

KRUGOVI DETINJSTVA

časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva

Broj 2, 2013.

**Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
Novi Sad**

Izdavač:
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

Adresa:
Petra Drapšina 8, 21000 Novi Sad, Srbija

Za izdavače:
Jovanka Ulić i Stevan Divjaković

Redakcija:
Lada Marinković i Jovan Ljuštanović (urednici)
Vesna Colić, Nikola Kajtez, Milan Mišković, Svetlana Lazić, Branka Janković,
Aniko Utaši, Jasmina Klemenović, Bojan Milošević, Fedi Eva,
Iboja Gera (sekretar redakcije)

Iz inostranstva:
Kai Felkendorff (Švajcarska), Saša Milić (CG),
Suzana Kiradžiska, Ognjen Spasov (Makedonija),
Olivera Kamenarac (Norveška)

Savet časopisa:
Žarko Trebješanin, Ivan Ivić, Nevenka Rončević, Isidor Graorac

Kontakt adresa: lada.marinkovic@gmail.com

Dizajn, prelom i priprema za štampu:
Stojan Mančić

Lektura:
Milena Zorić

Prevod:
Aniko Utaši, Jelena Spasić

Časopis (sa uputstvom za autore) objavljuje se u elektronskoj formi, na adresi:
www.vaspitacns.edu.rs

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Biblioteka Matice srpske, Novi Sad
316.7:37

KRUGOVI detinjstva : časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva / glavni urednik
Lada Marinković. - 2013, 1- . - Novi Sad : Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača, 2013- . - 22 cm

Dva puta godišnje. - Tekst na srp., engl. i mađ. jeziku.

ISSN 2334-7732

316.7:37

COBISS.SR-ID 278211847

SADRŽAJ

DRUGI BROJ

Naučni i stručni članci

- 82 Vesna Colić**
IDEJE ALEKSANDRE MARJANOVIĆ O NAUCI I OBRAZOVANJU PREDŠKOLSKOG DETETA
- 89 Tatjana Marković**
UTICAJ DRUŠTVENOG, KULTURNOG I OBRAZOVNOG KONTEKSTA
NA SHVATANJE DETETA I ODNOS PREMA DETETU
- 113 Svetlana Lazić**
PROFESIONALNI RAZVOJ - USLOV ILI ISHOD CELOŽIVOTNOG UČENJA?
- 124 Ljubica Ivanović Bibić i Jovan Romelić**
ILUSTRATIVNO-DEMONSTRATIVNA METODA KROZ IGROU I EKSPERIMENT
STUDIJA SLUČAJA: SVET OKO NAS, PRIRODA I DRUŠTVO I GEOGRAFIJA
- 136 Angela Mesaroš Živkov**
ANTROPOMOTORIČKE DIMENZIJE DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Prikazi

- 149 Ibolya Gera**
PRIKAZ RADNOG LISTA ZA DECU PREDŠKOLSKOG UZRASTA
„PO LUPU PA U GRUPU“
- 152 Milan M. Mišković**
NOVA POJMOVNA STRUKTURA SOCIJALNOEKOLOŠKOG MIŠLJENJA

Intervju

- 159** POTRAGA ZA NAUKOM –
POKRAJINSKI ZAVOD ZA ZAŠTITU PRIRODE U NOVOM SADU
Oliver Fojkar

BROJ 2

Naučni i stručni članci

Vesna Colić

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad

colic.vesna@gmail.com

UDK: 159.922.7-053.4; 37-053.4

IDEJE ALEKSANDRE MARJANOVIĆ O NAUCI I OBRAZOVANJU PREDŠKOLSKOG DETETA

*Obrazovanje treba da pruži sredstva, da ukaže na puteve,
ali uzbuđenje otkrića treba da prepusti detetu.*

A. Marjanović.

Sažetak: Rad sadrži prikaz najvažnijih ideja i stavova o potrebama i mogućnostima sistematskog obrazovanja predškolske dece pomoću sredstava koja su zasnovana na naučnim saznanjima, koja je u domaćoj predškolskoj pedagogiji zastupala naša istaknuta profesorka predškolske pedagogije dr Aleksandra Marjanović još u drugoj polovini prošlog veka. Polazeći od kritike ranije koncepcije ranog obrazovanja, A. Marjanović je najpre naučno argumentovala novo shvatanje učenja i razvoja male dece. Zatim je definisala sistematsko i kontinuirano strukturiranje obrazovne sredine koja obezbeđuje uslove pod kojima će moći da se ostvari novi pristup ranom obrazovanju, što ilustruje i konkretnim primerima izbora sadržaja i aktivnosti kojima deca delatno i eksperimentalno stiču svoja prva naučna saznanja. Ona takođe daje i preporuke kako da se izradi vaspitno-obrazovni program za decu predškolskog uzrasta, koji će omogućiti primenu nauke u razvijanju saznajnih funkcija kod dece, ali i bolju pripremu dece za školu. Zadivljujuća je aktuelnost i svežina ideja koje A. Marjanović zastupa, kako iz ugla vremena u kome ona živi i dela, tako i iz perspektive savremenih shvatanja o razvoju i učenju predškolske dece.

Ključne reči: nauka, obrazovanje predškolskog deteta, situaciono učenje, tematsko programiranje.

Širi društveni i naučni kontekst

Za drugu polovinu XX veka, kada živi i radi profesorka dr Aleksandra Marjanović (1926-1986), karakteristična su brojna društvena previranja, ali i takozvani „predškolski bum“. U to vreme se u području vaspitanja predškolske dece odigravaju značajne konceptualne promene. Pre svega, napušta se shvatanje da okolicu ranog vaspitanja čini socijalizacija, emocionalni i društveni razvoj deteta.

Nasuprot tome, počinje da preovladava shvatanje da rano učenje u smislu sticanja kognitivnog iskustva i razvoj viših mentalnih procesa čine osnovu celokupnog razvoja deteta.

U skladu sa ovom promenom, menjaju se i shvatanja o značaju i funkciji predškolskih ustanova, takođe, dolazi do stvaranja novih predškolskih programa. Suština ovih novina jeste pokušaj da se u rad sa predškolskom decom unesu sadržaji, metode i sredstva, koji će biti zasnovani na naučnim saznanjima o razvoju deteta.

Na predškolsko vaspitanje se počelo gledati kao na sredstvo intelektualnog razvoja u ranom detinjstvu, čime ono postaje resurs intelektualnog kapaciteta društva, ali takođe i kao sredstvo za obezbeđivanje jednakog intelektualnog i obrazovnog starta za polazak u školu. Tako ono postaje i sredstvo ublažavanja socio-kulturnih nejednakosti u društvu (kompenzatorski programi), kao i sredstvo za rešavanje nagomilanih školskih problema (velik broj ponavljача, napuštanje sistema obrazovanja i dr.). Na taj način na predškolsko vaspitanje se počinje gledati kao na sredstvo za rešavanje razvojnih, obrazovnih, ali i socijalnih problema. Za ovako ambiciozne ciljeve angažuju se sva raspoloživa teorijska, metodološka i empirijska znanja, kao i veliki broj naučnika. Tako su se, po rečima A. Marjanović, nauke koje su decenijama nastojale da opišu i objasne stvarnost, našle pred zadatkom da tu stvarnost menjaju.

Iako je poznato da primenom novih predškolskih programa nisu postignuti očekivani dugoročni efekti, oni jesu dali određeni trajni doprinos kako nauci, tako i praksi predškolskog vaspitanja. Ovi eksperimentalni predškolski programi su podstakli brojna istraživanja stvarnog uticaja sredine, porodične i institucionalne, na razvoj i učenje male dece, čime se centar pažnje istraživača pomera sa samih efekata (ima ih, nema, koliko su trajni i sl.) na obeležja institucionalnog konteksta koja dovode do različitih efekata. Tako dolazi do više pokušaja definisanja institucionalnog konteksta za odrastanje predškolskog deteta.

A. Marjanović u više svojih radova (Marjanović, 1987: 62-64) razmatra pitanja vezana za specifičnosti predškolske ustanove kao institucije. Ona instituciju shvata kao „način življenja savremenog deteta“, ističući da je ona „zajedničko mesto življenja deteta i odraslih“ iz čega proizilaze dva bitna pitanja ili strukturalna elementa institucije: pitanje uzajamnih položaja dece i odraslih i pitanje kvaliteta interakcije koja se u ustanovi uspostavlja. Pored toga, A. Marjanović ukazuje na povezanost institucionalnog konteksta sa širim društvenim kontekstom, kao i na neophodnost da se u okvirima institucionalnog konteksta razmišlja o povezivanju sa životnim kontekstom deteta. Ovim svojim tumačenjem ona se može svrstati među autore koji su najšire zahvatili elemente konteksta predškolske ustanove kao institucije.

Argumentacija novog shvatanja razvoja deteta

Kada piše o promenama koje su se dogodile u shvatanju razvoja deteta A. Marjanović se poziva na istraživanja iz raznih naučnih oblasti (Marjanović, 1971: 444 i dalje). Najpre ukazuje na shvatanje o mogućnostima razvoja malog deteta, koje su mnogo veće nego što se to ranije pretpostavljalo. Zatim skreće pažnju na istraživanja o višim mentalnim procesima Žana Pijažea, kao i na istraživanja Vigotskog o značaju unutrašnjeg govora. Skreće pažnju stručne javnosti i na teoriju Hanta o unutrašnjoj motivaciji za učenje. Možemo primetiti da su sve to i danas aktuelna psihološka shvatanja, koja čine bazične stavove savremenog koncepta dečjeg razvoja.

U svetlu ovih shvatanja pristupa i kritičkoj analizi predškolske ustanove kao institucije. U tome se oslanja, pre svega, na studiju Filipa Arijesa, koja je u to vreme otkrivala nove naučne činjenice o detetu i detinjstvu. A. Marjanović posebno ukazuje na dva osnovna procesa koja prate institucionalizaciju odrastanja: dekontekstualizaciju vaspitanja i segregaciju dece. Njena kritika institucije, pored toga što je bila naučno zasnovana, precizna i sveobuhvatna, bila je i bogata idejama o tome kako izvršiti transformaciju institucionalnog vaspitanja, sa ciljem da se iskoriste prednosti koje one u sebi nose, a koje su potpuno neostvarene. Po rečima A. Marjanović to su: mogućnosti da se deci u instituciji posreduju različiti socio-kulturni slojevi društva, da im se omoguće prisniji odnosi sa vršnjacima i oslobodi od emocionalnog pritiska često karakterističnog za nuklearne porodice, kao i da se ostvare uslovi za razvoj autonomije ličnosti deteta, što sve porodica često nije u stanju.

Po mišljenju A. Marjanović, da bi se iskoristile navedene skrivene mogućnosti punovrednog odrastanja koje nose predškolske ustanove u sebi, potrebno je organizovati dečji vrtić kao otvoreni sistem. S jedne strane, vrtić treba da bude otvoren prema unutra, gde je ključni problem kvalitet interakcije i komunikacije odraslih i dece, a sa druge strane je otvorenost prema spolja, pri čemu se misli pre svega na roditelje kao sastavni deo vaspitnog procesa, ali i prema široj sredini u kojoj dete raste. Na taj način se vaspitanje može povezati sa životnim kontekstom dece, a institucija postaje skup različitih mesta na kojima dete može nešto da doživi i nauči.

Stvaranje strukturirane obrazovne sredine

Pod sredinom A. Marjanović (Marjanović, 1971: 445) podrazumeva, pre svega, sociokulturnu sredinu, a kada govori o sistematskom uticaju na dečji razvoj u strukturiranoj obrazovnoj sredini, tada govori o kreiranoj sredini u kojoj su uticaji probrani, zgsunuti i organizovani. Pri tom, naglašava povezanost toga kako

se shvata proces učenja, sa određenjem obrazovanja i ulogom nauke u sređivanju iskustava koja dete stiže u procesu obrazovanja. Kako se na proces učenja danas gleda ne kao na proces nagomilavanja činjenica već kao aktivnost unošenja reda i stvaranja smislenih celina, tako se i na obrazovanje mora gledati kao na proces koji će pružati detetu sredstva za sređivanje iskustava, a ne kao prenošenje gotovih znanja.

U tom kontekstu, strukturirana obrazovna sredina mora da obezbedi da se „motorna i funkcionalna aktivnost postepeno transformiše u simboličku, da se igra deteta prenese na intelektualni plan, formalizuje i kultiviše“ (Marjanović, 1971: 447 i dalje). U procesu obrazovanja je potrebno organizovati stimulanse, kako bi se podržale ove promene. Istovremeno, autorka upozorava na izraženu emocionalnost malog deteta, te potrebu da mu se pomogne da stekne uvid u značenje i vrednost svojih emocija, da stekne sposobnost da stane na stanovište drugog, kao i motivacionu vrednost emocija.

Nauka kao izvor sredstava za obrazovanje male dece – situaciono učenje

Da bi obrazovanje moglo da izvrši funkciju „stvaranja sposobnosti i izgrađivanja stavova neophodnih za stvaralačko učenje“ (Marjanović, 1971: 447-8), neophodni su novi vaspitno obrazovni programi, koji će uključivati sredstva za sređivanje iskustava koja pruža nauka. Osnovni zahtev koji se pred njih postavlja je da pomoću sredstava nauke aktiviraju mentalne procese kod dece. Polazeći od toga za koje tipove mentalnih operacija su sposobna mala deca, ovi programi treba da pruže nova nastavna sredstva, kojima će se one ostvarivati, izborom i organizacijom sadržaja i organizovanjem dečjih aktivnosti. A. Marjanović predstavlja neke od tih programa, tada novih i aktuelnih, ističući u njima ono najvrednije, a posmatrano iz današnje perspektive, ideje na koje ona tada ukazuje i danas mogu da budu inspirativne i praktično primenljive.

Pre svega, u pogledu opremanja prostora dečjeg vrtića, predlaže se da pored klasičnih igraćaka tu budu razni jednostavni instrumenti i aparati, kao i pribor za eksperimentisanje, koji će deci biti dostupan za rukovanje. Što se tiče sadržaja, oni treba da budu iz nauke, „planirano i posredovano iskustvo“ (Marjanović, 1971: 450), kako bi deca imala prilike da svoje čulno iskustvo koje stižu, povežu, uopšte i pretvore u znanje. Posebna pažnja se posvećuje grupisanju sadržaja prema pojmovima, takođe se preporučuje integrisanje tema i tzv. „planiranje u blokovima“. Izbor i razvijanje teme je osnov za organizaciju dečjih aktivnosti. Na neki način, teme su izabrane informacije, dok su aktivnosti strategije upotrebe tih informacija.

Ona posebno ističe vrednost situacionog učenja, kao jedne nove teorije obrazovanja, u kome je centralna ideja da se proces obrazovanja snažnije veže za druš-

tvenu praksu, ali i da se više osloni na specifične potrebe i iskustvo određene dece sa kojom se radi. U skladu sa tim, prilikom postavljanja vaspitno-obrazovnih ciljeva moraju se uzeti u obzir ne samo naučna ili metodička znanja, već životna stvarnost same dece. Deci treba stvarati mogućnosti da stiču životno iskustvo, u skladu sa njihovim uzrasnim i individualnim mogućnostima, o životnim pitanjima koja su za njih značajna, tako da većim delom samostalno rešavaju probleme i bogate svoje iskustvo. Na taj način ona će sticati znanja koja će biti primenljiva u životnim situacijama, a ne samo u školskim. Kako su životne situacije dece kompleksne, uključuju različite ljude i različita mesta, tako i vrtić ne može biti jedino mesto učenja male dece, a uključivanje različitih učesnika u proces obrazovanja je jednako važno kao i učešće stručnjaka.

