društvene svijesti koji predstavlja sustav znanja o zakonitostima koje se odnose na prirodu, društvo i ljudsko mišljenje, a istodobno je

to proces stjecanja novih znanstvenih spoznaja. Kao i sve druge zemlje u tranziciji, tako i Bosna i Hercegovina, ima težak i složen zadatak da izvrši promjene u odgojno-obrazovnom sustavu, iako je u velikom zaostatku u odnosu na ostale zemlje u tranziciji. Riječ reforma sama po sebi predstavlja preobrazbu, promjenu pa samim tim ako želimo da budemo uspješni u tome, moramo što kvalitetnije ispuniti zadatke koji su stavljeni pred nas. Reforma podrazumijeva uvođenje dosta inovacija i određenih koraka koji će pospješiti školstvo. Sve promjene koje obuhvata reforma zahtijevaju promjene postojećeg stanja.

Treba imati u vidu da u svakoj reformi obrazovanja do izražaja dolazi, pored ostalog, i antireformsko raspoloženje u školama i u široj društvenoj zajednici. Javlja se otpor pojedinaца, ponekad i u respektovanom broju i intenzitetu. U školi dolazi do podjela na one nastavnike i roditelje učenika koji reformu prihvataju i one koji reformu osporavaju (Kundačina, M. i Bandur, V., 2007: 155).

Promjene donose i nove sadržaje i kretanja, neophodnost prilagodbama u terminologiji, planiranju. Osim informatičkog sustava, koji je veoma brzo ušao u naš sistem obrazovanja, demokratije, nametnuo se program zaštite životne sredine i okoliša, čime je turizam postao prepoznatljiv termin u školama. Zasigurno je terminologija turizma prisutna u okruženju, u obiteljima, u reklamama, ali nas zanima koliko se taj termin i realnost turističkih ostvarenja pravilno kod učenika prezentiraju i koliko uopšte učitelji i nastavnici upotrebljavaju taj termin gdje on zaista i pripada.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja. U istraživanju smo se fokusirali na učešće menadžmenta škole u planiranju i organiziranju turističkih putovanja učenika i nastavnika.

Cilj istraživanja. Istraživanje je imalo za cilj da se ispita koliko menadžment škole učestvuje u planiranju turističkih putovanja učenika i nastavnika u osnovnim školama te koliko se u školi animira turizam i ciljevi turističkih putovanja.

Zadaci istraživanja zahtijevali su:

1. Da se ispita, da li menadžment škole učestvuje u planiranju turizma i turističkih putovanja u odgoju i obrazovanju.
2. Da se utvrdi da li učitelji i nastavnici razlikuju u mišljenjima o učešću menadžmenta u planiranju turističkih putovanja.

3. Da se ispita postoje li statistički značajne razlike između stavova učitelja i nastavnika o turizmu s obzirom na spol, godine radnog staža i prema izvođenju nastave.

Na osnovu cilja i zadataka postavili smo i hipoteze rada:

H1. Očekujemo da menadžment škole s uposlenicima planira turistička putovanja učenika i nastavnika.

H2. Pretpostavljamo da se učitelji i nastavnici značajno ne razlikuju u mišljenjima o učešću menadžmenta u planiranju turizma u odgoju i obrazovanju.

H3. Očekujemo da ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima i stavovima između učitelja i nastavnika obzirom na spol i godine radnog staža.

U svrhu istraživanja koristili smo metodu teorijske analize i survey metodu. Instrument istraživanja je bio anketni upitnik namjenski napravljen za ovo istraživanje. Istraživanje je provedeno postupkom anketiranja u travnju mjesecu 2018. godine u šest osnovnih sarajevskih škola na uzorku od 105 ispitanika, od čega 87 učitelja i 15 nastavnika.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Mišljenja učitelja i nastavnika o odnosu škola prema turizmu

Analizirajući prvo pitanje zaključujemo da se najveći broj 30 ili 28,6% ispitanika nije moglo odlučiti za siguran stav o tome da li se govori o turizmu u njihovoj školi.

Na pitanje o učešću menadžmenta škole u planiranju turističkih putovanja 17 ispitanika je odgovorilo negativno, 18 ih nije moglo potvrditi, a 68 ili 64,7% odgovorilo je da se slažu i u potpunosti učestvuju u planiranju.

Na pitanje o tome da li učitelji nastavnici govore učenicima o turizmu dobili smo skoro identične odgovore s pozitivnim pitanjima pa možemo zaključiti da uposlenici u razrednoj i predmetnoj nastavi podjednako sa učenicima govore o turizmu i putovanjima.

Mislite li da je važno govoriti o turizmu u školi, bilo je peto pitanje na koje 70,5 % ispitanika odgovara veoma pozitivno dok nemamo niti jednog ispitanika u prve dvije negativne kategorije.

Međutim, vrlo značajno je da u dvije najpozitivnije kategorije ispitanici u 70,5 % daju odgovor da menadžment treba više da se angažuje u planiranju i turističkim putovanjima učenika i nastavnika.

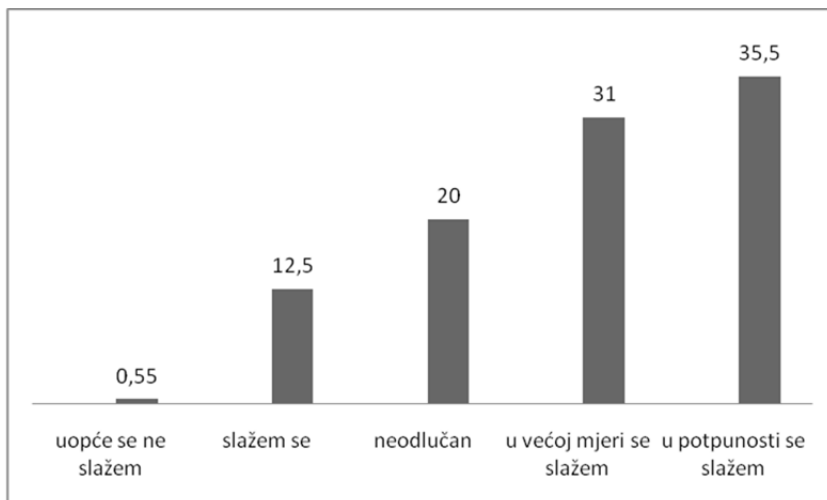
Tablica 1. *Odgovori učitelja i nastavnika na pitanja o turizmu*

Varijable	Uopće se ne slažem		U manjoj mjeri		Ne mogu se odlučiti		U većoj mjeri se slažem		U potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
U vašoj školi se govori o turizmu i značaju turizma	3	2,9	23	21,9	30	28,6	24	22,9	24	22,9
Vaš menadžment škole aktivno učestvuje u planiranju turističkih putovanja učenika i nastavnika	1	1,0	17	16,2	18	17,3	35	33,3	33	31,4
Učitelji upoznaju učenike da je svaka ekscuzija, izlet, sport. Takmičenje turističkog karaktera			11	10,5	23	21,9	34	32,4	36	34,3
Nastavnici svoje učenike upoznaju o turizmu i da je svako putovanje turističko			10	9,5	22	21,4	35	33,3	36	34,3
Mislite li daje važno govoriti o turizmu u školi?			12	11,4	18	17,1	32	30,5	42	40,0
Treba li više angažovanja menadžmenta u školama kad su putovanja učenika u pitanju?			11	10,5	19	18,1	29	27,6	45	42,9
Vaše mišljenje o turizmu kao važnoj temi u školi			8	7,6	17	16,2	34	32,4	45	42,9
	4	0,55	92	12,5	147	20,0	224	31,0	261	35,5

U Grafikonu 1. prikazane su procentualne vrijednosti pojedinih kategorija stavova ispitanika (učitelja i nastavnika), iz kojih se može vidjeti da se 66,5% ispitanika opredijelilo za odgovore (*u većoj mjeri se slažem i u potpunosti se slažem*) čime potvrđuju pozitivne stavove o turizmu.

Na osnovu rezultata koji se mogu vidjeti možemo zaključiti da menadžment učestvuje u planiranju turizma i putovanja u odgojno-obrazovnom procesu, što potvrđuje H1, ali to je nedovoljno.

Grafikon 1. Zbirne vrijednosti procenata odgovora učitelja i nastavnika o turizmu u školi



Razlike učitelja i nastavnika u mišljenjima o učešću menadžmenta u planiranju turizma u školama

Podatke dobijene anketiranjem analizirali smo statističkim postupkom jednofaktorskom analizom varijanse (Tablica 2).

Tablica 2. Jednofaktorska analiza varijanse stavova prema vrsti nastave koju izvode učitelji i nastavnici

		Zbir kvadrata odstupanja	Stepen slobode	Kvadrat aritmetičkih sredina	F	Značajnost
ZNAČAJTUR	Između grupa	6,064	2	3,032	0,102	0,102
	Unutar grupe	131,157	101	1,299		
	Ukupno	137,221	103			
AKTPLPUT	Između grupa	1,562	2	0,781	0,648	0,525
	Unutar grupe	121,784	101	1,206		
	Ukupno	123,346	103			
UŠITZURIZ	Između grupa	0,719	2	0,359	0,358	0,700
	Unutar grupe	101,502	101	1,005		
	Ukupno	102,221	103			

NASTTURIZ	Između grupa	0,636	2	0,318	0,328	0,721
	Unutar grupe	97,015	100	0,970		
	Ukupno	97,650	102			
VAŽNO	Između grupa	2,580	2	1,290	1,236	0,295
	Unutar grupe	105,420	101	1,044		
	Ukupno	108,000	103			
VIŠEANGA	Između grupa	2,344	2	1,174	1,122	0,330
	Unutar grupe	105,502	101	1,045		
	Ukupno	107,846	103			
MIŠLJENJE	Između grupa	1,135	2	0,567	0,627	0,537
	Unutar grupe	91,480	101			
	Ukupno	92,615	103			

U Tabeli 2. predstavljeni su rezultati jednofaktorske analize varijanse prikazujući zbirove kvadrata odstupanja rezultata od njihove srednje vrijednosti, broj stepena slobode, aritmetičku sredinu kvadrata od stupanja, F odnos i veličinu značajnosti. Na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti da se ispitanici (učitelji i nastavnici) ne razlikuju ni u jednoj varijabli u svojim stavovima o učešću menadžmenta škole u planiranju turizma i turističkih putovanja za učenike i nastavnike. Na osnovu rezultata možemo potvrditi H2 kojom smo predviđali da se učitelji i nastavnici znanačajno ne razlikuju u stavovima.

Razlike učitelja i nastavnika u mišljenjima o učešću menadžmenta u planiranju turizma u školama s obzirom na spol

Rezultate podataka i mišljenjima nastavnika i učitelja o učešću menadžmenta škola u planiranju turizma upoređena po spolu prikazuje Tablica 3.

Tablica 3. *Mišljenja nastavnika i učitelja o učešću menadžmenta u planiranju turizma upoređena po spolu*

	Zbir kvadrata odstupanja	Stepen slobode	Kvadrat aritmetičkih sredina	F	Značajnost	
ZNAČAJTUR	Između grupa	1,555	1	1,555	0,282	1,169
	Unutar grupe	135,666	102	1,330		
	Ukupno	137,221	103			
AKTPLPUT	Između	4,097	1	4,097	0,064	3,505

	grupa					
	Unutar grupe	119,249	102	1,169		
	Ukupno	123,346	103			
	Između grupa	1,834	1	1,834	0,175	1,864
UŠITZURIZ	Unutar grupe	100,387	102	0,984		
	Ukupno	102,221	103			
	Između grupa	0,222	1	0,222	0,632	0,230
NASTTURIZ	Unutar grupe	97,428	102	0,965		
	Ukupno	97,650	103			
	Između grupa	0,046	1	0,046	0,835	0,043
VAŽNO	Unutar grupe	107,954	102	1,058		
	Ukupno	108,000	103			
	Između grupa	0,468	1	0,468	0,506	0,445
VIŠEANGA	Unutar grupe	107,378	102	1,053		
	Ukupno	107,846	103			
	Između grupa	0,270	1	0,270	0,586	0,298
MIŠLJENJE	Unutar grupe	92,346	102	0,905		
	Ukupno	92,615	103			

Vrijednost F odnosa na varijabli *VAŽNO* (*mislite li da je važno govoriti o turizmu u školi*) je $F = 0,835$ na nivou značajnosti 0,043 za $p < 0,050$ te zaključujemo da postoji značajna razlika u stavovima između ispitanika na ovoj varijabli.