Tematsko programiranje

Teorija obrazovanja kao situacionog učenja je jedno od važnih polazišta tematskog programiranja, za koje možemo reći da je bilo jedna od najznačajnijih inovacija u predškolskoj pedagoškoj praksi kod nas u to vreme. Pored situacionog učenja, izvori ideja tematskog planiranja bili su i kritika dečjeg vrtića kao institucije, pre svega njene zatvorenosti, kao i kritika eksperimentalnih kompenzatorskih programa, koji su razvijani 60-tih i 70-tih godina XX veka, a koji nisu dali očekivane rezultate.

Tematsko programiranje je jedan poseban načina rada, koji se sastoji u otkrivanju, prepoznavanju i registrovanju interesovanja i potreba dece i odraslih koji se nalaze u obrazovnoj situaciji i njihovom prevođenju u obrazovnu aktivnost. Takav način rada pretvara dečji vrtić u zajednicu odraslih i dece „ koja ima zajednička područja delanja, zajedničke razloge i prilike za učenje, zajedničke probleme i zamisli u čijoj je funkciji sticanje znanja i kompetencija.“ (Marjanović, 1987: 52).

Profesorka A. Marjanović bila je glavni nosilac ideje o tematskom programiranju i rukovodilac projekta za njegovo uvođenje sve do svoje prerane smrti. Projekat je nastavila grupa sledbenika, uz učešće vaspitača, saradnika, istraživača, dece i roditelja. Prema rečima jedne od njih, Tatjane Pavlovski, rad na otkrivanju, rekonstruisanju i realizaciji tematskog programiranja nije bio ni lak, ni jednostavan. On je podrazumevao ne samo menjanje dotadašnjih ustaljenih navika vezanih za planiranje rada u vrtiću, već i menjanje kompletne predstave o tome šta je dete, šta je obrazovanje, koji je cilj vaspitanja i kojim se sredstvima on najbolje može postići. Pomenute ideje i dileme aktuelne su i danas, kako među praktičarima, tako i među istraživačima predškolske vaspitne prakse.

Doprinos ideja Aleksandre Marjanović savremenom predškolskom vaspitanju i obrazovanju kod nas

Može se zaključiti da je polje interesovanja i rada profesorke Aleksandre Marjanović bilo veoma široko, bogato i plodno. Njen doprinos shvatanju neophodnosti zasnivanja ranog obrazovanja na naučno proverljivim činjenicama je ogroman. Pri tom, moramo napomenuti da zbog ograničenosti teme i prostora, ovim jednim radom mi nismo obuhvatili mnoga važna teorijska i praktična pitanja kojima se ona takođe bavila. Tu pre svega, moramo pomenuti njena plodna i originalna razmatranja pitanja dečje igre i stvaralaštva, zatim analize promena u savremenoj porodici i porodičnom vaspitanju, ali i rasprave o metodološkim problemima u pedagoškim istraživanjima.

Pored svesrdnog zalaganja da se neposredna praksa predškolskog vaspitanja i obrazovanja zasniva na istinitim i proverljivim naučnim saznanjima, A. Marjanović nije promakla ni činjenica da „naučno-istraživačka delatnost ne može da odgovori na sva pitanja koja iskrsavaju u svakodnevnoj vaspitnoj praksi.“ (Marjanović, 1987: 36). U tom smislu ona ističe značajnu ulogu vaspitača, njegovog „ličnog saznanja, saosećanja i predanosti“, za izvođenje celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa. Ona ističe da je za ostvarivanje programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja gotovo podjednako značajno široko naučno istraživanje, koliko i stvaranje uslova za kreativnu i stvaralačku delatnost vaspitača. Na taj način ona daje svojevrсни doprinos afirmaciji delatnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ali i profesiji vaspitača predškolske dece.

Literatura

- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.
- Colić, V. (2012): Mogućnosti smislenog življenja u vrtiću – Postoji li raskorak između očekivanja i postignuća?, U: I. Graorac, (Ed.) *Mogućnosti smislenog življenja u vrtiću*, Zbornik radova, Novi Sad: Didakta i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 105-108.
- Colić, V. (1998): Koliko je Pijaževa teorija bila podsticajna za pitanja ranog kompenzatornog obrazovanja, *Nastava i vaspitanje*, br.1, 91-103.
- Elkajnd, D. (1978): Pijaže i obrazovanje, *Predškolsko dete*, br. 4, 285-297.
- Gerštaker, R., Cimer, J. (1987): Situaciono učenje i predškolsko vaspitanje, *Pedagoška stvarnost*, br. 4, 322-327.
- Graorac, I. (1987): Bio-bibliografija – prof. Aleksandra Marjanović, *Predškolsko dete*, br. 1-4, 175-180.
- Marjanović, A. (1971): Nauka i obrazovanje predškolskog deteta, *Predškolsko dete*, br. 4, 443-456.

- Marjanović, A. (1987): O mogućnostima naučnog zasnivanja vaspitne prakse u dečjim vrtićima, *Predškolsko dete*, br. 1-4, 27-37.
- Marjanović, A. (1987): Tematsko programiranje: izvori, konceptualizacija, pedagoška razrada i primena, efekti, *Predškolsko dete*, br. 1-4, 39-55.
- Marjanović, A. (1987): Dečji vrtić kao otvoren sistem, *Predškolsko dete*, br. 1-4, 57-67.
- Pavlovski T. i dr. (1992): *Tematsko planiranje u dečjem vrtiću*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Vesna Colić

ALEKSANDRA MARJANOVIC'S IDEAS ON SCIENCE AND PRESCHOOL CHILDREN UPBRINGING

Summary: *This paper contains a presentation of the key ideas and views on the needs and possibilities of a systematic education of preschool children using the means that are based on scientific knowledge, which were represented in Preschool Pedagogy by then eminent Preschool Pedagogy professor Aleksandra Marjanovic as early as in the second half of the last century. Starting from the criticism of the previous concept of early education, A. Marjanović had firstly argued for a new scientific understanding of learning and the development of young children. Then defined systematic and continuous structuring of the educational environment that provides the conditions under which a new approach to early childhood education may be created, which was illustrated by the specific examples of contents and activities in which children experimentally and practically acquired their first scientific knowledge. She also gave recommendations on how to develop educational programs for preschool children, that will enable the application of science in the development of cognitive functions in children, but also to prepare children for school in a much better way. It is amazing how contemporary and fresh are the ideas that A. Marjanović has represented, as from the perspective of the times in which she lived and worked, on one hand, and from the perspective of modern views on preschool children development and learning, on the other hand.*

Keywords: *science, education, preschool child, situational learning, thematic programming.*

Tatjana Marković

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Pirot
tanja.ziti@yahoo.com

UDK: 159.922.7

UTICAJ DRUŠTVENOG, KULTURNOG I OBRAZOVNOG KONTEKSTA NA SHVATANJE DETETA I ODNOS PREMA DETETU

Sažetak: *Kako detinjstvo predstavlja nezaobilaznu fazu u razvoju ljudske individue, ono nema isto značenje u svim društvima i istorijskim periodima i ne predstavlja isto za svakog odraslog čoveka. Upravo različitost odnošenja prema deci razlog je za postojanje različitih koncepcija o prirodi deteta i o njegovom razvoju i ide od „narodnih“, laičkih teorija detinjstva, do istorijskih, antropoloških, socioloških, psiholoških, pedagoških, pravnih. Mnoštvo koncepcija ukazuje i na potrebu kritičkog odnosa prema njima i njihovom fondu znanja o detetu i detinjstvu. Razumevanje uticaja društva, kulture i obrazovanje na shvatanje deteta i odnos prema detetu moguće je ako se reši dobar broj protivrečnosti, prividnih suprotnosti u među-odnosima između kulture-društva-obrazovanja, a potom u suprotnostima u okviru svakog konteksta ponaosob. Odnos prema detetu proističe iz našeg iskustva, a uskustvo uvek zavisi od odnosa. Aktivno traganje za razumevanjem iskustva tj. za značenjima koje ono nosi pomaže nam u odgovoru na pitanja koja imaju kompleksan i ambivalentan karakter a deo su naše antagonističke stvarnosti. Razumevanje ambivalentnosti i protivrečnosti, sa kritičkog stajališta, podrazumeva uvažavanje tenzija između njih kao neizbežnih i nerešivih, i upravo zbog toga produktivnih.*

Glavne reči: *dete, detinjstvo, odrasli, društvo, kultura, obrazovanje.*

Društveni kontekst

Razumevanje deteta kao društvenog činioca (koji je samo deo neophodan za razumevanje deteta uopšte i podrazumeva razumevanje odnosa sa ostalim činiocima) pokušaćemo da ostvarimo razumevanjem odnosa na relaciji: dete-društvo, dete-porodica, dete-odrasli, dete kao član „virtuelnog društva.“

Pre nego što krenemo u rasvetljavanje ovih pojedinačnih odnosa u društvenom kontekstu nameće se pitanje da li je moguće njegovo razdvajanje od kulturnog, jer podizanje dece podrazumeva simultane procese i socijalizacije i akulturacije. Pojašnjavanju ove dileme može pomoći razlikovanje „kulture“ od njenog prate-

ćeg termina „društvo“. „Kultura je način života ljudi, dok je društvo organizovan, međudelujući agregat individua koje slede dati način života. U još jednostavnijem smislu – društvo je sastavljeno od ljudi, način na koji se oni ponašaju jeste njihova kultura“¹ (Melvil Herskovic). Razlikovanje ova dva termina vodi do konačnog odgovora i razrešenja ove protivrečnosti koji glasi: i moguće je i nije moguće. Društvo i kultura se moraju uzimati u obzir odvojeno ali i u svojim međuosnosima. A to znači razumevanje odnosa na relaciji društvena i kulturna reprodukcija-društvena i kulturna produkcija.

Ono što razlikuje društvenu životinju od čoveka, koji je i kulturna, je proces socijalizacije koji podrazumeva akumulaciju iskustva (putem govora) ranije postojećih ljudi. Sama sposobnost da ponašanje koje je zajedničko savremenicima čovek dogradi iskustvom svih koji su prošli kroz život pre njega govori još više o ovom bitnom ljudskom fenomenu. No, vratimo se na društvo i na proces čijim se sredstvima dete integriše i prilagođava članovima grupe, koji će mu za uzvrat obezbediti položaj i ulogu u životu zajednice. Sam proces socijalizacije omeđen je dozvoljenim i zabranjenim oblicima ponašanja. Manipulacija moći od strane starijih članova društva se ostvaruje primenom tehnika nagrade i kazne, „utuvljivanjem“ zarad poštovanja zakona društva (zakoni različitih društava kroz istoriju su bili različiti, no obaveza je bila njihovo poštovanje). Mehanizam u najranijim godinama, je bio uslovljavanje (navike u ishrani, govorenju, ličnoj higijeni) koje je oblikovalo ličnosti i sklonosti u kasnijim godinama života, a podrazumevalo je kretanje deteta u granicama prihvaćenog ponašanja od strane grupe (obezbeđujući stabilnost kulture). Slične mehanizme, ističe Bruner (Jerome Bruner), nametanja volje koristi i društvo (od najtradicionalnijeg do najsavremenijeg) „kroz nepredvidivu smesu prisile i dobrovoljnosti“ (Bruner, 2000: 43).

Da li je zrelost vreme kada se odnos počinje da menja i kada se (zarad preorientacije kulture) očekuje iznalaženje novih rešenja koja nisu karakteristična za konkretno društvo? Ono što znamo je da nijedno društvo nije isto kao i prethodno. Iz ovoga se nazire odnos između socijalizacije i individualizacije. Jedno životno doba - detinjstvo „čuva kulturu“ socijalizacijom koja dominira, a drugo životno doba – zrelost „menja kulturu“, i u njemu individualizacija nadjačava socijalizaciju.

U razumevanju deteta kao društvenog činioca krećemo od socijalizacije koja mu obezbeđuje položaj i ulogu u društvu i koja može biti viđena kao jednosmeran ili dvosmeran proces? Od ovog viđenja zavise i ostali odnosi. Po pitanju socijalizacije društvo nosi neka zajednička svojstva, ali istovremeno u svakom društvu koegzistiraju razni stilovi nastali mešanjem savremenih i tradicijskih sistema socijalizacije o kojima govori Кон (Игорь Семенович Кон) ukazujući na dve kategorije kojima se mogu upoređivati i razlikovati različite društvene grupe, kada je

1 S.F.Nadel (1951, str. 79-80) ovako izražava razliku: „Društvo, kako ga ja vidim, znači totalitet društvenih činjenica projektovanih na dimenziju odnosa i grupisanja; kultura, isti totalitet u dimenziji akcije“.

u pitanju odnos prema deci. To su lični stavovi (koji uključuju skalu tolerantnosti) agenasa socijalizacije i društveni stavovi (koji podrazumevaju stepen vrednovanja deteta od strane društva i stepen uključenosti deteta u aktivnosti odraslih) (Kon, 1991).

Razumevanje odnosa dete-društvo podrazumeva razumevanje odnosa na relaciji individualno-društveno i aktivno-pasivno, a potom i odnos između ova dva odnosa. Isprepletanost na relaciji individualno-društveno Morin (Edgar Morin) ovako objašnjava „...društvo živi za pojedinca, koji živi za društvo,...kultura i društvo omogućuju ostvarenje pojedinca, a interakcije između pojedinaca omogućavaju održavanje kulture i samoorganizaciju društva“ (Morin, 2001: 60).

Relacija individualno-društveno podrazumeva i odnos aktivno-pasivno. Dete je aktivni član društva koji preuzima i ostvaruje društvene uloge ali je dete istovremeno i udaljeno od društvenog života, jer se društvo angažuje da obezbedi ono što je „dobro za njega“, te su deca objekt intervencije sa pravom na autonomiju i participaciju.

Odnosi na relaciji dete-odrasli grade se između antagonističkih pojmova: aktivno-pasivno, konstrukcija-rekonstrukcija, primaoc-davaoc, jednostrano-obostrano, posebno-različito, marginalizovano-centralno.

Ove protivrečnosti koje počivaju na antagonizmu i komplementarnosti su od vjkada stvarale međugeneracijski jaz, ali i suživot obezbeđujući postojanje. Razvoj socijalne interakcije odrasli-dete Valsiner (Jan Valsiner) posmatra dvojako: socijalizacije kao jednostranog napora roditelja da potomcima prenesu kulturu (potomci su pasivni društveni subjekti - primaoci kulturnih poruka), ili procesu aktivne rekonstrukcije (dete rekonstruiše kulturne poruke i razvija svoju strategiju baziranu na ranim iskustvima u socio-kulturnim kontekstu) (Valsiner: 1997). Jasno je da iskustvo stečeno u svojoj kulturi, (svesno ili nesvesno) ne podrazumeva samo prilagođavanje društvenom životu već vodi poreklo od individualnog izraza (koje je deo društvenog iskustva) i od udruživanja sa drugima u grupi što ukazuje na obostranost.

Dugo je u društvenim naukama prevladavalo gledanje na socijalizaciju kao na jednosmeran proces što dobrim delom i objašnjava odnos prema deci kroz istoriju. Kratkim uvidom u kulturnu i društvenu istoriju detinjstva pokušaćemo da dobijemo bolji uvid u genezu odnosa između dece i odraslih.

Društvena istorija detinjstva ide od infanticida kroz „ubijanja“ „prepuštanja“ u Staroj Grčkoj koji je nastavljen i u Evropi kroz čitav Srednji vek, do savremenog doba u kome postoji „savremeni infaticid“ i „savremeno prepuštanje“. Razumevanje ovih pojava nije moguće izolovano već podrazumeva razumevanje konteksta u kome su se dešavale: siromaštvo, pol, vid kontrole rađanja, nesigurnost u izvršenju roditeljske uloge, sprečavanje braka, nedostatak hrane... Ovaj kratki istorijski uvid daje nam osnovu da zaključimo da je tokom cele istorije bilo odstranjiva-

nja dece, te da uslovno možemo govoriti o „odstranjenosti i „neodstranjenosti“ deci. Ovaj paralelizam se može posmatrati iz dve perspektive: perspektive prošlosti ali i sadašnjosti. Naša sadašnjost ima dva vida savremenog „prepuštanja“.

Jedan se odnosi na većinu dece koja živi u siromaštvu, obespravljenosti, zlopotrebi, zlostavljanju² a drugi vid „savremenog prepuštanja“ prisutan je „kod savremenih „kukavica“, koje ostavljaju decu da pored živih roditelja budu siročići, a na to ih ne primoravaju nikakvi materijalni razlozi“ primećuje Kon (1988: 280).

Paralelizam koji se javlja u odnosu prema detetu tera na preispitivanje i aktivnu rekonstrukciju odnosa prema detetu. Nebavljenje „odstranjenosti“ decom govori o nerazumevanju za druge i potvrđuje opravdanost Morinovog ukazivanja na neophodnost „vaspitanja za razumevanje“ na svim uzrastima i na svim vaspitno-obrazovnim nivoima – „planetarnu reformu mentaliteta“ koja će uticati na „planetarnu solidarnost ljudskog roda“, „hominizaciju humanizacijom“ (Morin, 2001).

Razvoj odnosa i pozicije deteta ide od inferiornog položaja – do centralnog mesta u porodici. Shvatanje ovakvog zaokreta i promene odnosa moguće je uviđanjem međuzavisnosti uticaja različitih socijalnih, kulturnih i istorijskih faktora. Prema Arijesu (Philippe Aries) kod ljudi nije postojala svest o tome da je dete nešto različito od odraslog te nije bilo ni specijalne brige, osim i prvim godinama života (10-11 vek). Geneza ovog zaokreta ide od odvajanja sveta dece od sveta odraslih. Uviđanjem njegove nemoći dete dobija status „ropskog uzrasta“ (od 13, a posebno 16. i 17. veka), preko shvatanja deteta kao krhkog stvorenja koga treba zaštititi (18. vek), shvatanja deteta kao idealnog bića (19. vek) do izrazitog posvećivanja detinjstvu i od strane rodelja a i društva (20. vek). „Vek deteta“ obeležila je svest da su deca različita bića od odraslih (Arijes, 1989). Ovaj period obeležen je posebnim nagomilavanjem saznanja o detetu i viđenjem detinjstva kao etape u ljudskom životnom ciklusu, koja podrazumeva zaštitu i nadgledanje što postaje stvar i međudržavnog ugovora i donošenja Konvencije UN o pravima deteta.³

Priču o društvenom kontekstu i njegovom uticaju na odnos prema detetu ne možemo smatrati zaokruženom bez osvrta na porodicu kao posebnu društvenu organizaciju ali istovremeno i dela šireg sistema u kome se prelamaju društveni, ekonomski odnosi, ideologija i sistem vrednosti društva u celini. Porodica funkcioniše kao sistem u kome svaki član deluje na druge i sam biva izložen promenama. Zato porodicu valja posmatrati na trijadnom odnosu dete-porodica-društvo.

2 „U izveštaju Ujedinjenih nacija o humanom razvoju (vidi: Politiku od 20.6. 2002) tvrdi se da na zemljinoj kugli svakog sata umire 1250 bolesne dece, što znači svakog dana oko 30 000,...reč je o bolestima koje bi se lako mogle izlečiti, pod uslovom da deca poseduju lekove...“ (Belančić 2002, prema Mišković 2005: 204)

3 „U izveštaju Ujedinjenih nacija o humanom razvoju (vidi: Politiku od 20.6. 2002) tvrdi se da na zemljinoj kugli svakog sata umire 1250 bolesne dece, što znači svakog dana oko 30 000,...reč je o bolestima koje bi se lako mogle izlečiti, pod uslovom da deca poseduju lekove...“ (Belančić 2002, prema Mišković 2005: 204)

Kao što dete gradi sebe u porodici, porodica gradi sebe i svoju budućnost u konkretnom društvenom kontekstu. Razumevanje interakcije na relaciji porodica-društvo podrazumeva razumevanje odnosa među članovima porodice. Pre nego što pokušamo da saznamo više o interakciji možda se treba osvrnuti na pitanje članova porodice između kojih se ona obavlja. Odgovor na to pitanje će delimično dati odgovor na pitanje odnosa u porodici.

Kratak uvid u društvenu istoriju strukture porodice govori da je razvoj išao od porodica koje su bile proizvodne i ekonomske zajednice (otvorene) sa velikim brojem članova (više generacija) koji su određivali i socijalne odnose, do porodica savremenog doba tzv. „nuklearnih porodica“ oskudnih u društvenim podsticajima zbog malog broja članova (dve generacije), zatvorenosti i privatnosti. Ono što karakteriše porodicu savremenog doba je da ona produžava (zarad pripreme za život) ali i skraćuje detinjstvo (porastom kompetencija dece) istovremeno.

Zatvorenost, izdvojenost, nesigurnost, zbunjenost ... su stanja porodice i društva koja su izazvana otuđenjem. Kako društvo ima samoregulišuću sposobnost (i porodica kao deo društva) u cilju oslobađanja od ove opasnosti kao protivtežu našlo je (u saradnji sa naukom, elektronskom i informatičkom industrijom) način da poveća broj članova i da poveže, umreži, otvori komunikaciju generacijsku i međugeneracijsku, ali u jednoj „novoj perspektivi“, na novom polju koje je virtualno a ostvaruju se posredstvom mašine.

Paralelizam koji „realnoj porodici“ suprotstavlja „virtuelnu porodicu“, „realnom društvu“ suprotstavlja „virtuelno društvo“ naša je stvarnost.

Virtuelna strukturiranost ubrzano transformiše postojeće odnose praveći raskorak na relaciji odnosa porodica-društvo-pojedinac uzrokovan, pored ostalog, odnosom realno-virtuelno. Raskorak uzrokuje drugačije iskustvo koje ne podrazumeva „telesnu percepciju“ i aktivan odnos prema realnosti, pa je „prenos“ na potomstvo doveden u pitanje, jer se neke stvari jednostavno ne mogu preneti već se moraju realno doživeti.

Ako je porodica bila oslonac društvene strukture i društvenih odnosa, danas je to sve manje. Društvo jeste u stanju „zbunjenosti“. Oslonac na porodicu slabi a nije razvilo mehanizam ili instituciju koja bi to nadomestila. Isti problem ima i porodica, i ona je u stanju „zbunjenosti“. Kako je savremenom detetu ostaje nam samo da nagađamo jer u vremenu kada smo bili deca ovakve zbunjenosti nije bilo pa nismo još razvili mehanizme za rešavanje.

Rešavanje treba prepustiti onima čija je ovo svakodnevica, koji su od rođenja živeli u „dve porodice“ („dva društva“) „stvarnoj“ i „virtuelnoj“, sigurno će to bolje uraditi od nas. Na nama je da se aktivno prilagođavamo promenama koje podrazumevaju promenu shvatanja deteta (ono nije dete kakvi smo bili mi), pogleda na stvarnost (stvarnost se bitno promenila), načina na koji se društvo samorganizuje (stvara još jedno paralelno). Izmenjenost društvenog okruženja menja i

odnose na relaciji mladi-stariji, na šta ukazuje Kon, učenje mladih od starijih ima i obrnut smer, stariji sve više moraju oslušivati glas mladih „ako je ranije stariji čovek mogao reći mladiću „Ti moraš da me slušaš jer sam i ja bio mlad, a ti nisi bio star, zato ja bolje od tebe znam“. Danas on kao odgovor može da čuje: „Ali vi nikada niste bili mladi u ovim uslovima u kojima mi treba da živimo, zato vaše iskustvo nama ne koristi“ (Kon, 1988: 153).

Ono što je izvesno je da društvo u svojoj samoorganizaciji stvara (ili sa sobom nosi) međugeneracijski jaz. On je sada bitno drugačiji, ali sve jedno postoji i podrazumeva odnos na relaciji „generacija x“-„generacija y“; „monotasking generacija“-„multitasking generacija“. Tapskot (Tapscott, D., 1998) govori o „Homo Zappiens“⁴ i „Homo sapiens“ generaciji čije poređenje ukazuje da je reč o različitim, potpuno suprotnim osobinama i karakteristikama između njih po pitanju pažnje, učenja, saradnje... Ove nove „društvene grupe“ Prenski (Marc Prensky) naziva „digitalnim urođenicima“ i „digitalnim pridošlicama“, koji se po mnogo čemu razlikuju, pored ostalog, i u načinu socijalizacije. Pridošlice će uvek ostati jednom nogom u prošlosti, a smetnja u komunikaciji će im biti i potpuno drugačiji jezik koga nisu naučili (ili su ga naučili delimično), jer ga nije ni bilo u preddigitalnom dobu (Prenski, 2001).

Ovo rađa nova pitanja, ako je jezik „najmoćniji kulturno-potporni sistem“ (Plut, 2003) i omogućava komunikaciju ali i samosaznanje, autoregulaciju..., znači li to da će i jedna i druga generacija to raditi na jeziku koji joj je bliži a da će međusobna komunikacija biti polovična jer su i jedni i drugi „polučlanovi“? Da li će se ona odvijati na digitalnom ili „predigitalnom jeziku“? Ako se mišljenje oblikuje jezikom⁵, jasno je da će se i način mišljenja razlikovati od stepena kori-

4 Konvencija o pravima deteta treba da obezbedi ostvarivanje prava na opstanak, prava na razvoj, zaštitna prava i participativna prava.

5 Homo zappiens generacija je generacija kojoj su kompjuterski miš u rukama i kompjuterski ekran, Intrnet, mp3, mobilni telefon i iPod ...bili okruženje za odrastanje. Praveći poređenje između Homo zappiens i Homo Sapiensa Prensky primećuje da su homo sapiensi u potpunosti analogni za razliku od homo zappiens koji su u celini digitalni (multitasking) ali i primećuje sledeće razlike:

Homo zappiens	Homo Sapiensa
Velika brzina	Konvencionalna brzina
Širok raspon pažnje	Dug raspon pažnje
Više zadataka istovremeno (multitasking)	Jedan zadatak istovremeno (monotasking)
Holistički pristup učenju	Analitički pristup učenju
Nelinearni pristup učenju	Linearni pristup učenju
Ikoničke veštine	Veštine čitanja
Umreženost	Individualnost
Saradnja	Takmičenje
Aktivnost (stvaranje znanja)	Pasivnost (slušanje i reprodukcija)
Učenje traženjem informacija	Učenje memorisanjem informacija
Učenje kroz igru	Učenje se razlikuje od igre
Učenje putem eksternalizacije	Učenje putem internalizacije
Upotreba mašte	Orijentisanost na realnost

šćenja i poznavanja elektronskog jezika, što će bitno uticati na promenu kulture. U svakom slučaju ovo treba videti ne kao prepreku već mogućnost za iskorišćenje „metalingvističkog“ dara o kome govori Roman Jakobson (prema Bruner, 2000: 33) koji je dostupan svakome i njegovo korišćenje omogućava i sposobnost da se „krene iznad“ i nadržu sopstvene granice.

Kako će odrasli prihvatiti dete kao partnera koji je kompetentniji (u nekoj oblasti) od njega? Da li će to promeniti hijerarhijski poredak?

Sa „aspekta strategije popustljivosti“ o kojoj govori Burdije (Pierre Bourdieu), a koja podrazumeva „simboličko poricanje društvene distance“ dva se pitanja nameću: Da li će se ona poricati? I ako se poriče, ko će je poricati, odrasli ili dete? Ako objektivni odnosi i interakcija zavise od položaja, kako to vidi Burdije, a položaji od raspodele ekonomskog, kulturnog i simboličkog kapitala (već se naslućuje u „čijim rukama“ će biti simbolički i kulturni kapital) pitanje je ko je u prednosti, oni koji su to pravo stekli kroz istoriju i kulturu ili oni koji će nametnuti novo viđenje te nadjačati, ili simboličku moć iskoristiti da „otkriju stvari koje već postoje“. U toj *igri i borbi* između odraslog i deteta koji su „nejednako opremljeni da dostignu jednu apsolutnu samopotvrđujuću viziju“ odvija se društveni život (Burdije, 1998: 155).

Odnos na relaciji dete-savremeno društvo je vidno drugačiji i obiluje protivrečnostima: *produžavanje detinjstva-skraćivanje detinjstva; zaštita-manipulacija, potčinjavanje-podčinjenost; poverenje-nepoverenje, inferiornost-superiornost; kompetentnost-nekompetentnost, odgovornost-neodgovornost; participacija-ne učestvovanje, autonomija-zavisnost, umreženost-individualnost, virtuelnost-realnost, nelinearnost-linearnost, saradnja-takmičenje...*

Odnosi su vidno drugačiji a da li to znači i da su povoljniji? Da li je dete ličnost, subjekt koji ima svoja prava, ili su ona samo pokriće za *diskriminatorski odnos*? Poimanje deteta kao posebnog i različitog bića od odraslog, stvaranje posebne „kulture deteta“ je istovremeno mogućnost za *marginalizaciju* u društvenom životu, za „*pripitomljavanje*“ u ime pripreme za život, *diskriminaciju* u ime zaštite, pa čak i skrivene oblike *manipulacije* (Zelizer, 1985, prema Pešić 1996). Dete je (zadrad što bolje pripreme za život) udaljeno od društvenog života. U urbanoj porodici dete ima centralno mesto ali mu ona ne obezbeđuje pripremu za preuzimanje društvenih uloga već sputava njihovo osamostaljivanje i produbljuje „odstojanje između sveta detinjstva i sveta odraslih“ (Pešić, 1996). Smanjenje odstojanja Prut i Džejms (Alan Prout, Allison James) vide u novom odnosu u kome detinjstvo predstavlja proces društvene konstrukcije, koga deca i odrasli aktivnom participacijom zajedno sukonstruiraju. Dete je socijalni subjekt, a ne objekt, koji participira, konstruiše i u velikoj meri određuje svoj vlastiti život i razvoj. (Prut i James, 2004).

Ako je tako kako onda objasniti neke futurološke projekcije koje govore o „nestajanju detinjstva“ (Postman, 1982, prema Pešić, 1996), „deci bez detinjstva“ ili „novom srednjem veku“ (Vin 1984, prema Pešić, 1996). One nas teraju da se zapitamo kakvo će to novo društvo u budućnosti biti, ako nestane detinjstvo i kakve će socijalne konsekvence uslediti.