Nastavnici su iskazali nešto pozitivnije stavove na ovoj tvrdnji, odnosno, predlažu ili se slažu da je važno da se govori o turizmu i putovanjima u školi i treba da učestvuje menadžment škole u planiranju, a to nam potvrđuju vrijednosti aritmetičke sredine koja je kod nastavnika 4,07, a kod nastavnica 3,67.

Tablica 4. *Mišljenja nastavnika i učitelja o učešću menadžmenta u planiranju turizma u odnosu na radni staž*

		Zbir kvadrata odstupanja	Stepen slobode	Kvadrat aritmetičkih sredina	F	Značajnost
ZNAČAJTUR	Između grupa	5,319	1	5,319	4,113	0,045
	Unutar grupe	131,902	102	1,293		
	Ukupno	137,221	103			
AKTPLPUT	Između grupa	2,837	1	2,837	2,401	0,124
	Unutar grupe	120,510	102	1,181		
	Ukupno	123,346	103			
UŠITZURIZ	Između grupa	1,719	1	1,719	1,744	0,190
	Unutar grupe	100,502	102	0,985		
	Ukupno	102,221	103			
NASTTURIZ	Između grupa	1,545	1	1,545	1,624	0,205
	Unutar grupe	96,105	101	0,952		
	Ukupno	97,650	102			
VAŽNO	Između grupa	3,962	1	3,962	3,884	0,051
	Unutar grupe	104,038	102	1,020		
	Ukupno	108,000	103			
VIŠEANGA	Između grupa	2,060	1	2,060	1,987	0,162
	Unutar grupe	105,786	102	1,037		
	Ukupno	107,846	103			
MIŠLJENJE	Između grupa	0,330	1	0,330	0,364	0,547
	Unutar grupe	92,286	102	0,905		
	Ukupno	92,615	103			

U istraživanju smo svrstali učitelje i nastavnike u dvije grupe prema godinama radnog iskustva. Prvu grupu su činili ispitanici koji su imali 5 do 15 godina, a drugu grupu 15 do 25 godina radnog iskustva.

Jednofaktorskom analizom varijanse ispitali smo da li postoji statistički značajna razlika u stavovima ispitanika između grupa na tvrdnjama koje su davali o menadžmentu i turizmu u obrazovanju. Vrijednost F odnosa na varijabli ZNAČAJTUR (U vašoj školi se govori o turizmu i značaju turizma) $F = 4,113$ na nivou značajnosti 0,045, što znači da su stariji ispitanici pokazali pozitivnije stavove o turizmu i značajnosti turizma u školama od ispitanika mlađe grupe, što potvrđuju i aritmetičke sredine 3,52 kod starijih, a 2,95 kod mlađih ispitanika.

I za varijablu VAŽNO (*mislite li da je važno govoriti o turizmu u školi*) skoro se može reći da je značajno različitih stavova starije grupe u odnosu na mlađe, što također zaključujemo i iz aritmetičkih sredina koje su za stariju grupu ispitanika 4,10 a za mlađu grupu 3,60. Možemo komentarisati da su stariji ispitanici više uključeni u društvena događanja i osjete koliko turizam pridonosi društvu i boljem standardu ljudi te prihvataju da se obrazovanje i uključivanje menadžmenta škole u ovaj vid planiranja treba više angažovati.

Na kraju možemo potvrditi H3. da nema značajnih razlika u stavovima učitelja i nastavnika upoređivanjem po spolu i po godinama radnog iskustva o učešću menadžmenta u planiranju turizma u obrazovanju.

ZAKLJUČAK

U radu smo se pokušali dotaći novih sadržaja koji su postali svakodnevnica u životu mladih koji žive u turizmu, koji će se u životu baviti menadžmentom i menadžerstvom, a u školama se malo govori o tome. U samom naslovu smo jasno predstavili problematiku kojom se želimo baviti, predstavili smo pojam i obaveze školskog menadžmenta, turizam kao društvenu kategoriju i njegovo mjesto u planovima obrazovnih ustanova koje su temeljno polazište učenja i odgoja mladih.

Postavili smo cilj, ispitati koliko menadžment škola učestvuje u planiranju turizma i putovanja mladih i koliko se uopšte govori u školama o turizmu, koji je postao vodeća ekonomska grana u mnogim zemljama. Iz kratke ankete sa sedam bitnih pitanja ispitali smo 105 učitelja i nastavnika u šest gradskih sarajevskih škola o tome koliko govore sa učenicima o turizmu, koliko menadžment škole učestvuje u planiranju turističkih aktivnosti kao i o tome da li je važno govoriti i podizati svijest o turizmu kod učenika. Prema odgovorima koje smo pratili Likertovom skalom, o značaju turizma i učešću menadžmenta u planiranju imali smo

dosta suzdržanih, ali i veliki broj ispitanika koji se slažu s ponuđenim stavovima o pozitivnoj klimi o turizmu koja postoji u školama. Na pitanje da li učitelji i nastavnici govore učenicima o turizmu imali smo 70% potvrđenih pitanja, što je veoma pozitivno jer su oni glavni nosioci obrazovanja. Također, najveći procenat pozitivnih odgovora imali smo kada je u pitanju važnost turizma i potreba da se više sadržaja i pozornosti posveti turizmu, što je ocijenjeno rezultatom da svjesnost kod uposlenika u obrazovanju ima pozitivne i ispravne vizije.

U daljnjem ispitivanju zanimalo nas je da li učitelji i nastavnici isto procjenjuju učešće menadžmenta škole u planiranju sadržaja i turističkih putovanja te da li se u stavovima razlikuju ispitanice od ispitanika i da li se razlikuju u stavovima komparirajući radno iskustvo.

Primjenom jednofaktorske analize varijanse dobili smo rezultate koji pokazuju da nema statistički značajnih razlika ni u jednoj od sedam varijabli ili pitanja u komparaciji učitelja i nastavnika. U poređenju po spolu dobili smo statistički značajne razlike na varijabli VAŽNO, gdje je $F = 0,835$ na nivou značajnosti 0,043. za $p < 0,050$ te smo na osnovu aritmetičkih sredina zaključili da su muški ispitanici više podržali važnost planiranja i turističkih putovanja od ispitanica, čime smo potvrdili H2. Također, kod komparacije ispitanika po godinama radnog iskustva pokazala se statistički značajna razlika na varijabli ZNAČAJTUR (U vašoj školi se govori o turizmu i značaju turizma), gdje su ispitanici s radnim iskustvom od 15–25 godina potvrdili da se o istom govori i da se planiraju turistička putovanja učenika i nastavnika te smo potvrdili i H3. Možemo biti zadovoljni stavovima 105 ispitanika u odgoju i obrazovanju koji rade u osnovnim sarajevskim školama jer su potvrdili da se u školama menadžment uključuje u planiranje turističkih putovanja, nastavnici i učitelji podjednako unose sadržaje i planiraju turistička putovanja te 70,5% ispitanika podržava tvrdnju da je potrebno govoriti o turizmu i učenike uvoditi u važnost turističkog obrazovanja i koristima koju naša zemlja ima od turizma. U konačnom zaključku možemo djelomično potvrditi H1, da menadžment učestvuje u planiranju o turizmu i turističkim putovanjima, ali to je još uvijek nedovoljno. Naša istraživanja su jedan od podsjetnika i pokretanja ideje o posvećenosti turizmu u odgoju i obrazovanju.

Literatura

- Carić, H. (2006). *Održivi turizam*. Zagreb: Institut za turizam.
- Kundačina, M. Bandur, V. (2007). *Akademsko pisanje*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Mautinho, H. (2005). *Strateški menadžment u turizmu*. Zagreb: Masmedia.
- Mijatović, M (2017). Stil rukovođenja ravnatelja kao čimbenik efikasnog upravljanja školom. *Putokazi*, 5 (1), 57–76.

- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: VI. Naklada.
- Tomić, R. (2008). *Obiteljski odgoj*. Tuzla: OFF–SET.
- Usorac, M. (2010). *Turizam – poslovna etika, društvena odgovornost i održivi razvoj*. Split: Beretin.
- Vilotijević, M., Radovanović, I. i Levi, S. (2011). *Menadžment u obrazovanju*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vukajlović, V. i Vukajlović, D. (2010). *Sportski turizam i wellness*, Banja Luka: Panevropski univerzitet.

Memnun H. Zečić & Marija M. Jović

University of Herzegovina – Faculty of Social Sciences Milenko Brkić, Bijakovići

MANAGEMENT IN TOURISM AND EDUCATION

Summary

The subject of our research is to examine to which extent the significance is dedicated to tourism and touristic travels with students and teachers in primary schools and how much school managements are included in such planning. The aim of the paper is to examine to which extent the school management participates in planning of touristic travels of students and teachers in primary schools. Our task required for examination to which extent the school management and teachers plan their touristic travels, do they raise awareness of the students on tourism and its significance. We were eager to find out if teachers work on that issue and if there are any significant differences between them. Through hypothesis, we tested inclusion of the school managements in planning of touristic travels and perception of students if each travel, excursion, sport event represents tourism. We also wanted to know if there are any differences among teachers regarding tourism. Aimed at research purposes, we used the method of theoretical analyses as well as survey method. The instrument of the research was a questionnaire designed especially for this research. The research has been conducted on the basis of anonymous questionnaires in April 2018 in 6 primary schools in Sarajevo, and the sample contained 120 examinees that is 78 tutors and 42 teachers. As regards of the results processing, we applied the statistic program (SPSS.13). After processing results, we reached the data that school management is included in planning travels for students and teachers, that students of lower master classes are not well aware of touristic travels in comparison

to students of higher master classes. It has been concluded that schools need more to talk about tourism as a social category we are all benefitting from a lot thorough knowing our country, other countries, new friendship and cultures. Education at all levels should pay more attention to adoption of touristic knowledge in all segments of teaching processes, sport, and youth gathering.

Key words: *tourism, management, school, teacher, travels.*



Ivana Z. Babić

Osnovna škola Silvija Strahimira Kranjčevića, Lovreć, Republika Hrvatska

Silvia D. Poljak

Osnovna škola Ivan Lovrića, Sinj, Republika Hrvatska

ZNANJE UČENIKA MLAĐE ŠKOLSKE DOBI O FIZIOLOŠKIM I PSIHOLOŠKIM PROCESIMA ČOVJEKA

Sažetak. Cilj ovoga rada bio je izraditi test znanja, prikazati postupak izrade te provesti test znanja kojim bi se ispitala znanja učenika petih razreda u Splitsko-dalmatinskoj županiji iz prirodoslovnih tema: čovjek, ljudsko tijelo, pubertet i ovisnosti, koje se obrađuju u nastavnom predmetu prirode i društva u razrednoj nastavi.