Umesto nagađanja izazvanog „strahom od neizvesnosti“ bolje je suočiti se sa njima, jer ako želimo „održivu budućnost“ moramo se potruditi i sadašnje društvo preobraziti u „društvo koje uči“, „društvo znanja“, umreženo društvo (realno i virtuelno). Takvo društvo biće slobodno društvo, demokratsko u kome će svi njegovi članovi naći svoje mesto. Ako je demokratija rešenje, a „tehnički je neizvodljiva“ kako smatra Veber, ipak je treba negovati zbog spoljne kontrole vlasti (Veber, 1999). Ravnoteža bi se postigla kontrolom društva od strane pojedinca, i kontrolom pojedinca od strane društva (Morin, 2001).

Kulturni kontekst

Sagledavanje detinjstva kao „kulturnog fenomena“ podrazumeva najpre odgovor na pitanja koja se tiču suprotnosti koje se javljaju u samoj Kulturi: univerzalno-lokalno, stabilno-dinamično, organsko-neorgansko-superorgansko, lično-kolektivno. Da li je kultura univerzalna (imaju je sva ljudska bića, ona je atribut ljudskog postojanja), ili je lokalna, regionalna (svaka kultura ima jedinstveni razvoj, nepostojanje dve iste kulture)? Da li je stabilna (sve prethodne kulture su tu, čak i mrtve kulture su tu preko svojih artefakata i odnosa koji uspostavljaju sa živim kulturama) ili dinamična? Nečujna jeste čak i kada ne pretpostavljamo njenu prisutnost ona je tu, a vidimo je tek kad projektujemo sadašnjost na prošlost, kad preko sopstvenog iskustva vidimo promene koje se dešavaju sa nama.

U razumevanju među-odnosa kultura-čovek vidimo da kultura, često nesvesno, usmerava naše živote hteli mi to ili ne, da egzistira u našoj svesti. Ovo rađa novo pitanje: da li je ona deo mentaliteta (psihološke realnosti u svesti čoveka) ili postoji sama za sebe i po sebi (nezavisno od čoveka)?

Kultura je više no što su ljudi (sa aspekta njene širine kroz istoriju) u stanju da obuhvate. Ljudska bića ulaze, žive i umiru u kulturi, te da je kultura samo u njihovoj svesti umrla bi i ona, a ona naprotiv, uprkos stalnoj razmeni, nastavlja (kroz čvrstu organizaciju običaja) učvršćujući svoj identitet. Znači li to da je kultura više no što su ljudi? Odgovarajući na ovo pitanje različiti autori (Spenser, Kroeber, Bruner) dele stav, pojmovima organsko i neorgansko dodaju pojam –„superorgansko“. „Kultura je superorganaska. Ona oblikuje um pojedinca“ primećuje Bruner (2000: 19). Oblikovanje uma utiče na stvaranje značenja, koja korene i važnost vuku iz kulture koja ih stvara.

Pitanje odnosa kultura-čovek upravo je zasnovano na kulturnoj razmeni. Zna-

čenja koja omogućavaju kulturnu razmenu proizvod su „simboličkog sastava određene kulture“ (Bruner, 2000: 19). Dakle, kultura je ta koja je dala čoveku oruđa i simbolička i materijalna omogućivši mu „simboličko ponašanje“ koje daje smisao životu. A čovek je stvoritelj kulture, i „svako nadahnuće crpi iz evolucijske činjenice da um ne može postojati izvan kulture“ (Bruner, 2000: 19). Odnos je međuzavisan, gotovo nerazdvojiv komplementaran i antagonistički istovremeno. Rešenje ove prividne suprotnosti koja se javlja uvek kada postavimo pitanje kako je organizovan suživot, kako se odupreti negativnim aspektima kulture u očuvanju čovekove individualnosti, kako kontrolisati kulturu makar u meri u kojoj ona kontroliše nas. Odgovor je da nam kultura delom to sama „dozvoljava“ jer ona sama po sebi nije dovršena i tu slobodu trampi sa čovekom za sopstveno dovršavanje. Drugi deo odgovora leži u razumevanju pojma identitet i autonomija koji ne znače odvojenost i nezavisnost, već suživot, kako to predlaže Kapra (Fritjof Capra) (Kapra,1998).

U pokušaju da razumemo sve segmente odnosa kultura-čovek, vidimo da takvo razumevanje nije potpuno, nedostaje (za sada) „treći član“ društvo. Odnos kultura-čovek-društvo podrazumeva i pitanje odnosa lično-kolektivno. Formiranje lične kulture (jedininstvenog sistema znakova, vrednosti, navika) određeno je kolektivnom kulturom društva, koja je stvorila sistem znakova, vrednosti, navika i omogućila čoveku korišćenje, ali ostala pri tom zavisna od uticaja individualnih kultura pojedinaca, koje su joj obezbeđivale dinamičnost. Kulturna geneza čoveka je kružno kretanje na relaciji lično-kolektivno.

Razumevanje odnosa odrasli-dete u kontekstu kulturne razmene moguće je ukoliko se reše sledeće suprotnosti: kultura deteta-kultura odraslih, konstrukcija-rekonstrukcija, podređenost-nadređenost. Krenimo redom.

Pitanje odnosa odrasli-dete u generacijskoj kulturnoj razmeni je pitanje konstrukcije i rekonstrukcije. Viđenje ovog odnosa kao jednosmernog (odrasli → dete) ukazuje na ograničenost antropološke teorije o kojoj je govorio Sapir (Sapir, 1934, prema Valsiner, 1997) koja stoji na stanovištu o „datosti kulture“ i isključuje mogućnost rekonstruisanja. Ova „smetnja“ o „datosti kulture“ objašnjava odsustvo interesovanja za proces detetovog razvoja. Stvarnost kulture isključuje viđenje ovog procesa kao jednosmernog, što možemo videti čim se stavimo u položaj deteta koje stiže kulturu. Neprimerenost teze o jednosmernosti Gregori Bejtson lepo ilustruje Dijalogom iz jednog «metaloga» (dijalog na metateorijske teme):

Kći: Da li ti znaš više od mene?

Otac: Hm, nekad sam u Engleskoj poznao jednog dečaka koji je pitao svog oca: „Znaju li očevi uvek više od sinova?“, a otac mu je odgovorio: „Da“. Sledeće pitanje je bilo: „Tata ko je izmislio parnu mašinu?“, a otac je rekao, Džejms Vat“. A sin je na to uzvratio. „Ali zašto je nije izmislio otac Džejmsa Vata?“ (Bateson, 1971, prema Valsiner,1997, 55).

Ovaj paradoks vodi do pitanja: „Kako bi među mlađom generacijom inventiv-

nost uopšte bila moguća da je proces kulturne transmisije jednosmerno prenošenje kulture od roditelja ka deci?“ Odgovor se nameće sam po sebi. Reč je o dvo-smernom uticaju, o aktivnoj rekonstrukciji roditeljske kulture od strane dece uz pomoć roditeljskog posredovanja. „Kulturna transmisija – prenošenje kolektivne kulture s jedne generacije na sledeću – je dvosmerni proces u kom svaka nova generacija rekonstruiše nova rešenja problema organizacije društvenog života“ (Valsiner, J.,1997, 74). Reč je o „sugraditeljskom“ odnosu, koji objašnjava razvoj dece na nove načine koji nadmašuju roditeljske, a istovremeno po mnogo čemu su slična sa svojim roditeljima. „Sugraditeljski“ odnos podrazumeva postojanje adekvatne, ravnomerne raspodele moći na relaciji dete-odrasli koja se bazira na uvažavanju detetovog mišljenja, na dijalogu, na poštovanju dečjih prava jer „detinjstvo ima svoju sopstvenu kulturu“ (Dahlberg i dr., 1999) i ona (kultura) zajedno sa prostorom i vremenom čini uvek različit kontekst koji ne podrazumeva postojanje univerzalnog detinjstva. Univerzalna jeste jer je svojstvena svoj deci, ali sa lokalnom obojenošću i individualnim karakteristikama (koje rešavaju ovu protivrečnost univerzalno-lokalno).

Pomenute pretpostavke važe i za kulturu odraslih. Odnos između ove dve kulture zasnovan je uglavnom na dominaciji. Podređenost i nadređenost su njeni proizvodi (ali ne svih, što potvrđuje lokalnost, regionalnost kulture). Dominacija oca nad decom, koja je prisutna kod nas, ne može se naći u svim kulturama. Ona bitno utiče na diskontinuitet u sazrevanju i razvoju dece, koga nema u kulturama u kojima je odnos očeva i dece zasnovan na relativnoj jednakosti. Ovo saznanje bi trebalo da motiviše odrasle na razmišljanje, preispitivanje, promenu vrednosti, uspostavljanje drugačijeg odnosa zasnovanog na integraciji (ne samopotvrđivanju), „moći sa“ (ne nad), „mreži“ (ne hijerarhiji) (Kapra,1998). Građenje ovakvih odnosa podrazumeva dve strane, ali je jasno da odrasli treba da započnu, a onda da „dozvole“ (kao što kultura „dozvoljava čoveku“) deci da takve harmonične vrednosti (opšteljudske) razvijaju kroz sopstveno dovršavanje koje će imati različite „stilove“ nijansirane nacionalnim, lokalnim i individualnim tonovima.

Odgovornost odraslih raste samom činjenicom da je „kultura odraslih“ dominirajući sistem sa kojim se deca saglašavaju što im omogućava „fantastična plastičnost i osetljivost ljudske biologije za sve kulturno“ (Plut, 2003: 28), „propozicije za kulturu“, kako ih Bruner određuje, ili „kulturni imprinting“, koji „upisuje konformizam u dubini“ kako Morin ovo objašnjava (Morin, 2001: 34) i koji će dobrim delom uticati na odnose koje će njihova deca graditi sa svojom decom. Na sreću, nasuprot ovom „mehanizmu“ je i dinamika, promena. Deca se ipak razlikuju u reakcijama na životne situacije, po pitanju stepena u kome priželjkuju promene. Elastičnost i otvorenost kulture preko komunikabilnosti, kako ovu karakteristiku kulture naziva Plut, ostavlja mogućnosti izbora, jer podrazumeva ne samo saopštavanje sadržaja drugome, nego i komuniciranje sa samim sobom,

autoregulaciju i menjanje samog sebe (Plut, 2003). Reč je o individualnoj stvari koja relativizira priznavanje vrednosti sopstvene kulture. Priznatost kulture od novih generacija, zavisi od stepena u kome priželjkuju promenu, a razlikuju se od individue do individue, kao što se i čitave kulture razlikuju po pitanju odnosa prihvatanje-promena. Sve ovo ukazuje da nijedna grupa ne živi kao što su živeli njeni preci i da „promena predstavlja pravilo“.

Pitanje da li je dete kreator ili konzument kulture, je pitanje koje podrazumeva upitanost nad detetovom stvarnošću (da li je „uzima“ ili stvara) i može se posmatrati u različitim oblastima: načinu života, odevanja, navikama, osećanjima, igrama, igračkama, idejama, ponašanju ...a opet mnogo zavisi od društva i obrazovanja. Na ovo pitanje se može odgovarati gledano iz dva ugla: na decu o čijem načinu života (odevanja, igranja, obrazovanja, higijeni, kozmetici..) brinu čitave industrijske grane, brojne ustanove, udruženja, profesionalci u skladu sa najnovijim naučnim znanjima, i na onu drugu koja sve ovo nemaju koja su marginalizovana i zanemarena. Prvi utisak u poređenju nam kaže da su „prva“ deca u daleko povoljnijem položaju (gledano sa aspekta materijalnih uslova) ali dublja analiza nam govori suprotno. Potrošačko društvo zajedno sa masovnom kulturom uzima svoj danak: tera decu „da žive pod maskom“- uprosećuje jer im više odgovara „plastičnije“ dete – podložnije uticajima, „potrošač“, „moderno dete“, „dete u trendu“. Ovaj trend ima visoku cenu: dete se vrednuje na osnovu merila odraslih kao konzument, a ne kao kreator. Biti kreator znači biti aktivan i ostvarivati svoje ideje. Detetu nije dozvoljeno da bude aktivno (aktivni su drugi zarad njegovog konfora), a njegove ideje su „nezrele“.

Rađa se još jedno pitanje: kakva će kultura detinjstva biti sutra? Iz rečenog se može dati odgovor, na koji ukazuje i Morin i jedinstvena i raznolika (Morin, 2001), upravo kakvi su i dete i deca a i kultura i kulture. Kakva će biti deca i detinjstvo? Da li uopšte postavljati ovakva pitanja je novo pitanje. Kako govoriti o budućnosti kad smo jednom nogom u prošlosti, kada se “budućnost zove neizvesnost“ (Morin, 2001: 89), kada će je oni sami stvarati, ali...budućnost ipak zavisi od sadašnjosti i prošlosti. Sama borba odlazeće (kulture) prošlosti i dolazeće (kulture) budućnosti je večno pitanje kojim se nećemo baviti, i koja će se odvijati u zavisnosti odnosa koji postoji na relaciji budućnost-sadašnjost-prošlost koji nisu isti kao što su bili „juče“, sada uz njih ide: kulturno-ali virtuelno umrežavanje koje se odvija brzo.

Ozbilnost pitanja nam ipak daje pravo da još ostanemo na polju „predviđanja“. Kako će se prenositi kultura ako „nestane detinjstva“ kako Postman predviđa (Postman, 1982, prema Pešić, 1996), ili ako naspram homo culturalisa stane (ili je već stao) homo zappiens⁶? Novi mediji koje koriste homo zappiens-i omogućavaju povezivanje (kulturno umrežavanje) sa drugim kulturama ali na polju vir-

6 Whorf-Sapirova hipoteza (prema Bruner 2000, 32)

tuelne realnosti. Ako se način „kulturnog umrežavanja“ može i naslutiti odnos između „virtuelnog kulturnog umrežavanja“ i „realnog kulturnog umrežavanja“ ne može. Ali, ono što je izvesno, dete u odnosu na odrasle podređeni poslušnik sigurno neće biti. U tome će mu pomoći kompetencije na polju elektronske kulture, koje su mnogo veće od kompetencija odraslih, i biti sredstvo uz pomoć koga će se izboriti sa dominacijom. A da li će nestanak jedne dominacije uzrokovati rađanje nove koja će biti virtuelna ali sveprisutna? Ovo pitanje izaziva strepnju u čijoj osnovi je strah od neizvesne budućnosti. Ne možemo je predvideti ali ono što možemo je: da živimo ne jedni pored drugih, već jedni sa drugima, da uvažavamo dete i njegovu kulturu, ne ignorišimo njihov način mišljenja, učenja, umrežavanja...jer, kako primećuje Tomanović, odnos na relaciji odrasli-dete se na suptilan način preokrenuo i kako su nekad odrasli bili potrebni deci (zarad očuvanja njihove/naše budućnosti), danas su deca postala čuvari, staratelji „dobrog“ u našem odnosu (Tomanović, 2004).

Razumevanje dece i odnosa prema njima podrazumeva neprekidne promene, ambivalentnosti i protivrečnosti gledano u odnosu na kulturu kao univerzalni pojam a i na različitost shvatanja i odnosa prema deci u različitim kulturama. Upravo ona ili one (kultura ili kulture) oblikuje(u) „model deteta“ ili „predstavu o detetu“ određujući na taj način odnos odrasli-dete. Kvalitet odnosa zavisi od stepena prihvatanja ili suprotstavljanja postavljenom, dominirajućem modelu, kulturnom obrascu koji je sačinjen od univerzalnog i specifičnog, tradicionalnog i savremenog, ili tradicionalizma i internacionalizma. Razrešenje ambivalentnog i protivrečnog, sa kritičkog stajališta, podrazumeva uvažavanje tenzija između pomenutih protivrečnosti kao neizbežnih i nerešivih i upravo zbog toga produktivnih.