Rezultati istraživanja provedbe testa znanja u devet petih razreda (168 učenika) u osnovnim školama Splitsko-dalmatinske županije pokazali su kako nije utvrđena statistički značajna razlika u rezultatima s obzirom na spol učenika, radni staž i stupanj stručne spreme učitelja, ali je potvrđena hipoteza prema kojoj su učenici sa većom zaključnom ocjenom u nastavnom predmetu prirode i društva postigli veći uspjeh. Budući da je postignuti prosječni uspjeh odličnih učenika na testu svega 59,6% upitna je uspješnost nadogradnje istoimenih tema na višoj razini obrazovanja. Temeljem izrade testa znanja i rezultata provedbe na relativno malom uzorku ovaj bi rad mogao poslužiti kao prilog osmišljavanju plana sustavnijeg ispitivanja prirodoslovnih postignuća i sustava vrednovanja te modela satnice prirodoslovnih sadržaja u osnovnim školama.

Ključne riječi: *priroda i društvo, prirodoslovna postignuća, prirodoslovne teme, test znanja.*

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Nastavni se predmet priroda i društvo u Republici Hrvatskoj pojavio 1954. godine pod nazivom Upoznavanje prirode i društva, a prvi udžbenik iz prirodoslovnih predmeta na hrvatskom jeziku je bio „Naravopisje za porabu gimnazialnih učionica u Hrvatskoj i Slavoniji” iz 1850. godine, nepoznatog autora (De Zan, 2001). Pojavom ovog predmeta prestaje u nastavnom planu i programu postojati nastavno područje tzv. početne stvarne nastave, a time je prestala i potreba da se u treći razred osnovne škole uvedu nastavni predmeti: Prirodoslovlje, Zemljopis i Povijest.

Obrazovna važnost nastavnog predmeta prirode i društva se sastoji od stjecanja znanja o prirodi i društvu, razvitku učenikovih spoznajnih sposobnosti (opažanja, mišljenja, pamćenja), ali i od primjene znanja u svakodnevnicima. Vrlo je važno da učenici tijekom nastave ovoga predmeta spoznaju cjelovitost, povezanost kao i međudjelovanje prirodnih izvora i uvjeta života, gospodarstva i ljudske zajednice na nekom određenom području. Paralelno sa stjecanjem znanja, nastava prirode i društva razvija različite psihofizičke sposobnosti (pamćenje, interes, pozornost, mašta, emocije i sposobnost govora). Posebna je važnost nastave prirode i društva u uvođenju učenika u samostalno stjecanje znanja i razvitak učeničkih sposobnosti istraživački usmjerenom nastavom.

Sadržaji nastave prirode i društva uveliko pridonose usvajanju temeljnih odgojnih vrijednosti. Učenici stječu spoznaje o moralu, njegovoj namjeni, promjenjivosti, preko oblikovanja moralne svijesti, stavova i uvjerenja do primjene u ljudskoj zajednici. Razvijaju se sposobnosti i mogućnosti estetskog doživljaja i stvaranja. Moralna osobnost učenika biva oblikovana pod utjecajem etičkih sadržaja (pravila, običaja i normi ponašanja).

U nastavi prirode i društva ne smije se zanemariti praktično značenje. Naime, u nastavi prirode i društva praktični su radovi vrlo važni u procesu stjecanja znanja, vještina i navika: radnih navika (redovno pohađanje škole, ispunjavanja obveza, samostalnih istraživanja); higijenskih navika (održavanje osobne higijene); kulturne navike (odlazak u kino, muzeje, galerije, kazalište i sl.); prometne vještine i navike. U nastavi prirode i društva vrlo je važno postavljati istraživačke zadatke koji zahtijevaju kreativno i kritičko mišljenje jer se samo tako može ostvariti cilj nastave ovog predmeta, a on je „doživjeti i osvijestiti složenost, raznolikost i međusobnu povezanost svih čimbenika koji djeluju u čovjekovu prirodnom i društvenom okružju, razvijati pravilan odnos prema ljudima i događajima, snošljivo i otvoreno prihvaćati različite stavove i mišljenja te poticati znatiželju za otkrivanje pojava u prirodnoj i društvenoj zajednici” (Plan i program 2006: 253).

Stoga, možemo reći da nastavni predmet priroda i društvo nije tipičan, a ne možemo reći ni da je odgojno-obrazovno područje već *ukupnost sadržaja na temelju kojih učenici stječu osnovna znanja i osnovni pogled na stvarnost (prirodnu i društvenu) u cjelini* (Bezić, Strugar, 1989: 5).

U svim europskim zemljama prirodoslovno obrazovanje počinje kao opći integrirani predmet i na taj se način podučava kroz razdoblje primarnog obrazovanja (ISCED 1). Ovakav se pristup nastavlja kroz jednu ili pak dvije godine nižeg sekundarnog obrazovanja (ISCED 2) kada se dijeli na nastavne predmete biologije, kemije i fizike. U Hrvatskoj je osnovno obrazovanje obvezno i integrirano. Razine ISCED 1 (primary education) i ISCED 2 (lower secondary education) označavaju niže i više razrede osnovnoškolskog obrazovanja, a razina ISCED 3 (uppersecondary education) srednjoškolsko obrazovanje.

U nižim razredima osnovnoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj prirodoslovno je područje zastupljeno u nastavi prirode i društva. Zastupljenost sadržaja bi trebala ovisiti o dinamici promjena u prirodi. Naime, čim se dogode određene promjene u prirodi trebale bi ući u nastavni program. Stoga se i suvremene reforme programa zasnivaju na znanstvenim i stručnim istraživanjima, a reforma početne nastave prirodoslovlja dobiva značaj organiziranog međunarodnog djelovanja.

U nastojanju unaprjeđivanja prirodoslovnog obrazovanja poseban doprinos daje „Međunarodni savez znanstvenih unija” (ICSU). Na konferencijama ICSU-a su utvrđene brojne teme koje bi učenici u nastavi prirodoslovlja trebali upoznati: zemlja, voda, sirovine, poljoprivreda, prehrana, problem energije, problem zdravlja, zaštita okoliša, povezivanje obrazovanja sa tehnologijom, usmjerenje obrazovanja budućim potrebama čovječanstva, etika i društvena odgovornost znanstvenika u prirodoslovlju.¹

Suvremenim se pristupima u nastavi Republika Hrvatska nastoji približiti europskim trendovima obrazovanja te tako ravnopravno sudjelovati u kolateralnoj razmjeni znanja.² Prateći političke procese, prilagođavajući se procesima razvoja odgoja i obrazovanja u Europi i svijetu Hrvatska je vlada pokrenula niz strateških aktivnosti te donijela niz dokumenta koji bi Hrvatskoj trebali omogućiti da se *industrijsko društvo transformira u društvo znanja* (Devjak, 2001: 356) te da postane ravnopravnom članicom Europske Unije.

U kolovozu 2006. godine donesen je Nastavni plan i program za osnovnu školu u kojem su kao polazište za planiranje navedene nastavne teme, a ukinute su nastavne cjeline. Za svaku su temu definirani ključni pojmovi i obrazovna

¹ Više o Međunarodnom savezu znanstvenih unija vidi na www.icsu.org

² Vidi: *Plan razvoja odgoja i obrazovanja 2005–2010.*, 2005., str. 1.

postignuća koja učenici trebaju ostvariti u pojedinoj nastavnoj temi. Posebna se pažnja ove nastavne godine pridala temama čovjek i ljudsko tijelo, a uglavnom zbog uvođenja zdravstvenog odgoja u škole. Uz temu ljudsko tijelo obrađuju se i teme puberteta te problemi ovisnosti. Za svaku su temu definirani ključni pojmovi (koncepti) i obrazovna postignuća koja bi učenici trebali ostvariti u pojedinoj nastavnoj temi. Uz navedeno definirani su i odgojni i socijalizirajući ciljevi.

Kao važna obrazovna postignuća istaknuta su sljedeća: razumjeti čovjekov život i ulogu u zajednici, razumjeti jednakost i prava svih ljudi u zajednici, upoznati važna prava djeteta, razumjeti pravo i dužnost, razumjeti da je ljudsko tijelo cjelina (organizam), znati važnost čuvanja tijela od ozljeda i štetnih utjecaja, razumjeti na koji se način krećemo, znati važnost čuvanja organa za kretanje, znati kako probavljamo hranu, razumjeti na koji način dišemo, znati važnost čuvanja organa za probavu i disanje, znati kako krv prolazi našim tijelom, znati na koji način izbacujemo štetne tvari iz organizma, znati čovjekova osjetila, razumjeti ulogu mozga i živaca, razumjeti da se rastom i razvojem mijenja tijelo i ponašanje (pubertet), razumjeti važnost pravilne prehrane i tjelesne aktivnosti, razumjeti štetnost ovisnosti, prepoznati različite oblike zlostavljanja, znati kome se obratiti u slučaju problema, razvijati mišljenje i logičko zaključivanje, osposobiti učenike za samostalan rad, jačati koncentraciju i strpljivost u radu, razvijati urednost i pažljivost pri rješavanju zadataka, provjeriti usvojenost znanja u nastavnim temama čovjek, ljudsko tijelo, pubertet i ovisnost, poštovati dogovorena pravila pri samostalnom radu, upoznati učenike (Plan i program, 2006).

Prethodna istraživanja

U Europi se istraživanja iz područja prirodoslovlja provode kroz dva velika međunarodna ispitivanja, TIMSS³ i PISA⁴. *TIMSS rabi kurikulum kao glavni organizacijski pojam. Prikupljeni podaci imaju tri aspekta: planirani kurikulum kako ga definiraju država ili obrazovni sustav, provedeni kurikulum koji nastavnici zapravo predaju, postignuti kurikulum ili ono što su učenici naučili* (Martin i sur. 2008: 25). Navedena se istraživanja provode od 1995. godine, a posljednje je istraživanje provedeno 2011. godine. TIMSS istraživanje se provodi svake četiri godine te kao uzorak uzima razredno odjeljenje. Budući da su učenici koji su prošli TIMSS istraživanje u četvrtom razredu u sljedećem ciklusu polaznici

³ TIMSS – međunarodna procjena učeničkih postignuća iz Matematike i Prirode i društva kojom se mjeri uspjeh učenika četvrtog i osmog razreda u matematici i prirodoslovlju.

⁴ PISA – program za međunarodnu procjenu učenika, mjeri znanje i vještine 15-godišnjaka u čitanju, matematici i prirodoslovlju.

osmoga razreda, oni dobivaju informaciju o relativnom napretku kroz razrede. Neke od zemalja najčešće sudjeluju samo u jednom istraživanju i nakon toga odustaju. Samo je nekoliko zemalja sudjelovalo u svim TIMS-ovim istraživanjima: (Italija, Mađarska, Slovenija i Ujedinjena Kraljevina Engleska. Općenito gledano, manje od polovice zemalja EU-a (27), sudjeluje u TIMSS-u.

U istraživanjima prirodoslovnih kompetencija sudjelovale su 63 zemlje. Istraživanje se temeljilo na kurikulumu i načinu podučavanja. U ispitivanju koje je provedeno u Hrvatskoj je sudjelovalo 4500 učenika. Prema postignućima Hrvatska je na 23. mjestu (16 bodova više od međunarodnog prosjeka). Najbolji rezultat na Europskoj razini imale su Latvija i Engleska (542 boda). No europski rezultati su znatno niži od najboljih svjetskih rezultata, koje je ostvario Singapur (587 bodova). Rezultati ispitivanja u Hrvatskoj su pokazali kako dječaci postižu statistički bolje rezultate od djevojčica u području činjeničnog znanja. Temeljem spoznaja ovog istraživanja mnoge države ulažu u unaprjeđenje obrazovnih postignuća.⁵

PISA za razliku od TIMSS ispitivanja se provodi svake treće godine. U svakom se ciklusu procjenjivanja prati uspjeh učenika u tri glavna područja: čitanje, matematika i prirodoslovlje. U svakom se ciklusu stavlja poseban naglasak na jedno predmetno područje.