Obrazovni kontekst

Razumevanje obrazovnog konteksta i njegovog uticaja na shvatanje deteta (učenika) i odnos prema njemu podrazumeva „razumevanje unutar konteksta šire celine“ (Kapra, 1998: 38), odnosno razumevanje odnosa na relaciji društvo-kultura-obrazovanje utvrđivanjem prirode samih odnosa, a potom i razumevanje u užem smislu, razumevanje odnosa unutar samog obrazovnog sistema. Kako je obrazovni sistem složen i dinamičan njegovo funkcionisanje podrazumeva interaktivni uticaj različitih činilaca sa dinamičkog ali i razvojnog stanovišta.

Isprepletanost ova tri faktora i njihovog uticaja na razumevanje deteta i odnos prema njemu delom je već uočena kroz analizu kulturnog i društvenog konteksta koji bitno utiču i na obrazovni jer on zavisi od „sveukupnosti veza elemenata sistema“ (Kapra, 1998: 53). Proučavanje odnosa koji su međuzavisni, dinamični i

razvojni moguće je jedino uzimanjem u obzir konteksta u kome se odvija.⁷

Odnos između obrazovanja-kulture-društva Bruner objašnjava ukazujući da je „obrazovanje složen proces uklapanja kulture u potrebe svojih pripadnika te uklapanja njezinih pripadnika i njihovih načina učenja u potrebe njihove kulture“ (Bruner, 2000: 55). Dakle i kultura i društvo upravljaju sistemom obrazovanja jer je „obrazovanje utelovljenje načina života neke kulture, a ne samo priprema za njega“, smatra Bruner (Bruner, 2000: 28). Odnos između elemenata ovog trijadnog sistema istovremeno je i potporni ali i ugrožavajući, i suparnički i komplementaran. Obrazovanje je uvek ugroženo od kulture (koja je lokalna, statična, organska, lična) i istovremeno potpomognuto (antipodima univerzalna, dinamična, neorganska, kolektivna). Isti je odnos i sa društvom koje kroz politiku i društvene institucije, a zarad održavanja status quo, ugrožava obrazovanje.

Istovremeno znamo da nema istih društava i da nijedno nije isto kao prethodno, i da je promena norma. Ovakva pozicija obrazovanja je jako teška i podrazumeva i borbu i „duboku zahvalnost“, ili kako to Bruner kaže „Ovaj dvolični janusovski aspekt obrazovanja čini ga ili opasnom ili prilično dosadnom i rutinskom zanimacijom“ (Bruner, 2000, 30). Ovaj trijadni odnos društvo-kultura-obrazovanje je „nestabilan, promenljiv, rotirajući suodnos između tri instance“ (Morin, 2001: 59). Promenljivost ovih odnosa može se pratiti kroz interakciju.

Samo obrazovanje je razmena, ili kako Bruner kaže „misteriozna razmena“ među ljudima, i podrazumeva interakciju, te na obrazovanje možemo gledati kao na socijalni odnos. U toj razmeni i interakciji deca saznaju kakva je njihova kultura i kako prikazuje svet. Za razliku od drugih vrsta, nigde drugde u životinjskom svetu nema organizovanog „poučavanja“ (valjda zato što niko osim čoveka ne može pripisati mentalna stanja drugima). Čovekove pretpostavke o funkcionisanju detetovog uma su razlog za pokušaj poučavanja, smatra Bruner (Bruner, 2000).

I životinje mogu da uče. Priča iz Holandske Gvajane, pokazuje kako učenje među životinjama može da bude izraženo u jednostavnom obliku:

„Mače i mali pacov su bili veliki prijatelji. Svaki dan su išli da se zajedno igraju. Ali pacov nije znao da je on bio mačja omiljena hrana, a mače nije znalo da je pacov njegova omiljena hrana. Jednoga dana kada je mali pacov stigao kući, njegova majka ga je upitala: „Sa kim si se igrao?“ On je rekao: „Sa prijateljem mačetom“. U isto vreme, kada je mače stiglo kući, majka ga je upitala: „Sa kime si se igrao?“ On je rekao: „Sa malim pacovom“.

Tada je pacovljeva majka rekla: „Ti se ne smeš više igrati sa mačetom, pošto si

⁷ Izraz *Homo zappiens* osmislio je i prvi put javno predstavio na konferenciji u Oslu, 2000. godine Nizozemski profesor Wim Veen, koji se godinama bavi uticajem informacijsko-komunikacijske tehnologije na obrazovanje i pedagogiju. Naziv *homo zappiens* je izveden iz latinske reči "homo" (čovek) i onomatopeje mahanja laserskim oružjem „zap-zap-zap“ odnosno prebacivanja televizijskih kanala uz pomoć daljinskog upravljača (Veen, W.& Vrakking, B. (2006).

njegova omiljena hrana“. U isto vreme majka mačeta je rekla mačetu: „Ti glupi stvore, zar ne znaš da je on tvoj omiljeni zalogaj? Kada se igraš sa njime, moraš ga napasti“. Sledećeg dana nisu izašli odmah na ulicu, nego je mače pozvalo svog prijatelja pacova rečima: „Zar nećeš doći da se igraš sa mnom?“ Tada mu je mali pacov odgovorio: „Pa, brate, postoje mudri ljudi u tvom selu, ali ima mudrih ljudi i u mom selu!“

Razlike su očigledne u odnosu na druge vrste. Učiti podučavanjem ali i učiti decu kako da dolaze do znanja je svojstveno samo čoveku, i to svojstvo treba koristiti a ne svoditi obrazovanje samo na transmisiju gotovih znanja i to jedno-smernu. Obrazovanje je, u holističkoj obrazovnoj paradigmi, transakcija i transformacija zasnovana na interakcijama i dijalogu uz aktivnu ulogu učenika. Od načina na koji ćemo pomagati deci u učenju zavisi kvalitet interakcije na relaciji učenik-nastavnik, učenik-učenik. Kakva će ličnost biti umnogome zavisi od obrazovanja koje će razvijati ili sputavati autonomnost i individualnost. Od toga koliko će detetu biti dozvoljeno „da pokrene i vrši aktivnost“, „da deluje“, kako to Bruner kaže, ali i kako će „evaluirati“ sopstveno delovanje zavisi koliko će društvo imati ljudi sa razvijenim samopoštovanjem a koliko sa uništenim. Jedino deca koja se samopoštuju su spremna i slobodna za nove aktivnosti, „eksperimentisanje“, a ova druga kojima je uništeno samopouzdanje su pasivna, potištena, neaktivna (sa stigmom neuspeha koju nose iz škole) sličan odnos zauzimaju i kasnije u životu. Kako je uspeh najsnažniji motiv ovo saznanje mora stalno biti prisutno kod nastavnika koji na svoj profesionalni uspeh treba da gleda kroz prizmu mogućnosti koje su date svim učenicima da dožive uspeh (u različitim oblastima, na različitim nivoima, prema različitim interesovanjima). Ovo je moguće postići ako ima međusobnog uvažavanja, partnerstva bez obzira na asimetriju u znanju i iskustvu na relaciji nastavnik-učenik, koja ne treba da se preinači u moć te da taj odnos bude postavljen na asimetriji moći.

Moć i odnos koji počiva na moći može se propratiti kroz istoriju obrazovanja. Kako je obrazovanje uvek uslovljeno kulturnim vrednostima društvenih aktera, koji su na vlasti, iz njihovog „habitusa“⁸ je, rečeno Burdijeovim rečnikom, proisticala i obrazovna praksa. Upravo „habitus“ je sadržao smisao za njihovo i mesto njihove dece (i mesto drugih) u polju školstva i obrazovanja. Povlastice da se obrazuju, i način na koji će se obrazovati podrazumevale su polarizaciju na različite socijalne grupe, najpre na bogate i siromašne. Sve je ovo činjeno zarad socijalne (kulturne) reprodukcije uz koju je išla politika (ideologija), pedagoška teorija (ideologija obrazovanja).

Istorija ide od nagonske brige o mladima koja u genezi dobija društveno obeležje, do vaspitanja i obrazovanja mladih kao posebne društvene delatnosti, socijalne aktivnosti koja se postepeno institucionalizuje i profesionalizuje. Ovaj proces

8 Govorimo o obrazovanju kao živom biću, otvorenom sistemu, nestabilnom (jer elementi jedan drugog podržavaju ali i osporavaju) samoorganizujućem biću.

nosi sa sobom dobre ali i loše stane: izdvajanje iz svakodnevnog života, dekontekstualizaciju, laizaciju roditelja, tehničku i socijalnu podelu rada, (ras)podelu moći (ideologija, politika i obrazovanje), izdvajanje detinjstva (deca su i precenjena i podcenjena istovremeno).

Proces obrazovanja kroz istoriju organizovan je i vođen od prvih učitelja, mudrih i iskusnih staraca, preko sveštenika...do današnjih nastavnika kojima se pridružuju „virtuelni nastavnici“.

Škola je jedna od najstarijih institucija društva⁹. Dugo trajanje govori o njenom značaju, ali ukazuje i na neophodnost njene promenljivosti kako bi odgovarala novim potrebama. Ono što se nameće kao protivrečnost je kako onda objasniti ovako dugo trajanje razredno-predmetno-časovnog sistema, koji je Komenski razvio ali prema konkretnom društvenom trenutku i duhu vremena u kome je živio, a koji se mnogo razlikuje od našeg? Pored izuzetnih kvaliteta njegove koncepcije u nasleđe nam je ostala i izdeljenost-parcijalizacija, prenošenje znanja od nastavnika ka učeniku, pasivnost učenika, frontalni oblik rada, verbalizam. I pored različitih pokušaja¹⁰ da se škola inovira prema današnjim potrebama, ovaj proces se odvija izuzetno sporo. Neki kritičari školstva i tradicionalnog pristupa u radu (Stoll, Fink, 2000) rekli su: Mnoge su naše škole dobre škole da je ovo 1965.“!

Vreme u kome živimo je toliko promenjeno da se protivi svakidašnjem iskustvu čoveka suprotstavljajući mu virtuelno iskustvo pa dovodi do velikog nesklada između društva i škole između sebe, ali i u odnosu sa virtuelnim društvom i virtuelnom školom. Kako je škola sistem koji želi da se održi uz saradnju unutrašnjih činilaca, a i spoljašnjih (društva i kulture) koji sada rade protiv nje i ne idu ni približno paralelno, pitanje je kako da se održi i ostane stabilna kada treba da se menja? Sve ove suprotnosti: stabilnost sistema–destabilnost sistema, dinamika–statika, kontekstualizacija–dekontekstualizacija, organizacija–dezorganizacija narušavaju privremenu ravnotežu tražeći odgovor koji je u stalnoj, ali dinamičnoj ravnoteži.

U ovoj generičkoj analizi obrazovanja moramo se osvrnuti i na znanje jer je i razumevanje znanja evaluiralo. Znanje nije skup memorisanih činjenica i informacija, (jer one već sutra neće biti istinite) „...znanje je ljudski proizvod, a ne nešto što postoji nezavisno od čoveka“; i ono se „konstruiše sa pripadnicima ljudskog roda – i suvremenicima i pokojnicima“ (Bruner, 2000,76). Ljudski duh mora biti sumnjičav jer u sveopštoj neusklađenosti, kako kaže Morin o pertinentnosti

9 «Habitus» označava onu društveno stečenu sposobnost pojedinca da odigra u pravom trenutku i bez razmišljanja «pravi potez», tj da reaguje brzo i na odgovarajući način u odnosu na dato okruženje, kao da je prirodno...Upravo je ta društvena obučenost, uvežbanost, koju društvena grupa usađuje u svoje članove ona koja, kada je jednom stečena u obliku habitusa, deluje sasvim prirodno i doprinosi u svim okolnostima donošenju pravih odluka, odnosno onih koji su u skladu sa kulturom grupe (Burdije, 1998:142).

10 Istorija beleži razvoj školstva od sumerskog carstva, preko škola egipatskog carstva, škola drevne Kine, Grčkog i Rimskog carstva, preko škola hrišćanskih i drugih religija, do škola našeg vremena.

spoznaje, postaju nevidljivi kontekst, globalnost, kompleksnost, multidimenzionalnost pojava koje nas okružuju te znanje treba videti kao proces i osnovu za kritičko razmišljanje i preispitivanje.

Na pitanje gde je znanje različito bi odgovorili učenici i nastavnici. A odgovor treba da bude zajednički i za jedne i za druge jer se konstruiše između njih: u interakciji, diskusiji, razmeni – što govori o jedinstvu znanja i komunikacije, i potvrđuje Brunerovu tezu da je „ljudsko učenje najbolje kad je saradničko, zajednički posvećeno konstrukciji značenja...“ (Bruner, 2000: 93).

Da li je znanje jedno ili ih je više? Podeljenost znanja na praktična-teorijska, opšta –posebna, proceduralna-propozicijska je novo pitanje i protivrečnost koju nećemo rešavati, ali razlozi za produženjem ove podele nam govore o tome da je „velika zapadnjačka paradigma“ još uvek na snazi, ona je i nametnula ovu (i sve druge podele) pored ostalog i analizom kao načinom mišljenja. Naime ono što se traži i vrednuje po pitanju znanja u ekonomski razvijenim zemljama je: više intelektualnog a manje fizičkog rada, više znanja-manje veština, više univerzalnih–manje posebnih znanja, više originalnog-manje rutinskog rada, više kreativnog-manje reproduktivnog rada.

Odgovor na ovo pitanje tražićemo u holističkoj paradigmi, koja analizi suprotstavlja sintezu, i prihvatiti Brunerovo rešenje koje u integraciji praktičnih znanja (umenja koja se stvaraju kroz saradnju), propozicijskih (akumulaciji činjeničnog znanja), i proverenih znanja (koja imaju svoju istoriju) (Bruner, 2000).

Jedino što ostaje nejasno a sasvim je jasno ako „tržište“¹¹ traži originalnost, kreativnost, intelektualno znanje, inventivnost...zašto škole proizvode suprotno, i zašto se nastavnici opiru kada primete da se đaci samoorganizuju da nešto promene? Možda će sve ovo „priroda“ rešiti, ako čovek („kultura“) ne ume.

Janusovski karakter „budućnosti koja je već počela“ koje se ne može videti bez uvida u sadašnjost, sa aspekta obrazovanja, podrazumeva odgovor na pitanje: kako to da je budućnost počela a obrazovanje za budućnost nije? Odakle tako veliki nesklad između, sadašnjeg društva i „društva koje uči“. Ko je kompetentniji i ko kome treba da pomogne u ovoj transformaciji nastavnik učeniku ili obrnuto? Razvoj nauke i tehnologije je toliko velik i brz da utiče na transformaciju na svim planovima ljudskog funkcionisanja, naravno i u obrazovanju ali sporije nego u drugim segmentima, o čemu govori realnost vaspitno-obrazovnih institucija.

Sa jedne strane imamo „futurističku školu“ (virtuelne učionice, edukativni softveri i hardveri, elektronske knjige, testovi, servisi, „hologramski učitelji“ u „hologramskim učionicama“, obrazovanje putem satelita,digitalni portfolio...) a sa druge zastarelu školu „fastfood –školu“, kako je neki nazivaju (učenici „sede u potiljak“, nastavnik je ispred njih, za katedrom i verbalno ili „osavremenjeno“ uz pomoć projektoru prezentuje gradivo).

11 Čak i onih o ukidanju škole, zbog njenih štetnih efekata, Ivan Ilić (1972:198) u knjizi «Dole škole», Svetomir Bojanin «Škola kao bolest» (1991).

Na sporost procesa transformacije škole utiče i neujednačenost promena kod učenika-nastavnika-škole. Promena je prisutna ali ne kod svih podjednako, što je i razumljivo zbog tehnološke prednosti koje imaju učenici, te ne idu paralelno, učenici su najbrži, slede nastavnici a na poslednjem mestu su škole.

Današnji učenici drugačije razmišljaju i obrađuju informacije, imaju drugačija iskustva formirana pod uticajem novih tehnologija i u komunikaciji koja je dvo-smerna kroz mreže vršnjaka, forume, „zajednice znanja“ „zajednice prakse“...Na važnost ovakvih zajednica ukazuje i Bruner, nazivajući ih „podzajednicama“ ili „zajednicama uzajamno ispomažućih učesnika“ koje imaju intelektualnu i komunikativnu važnost.

Ovakvi kooperativni odnosi na relaciji učenik-učenik doprinose: stvaranju drugačijih vrednosnih sistema (prihvatanje drugog ne kao rivala i konkurenta, već kao saradnika), kognitivnom razvoju (komunikacija sa drugom oslobođena je straha da će nastavnik steći loše mišljenje, te je neposrednija i otvorenija), emocionalnom razvoju (prihvatanje od strane vršnjaka bitno utiče na samopouzdanje).

„Homo zappiens“ komuniciraju 24/7 uz pomoć raznih aparata i softvera i kroz „rad“ i „igru“ (a ovakvu podelu ne prave, već uče kroz igru) uz kompjuterske igrice sklapaju virtuelna prijateljstva, preferiraju internet, mobilne telefone... (Veen & Vrakking, 2006). Uz pomoć različitih digitalnih alata naučili su odlično da se snalaze u mnoštvu informacija razvijajući istraživački pristup ali i meta-kognitivne veštine, intuiciju, nelinearni pristup učenju, netakmičarski, uče kroz igru, dvosmerno komuniciraju, aktivno participiraju u učenju.

Sve navedeno je suprotno od načina mišljenja i vrednosti ranijih generacija¹² ali je komplementarno sa njihovim težnjama da se vrednosti stare mehanicističke paradigme zamene novim, o čemu govori Kapra (Kapra1998). Da se racionalno, linearno, redukcioniističko i analitičko preinači u intuitivno, holističko, nelinearno, kontekstualno. A da se samopotvrđujuće vrednosti; širenje, nadmetanje, kvantitet, dominacija preinače u očuvanje, saradnju, kvalitet, partnerstvo.

Ako su ovo vrednosti koje smo želeli kod dece, a ona su ih sama razvila pripremajući se za novo društvo (uz pomoć elektronskih sredstava) zašto se onda bojimo i teško pomičemo ka novom, ne priznamo strah već ga pokrивamo komentarijama da su „nova deca“ ugrožena, socijalno izolovana, sa poremećajima pažnje, da se ponašaju hiperaktivno, da ne poštuju nastavnika... Da li je ovo trenutak da se pitamo da li i koliko nastavnik poštuje učenika? Zašto deca napuštaju školu? Da li je poštovanje nešto što se uči od starijih?

Odnosi učenici-nastavnici jesu nekvalitetni, oni ne govore „istim jezikom“, „nemaju zajedničkih tema“, deca su broj u razredu, ocena u imeniku, „mislenost“ se meri količinom zapamćenih i reprodukovanih informacija, nadareni se uprosečavaju, učenicima sa smetnjama u učenju se ne pomaže (ali se o tome puno govori),

¹² Obrazovanje viđeno u kontekstu globalne ekonomizacije orjentisano ka institucionalizovanom tržištu društva u kome se trampa za priznanja (Bruner, 2000, 43).

preopterećenost nepotrebnim sadržajima, efikasnost škole se meri „kognitivnim postignućem“ uz pomoć testova, standardizacija i kontrola kvaliteta su imperativi obrazovnih institucija, otuđenost učenika...

Odnosi treba da budu partnerski, nastavnik savetnik, „terapeut“ koji se bavi učenicom a ne sadržajem, ne predavač nego saradnik, organizator, istraživač,

Pitanje koje smo postavili na početku a ostade nerešeno postavilićemo još jedanput: Zašto je škola toliko zastarela u okruženju koje je toliko napredovalo? Zašto škola još uvek i dizajnom i organizacijom odgovara Komenskom i njegovoj školi. Učenici se i dalje dele prema uzrastu, predmetu, određuje im se vreme koje je potrebno za učenje posebnih predmeta... Suprotnost ovome je rešenje: integracija učenika nezavisno od uzrasta, brisanje granica između predmeta, fleksibilnost u broju učenika, vremenu, bez pretenzije da odredimo broj učenika u odeljenju, vreme koje im je potrebno za učenje, obavezne predmete, neophodno znanje... jer će sve to zavisiti od konteksta. Odgovor je parcijalnom suprotstaviti integrativno.

Ko se kome treba da prilagodi? Do sada je bilo deca školi, a čini se da je sada situacija izmenjena. Škole se moraju prilagoditi deci jer zbog njih postoje, a ne obrnuto. Škole odavno nisu jedino mesto gde se znanje stiče, čak naprotiv obrazovanje nije više „zarobljeno“ u okvirima škole, „novi đaci“ školu vide kao mesto za druženje, a znanje stiču na drugim mestima. Kako je njihov hod najsporiji (u odnosu na učenike i nastavnike) potreban im je trk.

Možda zato i usporavaju jer uviđaju da je potrebna reorganizacija i redizajniranje u celini. Naravno da to podrazumeva celi obrazovni sistem i institucije-pa još i dalje zajednicu kao celinu „jer obrazovanje nije institucija ili otok, već dio kontinenta“ (Bruner, 2000: 74). Samoorganizacija obrazovnih institucija kroz zajedničko stvaranje znanja i sistema vrednosti (a ne pravila, normi i rigidnih struktura) posmatrano u celini zbog međupovezanosti je put ka dinamičkoj ravnoteži.

Brojne paradoksalnosti i ambivalentnosti narušavaju pogled na obrazovanje i školu i izgleda nam ne kao da stojimo (mi i ne stojimo „stajanje na mestu je iluzija“), već kao da se vraćamo nazad. Možda ovakvo stanje u obrazovanju tako dugo traje jer još nismo na novi način sagledali stare probleme, pa nam ciklična perspektiva treba da pomogne u tome. To podrazumeva neprestano razmišljanje, preispitivanje, metakogniciju, refleksiju (i učenika i nastavnika) koja mora biti stalno prisutna i ići paralelno sa obrazovanjem.

Igra istine i zablude u „nevidljivoj zoni paradigmi“ detinjstva

Dilema prihvatiti dete onakvim kakvo jeste samo po sebi u „statusu presensu“ (Ivić, 1984), ili kakvo bi trebalo da bude-dete kao budući odrasli nosi u sebi još dve podvojenosti. Podvojenost sveta odraslih od sveta deteta i vremensku protivrečnost na relaciji sadašnje-buduće. Ove dve podvojenosti rađaju mnogo novih

(ili počivaju na njima): pasivno-aktivno, nezrelo-zrelo, nesposobno-sposobno, nedruštveno-društveno, zavisno-nezavisno.

Razumevanje deteta kao budućeg odraslog nosi rizik neprihvatanja deteta kakvo jeste i predstavlja presiju na njega sa opasnošću da dete na kraju ne prihvati sebe i ne razvije pozitivne potencijale koje nosi upozorava Mijailović (Mijailović, 2007) i ukazuje na neophodnost ali i teškoće u spoznavanju i razumevanju detetove prirode. Gledano na ovaj način stvarnost detinjstva kao da ne postoji, jer je dete pasivni predstavnik buduće generacije.

Dete kao sadašnjost a ne kao faza orijentisana ka budućnosti¹³ počiva na stavu da je detinjstvo sam život, a ne priprema za njega. Da bi se razumela stvarnost detinjstva „treba ga proučavati kao skup stavova, odnosa i aktivnosti u okviru kojih se konstituišu rane godine ljudskog života“ (Tomanović, 2004:40).

Jedan od načina rešavanja ove (i još nekih) protivrečnosti, koje su svojim jakim uticajem formirale i usmeravale shvatanje deteta i detinjstva od strane odraslih a na taj način i shvatanje i ponašanje same dece, bio je u okviru paradigmi. Diskontinuitet u razvoju društvenih nauka koje su se bavile problemom deteta i detinjstva pokazao se kroz paradigmatisku dvojnost: paradigma „razvoja“ i „socijalizacije“ i „nova paradigma detinjstva“.

Ono što karakteriše prvu paradigmu je da detinjstvo smatra periodom biološke i društvene nezrelosti, minimizira ulogu deteta a glorifikuje odraslog čija je uloga da ga vodi, poučava kroz socijalizaciju „koja je ključ koji magično preobražava nedruštveno dete u odraslog društvenog čoveka“ (Mišković, 2005: 205). Preobražavanje u odraslog ide „napredovanjem od jednostavnosti ka kompleksnosti mišljenja, od nerazumnog do razumnog ponašanja“ (Praut i Džejsms, 2004:54 i 57, prema Mišković, 2005: 205).

Druga paradigma, „nova paradigma detinjstva“ je proistekla iz prve, ali se i suštinski razlikuje od nje. Dajemo joj prednost „jer ona dete i detinjstvo konceptualizuje kao društveno konstruisanu praksu“ (Mišković, 2005: 197). Decu poima kao aktivne i kompetentne društvene aktere. „Nova paradigma detinjstva, dakle, podstiče interesovanje za decu kao društvene aktere i detinjstvo kao određenu vrstu društvene stvarnosti. U tom smislu se može govoriti o detetu kao strateškom akteru i o društvenom konstruisanju detinjstva“ (Mišković, 2005: 208).

Suprotnost je odnos na kome počivaju ove dve paradigme. Igra istine i zablude se odvija, kako kaže Morin, pored ostalog, i u „nevidljivoj zoni paradigmi“. Glavno mesto sporenja između pomenutih paradigmi je odnos prema detetu i odnos na relaciji odrasli-dete. I jedna i druga, kako bi to rekao Morin, „žele da spoznaju jedinstvo dvojnosti/unidualitet/ (prirodno↔kulturno, cerebralno↔psihičko) ljudske zbilje...koje neosporno postoji između čoveka i prirode ... i ta deoba se proteže s kraja na kraj univerzuma“ (Morin 2001: 33). U tom kontekstu treba i

¹³ Razlike između Homo Sapiensa i Homo Zappiensa date su na strani 8.

razmatrati paradigmu „razvoja“ i „socijalizacije“ i „novu paradigmu detinjstva“ koje u svojoj „suigri istine i zablude mogu istodobno pojasniti i zaslepiti, otkrivati i skrivati“ (Morin 2001: 33). Produktivnost ove suprotnosti je to što nas tera na kritičnost, na preispitivanje istina i zabluda našeg odnosa prema deci i razumevanja stvarnosti i znanja kao mreže odnosa, na šta upućuje Kapra.

Ono što možemo zaključiti je da su iluzorne pretenzije nauke da vrši uopštavanja kada je u pitanju dete i detinjstvo. Dete nije samo biološki određeno već zavisi i od društveno-kulturnog i istorijskog konteksta koji su promenljivi te „način artikulisanja detinjstva u pojedinim društvima definiše detetov društveni položaj čime je određen njegov identitet“ (Tomanović-Mihailović, 1997:10, prema Mišković, 2005: 199). Proučavanje deteta moguće je na osnovu odnosa u kontekstu interakcije. Kako su uslovi u kojima deca žive radikalno menjaju a oni bitno utiču na kontekst i interakciju to zahteva spremnost odraslih na istraživanje nedovoljno istraženih uticaja na dete u novom kontekstu, o kojima govori Kon, a odnose se na: kulturu, praksu i ideju detinjstva (Kon, 1991), odnosno razumevanje dečjeg sveta, kako deca doživljavaju svoje detinjstvo, svet odraslih i svoje mesto u tom svetu.

Samo takav odnos-demokratski, uz uvažavanje obe strane vodi do „simetrične komunikacije“. Ova komunikacija podrazumeva dvojnost pozicija učesnika jer ni jedan čovek nije sam – u njemu je dete. Ni jedno dete nije samo već „biće u postojanju“ (zajedno sa čovekom) ali i budući odrastao čovek. Sa druge strane simetričnosti će uvek stajati asimetričnost zbog različitih interesa, ili istih ali u različitom životnom dobu. Svako dete želi što pre da odraste, a svaki čovek da se vrati u detinjstvo. Kako ispuniti (neispunjive želje) detetu i čoveku? Ispunjenje je možda u prihvatanju deteta kao kompetentnog, kreativnog, aktivnog partnera koji će odraslog „voditi“ povremeno u svet detinjstva što će mu pomoći da se oslobodi iluzija i nejasnoća, a samim tim ga još više približiti detetu, ali će i odrasli dete povremeno „voditi“ u svet odraslih, u kome će dete saznavati istinu o njemu te neće žuriti (ali ni izbegavati) da u njega ode.

EksPLICITNO O IMPLICITNOM ↔ IMPLICITNO O EKSPlicitNOM

Ovo je samo *moj* lični odnos i razumevanje kulture (iz pozicije stvaraoca i konzumenta), društva (iz pozicije društvenog i individualnog), obrazovanja (iz pozicije učenika i učitelja), deteta (iz pozicije deteta i roditelja) i njihovih međusobnih odnosa.

Pokušaj da sagledam ovaj problem iz više uglova i različitih perspektiva u startu ograničava moja samosvest i utiče na razumevanje deteta i detinjstva a i na formiranje odnosa prema detetu. Ograničenost dolazi od:

- odnosa sa sopstvenim detinjstvom (koga sve vreme nosim onemogućena da se tamo vratim i oslobodim njegovog nasleđa, a time i nostalgичne iluzije koja

mi govore da je moje detinjstvo bilo bolje, nego detinjstvo sadašnje dece) koji je verovatno sve vreme nijansirao (ili bojio) ovaj tekst;

- pozicije-pozicije odraslog koja je različita od pozicije deteta po mnogo čemu: socijalnoj ulozi, društvenom položaju, očekivanjima, pretenzijama. Povratna sprega postoji. Pozicija deteta ne dozvoljava detetu da egzistira bez odraslih „njegove misli, osećanja i doživljavanja su proizvod sveta i života odraslih“ (Kon, 1988: 37). Ali i pozicija odraslog se promenila, danas su deca (više nego ranije) potrebna odraslom. Kako da ovo saznanje nadjača „egocentričnost sopstvenog „ovde i sada“? Ova pozicija određena je i načinom na koji odgovaram na ovo pitanje.