U zadnjem PISA ciklusu prirodoslovna se pismenost procjenjivala kao sporedna domena. Rangiranjem rezultata prema prosječnom rezultatu, Hrvatska se nalazi na 37. mjestu od ukupno 67 zemalja sudionica. Najbolje su rezultate postigli: Šangaj–Kina (575) bodova, Finska (554 boda) i Hong Kong–Kina (549) bodova. Hrvatski su učenici postigli rezultat od 486 bodova što je statistički značajno ispod prosjeka OECD-a. Pri tome je prosječni rezultat djevojčica 491 bod, a dječaka 482 boda.

U navedenim istraživanjima veličine uzorkovanih škola u Hrvatskoj su varirale od izrazito malih sa svega 13 učenika do velikih škola s više od 1300 učenika. S obzirom na nastavni kadar nastava je bila stručno zastupljena.⁶

⁵ Više o rezultatima TIMSS ispitivanja vidi na: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-science.html>.

⁶ Više o rezultatima PISA ispitivanja vidi u: Braš Roth, M. i sur. 2011: *Pisa 2009*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Cilj i problemi testiranja

Nastavnim temama čovjek, ljudsko tijelo, pubertet i ovisnosti, u okviru nastave prirode i društva, stječu se temeljna znanja o strukturi i funkcioniranju živih sustava. Primjena stečenih znanja očituje se u medicini, proizvodnji hrane i drugih dobara te istraživačkom i stvaralačkom radu. Na taj način prirodoslovlje postaje dio kulture svake ljudske zajednice, a pojedinac koji usvoji navedena znanja postaje prirodoznanstveno opismenjen, odnosno usvaja potrebu cjeloživotnoga obrazovanja. Taj se proces opismenjavanja ostvaruje postupno na svim razinama obrazovanja.

Postojeća literatura govori kako se poboljšavanje rezultata u prirodoslovlju može ostvariti ako se učenici s prirodoslovnim sadržajima upoznaju još od predškolske razine te ako se poveća broj prirodoslovnih sadržaja koji su integrirani u više nastavnih predmeta. U hrvatskom obrazovnom sustavu prirodoslovne nastavne teme o čovjeku, ljudskom tijelu, pubertetu i ovisnosti su zastupljene samo u četvrtom razredu na nižoj razini obrazovanja. Ukupna zastupljenost nastavnih tema s obzirom na satnicu prirode i društva je 12 sati (17%).

Zbog svega dosad navedenog osnovni problem istraživanja je: je li znanje učenika mlađe dobi o čovjeku, građi tijela, pubertetu i ovisnosti zadovoljavajuće za nadogradnju u višim razredima osnovne škole.

Cilj ovog istraživanja je bio izraditi i primijeniti test znanja iz prirode i društva koji će ispitati postotak znanja učenika četvrtih razreda o nastavnim temama: čovjek, ljudsko tijelo, pubertet i ovisnost. Sukladno problemu i formuliranom cilju postavljeni su zadaci ovog istraživanja: utvrditi ovisi li postotak riješenosti testa znanja o spolu učenika, stručnoj spremi i radnom stažu učitelja te postižu li bolji rezultat u testu znanja učenici kojima je veća zaključna ocjena iz prirode i društva.

Na osnovi zadataka i ciljeva postavljene su sljedeće hipoteze:

- 1) Ne postoji razlika u postotku riješenosti testa između dječaka i djevojčica
- 2) Veći postotak riješenosti testa postižu učenici kojima predaju učitelji s visokom stručnom spremom
- 3) Postoji razlika u postotku riješenosti testa znanja s obzirom na zaključnu ocjenu iz prirode i društva na kraju četvrtog razreda.

Namjena testa znanja. Testom znanja se u okviru prirodoznanstvenih kompetencija želi utvrditi opći fond znanja u nastavnim temama: čovjek, ljudsko tijelo, pubertet i ovisnosti. Navedene se teme obrađuju u četvrtom razredu osnovne škole u sklopu nastavnog predmeta priroda i društvo, a u ranijim pro-

gramima su bile svrstane u nastavnu cjelinu čovjek Temeljem utvrđivanja osnovnih znanja kojim raspolažu učenici u navedenim nastavnim temama mogu se utvrditi eventualne slabosti i nedostaci u nastavi te predložiti mjere za njihovo uklanjanje. Budući da se sadržaji navedenih tema preklapaju sa temama novouvedenog Zdravstvenog odgoja u hrvatski obrazovni sustav, bitno je u svrhu poboljšanja programa utvrditi što je u postojećom programu dobro, a čemu valja posvetiti još više vremena.

Nastavno gradivo. U desetom mjesecu školske godine 2012./2013. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta je uvelo Zdravstveni odgoj u hrvatske škole. *Program zdravstvenog odgoja se provodi kroz satove razrednika, a temelji se na holističkom poimanju zdravlja, koje obuhvaća očuvanje zdravlja i kvalitete života, humane odnose među spolovima i ljudsku spolnost, prevenciju ovisnosti, kulturu društvene komunikacije i prevenciju nasilničkog ponašanja* (Kurikulum zdravstvenog odgoja, 2012: 3). Svrha zdravstvenog odgoja je razviti djecu i mladih u uspješne, samosvjesne i odgovorne osobe.

Program zdravstvenog odgoja je podijeljen u module: Živjeti zdravo, Prevencija ovisnosti, Prevencija nasilničkog ponašanja, Spolno/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje. Moduli nisu strogo odijeljeni već se sadržaji odnosno ciljevi isprepliću i prožimaju. *U raspoređivanju sadržaja se vodilo računa o specifičnostima učeničke razvojne dobi te o interesima koji se u određenoj dobi pojavljuju kod većine učenika te o problemima koji ih zaokupljaju u toj dobi* (Kurikulum zdravstvenog odgoja, 2012: 3). U aktualnom programu prirode i društva prisutni su sadržaji koji se preklapaju s programom zdravstvenog odgoja.

U četvrtom razredu osnovne škole u nastavi prirode i društva između ostalih tema su ponuđene tema: čovjek, ljudsko tijelo, pubertet i ovisnosti. Navedene su teme sastavni dio kurikuluma zdravstvenog odgoja. Pri odabiru nastavnog gradiva služili smo se Nastavnim planom i programom koji je Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta propisalo 2006. godine te Kurikulumom zdravstvenog odgoja prema propisu Ministarstva znanosti obrazovanja i športa 2012. godine, a koji sadržava: sugestije za učitelje, nastavnike i stručne suradnike, prikaz modula (razred i broj sati) u okviru sata razrednika, prikaz planiranih nastavnih sadržaja i očekivanih ishoda te preporučene literature.

Područje nastavnog gradiva odabranih tema je zastupljeno u primjerenoj mjeri. Kao kriterij odmjerenosti uzela se kvantitativna i kvalitativna važnost odnosno proporcija u kojoj određeni element sudjeluje u danoj cjelini. Ponderacija nastavnih sadržaja za test znanja je prikazana u Tablici 1.

Tablica 1. *Ponderacija nastavnih sadržaja*

Nastavna tema	Broj sati za obradu	Ponder	Broj bodova po temama
Čovjek	1	8%	8
Ljudsko tijelo	6	50%	50
Pubertet	3	25%	25
Ovisnosti	2	17%	17
Ukupno	12	100	100

Uzorak istraživanja. U ispitivanju je sudjelovalo 168 učenika, koji pohađaju devet petih razreda u četiri osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije: OŠ Ivan Goran Kovačić – Cista Velika, Stjepan Radić – Imotski, OŠ Runović i OŠ Studenci u školskoj godini 2016./2017. Navedene su škole različite veličine od izrazito malih (Studenci – 35 učenika) do izrazito velikih (Stjepana Radića – Imotski – 1300 učenika). Od ukupnog broja učenika 90 je dječaka (53,6%), a 78 je djevojčica (46,4%). Navedenim je učenicima u četvrtom razredu predavalo četiri učitelja razredne nastave i pet učiteljica. 12,5% učitelja je imalo srednju stručnu spremu, 33,3% višu stručnu spremu, a 54,2% visoku stručnu spremu. Radni staž učitelja u nastavi je različit od 8 do 35 godina i prikazan je u Tablici 2. Opći podatci uzorka su obrađeni statistički pomoću programskog paketa SPSS⁷.

Tablica 2. *Godine staža učitelja*

Godine staža	Postotak
8	39,9
9	11,9
11	-2,4
15	13,1
20	12,5
32	7,7
35	12,5
Ukupno	100,0

⁷ SPSS_Statistics_17_win_en-1

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Postignuća na testu znanja po temama

Postotak riješenosti testa svih učenika iznosi 59,6%. Najveći postotak riješenosti su učenici postigli u zadacima vezanim za temu *Čovjek kao društveno biće*, a najmanji postotak je vezan uz temu *Ljudsko tijelo* 55,7%. Pregled postotka riješenosti svih tema prikazan je u Tablici 3.

Tablica 3. *Postotak riješenosti testa po temama*

Nastavne teme	Prosječan postotak riješenosti
Čovjek kao društveno biće	85,5%
Ljudsko tijelo	55,7%
Pubertet	64,4%
Štetnosti ovisnosti	60,5%
Ukupan rezultat	59,6%

Postignuća na testu znanja s obzirom na spol učenika

Između učenika muškog i ženskog spola nije utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na rezultat testa što je vidljivo u Tablici 4. Navedeni su rezultati u skladu s PISA istraživanjem koje je 2009. godine provedeno u Hrvatskoj. Prema tom istraživanju djevojčice su postigle nešto bolji rezultat od dječaka, ali navedena razlika u riješenosti nije statistički značajna.

Levenov test nije indicirao heterogenost varijanci skupina ($F = 0,63$; $df 1 = 1$, $df 2 = 166$; $p = 0,429$), čime je zadovoljen preduvjet za provedbu analize varijance.

Tablica 4. *Postotak riješenosti testa s obzirom na spol*

Spol učenika	N (broj učenika)	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Muški spol	90	57.9%	15.02
Ženski spol	78	61.3%	13.31

Provedenom analizom varijance nije utvrđena statistički značajna razlika u prosječnom postotku riješenosti testa s obzirom na spol učenika ($F = 2,46$; $df 1 = 1$, $df 2 = 166$; $p = 0,119$).

Postignuća na testu znanja s obzirom na staž učitelja

Radni staž učitelja se kreće u rasponu od 8 do 35 godina što se može vidjeti u Tablici 5.

Tablica 5. *Radni staž učitelja*

Radni staž učitelja	N	(%)
8	67	39,9
9	20	11,9
11	4	-2,4
15	22	13,1
20	21	12,5
32	13	7,7
35	21	12,5
Ukupno	168	100,0

Temeljem izjava o godinama staža podatci su grupirani u tri skupine što je vidljivo u Tablici 6.

Tablica 6. *Radni staž učitelja prema skupinama*

Radni staž učitelja	N	(%)
0–10	87	51,8
11–20	47	28,0
iznad 30	34	20,2
Ukupno	168	100,0

Niti jedan učitelj nije imao između 21 i 30 godina staža što je vidljivo u Tablici 7.

Tablica 7. *Postotak riješenosti testa s obzirom na godine staža učitelja*

Godine radnog staža učitelja	N (broj učenika)	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
0–10	87	58,4%	13,15
11–20	47	57,9%	15,29
iznad 20	34	64,3%	15,17

Levenov test nije indicirao heterogenost varijanci skupina ($F = 0,57$; $df_1 = 1$, $df_2 = 165$; $p = 0,568$), čime je zadovoljen preduvjet za provedbu analize varijance.

Provedenom analizom varijance nije utvrđena statistički značajna razlika u prosječnom postotku riješenosti testa s obzirom na godine radnog staža učitelja ($F = 2,45$; $df_1 = 2$, $df_2 = 165$; $p = 0,090$).

Postignuća na testu znanja s obzirom na stručnu spremu učitelja

Između učenika čiji su učitelji imali različiti stupanj stručne spreme (srednja stručna sprema, viša školska sprema i visoka stručna sprema) nije utvrđena statistički značajna razlika u rezultatima testa, što je vidljivo i iz Tablice 8.

Tablica 8. *Postotak riješenosti testa s obzirom na stručnu spremu učitelja*

Stručna sprema učitelja	N (broj učenika)	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
SSS	21	57,7%	12,43
VŠS	56	61,5%	16,75
VSS	91	58,7%	13,05

Levenov test nije indicirao heterogenost varijanci skupina ($F = 2,36$; $df_1 = 2$, $df_2 = 165$; $p = 0,098$), čime je zadovoljen preduvjet za provedbu analize varijance.

Provedenom analizom varijance nije utvrđena statistički značajna razlika u prosječnom postotku riješenosti testa s obzirom na stručnu spremu učitelja ($F = 0,88$; $df_1 = 2$, $df_2 = 165$; $p = 0,417$).

Postignuća na testu znanja s obzirom na zaključnu ocjenu učenika

Prosječan postotak riješenosti testa s obzirom na zaključnu ocjenu, onih učenika koji su u testu naveli zaključnu ocjenu, prikazan je u Tablici 9.

Tablica 9. *Prosječan postotak riješenosti s obzirom na zaključnu ocjenu*

Zaključna ocjena	N	(%)
2	1	-0,6
3	29	17,6
4	53	32,1
5	82	49,7
Ukupno	165	100,0

S obzirom na činjenicu da je samo jedan učenik imao zaključenu ocjenu dovoljan, statistički je bilo opravdano podatke o prosječnom postotku riješenosti testa grupirati s ocjenom dobar. Na taj način dobiveni podatci prikazani su u Tablici 10. i u Tablici 11. u kojoj je prikazana i aritmetička sredina i standardna devijacija.

Tablica 10. *Prosječan postotak riješenosti s obzirom na utvrđene skupine zaključnih ocjena*

Zaključna ocjena	N	(%)
2 ili 3	30	18,2
4	53	32,1
5	82	49,7
Ukupno	165	100,0

Tablica 11. *Prosječan postotak riješenosti testa s obzirom na zaključne ocjene*

Zaključna ocjena	N (broj učenika)	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
2 ili 3	30	47,0%	15,92
4	53	58,0%	12,13
5	82	65,5%	10,33

Levenov test nije indicirao heterogenost varijanci skupina ($F = 2,66$; $df_1 = 2$, $df_2 = 162$; $p = 0,073$), čime je zadovoljen preduvjet za provedbu analize varijance.

Provedenom analizom varijance utvrđena je statistički značajna razlika u prosječnom postotku riješenosti testa s obzirom na zaključnu ocjenu učenika ($F = 26,58$; $df_1 = 2$, $df_2 = 162$; $p = < 0,001$).

Dobivena razlika dodatno je ispitana putem Tukeyevog HSD post hoc testa. Provedenim testiranjem utvrđeno je da su učenici sa zaključnom ocjenom 5 imali statistički značajno viši prosječan postotak riješenosti testa u odnosu na one sa zaključnom ocjenom 4 ($p = 0,001$) te od onih sa zaključnom ocjenom 2 ili 3 ($p < 0,001$). Također, učenici sa zaključnom ocjenom 4 imali su statistički značajno više rezultate na testu od onih sa zaključnom ocjenom 2 ili 3 ($p < 0,001$).

PRIJEDLOG MJERA

Prirodoslovno obrazovanje u svim europskim zemljama započinje kao integrirano predmetno područje kojemu je cilj poticanje dječje znatiželje o onome što ih okružuje, o građi vlastitog tijela i iskustvima sazrijevanja. Takvi sadržaji, protkani kroz integrirane predmete, promiču istraživački i ispitivački pristup, koji priprema djecu za širenje i produbljivanje znanja u kasnijim razredima.

U Danskoj i Finskoj u zadnjoj ili dvije zadnje godine primarnog obrazovanja dolazi do razdvajanja prirodoslovlja u nekoliko zasebnih predmetnih područja. U Hrvatskom obrazovnom sustavu prirodoslovlje započinje u nastavi prirode i društva u prva četiri razreda osnovne škole, a u predmetnoj se nastavi pružava kroz sadržaje više nastavnih predmeta (priroda, biologija, kemija, fizika, geografija i sl.). Prirodoslovne teme o čovjeku kao društvenom biću, ljudskom tijelu, pubertetu i ovisnostima se počinju obrađivati u četvrtom razredu osnovne škole. Takva kontekstualizacija prirodoslovnih pojava kroz primjere vezane uz ljudsko tijelo i funkcioniranje ljudskog tijela preporuča se na ovoj razini u službenim dokumentima 27 europskih zemalja, te na nižoj sekundarnoj razini u 29 zemalja. No, nastavljanje obrađivanja sadržaja vezanih za ljudsko tijelo se nastavlja samo u nastavnim sadržajima biologije. Slična je praksa i ostalim tranzicijskim zemljama. Podučavanje kemije i fizike u kontekstu i kroz primjere vezane uz ljudsko tijelo preporuča se u manje od polovice europskih zemalja (Bugarska, Estonija, Francuska, Latvija, Litva, Nizozemska, Austrija, Poljska, Portugal, Rumunjska, Slovenija i Finska). Dobro bi bilo da i Hrvatska slijedi primjer navedenih zemalja.

Korigiranje nastavnih planova i programa je moguće u zemljama u kojima se ispituju postignuća učenika u prirodoslovlju. Republika je Hrvatska 2011. godine prvi put sudjelovala u TIMSS-ovom istraživanju, koje je proveo Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja u suradnji s Međunarodnim udruženjem za vrednovanje obrazovnih postignuća IEA. U Hrvatskoj je sudjelovalo oko 4500 učenika četvrtog razreda. Kada je riječ o prirodoslovlju, prema postignutim rezultatima Hrvatska je na 23. mjestu u svijetu, a nije utvrđena statistički značajna razlika u riješenosti između dječaka i djevojčica. Istraživanje je također pokazalo da su bolje rezultate postigli učenici koji su bili uključeni u predškolski odgoj barem tri godine jer su se i na toj razini obrazovanja susretali s prirodoslovnim sadržajima.

Stoga bi se s obzirom na učinke istraživanja u Europi ovakva istraživanja trebala redovito odvijati u Hrvatskoj na većem uzorku. Rezultati bi navedenih istraživanja omogućili korekciju nastavnih planova i programa.

Istraživanje je pokazalo da je prosječna riješenost testa znanja svih učenika 59,6%. Ako su bolji postotak u svjetskim razmjerima pokazali učenici koji su bili uključeni barem tri godine u predškolski odgoj, dobro bi bilo i u hrvatskom obrazovnom sustavu ranije započeti s prirodoslovnim sadržajima. Na temelju spoznaja iz TIMSS istraživanja mnoge države ulažu u unaprjeđenje obrazovnih postignuća kroz razvijanje kurikuluma, podizanjem standarda za osposobljavanje učitelja te povećanje broja godina obveznog obrazovanja. U tom bi kontekstu uvođenje devetogodišnjeg obveznog obrazovanja i u Hrvatskoj imalo smisla.

Zanimljiva je potvrda hipoteze prema kojoj su učenici sa većom zaključnom ocjenom postigli veći uspjeh. No, valja napomenuti kako je postignuti prosječni uspjeh na testu svega 59,6%. Nastavni plan i program iz 2006. godine definira za nastavni predmet Prirodu i društvo obrazovna postignuća koja učenik treba usvojiti tijekom svih razreda. Zadanim obrazovnim postignućima se želi postaviti obrazovni standard svake nastavne teme. *Obrazovni su standardi razine kompetencija učenika, koje je moguće provjeriti na temelju nacionalno ili međunarodno prikladnih mjernih instrumenata.* (Meyer, 2005: 21). U navedenom planu i programu je nedostatak što uz navedena obrazovna postignuća nije navedeno za koju se ocjenu vrednuje postignuće navedene razine znanja (dovoljan, dobar, vrlo dobar, odličan). Prijedlog je da se uz podatke o obrazovnim postignućima u Nastavnim planovima uvrste i prijedlozi ocjena.

Nastava prirodoslovlja bi trebala kroz holistički pristup i povezanost različitih prirodoslovnih disciplina voditi novim načinima razmišljanja i znanja. (Riquarts i Hansen, 1998). Mnogi istraživački tvrde da je razlog slabog i manjeg zanimanja učenika za prirodoslovljem predstavljanjem prirodoslovlja u školi kao skupinu odvojenih činjenica, koje nisu povezane sa stvarnim iskustvom učenika (Aikenhead, 2005; Osborne, Simon i Collins, 2003; Sjöberg, 2002).

U tom smislu tradicionalno prikazivanje prirodoslovlja u školi, a posebno nastavnih tema vezanih uz građu tijela i probleme odrastanja predstavlja prepreku poticanju znatiželje. Zbog navedenog učenici ne vide važnost prirodoslovlja za svoj život i interese (Aikenhead, 2005; Millar i Osborne, 1998). Jedan od načina rješavanja ovog problema bi mogao biti korištenje društvenog konteksta i stvarnog života te praktičnih primjena „kao polazišne točke za razvoj znanstvenih ideja” (Bennett, Lubben i Hogarth, 2007: 348). *Cjelovitost u nastavi prirode i društva nastoji odraziti jedinstvo pojava u školi, roditeljskom domu, okolišu, zavičaju i domovini, što je u suglasju s znanstveno – tehnološkom revolucijom u edukaciji STS (Science – technology – society), filozofijom koja zahtjeva povezivanje i poklapanje prirodnih znanosti, društvenih znanosti i tehnologije* (De Zan, 2001: 34). Preduvjet cjelovitosti u nastavi prirode i društva hrvatskog obrazovnog sustava je povećanje broja satnice i jednolika zastupljenost prirodoslovnih sadržaja na svim stupnjevima osnovnoškolskog obrazovanja.

ZAKLJUČAK

Tijek radnog procesa i procjena konačnog uspjeha, koji je rezultat rada u svakoj se ljudskoj djelatnosti nastoji na potpun i objektivan način procijeniti. U hrvatskom obrazovnom sustavu takvih sustavnih provjera nije bilo. Tek 2011. godine Republika je Hrvatska prvi put sudjelovala u međunarodnom istraživanju – TIMSS, kojim se procjenjuju i prirodoslovne kompetencije. Sustavnih procjena u Hrvatskoj koje bi poslužile za korekciju strategija u nastavi prirode i društva nije bilo.

Bez prethodnih procjena, nastavnim planom i programom za osnovnu školu (2006), predmetu Priroda i društvo je smanjen broj sati za realizaciju nastavnih sadržaja te opseg sadržaja posebno u temama čovjek, ljudsko tijelo, pubertet i ovisnosti. Istovremeno je opseg i zahtjev istoimenih sadržaja u nastavi biologije na većoj razini obrazovanja ostao isti.

Sukladno tvrdnji da je nužno pratiti postignuća učenika kako bi se tijekom obrazovanja mogli uskladiti nastavni postupci sa stvarnom razinom znanja koju je učenik postigao i tako omogućili povećanje te razine (Mužić, 1968), izrađen je i proveden test znanja, kojim se ispituje usvojenost sadržaja prirode i društva kod učenika petog razreda.