- životne dobi koja nosi sa sobom veću vremensku distancu, a ona može da znači i udaljšavanje ali i priblijšavanje, ali predstavlja jednu asimetriju na relaciji stariji-mlađi koja podrazumeva odnose kako ih je nazivao Šurc „uzrasnih klasa“ kao najstarijeg tipa društvenog objedinjavanja koji je zasnovan na istovetnosti uzrasnih doživljaja i antagonizma pokolenja...“ (Šurc prema Kon 1988: 128) koji su tesno povezani sa simboličkim svetom kulture. Sada je to odnos na relaciji „generacije x“ i „generacije y“.

- tradicije i kulture (koje su usmeravale moj način života). Tradicije koja je blago narušavana ali istovremeno i obogaćivana usled savremenog razvoja koji me je upućivao na načine kako da integrišem njihove uticaje u svom odnosu prema detetu, uz dobar balans.

- načina obrazovanja koji je svojim sredstvima uticao da dobar broj saznanja o detetu formiram kroz prizmu tada dominirajuće „stare paradigme“ koja je bila jedan od izvora za prihvatanje ali i preispitivanje, stvaranje znanja kroz njoj opozitnu „novu paradigmu“.

- iskustva iz koga proističe moj odnos prema detetu s jedne strane, a sa druge, iskustva koje je uvek zavisilo od tog odnosa. Razumevanje svog prethodnog iskustva sa decom je podrazumevalo njegovo kontinuirano revidiranje, „pogled iznova“ i reorganizaciju pod uticajem novog iskustva. Ono mi je omogućavalo razumevanje deteta, ali i razumevanje mog odnosa prema detetu koji nije slučajno takav već zavisi od intencionalnog stanja (subjektivnog, emocionalnog, mojih verovanja) ali i spoljašnjih uticaja (objektivnog, činjenica, nauke) koji su određivali moj socijalni odnos, interakciju, razmenu sa decom.

Stvarna iskustva sa decom koja su proistekla iz odnosa sa njima upravo su mi omogućavala otkrivanje (i rešavanje) konzistentnosti i nekonzistentnosti ovih protivrečnosti i antinomija sa kojima smo se sudarali u tekstu. Samo rešavanje, na koji trenutak, me je zbunjivalo i obeshrabrivalo, jer su ostale nerešene, ali upravo zbog toga i privlačilo. Njihov broj je toliko velik da mi se povremeno činilo da se neću snaći, ali ohrabrivale su Brunerove reči da nam upravo one (protivrečnosti) „pomažu da održimo ravnotežu između problema...i da ne zaboravimo kamo smo se uputili“.

Gde god išli moramo sa sobom poneti osetljivost i spremnost za sučeljavanje eksplicitnog i implicitnog ali i dobro sagledanu i promišljenu protivrečnost na relaciji svesno-nesvesno. Upravo osveščivanje ima samospoznajnu vrednost i pomaže u oslobađanju samosvesti.

Bolje upoznavanje sebe, svojih intuitivnih teorija, i načina na koji razumemo dete je siguran put otkrivanja „iskrivljenih razumevanja“ i vodi ka rekonstrukciji odnosa sa decom. Osveščivanje sebe i svojih zabluda podrazumeva i uviđanje objektivnih okolnosti koje nas u tome ograničavaju. Jedna od njih je i nauka i znanje koje dobijamo od nje. Kako je „znanje privremenog karaktera“ (Kon, 1988) i „nikada neće pružiti potpuno i konačno razumevanje“ (Kapra, 1998: 50) a paradigme mogu „pojasniti i zaslepiti“ (Morin, 1998: 31) to nas upozorava i tera na kritički stav u odnosu na nauku i znanja o detetu koje ona nudi. Kritički stav podrazumeva spremnost na aktivnu konstrukciju i rekonstrukciju kako sebe, svog iskustva i zdravorazumskog znanja tako i naučnog znanja i stavova zasnovanih na njima.

Otkrivanje individualnih i kolektivnih zabluda podrazumeva individualno i društveno menjanje-emancipaciju na oba polja, ali i njihovu integraciju.

Umesto zaključka

Razumevanje uticaja društvenog, kulturnog i obrazovnog konteksta na shvatanje deteta i odnos prema njemu je kompleksno. Fragmentarni uvid u navedene aspekte urađen je ne sa namerom da njihov zbir da odgovor jer je „priroda celine uvek različita od njihovog zbira“ „već da ukaže da je razumevanje moguće jedino na sastavnom planu“ kroz „složenu mrežu odnosa“ kako kaže Kapra (Kapra, 1998) društvenog, kulturnog i obrazovnog konteksta. Reč je o aspektima koji su „međuzavisni, interaktivni i inter-retroaktivni“ (Morin, 1998) i potpuno razumevanje je moguće uvažavanjem konteksta, odnosa između delova i celine, celine i delova kao i delova između sebe. Kako je razumevanje svih razmatranih segmenata kompleksno boljem razjašnjavanju bi doprinelo razumevanje kompleksnosti. „Kompleksnost predstavlja vezu između jedinstva i mnoštvenosti“, upućuje Morin (Morin, 1998: 44). Dakle, reč je opet o odnosu na relaciji dve suprotnosti: jedinstvo-mnoštvenost.

U pokušaju da odgovorimo na ovu, a i sve prethodne protivrečnosti ulazimo u novu protivrečnost. U želji da je rešimo uvek smo „jednom nogom u prirodi, a drugom izvan nje“, istovremeno jednom u prošlosti, drugom u sadašnjosti. Možda raskoračni stav (koji čovek uvek zauzima) obezbeđuje bolju statiku, ali i samo iskoračenje je već dinamika. Ovo opet rađa novu protivrečnost. Kao ohrabrenje dolaze Morinove reči:

„Razumevanje svih ovih protivrečnosti ili „razumevanje nerazumevanja“ svih ovih protivrečnosti je početak razumevanja“ (Morin, 1998: 110).

Literatura

- Arijes, F.,(1989). *Vekovi detinjstva*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bruner, DŽ., (2000). *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Eduka.
- Burdije, P.,(1998). *Društveni prostor i simbolička moć*; u: Spasić, I., Interpretativna sociologija, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dahlberg,G.;Moss.P.;Pence. A., (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer press.
- Herskovic, M., *Kulturna antropologija*, preuzeto: 12. 12. 2010. <http://www.zaprokul.org.rs/Media/Dokument/CapolisKultura/4969.pdf>
- Ivić, I., (1984). Predstave o detetu i detinjstvu u savremenoj razvojnoj psihologiji; *Psihologija, 1984, br. 3, 27- 34*; Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- Kapra, F., (1998). *Mreža života*, Zagreb: Liberta.
- Kon, I.S., (1991). *Detete i kultura*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Korać, N., Vranješević, J., (2001). *Nevidljivo dete*, Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Mišković, M., (2005). Dete i detinjstvo - pitanje paradigme i obrazovanje vaspitača; *Pedagoška stvarnost, 2005/51, br.3-4, 197-213*; Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.
- Mijailović, G., (2007). *Predstave o deci*, Sremska Mitrovica: Laćarak, AM Graphik.
- Morin, E., (2001). *Odgovori za budućnost*, Zagreb: Eduka.
- Pešić, M., Branković, B., Tomanović-Mihajlović, S., Dejanović, V., (1991). *Participacija mladih pod lupom*, Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Pešić, M., (1996). *Dečja prava čija odgovornost, Shvatanje detinjstva i odnos prema deci u našoj kulturi i društvu (25-38)* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Plut, D., (2003). *Kultura i individualni razvoj*, Beograd: Institut za psihologiju.
- Prout, A., Džejms, A., (2004). Nova paradigma za sociologiju detinjstva, u: *Sociologija detinjstva*, Sociološka hrestomatija,Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prensky, M., (2001a), *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Preuzeto 16.12.2010. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M., (2001b), *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part II: Do They Really Think Differently? MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001. Preuzeto 16.12.2010. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
- Serpel, R., (1978). *Utjecaj kulture na ponašanje*, Beograd: Nolit.
- Stoll, L., Fink, D., (2000). *Mijenjamo naše škole*, Zagreb: Eduka.

- Tomanović, S., (2004). *Sociologija detinjstva*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Trebešanin, Ž., (1991). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*, Beograd: Srpska književna zadruga / SKZ.
- Valsiner, J., (1997). *Čovekov razvoj i kultura*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Veen, W., & Vrakking, B., (2006). *Homo Zappiens, Growing up in a Digital Age*, London: Network Continuum Education.

Tatjana Marković

THE IMPACT OF SOCIAL, CULTURAL AND EDUCATIONAL CONTEXT UPON UNDERSTANDING AND APPROACHING A CHILD

Summary: *Since childhood represents an inevitable phase in the development of a human individual it bears different significance in various societies and historical periods, and it carries individual meaning for various adults. Different approaches to children are the very reason behind various concepts of a child's nature and its development. The concepts vary from plain „folk“ and layman theories to those ideas which belong to the realm of history, anthropology, sociology, psychology, pedagogy and law. A multitude of concepts suggests the need of critical review of each of them, as well as of the scope of knowledge on child and childhood that they provide. The influence of society, culture and education on understanding and approaching a child could be properly grasped if one successfully managed to deal with a large number of contradictions, ostensible opposites and interplay between culture, society and education, and then resolve the opposites within each particular context. Our relationship to a child is a result of our experience which always depends upon this relationship. Active search for understanding the experience, i.e. for the meaning it carries, enables us to reach the answers to complex and ambivalent questions which are part of our antagonistic reality. Grasping the ambivalence and inconsistency, from a critical point of view, implies understanding the discord between them as inevitable and irresolvable and thus productive.*

Key words: *a child, childhood, adults, society, culture, education*

Svetlana Lazić

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad

pedagogs@gmail.com

UDK: 159.953

PROFESIONALNI RAZVOJ - USLOV ILI ISHOD CELOŽIVOTNOG UČENJA?

Sažetak: Rad predstavlja pokušaj da se celoživotno učenje i profesionalni razvoj dovedu u vezu sa vaspitačkom i nastavničkom profesijom, kao i da se ukaže na značaj iskustvenog i reflektivnog učenja u cilju pronalaženja uspešnijih ishoda prilikom suočavanja sa problemima i stvaranja kreativnih rešenja. Imperativ mnoštva u svakom području stvarnosti i promenljivost koja predstavlja paradigmatično ljudskog delovanja sada i ovde, navodi na upitanost da li je profesionalni razvoj uzrok ili ishod celoživotnog učenja. Prilagođavanje izazovima za napredovanjem i potreba njegovog kasnijeg sagledavanja predstavljaju okosnicu promišljanja pri traženju odgovora na postavljeno pitanje.

Gljučne reči: celoživotno / doživotno učenje, kompetencije, profesionalni razvoj, iskustvo, reflektivno učenje.

Celoživotno učenje

Razvoj društva sa ciljem približavanja filozofiji doživotnog, odnosno celoživotnog učenja, podržava stanovište da sistemsko i institucionalizovano obrazovanje predstavlja početnu poziciju na koju se nadograđuje čin individualnog iskustva učenja, čime se ono proteže na period koji polako doseže granice nastanka i nestanka. Oblici neformalnog i informalnog obrazovanja i učenja preuzimaju ulogu u sticanju potrebnih znanja i kompetencija, pri čemu učenje uključuje čitavo životno iskustvo pojedinca iz svih perioda njegovog života, kao i korišćenje svih društvenih resursa (socijalnih, ekonomskih i obrazovnih). Njime se naglašava potreba oslobađanja čoveka od neznanja, nesavesnosti, otuđenja i neprilagođenosti novonastalim situacijama koje iziskuju adaptabilnost. Celoživotno učenje predstavlja „aktivnost učenja tijekom života s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive“ (Maravić, 2003:34). Definicije koje obrađuju isto područje uglavnom odgovaraju pomenutom. Tako su prema Smitu (Smith 2001) Bazil Jiksli (Basil Yeaxlee) i Edvard Lindeman (Eduard Lindeman) još krajem dvadesetih godina 20. veka

govorili o razvoju intelektualne baze potrebne za sveobuhvatno razumevanje obrazovanja kao kontinuiranog delovanja tokom čitavog života. Oni su zapravo osmislili intelektualni temelj za razumevanje obrazovanja kao kontinuiranog aspekta svakodnevnog života, čime su dotakli različite evropske tradicije i tako ovakvom sagledavanju učenja otvorili put ka daljem napredovanju. Celoživotno učenje je i „politika koja definiše strateške ciljeve, instrumente koji vode ka ostvarenju politika doživotnog učenja, sa predviđenim nosiocima ovog poduhvata kao i neophodnim resursima“ (Lazić, 2012:681) koji će omogućiti ostvarenje ovako postavljenog zadatka.

Memorandum o celoživotnom učenju (*A Memorandum on Lifelong Learning* 2000) pojam celoživotnog učenja definiše kao „višenamenski proces usvajanja znanja koji se odvija na stalnoj osnovi sa ciljem unapređivanja znanja, veština i kompetencija“. Time se naglašava da područja kao što su kvalitet obrazovanja, dostupnost učenja za sve u svim životnim razdobljima, sadržaj obrazovanja i otvorenost institucija prema zajednici i ostalim zemljama ostaju otvorena pitanja koja strateškim delovanjem treba da se ostvare. Zbog toga se o celoživotnom učenju ne može promišljati kao o strukturiranom vidu obrazovanja i osposobljavanja, već ono postaje vodeći obrazovni princip u cilju razvoja strategije obrazovanja za Evropu i svet. Ono je stoga postalo prioritetno područje u kreiranju obrazovnih politika, čime mu se priznaje važnost i značaj za društveni i ekonomski razvoj kao i za društvenu povezanost i aktivno participiranje u javnom životu i ekonomijama znanja.

Krajem prošlog veka u svetu se javila vrsta zakonitosti po kojoj bogatiji postaju obrazovaniji, a neobrazovaniji siromašniji, što je uslovalo još veću nesrazmeru, stepen nerazumevanja, pružanje nejednakih šansi koje idu do socijalne isključenosti. Stoga se ukazala potreba i neophodnost pronalaženja puteva najefikasnijeg prevazilaženja ovog i mnogih drugih problema koji kroz područje obrazovanja dotiču ostala područja ljudske ostvarenosti. Evropa je neosporno ušla u vreme znanja, sa svim posledicama koje ta činjenica ima na kulturni, ekonomski i društveni život, čime se potvrđuje da je „unapređivanje doživotnog učenja nužno za uspešnu tranziciju prema društvima i ekonomijama znanja“ (Milutinović, 2008:232). *Celoživotno učenje* je u kontekstu društvene ostvarenosti *okrenuto svima*, pri čemu se podstiče stav da svako treba da bude otvoren za nove ideje, izazove, veštine ili ponašanja. U tom smislu može se zaključiti da ne postoje nikakva ograničenja za učenje ukoliko postojeće mentalne šeme pojedinca odgovaraju novim oblicima sagledavanja datog područja ljudskog delovanja. Zbog toga se ne govori slučajno o društvu u kojem postoje prilike za širenje znanja u kojima je savremena informaciona i komunikaciona tehnologija kreirala nove uslove za građenje istinskih društava znanja koje će pružiti mogućnost doseganja jednako i univerzalnog pristupa znanju i njegovom deljenju, čime su svi pojedinci,

bez obzira na bilo kakve razlike, obuhvaćeni njime (*Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report 2005*).