Testom se provjerila usvojenost znanja iz nastavnih tema čovjek, ljudsko tijelo, pubertet i ovisnosti. Prosječna riješenost testa nije zadovoljavajuća za nadogradnju istoimenih tema na višoj razini obrazovanja. Školske godine 2012./2013. u hrvatski je obrazovni sustav uveden Zdravstveni odgoj, čija je realizacija organizirana u četiri modula. Sadržajne odrednice modula se u potpunosti poklapaju sa temama odabranim za ispitivanje. S obzirom na postotak riješenosti testa upitno je koliko će isti učenici moći pratiti ostvarivanje nastavnih sadržaja zdravstvenog odgoja te ostvarenje temeljnog cilja svih modula, a to je osposobljavanje za kritičko prosuđivanje životnih situacija i vlastitih postupaka te za odgovorno donošenje odluka.

S obzirom na prosječan postotak riješenosti testa od 59,6% te činjenicom da su bolje rezultate na testu postigli učenici s većom zaključnom ocjenom, nužno je uvesti i promjene u sustav vrednovanja i praćenja učeničkih postignuća na način da se uz propisane obrazovne ishode predlože i sustavi vrednovanja.

Važna odrednica svih promjena u obrazovanju bi trebalo biti plansko, temeljito osmišljeno ispitivanje postignuća koje bi omogućilo korekciju postojećeg obrazovnog sustava na način da se zadrži ono što je kvalitetno, a poboljša ono što je nužno promijeniti. Stoga, istraživački dio ovog rada može poslužiti kao prilog osmišljavanju sveobuhvatnijeg plana ispitivanja prirodoslovnih postignuća.

Literatura

- Aikenhead, G.S. (2005). Research into STS science education. *Educación Química*, 16 (3), 384–397.
- Bennett, J., Lubben, F. i Hogarth, S. (2007). Bringing Science to Life: A Synthesis of the Research Evidence on the Effects of Context-Based and STS Approaches to Science Teaching. *Science Education*, 91 (3), 347–370.
- Bezić, K. i Strugar, V. (1989). *Priroda i društvo u osnovnoj školi*. Bjelovar: Prosvjeta.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Braš Roth, M. i sur. (2011). *Pisa 2009*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- Bukvić, A. (1982). *Načela izrade psiholoških testova*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Devjak, T. (2001). Europski ciljevi postizanja kvalitete u obrazovanju. Zagreb: *Napredak*, 142 (3), 354–366.
- De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- De Zan, I., Nejašmić, I., Vranješ-Šoljan, B. (2004). *Naš svijet 4: Metodčki priručnik za učitelje/učiteljice 4. razreda osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Eurydice, *Science teaching in schools in Europe*. Brussels, 2006. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>, (pristupljeno, 12.11.2017.)
- Fadljević, B. (2009). *Priručnik za prirodu i društvo za učitelje/učiteljice u 4. razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Fajgelj, S. (2003). *Psihometrija, metoda i teorija psihološkog merenja*. Beograd. Centar za primenjenu psihologiju
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard*; www.hnos.hr, (pristupljeno, 10. 11. 2017.)
- Kundačina, M. i Bandur, V. (2007). *Akademsko pisanje*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Kurikulum zdravstvenog odgoja*. (2003). Zagreb: MZOŠ.
- Martin, M.O. i sur. (2006). *TIMSS 2007 International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Millar, R.; Osborne, J. (1998). *Beyond 2000: Science education for the future. The report of a seminar series funded by the Nuffield Foundation*. London: King's College London, School of Education. Preuzeto s: <http://www.nuffieldfoundation.org/beyond-2000-science-education-future> [25.11.2017.].
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Milat, J. (2005). *Osnove metodologije istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Mužić, V. (1968). *Testovi znanja*. Zagreb: Školska knjiga
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006). Zagreb: MZOŠ.
- Osborne, J., Simon, S. i Collins, S. (2003). *Attitudestowards science: a review of the literature anditsimplications*. International Journal of Science Education, 25 (9), str. 1049–1079.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
- Riquarts, K. i Hansen, H. K. (1998). Collaboration among teachers, researchers and inservicetrainers to developanintegrated science curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 30 (6), 661–676.
- Sjöberg, S. (2002). *Scienceand Technology educationin Europe: Current Challenges and Possible Solutions*. *Connect: UNESCO International Science, Technology & Environmental Education Newsletter*, 27 (3–4). [pdf] Preuzeto s: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146315e.pdf> [25.11.2017.] www.icsu.org, (pristupljeno, 20.11.2017.)
- <http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-science.html>, (pristupljeno, 20.11.2017.)

Ivana Z. Babić

Elementary School Silvije Strahimir Kranjčević, Lovreć, Republic of Croatia

Silvia D. Poljak

Elementary School Ivan Lovrić, Sinj, Republic of Croatia

**THE KNOWLEDGE OF PUPILS OF YOUNGER SCHOOL AGE ON
PHYSIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PROCESSES OF MAN**

Summary

Teaching natural sciences should be based on the constructivist principle emphasizing the upgrading of students' knowledge and since in the Croatian education system there is still no systematic knowledge check between individual levels of education, the aim of this paper was to produce a test of knowledge, show the process of making the test and examine the knowledge of fifth grade students in the Splitsko-dalmatinska županija (Split-Dalmatia County) in natural science topics:

man, human body, puberty and addictions which are being covered in a school subject Nature and Society.

Results of the research in nine fifth grades (168 pupils) in the elementary schools of the Split-Dalmatia County showed that there were no statistically significant differences in the results regarding the gender of the pupil, the working years and the degree of the teacher's qualification but the hypothesis was confirmed that students with a higher final grade in the subject of nature and society have achieved greater success. Since the average achievement of excellent students on the test showed only 59,6% the success of upgrading the same topics on a higher level of education is questionable. Based on the development of the knowledge test and the results of the implementation on a relatively small sample this paper could serve as a contribution in creating a more systematic study of the natural achievements and evaluation systems as well as the model of the timetable of science teaching in elementary schools.

Key words: *nature and society, natural sciences achievements, natural sciences, knowledge test.*



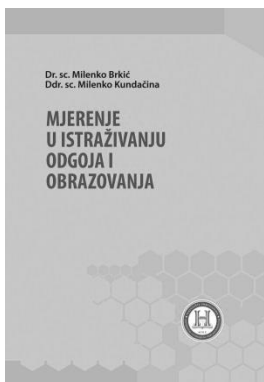
Nedjeljka M. Gajanović

Sveučilište Hercegovina

Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovici

MJERENJE U OBRAZOVNO-ODGOJNOJ PRAKSI

**(prof. dr. sc. Milenko Brkić i prof. ddr. sc. Milenko Kundačina,
*Mjerenje u istraživanju odgoja i obrazovanja, Sveučilište
Hercegovina, Mostar, 2017)***



Mjerenje je sastavni dio znanstvene metode u istraživanju obrazovanja i odgoja, također i sredstvo koje omogućuje da se dođe do novih spoznaja. Valjano i objektivno mjerenje osnovna je spona između obrazovno-odgojne prakse i znanstvenoga istraživanja.

Udžbenik *Mjerenje u istraživanju odgoja i obrazovanja* sadrži temeljne programske sadržaje studijskog predmeta *Edukometrije*. Sadržaji udžbenika razvrstani su u 16 poglavlja osnovnog teksta na 428 stranica i u dobroj mjeri, usklađeni su s nastavnim programom ovog predmeta. Poglavlja udžbenika su: 1) Mjerenje i mjerne skale, 2) Varijable i indikatori, 3) Mjerni instrumenti, 4) Mjerenje znanja, 5) Vrste zadataka u testovima znanja, 6) Faze izrade testa znanja, 7) Mjerna svojstva zadataka u testovima znanja, 8) Valjanost mjerenja, 9) Pouzdanost mjerenja, 10) Objektivnost mjerenja, 11) Osjetljivost mjerenja, 12) Obrada rezultata testova znanja, 13) Testovske skale, 14) Skale procjene, 15) Skale za mjerenje stavova i 16) Anketni i sociometrijski upitnici. Udžbenik prati popis literature od 350 bibliografskih jedinica. Na kraju cjelovita teksta su i četiri priloga: 1) Sinonimi u edukometriji, 2) Rješenja testova znanja, 3) Indeks pojmova i 4) Statističke tablice.

U prvom poglavlju autori objašnjavaju što su mjerenje i mjerne skale, koja je razlika i u kakvoj su povezanosti veličine i predmet mjerenja. Mjerenje je postupak koji omogućava da se spozna vrijednost neke pojave, veličina je pak

karakteristika koja se želi izmjeriti. Da bi to pobliže objasnili, autori navode konkretne primjere iz provedenih istraživanja.

U drugom poglavlju autori objašnjavaju pojmove varijabli i indikatora, te na konkretnom primjeru objašnjavaju čitaocu kakva je razlika između njih. Poznato je da ne samo laici već i ozbiljni istraživači iz posebnih područja ne prave, ili pak ne znaju tu distinkciju. Nadalje, često objašnjavaju pojmove zavisnih i nezavisnih varijabli i njihova međusobnog odnosa ili pak posebno naglašavaju značaj preciznog definiranja zavisnih i nezavisnih varijabli u pedagoškom eksperimentu. Odnos kriterijske varijable i prediktora, odnosno zavisne i nezavisne varijable, precizno definiraju i objašnjavaju, navodeći da se govori i o drugim varijablama, kao na primjer intervenirajuće, moderator varijable, explanatorne i dr. Važno je napomenuti da u tekstu, nakon svake teorijske cjeline, posebno na konkretnim primjerima dopunjavaju i daju objašnjenja.

Treće poglavlje posvećeno je mjernim instrumentima, gdje najprije definiraju pojam mjernoga instrumenta i općih karakteristika mjernih instrumenata (praktičnost, ekonomičnost npr.). Autori su slikovito i detaljno grafički prikazali klasifikaciju mjernih instrumenata koji se najčešće primjenjuju u pedagoškim istraživanjima. Posebnu pažnju posvetili su *testu*, često primjenjivanom mjernom instrumentu, koji može biti različit po obliku, sadržaju, primjeni, predmetu istraživanja itsl. Kao primjer navode različite vrste testova: verbalne, neverbalne, standardizirane, nestandardizirane, ispite znanja, sposobnosti itsl., navode jednu od definicija, prihvaćenu i u znanstvenim istraživanjima susjednih država, prema kojoj je „... test standardizirani postupak, pomoću kojeg se izaziva neka određena aktivnost, a onda se učinak te aktivnosti mjeri i vrednuje tako da se individualni rezultat uspoređi sa rezultatima onih koji su dobiveni kod drugih individua u jednakoj situaciji” (Zoran Bujas). Osim u pedagogiji i psihologiji termin 'test' koristi se i u drugim znanostima: medicini, tehnici, kemiji, biologiji... Na kraju ovog poglavlja autori su priložili test znanja za provjeravanje usvojenosti sadržaja, koji su u njemu izloženi.

Sljedeća poglavlja četvrto, peto, šesto i sedmo, sadrže teorijske i praktične probleme, konstrukciju, primjenu i način interpretacije testova znanja, gdje daju objašnjenja zašto su za pedagoški i nastavni rad značajni mjerni instrumenti vrednovanja naučenog, zatim mjerenje i vrednovanje metoda i uspješnosti rada nastavnika i drugih sudionika u nastavnom procesu (pedagoga, psihologa, roditelja, društvenih i sportskih radnika). Konstrukcija, praktična primjena, mjerenje kvantitete i kvalitete znanja, također i interpretacija dobivenih rezultata zahtijeva posebne znanstvene i stručne kvalitete.

U osmom, devetom i desetom poglavlju autori detaljno objašnjavaju i na konkretnim primjerima dokazuju zašto test znanja *mora* imati određene metrijske karakteristike (posebno objektivnost, valjanost i pouzdanost ili dosljednost).

U poglavlju osmom definiraju valjanost i objašnjavaju zbog čega je za test znanja bitna ova mjerna karakteristika. Test znanja mora mjeriti znanje, ali koje? Konkretno to ovisi od toga treba li izmjeriti poznavanje činjenica (konkretno znanje iz jednog znanstvenog područja, jednog ili grupe predmeta, može li se na osnovi rezultata testa znanja neizravno zaključivati o motivaciji i dr. Najvažnije je da nam test *isključuje* subjektivni utjecaj određivanja učenikova postignuća, što ima važan psihološki značaj jer ne strahuje da će njegov rezultat ovisiti o subjektivnoj procjeni drugoga. Za *objektivnost*, kao metrijsku karakteristiku bitno je naglasiti, ako test nije objektivna sve druge značajne metrijske osobine ne mogu biti zadovoljavajuće.

U dvanaestom dijelu teksta autori kratko i na jednostavan način objašnjavaju kako pristupiti obradi rezultata dobivenih primjenom testa, izračunom mjera centralne tendencije, mjera varijabilnosti te parametrijskih i neparametrijskih testova te grafičkog prikazivanja rezultata. U pravilu se prvo primjenjuju metode obrade na osnovi kojih dobivamo informacije o kvalitativnim i kvantitativnim karakteristikama dobivenih brojčanih vrijednosti.

U posljednja četiri poglavlja autori su detaljno obradili dva područja koja se često ispituju u pedagoškoj teoriji i praksi, a to su ispitivanje stavova i primjena sociometrijskoga postupka (ispitivanje položaja pojedinca u grupi). U toj funkciji su obrađene; testovske skale, skale procjene, skale za mjerenje stavova te anketni i sociometrijski upitnici. Razlog tome jest činjenica da se ispitivanjem stavova i položajem pojedinca u grupi kojoj pripada (razred, škola, sportski klub, kulturno-umjetničko društvo, susjedstvo) mogu dobiti značajni podatci o pojedincu i grupi, takvi podatci mogu biti indikatori pojave malodobnih neprilagođenih oblika ponašanja, zlostavljanja i drugih socijalno nepoželjnih oblika ponašanja.

Autori su u udžbeniku ponudili veliki izbor mjernih instrumenata, sugestija koji od tih instrumenata primijeniti u istraživanju različitih pojava i ponašanja te kako bi uspješno odabrali odgovarajući način statističke obrade rezultata i sl.

Autori su obradili vrlo značajno područje za pedagošku teoriju i praksu – prezentaciju sadržaja koji zadovoljavaju kriterije za dobar udžbenik koji će poslužiti svima koji istražuju i rješavaju brojne probleme u odgoju i obrazovanju svih uzrasta. Sadržaj publikacije je sistematično izložen, pisan jednostavnim stilom i korisno može poslužiti istraživačima različitih profila koji se bave mjerenjem rezultata svoga kao i rada drugih. Autori su ponudili veliki izbor mjernih instrumenata, sugestija koje se od tih instrumenata mogu primijeniti u istraživanju različitih pojava i ponašanja, te kako odabrali odgovarajući način statističke obrade rezultata i sl.

Iako je udžbenik namijenjen studentima koji *Edukometriju* izučavaju kao poseban studijski predmet na studijskom programu *Pedagogije* ili u okviru stu-

dijskog predmeta *Pedagoška metodologija*, ali može korisno poslužiti i studentima doktorskih studija na nastavničkim fakultetima za potrebe izrade instrumenata istraživanja u okviru studijskog projekta doktorske disertacije. S obzirom na širinu problema koji se obrađuju u ovoj knjizi, instruktivnost ponuđenih instrumenata i postupaka njihove izrade i primjene, verujemo da će ona biti od pomoći ne samo studentima već i nastavnicima, pedagozima i svima koji istražuju obrazovno-odgojnu praksu, prije svega za dublje i objektivnije sagledavanje određenih pedagoških pojava i problema u svim područjima odgojno-obrazovne djelatnosti, u evaluaciji postignuća učenika i studenata, kao i u procesima samoevaluacije i evaluacije odgojno-obrazovnoga procesa, u profesionalnom usavršavanju nastavnika, odgajatelja i pedagoga.

BILJEŠKE O AUTORIMA

Ivana Z. Babić (1973), doktorica znanosti, docentica, znanstveno područje: društvene znanosti, znanstveno polje: odgojne znanostim, znanstvena grana: menadžment u obrazovanju, Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići. Uža područja znanstvenoga stvaralaštva: Menadžment u obrazovanju, Etnopedagogija, Inovacije u nastavi prirodoslovlja.
E-mail: ivana.babic30@skole.hr

Nedjeljka M. Gajanović (1938), doktorica psiholoških znanosti, emeritus profesorića, Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići. Uža područja znanstvenoga stvaralaštva: Razvojna psihologija. Psihologija izbora zanimanja.
E-mail: nedagaj@gmail.com

Jovana D. Joković (1994), master defektologinja. Studentica doktorskih studija Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu. Demonstratorica na predmetima: Kriminologija s maloletničkom delinkvencijom, Prevencija i tretman poremećaja ponašanja i Nasilje nad djecom, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Republika Srbija. Uža područja znanstvenoga stvaralaštva: Kriminologija, Penologija, Viktimologija.
E-mail: jjokovic94@gmail.com

Sandra B. Jovanović Miljko (1968), magistra znanosti psihologije, viša asistentica. Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići. Uža oblast znanstvenoga stvaralaštva: Psihologija.
E-mail: San_84@totmail.com

Marija M. Jović (1973), doktorica znanosti, docentica, područje društvenih znanosti, znanstveno polje: ekonomske znanosti, znanstvena grana: turizam. Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići. Uža područja znanstvenoga stvaralaštva: Komunukologija, Turizam, Diplomacija.
E-mail: marijajovic2000@yahoo.com

Šahim O. Kahrmanovic (1975), doktor socioloških znanosti, profesor visoke škole, JU Terapijska zajednica Kamous KS, Sarajevo.
E-mail: shmkehrmanovic@yahoo.com

Marija J. Karačić (1979), doktorica odgojnih znanosti, docentica. Znanstveno područje: humanističke znanosti, znanstveno polje: pedagogija, znanstvena grana: posebne pedagogije. Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići. Uže područje znanstvenoga stvaralaštva: Menadžment u obrazovanju.
E-mail: marijakaracic@hotmail.com

Mersiha I. Kolčaković (1977), doktorica pedagoških znanosti, docentica, Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići. Znanstveno područje: humanističke znanosti, znanstveno polje: pedagogija, znanstvena grana: predškolski odgoj. Uže područje znanstvenoga stvaralaštva: Predškolski odgoj.

E-mail: k.mersiha@gmail.com

Maja Ž. Kosanovic (1993), master pedagog, Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet, Republika Srbija. Uža područja znanstvenoga stvaralaštva: Informalno obrazovanje.

E-mail: majakosanovic1993@gmail.com

Antonija Krtalić (1958), doktorica odgojnih znanosti, izvanredna profesorica za informatiku i odgojne znanosti, Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići. Uža područja znanstvenoga stvaralaštva: Menadžment u obrazovanju, Informatika u obrazovanju.

E-mail: antonija.krtalic@hercegovina.edu.ba

Milenko Ž. Kundačina (1947), doktor pedagoških znanosti, profesor emeritus, Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići. Uža područja znanstvenoga stvaralaštva: Metodologija pedagoških istraživanja, Statistika u društvenim znanostima i Ekološka pedagogija.

E-mail: kundacina.milenko@gmail.com

Ana S. Mirković Moguš (1981), doktorica informacijskih znanosti, viša asistentica. Znanstveno područje: društvene znanosti, znanstveno polje: informacijske znanosti, znanstvena grana: informacijski sustavi i informatologija, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Republika Hrvatska. Uža područja znanstvenoga istraživanja: Informacijski sustavi, Informacijsko-komunikacijske tehnologije, E-učenje i kvaliteta e-obrazovanja.

E-mail: amirkovic@foozos.hr

Diana D. Moslavac Bičvić (1983), profesorica matematike i informatike, predavačica, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Republika Hrvatska. Uža područja znanstvenoga istraživanja: Metodika nastave matematike.

E-mail: dmoslavac@foozos.hr

Silvia D. Poljak (1986), dipl. učiteljica razredne nastave i hrvatskoga jezika, Osnovna škola „Ivan Lovrić“, Sinj, Republika Hrvatska. Doktorandica Fakulteta društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Sveučilište Hercegovina. Uža područja znanstvenoga istraživanja: Menadžment u obrazovanju, Razredna nastava.

E-mail: silvia.situm@gmail.com

Jelena D. Stamatović (1968), doktorica pedagoških znanosti, izvanredna profesorica, Univerzitet u Kragujevcu – Pedagoški fakultet u Užicu, Republika Srbija. Uža područja znanstvenoga stvaralaštva: Metodologija pedagoških istraživanja, Školska pedagogija.

E-mail: jelena.stamatovic22@gmail.com

Ruža I. Tomić (1952), doktorica pedagoških znanosti, redovita profesorica. Znanstveno područje: društvene znanosti, znanstveno polje: pedagogija, znanstvena grana: grane pedagogije, Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići. Uža područja znanstvenoga stvaralaštva: Socijalna pedagogija, Specijalna pedagogija, Metodika, Didaktika, Obiteljska pedagogija.

E-mail: ruzatomic@hotmail.com

Iskra Z. Vučina (1984), magistra psihologije, Zavod za javno zdravstvo Federacije BiH, Sarajevo. Studentica doktorskih studija Filozoskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Uža područja znanstvenoga stvaralaštva: Klinička psihologa, Javno zdravlje.

E-mail: iskra.vucina@gmail.com

Memnun H. Zečić (1975), doktor znanosti, docent. Znanstveno područje: društvene znanosti, znanstveno polje: ekonomija, znanstvena grana: turizam – menadžment u turizmu. Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići. Uže područje znanstvenoga stvaralaštva: Menadžment u turizmu i hotelijerstvu.

E-mail: memnun.zecic@yahoo.com

Sadeta I. Zečić (1949), doktorica defektoloških znanosti, redovita profesorica. Sveučilište Hercegovina – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići. Uža područja znanstvenoga stvaralaštva: Logopedija, Edukacija i rehabilitacija.

E-mail: sadetaz811@gmail.com

UPUTE ZA AUTORE

U časopisu *Putokazi* Sveučilišta Hercegovina objavljuju se izvorni znanstveni, pregledni i stručni radovi iz područja znanstvenih disciplina koje se izučavaju na Sveučilištu, a koji nisu prethodno objavljeni i nisu u procesu recenziranja u drugom časopisu. Radovi se strukturiraju u skladu sa IMPRAD-formatom koji je propisala Američka psihološka asocijacija APA.

Jezik. Radovi se objavljuju na jezicima konstitutivnih naroda u BiH: hrvatskom, bosanskom, srpskom, i na engleskom jeziku.

Pisanje rada. Radovi se pišu u tekst procesoru Microsoft Office Word – fontom Times New Roman (veličine 12, točaka za osnovni tekst i 11 točaka za fusnote i popis literature), s razmakom 1,5. Stranice se numeriraju u donjem desnom kutu. Radovi trebaju biti pisani jasno i razumljivo, logičkim redom.

Autor. Ime i prezime autora (koautora), naziv institucije (sveučilište, fakultet), mjesto, država (ukoliko je autor iz inozemstva). Piše se malim slovima, centrirano, boldom, 12,0 točaka.

Naslov rada. Naslov treba biti informativan tako da obuhvati predmet proučavanja – istraživanja i da ne sadrži više od deset riječi. Uz naslov rada može u fusnoti biti bilješka o radu ako je nastao iz istraživačkoga projekta ili predstavlja ekspoze obranjene disertacije, ili njezinih dijelova, s podacima o fakultetu i povjerenstvu. Naslov se piše velikim slovima, centrirano, boldom, 14,0.

Sažetak rada. Obim sažetka ne smije biti iznad 250 riječi ili do 1400 znakova, na jeziku na kojem je rad napisan. U Sažetku treba iznijeti svrhu i cilj rada, metode, glavne rezultate i zaključak. Tekst sažetka piše se normalom, 12,0.

Ključne riječi. Potrebno je napisati pet ključnih riječi ili kraćih sintagma odvojenih zarezom, italicom, 12. Iza posljednje dolazi točka. U ključne riječi ne ulaze one koje su u naslovu rada.

Tekst rada. Radove empirijskoga karaktera potrebno je strukturirati tako da osim uvoda i zaključka, imaju tri osnovna dijela: 1) Teorijski pristup problemu, 2) Metodološki okvir istraživanja i 3) Rezultati i diskusija.

Uvod. Malim slovima, centrirano, normal, bez obilježavanja brojem. Tekst uvoda se piše normalom, 12,0.

Podnaslovi rada. Glavni podnaslovi ispisuju se velikim slovima, bez numeriranja brojevima, centrirano, normal, boldom 12. Podnaslovi, malim slovima, centrirano, bez obilježavanja brojevima, boldom, 12,0.

Citiranje. Pozivanje na autore u tekstu navodi se u zagradi unosom prezimena autora i godine izdanja, npr. (usp. Matić, 2012). Citate prate reference s prezimenom autora, godinom objavljivanja i brojem stranice, npr. (Matić, 2012: 56). Pri citiranju koriste se navodnici („n”) i polunavodnici (’n’). Za radove s dva autora navode se oba, a za više koautora poslije prvog dodaje se kratica: i sur. Za citate od preko 350 znakova potrebno je zatražiti pismenu dozvolu za objavljivanje.

Fusnote i kratice. Fusnote se koriste za objašnjenja. Kratice treba izbjegavati.

Tablice, grafikoni, sheme i slike. Tablice se rade u programu Microsoft Office Word (bez vertikalnih linija), a ilustracije (slike i crteži) u JPG formatu, s maksimalnom širinom 11,5cm. Imenuju se brojem, prateći redosljed u tekstu ili u prilogima, i odgovarajućim naslovom, centrirano (italic, 10,5), npr. Tablica 3. *Struktura uzorka istraživanja.* Nazivi tablica i grafikona ispisuju se iznad, a slika i shema ispod. Tablice iz SPSS-a i ostalih statističkih programa potrebno je prevesti na jeziku na kome je rad napisan. Rezolucija digitalnih slika ograničena je najmanje na 300 dpi. Za slike iz tiskanih izvora potrebno je priložiti pismeno odobrenje vlasnika autorskih prava. Ispod preuzetih tablica, grafikona i slika navodi se izvor. Ukoliko je potrebno, navode se i objašnjenja oznaka koje su korištene. Autor je obavezan da na zahtjev urednika ili recenzenata dostavi bazu podataka iz koje su izračunate statističke mjere.

Odlomci: Prva riječ odlomka uvlači se za šest slovnih mjesta. Prored između odlomaka je isti kao i između redaka (1,5).

Isticanje teksta. Isticanje dijelova teksta izvodi se kurzivom.

Interpunkcijski znaci i brojevi. Uvijek se pišu normalom.

Zaključak. Osim osnovnih nalaza istraživanja u zaključcima navode se implikacije za praksu i daju ideje za nova istraživanja. Podnaslov *Zaključak* ispisuje se boldom, centrirano, 12.

Literatura. Navode se samo reference koje su citirane i na koje se poziva u radu, i to abecednim redom prema prezimenu autora, bez numeracije.

Monografije, udžbenici, leksikoni:

Janković V. (1973). *Slobodno vrijeme u pedagoškoj teoriji i praksi*. Zagreb: PKZ.

Članci u časopisima:

Doutlik, K. (2014). Stavovi roditelja o suradnji s učiteljima u Waldorfskoj školi. *Školski vjesnik*, 63(4), 531–552.

Članci u zbornicima:

Sekulić-Majurec, A. (2007). „Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma”. U: Previšić, V. (ur.): *Kurikulum: teorije – metodologija, sadržaj – struktura* (305–328). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Veb dokumenti:

Percepcija. (2012). Psychological Interactive, 2, 12–18, www.wiki.com (pristupljeno 14. 10. 2012).

Ukoliko se u tekstu navodi veći broj radova istog autora publiciranih u istoj godini, uz godinu izdanja dodaju se početna slova abecede, npr. 2010a, 2010b. Termin *Literatura* ispisuje se centrirano, boldom, normalom, 11.

Sažetak na engleskom jeziku. Ako je rad pisan hrvatskim, bosanskim ili srpskim jezikom, sažetak treba pisati na engleskom jeziku. Ako je rad pisan na engleskom jeziku sažetak se piše hrvatskim jezikom. Uz *Sažetak* navode se: ime i prezime autora (koautora), institucija, mjesto i naslov rada. Tekst sažetka: italicom 10,5.

Glavne riječi na engleskom jeziku. Ako je rad pisan na hrvatskom, bosanskom ili srpskom jeziku glavne riječi pišu se na engleskom jeziku. Ako je rad pisan na engleskom jeziku tada se pišu na hrvatskom jeziku.

Opseg rada. Do jednoga autorskog arka, odnosno 30000 znakova s praznim mjestima. U to ograničenje ne ulazi *Sažetak* i *Popis literature*. Za pregledne radove urednik može u izuzetnim slučajevima dopustiti proširenje teksta za 20%.

Evaluacija radova. Radove recenziraju dva recenzenta, kojim nije dostupan autorov identitet, a ni autorima identitet recenzenata. Iz navedenih razloga iz teksta treba izostaviti sve što može otkriti autora (kao što su, npr., prepoznatljive autoreferencije). Rad može biti: 1) prihvaćen za objavljivanje, 2) upućen na doradu, 3) odbijen za objavljivanje. O rezultatima recenzije autori/koautori obavještavaju se dostavljanjem recenzentskog lista. Uredništvo kategorira radove u znanstvene i stručne. Znanstveni radovi: 1) izvorni znanstveni članak, 2) pregledni članak, 3) prethodno priopćenje, 4) znanstvena kritika, odnosno polemika. Stručni radovi: 1) stručni članak, 2) informativni prikaz, 3) prikaz, 4) bibliografija.

Dostave radova. Radovi se dostavljaju na e-mail: putokazi@hercegovina.edu.ba. Uz radove dostavljaju se *Autorski obrazac* i *Izjava autora*, koji se mogu preuzeti na internetskoj stranici: www.putokazi.ba

Izdanja. Časopis izlazi dva puta godišnje u tiskanom i elektronskom izdanju.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

In the journal Putokazi University of Herzegovina are published original scientific, scholarly and professional papers from the field of scientific disciplines studied at the University, which have not been published before and are not in the process of being reviewed in another journal. The papers are structured in accordance with the IMPRAD format prescribed by the American Psychological Association of APA.

Language. Papers are published in the languages of constituent peoples in BiH: Croatian, Bosnian, Serbian, and in English.

Papers. Authors should submit Word or rich-text files by the journal's preferred method.

Standard for Word is: font Times New Roman (size 12 points for the basic text, and 11 points for the footnotes and literature list), with a space of 1.5. Papers need to be written in a clear and understandable way.

Author. Name and surname of the author (co-author), institution name (university, faculty), place, country (if the author is from abroad). They are written in small letters, centered, bold, 12 points size.

Title. The title should be informative so as to include the subject of study/research and contain no more than ten words. In addition to the title of the paper, there may be a work note if it is a research project or represents a defended dissertation, or parts of it, with information about the university/faculty and the committee. The title is capitalized, bold, bold, size 14.

Abstract. The abstract should not be over 250 words or up to 1400 characters, in the language in which the work is written. In the summary, the purpose and purpose of the work, methods, main results and conclusions should be presented. The abstract text is written in normal, size 12.

Keywords. Author should deliver five key words or short syntax separated by comma, italic, size 12. Key words should not include those from the title of the work.

Text. The works of empirical character need to be structured so that, apart from the introduction and the conclusion, they have three basic parts: 1) Theoretical approach to the problem, 2) Methodological framework of research and 3) Results and discussion.

Introduction. Smaller fonts, centered, normal, with no marking. The introductory text is written in normal, size 12.

Subtitles. The main sub-headings are printed in capital letters, without numbering, centered, normal, bold, size 12. Other sub-headings, in small letters, centered, without marking, bold, size 12.

References. Referring to authors in the text is included in brackets by entering the author's name and year of publication, e.g. (see Matić, 2012). Quotations follow the references with the author's name, year of publication and the number of pages, e.g. (Matić, 2012:56). In quotation, quotations marks ("n") and semicolons ('n') are used. Papers with two authors are quoted with both authors, and for papers from more than two co-authors after name of the first, the abbreviation is added: "et al.". For quotations of over 350 characters, authors must provide a written permission to publish.

Footnotes and Abbreviations. The footnotes are used for explanations. In general, abbreviations should be avoided.

Tables, Charts, Schemes and Images. Tables should be made in Word (preferably without vertical lines), and illustrations (pictures and drawings) in JPG format, with a maximum width of 11.5 cm. They are numbered, following the order in the text or in the attachments, and the corresponding title, centered (italic, size 10,5), e.g.: "Table 3: Structure of the survey sample." The titles of tables and charts are printed above them, and titles of pictures and diagrams are written below them. Tables from SPSS and other statistical programs need to be translated into the language in which the work is written. Digital image resolution is limited to at least 300 dpi. For prints from print sources, one must attach the written permission of the copyright owner. Below the downloaded tables, graphs and images a source should be listed. If necessary, explanations of the tags used are also provided. The author is obliged to submit a database from which the statistical measures are calculated at the request of the editor or reviewers.

Punctuation marks and Numbers. They are always written normal, size 12.

Conclusion. In addition to the basic findings of the research, the conclusions state the implications for the practice and give ideas for new research. Sub-heading "Conclusion" is printed in bold, centered, size 12.

Literature. Only references mentioned and referred to in the paper are quoted in alphabetical order, according to author's surname, without numbering the list.

Paper size. Up to thirty thousand (30,000) characters (including spaces). This limitation does not include Summary and Literature. For review papers, the editor may allow, in exceptional cases, 20% extension of the text size.

Evaluation. The papers are reviewed in ‘blind’ review, by two peer reviewers, who do not have information of the author's identity, as well as authors do not know the identity of reviewers. For these reasons the text should omit all information that can reveal identity of the author (such as, for example, recognizable self-referencing). The work may be: 1) accepted for publication, 2) submitted for refinement, 3) rejected for publication. The authors / co-authors are notified of the results of the reviews through delivery of reviewer's list. The editorial board classifies the papers as scientific or professional. Scientific papers may be classified as: 1) articles (original scientific paper), 2) review articles, 3) research notes (previous announcements), 4) scientific polemics. Professional papers may be classified as: 1) profession article, 2) information leaflet, 3) presentation, 4) bibliography.

Submission. Works should be sent to the e-mail address: putokazi@hercegovina.edu.ba. The *Author's Form* and the *Author's Statement* should be submitted with the paper, and those forms can be downloaded from the website: www.putokazi.ba

Editions. The journal is published twice a year, both in printed and electronic editions.