Kao etalon kontinenta, Evropska unija je počela da koristi metod otvorene koordinacije u usklađivanju nacionalnih obrazovnih politika. Na taj način se kroz saradnju sa drugim zemljama definiše i okvir za približavanje nacionalnih politika ostvarivanju ciljeva koji su definisani kao zajednički. Evropska unija je tako, prema prema Lisabonskom procesu (*Lisbon European Council – Presidency Conclusions 2000*), počela da širi najbolju praksu i da postiže veći stepen približavanja ideja i ostvarenosti na putu ka najvažnijim ciljevima u području obrazovanja. Opšta strategija kao naredni stepen ostvarivanja zajedničkih ciljeva predstavlja pripremu tranzicije ka ekonomiji i društvu baziranom na društvu učenja kroz bolje politike informatičkog društva, jednako kao držanje koraka sa procesom strukturalnih reformi za kompetencije, inovaciju i organizovanje internog tržišta rada. Ostvarivanjem ove strategije očekuje se da će se postići ne samo dostizanje uslova za puno ostvarivanje mogućnosti zapošljavanja, već i jačanje regionalnih kohezija u području Evrope na putu ostvarivanja i dostizanja novog društva koje je mnogo više usmereno ličnim izborima građana, za čije ostvarenje je neophodno pružiti šarolikost mogućnosti i potencijalnih izbora. U skladu sa strategijom, „znanje, jačanje građanskih prava i kompetencije postaju tri dimenzije procene približavanju filozofiji celoživotnog učenja kroz politike obrazovanja“ (Lazić, 2011:107)

Neprekidno ulaganje u izvore znanja, u kreiranje informalnih okruženja za učenje, kao i u njegove participante, uslovalo je potrebu da više nije dovoljno govoriti o 'opsegu' znanja i informacija potrebnih za savlađivanje prepreka koje nosi savremeni život. Potrebno je informacije i znanje o datom (šta) preoblikovati i usmeriti u postojanost koja pruža odgovor na pitanje kako (kompetencije). Zbog toga se više ne govori o znanju ili sistemu znanja i informisanja, već o *kompetencijama* koje predstavljaju složenu kombinaciju znanja, veština, sposobnosti, stavova i dispozicija za učenje i snalažljivost koje trebaju svim subjektima u cilju njihovog punog ostvarenja i razvoja.

Profesionalni razvoj

Savremeno društvo odlikuje činjenica da se intenzivno događaju kvalitativne i kvantitativne promene svakog oblika i usmerenja koje traže intenzivno usavršavanje i napredovanje, pri čemu je složena društvena slika iskazala intenzivnu potrebu za ulaganjem u obrazovanje mladih i odraslih, kako bi im se pružila mogućnost konstruktivnijeg prilagođavanja i suočavanja sa ubrzanim društvenim promenama. Devedesete godina 20. veka otvorile su vrata potrebama za *razvojem društva učenja* koje je kao *logična posledica društva znanja* procenjeno kao nasušno. Dodatno, starenje stanovništva neminovno uslovljava promišljanja o produža-

vanju i održavanju njihove radne i funkcionalne sposobnosti kako bi i nakon izlaska iz sveta profesionalnog rada imali mogućnost ostvarivanja dostojanstvenog života. U tom smislu se može reći da je neumitna činjenica starenja stanovništva na području Evrope uslovlila promišljanja o produžavanju i održavanju njihove radne i funkcionalne sposobnosti, što je u kontekstu novih obrazovnih politika i strategija u društvu koje se intenzivno menja dovela do približavanja filozofiji celoživotnog učenja po kojoj nikada nije kasno da se uči i koja osnovu pronalazi u mnoštvu različitog pristupa. U njemu se građani sagledavaju kao subjekti koji imaju otvorenu mogućnost da uče u svakom dobu svog života, koje ostvaruju u brojnim okruženjima (na poslu, kod kuće, u toku slobodnog vremena), nadograđujući postojeće ishode obrazovanja i učenja kontinuiranim promenama znanja i konstruktivnim sagledavanjima. Na taj način uviđaju odnose koji postoje između postojećih stanovišta, prethodnih sagledavanja istog problema i mogućih pravaca daljeg promišljanja. Ukoliko se pod razvojem prepoznaje period učenja i razvoja tokom radno aktivnog života, govori se o radnoj karijeri i o *profesionalnom razvoju u užem smislu*. Međutim, ako se pristupa iz ugla sagledavanja profesionalnog razvoja kao kontekstualnog dela celoživotnog učenja, može se reći da u sebe uključuje učenje kao deo ovladavanja generacijskim iskustvom koje se prema Lazić (2011:126) ostvaruje „u cilju pronalaženja uspešnijih ishoda prilikom suočavanja sa problemima i stvaranja kreativnih rešenja“. Tada se govori o *profesionalnom razvoju u širem smislu*. Usled složenosti i obimnosti izazova, upravo su građani svih životnih dobi ciljna grupa kod koje je potrebno razviti motivisanost za učenje (koje će prerasti u zadovoljstvo u učenju) i osvestiti potrebu za kontinuiranim ovladavanjem stalno rastućeg korpusa znanja.

Dobro objašnjenje učenja i napredovanja duž čitavog života može da ponudi teorija životnog raspona koja naglašava da se razvoj odvija tokom čitavog života kroz dinamičku interakciju procesa rasta, održavanja stanja i gubitka mogućnosti koga čine tri adaptivna procesa: selekcija, optimizacija i kompenzacija (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić 2007). Proces selekcije u sebe uključuje izbor onih ciljeva u kojima će ljudski potencijali doći najviše do izražaja, pri čemu se koriste sopstveni resursi uz istovremeno izbegavanje njihovog rasipanja. Tako je izbor škole ili zanimanja područje života u kojem proces selekcije ima značajnu ulogu. Optimizacija označava proces sticanja, usavršavanja, koordinisanja i primene resursa u određenom području. Tipičan primer za to je intenzivno treniranje nekog sporta ili stručna usavršavanja putem kojih se unapređuju profesionalne kompetencije u narednom životu. Optimizacija se koristi kao adaptivan proces u situacijama u kojima je potrebno podići nivo funcionisanja u određenim područjima u kojima se primećuje nedostatak ili smanjenje resursa. U trenucima kada opadaju adaptivne mogućnosti, uključuje se proces kompenzacije, koja pronalazi nove resurse ili pak zahteva ulaganje većih napora kako bi se opadanje datih funkcija zaustavilo ili održalo na željenom nivou.

Ključna obeležja teorije životnog raspona su prema Baltsu (Baltes) (Ibidem) višesmernost, plastičnost, istorijski kontekst i višestruka uzročnost. Višesmernost ukazuje na činjenicu da razvoj u sebe uključuje istovremeno i rast i opadanje. Dok se ljudi razvijaju u jednom području, u drugom može doći do zaostajanja i opadanja funkcija. Primera radi, širina rečnika pokazuje tendenciju porasta tokom čitavog života, dok vremenom opada brzina reakcije. Plastičnost objašnjava da ljudske sposobnosti nisu čvrsto predodređene niti su granice razvoja zaustavljene u mladosti, iako u tom periodu postoje razlike u potencijalima. Naprotiv, mnoge veštine se tokom čitavog života mogu unapređivati vežbanjem, te smo tako svedoci da mnogi stari ljudi upravo u trećem dobu koriste i razvijaju svoje umetničke talente. Istorijski kontekst ukazuje na već prihvaćenu činjenicu postmoderne i konstruktivizma da se svako od nas razvija u određenim okolnostima, u određenom istorijskom i kulturnom trenutku. Osim razlika u kulturama, postoje i razlike unutar iste kulture i podneblja kao i razlike između starih i mladih. Razlike između njih su često više uslovljene intenzitetom njihovog izlaganja različitim životnim iskustvima i pripadnošću određenim podnebljima, istorijskom trenutku nego razlikama koje se mogu pripisati procesu starenja organizma. Višestruka uzročnost predstavlja način na koji se ljudi razvijaju i u kojoj meri ostvaruju svoje potencijale u određenim životnim fazama, budući da na njih u isto vreme deluju kako biološki, tako i psihološki, sociološki, kulturni i drugi činioci koji podstiču, odnosno ograničavaju razvoj.

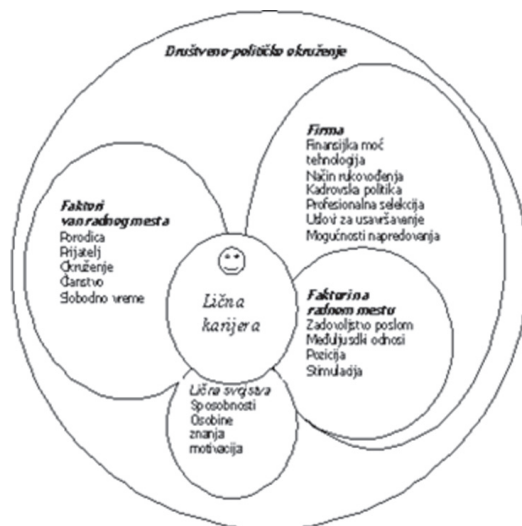
Potreba sagledavanja profesionalnog razvoja u širem smislu ukazuje na to da traje tokom čitavog života i da obuhvata više faza. Započinje u detinjstvu putem vaspitanja i upoznavanja sa profesijama i zanimanjima koje roditelji kao najbliže osobe detetu, pružaju. Nastavlja se izborom škole, odnosno visokog obrazovanja kojima se osoba usmerava određenoj profesiji i unutar nje zanimanju. Pravovremena i potpuna informisanost deteta, kao i kvalitetna profesionalna orijentacija predstavljaju dobar put za ulazak u buduće obrazovanje. Nakon toga sledi period koji se neretko smatra najvažnijim za profesionalni razvoj.

Radna karijera i karijera

Najčešće se *period od zasnivanja radnog odnosa do odlaska u penziju naziva radnom karijerom* i smatra se periodom odrasle i zrele dobi, odnosno najvažnijim periodom za profesionalni razvoj, budući da se tu realizuje i konkretizuje sve do tada uloženo. S druge strane, *karijera se odnosi na životni put pojedinca*. Za to vreme stečen profesionalni status utiče i na sve druge aspekte života pojedinca, zbog čega je od izuzetne važnosti da osoba bude zadovoljna onim što radi, da teži uspehu, a da razlike u uspešnosti budu uzrokovane razlikama u ostvarenosti kompetencija. *Profesionalni razvoj i karijera ne moraju da se završe penzionisanjem,*

što često i nije slučaj, budući da se događa da ovaj period života predstavlja životni put pojedinca, pri čemu se ponekad vrhunski uspjesi postižu upravo u poznim godinama, odnosno u vreme kada osoba više nije u zvaničnom radnom odnosu.

Ukoliko se profesionalni razvoj posmatra u užem smislu, kao period učenja i razvoja tokom radno aktivnog života, govori se o radnoj karijeri. Ona zavisi od pravilnog raspoređivanja na radno mesto, od uspešne adaptacije kao i od izbora odgovarajućeg usavršavanja. Na nju direktno utiču faktori radnog mesta (zadovoljstvo poslom, međuljudski odnosi, nagrađivanje i benefiti), faktori vezani za firmu (finansijska moć, tehnologija, način upravljanja, uslovi usavršavanja i mogućnost napredovanja), kao i faktori van sveta rada (porodica, prijatelji, okruženje, članstvo i korišćenje slobodnog vremena). Ne treba izostaviti uticaj društveno - političko - kulturnog okruženja, koje usvojenim sistemom vrednosti definiše i favorizuje modele društveno poželjnih pozicija i karijera. Neispunjenje razvoja bilo kog od prikazanih faktora smanjuje uspešnost u nekom poslu, ograničava razvoj ličnosti i ponekad vodi ka odluci pojedinca da promeni posao ili napusti firmu.



Ilustracija 1
Faktori koji direktno utiču na karijeru (Gavrilović 2008.)

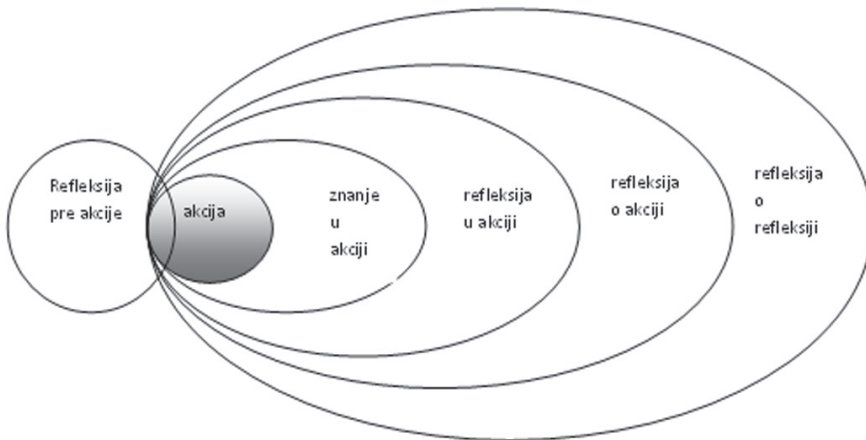
Ulaganje u profesionalni razvoj predstavlja investiciju u koju se pored finansija ulažu rad i napor, dok izbor obrazovnog profila, usavršavanje, licencne obuke i treninzi proširuju mogućnosti profesionalnog razvoja.

Kontekst vaspitačke i nastavničke profesije ukazuje na potrebu sagledavanja profesionalnog razvoja kao niza neprekidnog uočavanja značajnih informacija sa kojima će kasnije na kvalitativan i konstruktivan način upoznati decu, odnosno učenike. Ukoliko sebe prihvate kao jednog od izvora informacija vaspitne i obrazovne prirode, kojima će deci, odnosno učenicima otvoriti puteve stvaralačkog, divergentnog i multiperspektivnog sagledavanja stvarnosti, vaspitači i nastavnici su na dobrom putu ostvarivanja profesionalnog razvoja i unapređivanja postojećih saznanja. Budući da je posedovanje znanja i njegovo manipulisanje suština učenja, samo učenje je proces povezivanja, konstruisanja, sređivanja činjenica, pojmova, pojava po određenim kriterijumima. Tom prilikom, svaka nova informacija je ujedno i razlog, potreba odnosno prilika da se postojeće znanje preispita i reorganizuje, da se konsoliduje, ispravi, izmeni i eventualno pređe u novi oblik, a subjekat uključen u proces učenja u svojoj svesti gradi sliku stvarnosti i sam otkriva veze i odnose u tom beskrajnom prostranstvu koje ga okružuje. Kao takvo, učenje predstavlja proces koji nikada ne prestaje, obuhvatajući značajno veći period života u odnosu na najintenzivniji period obrazovanja, omogućavajući mu da egzistira u svim životnim okolnostima koje svojim prisustvom i značajem utiču na otvorenost za drugačije, različito, želju za razumevanjem, razmenom, produbljivanjem saznanja, iskustva...

Učenje u profesionalnom razvoju

Da bi postigao navedeno, vaspitač, odnosno nastavnik neprekidno mora biti u kontaktu sa izvorima informacija iz date naučne oblasti saglasno delatnom usmerenju. U tom smislu može se reći da on uči. Životna i profesionalna iskustva inspirišu vaspitača i nastavnika na razvoj o kojem razmišlja, unosi promene, kombinuje elemente, prati njihovu realizaciju i na taj način unapređuje svoj profesionalni rad. Izlaganje određenom iskustvu, ma kako bilo značajno za pojedinca, postaje beznačajno i ne dovodi do novog učenja ukoliko nije praćeno refleksijom istog, ali je isto tako refleksija kao vrsta anticipiranja mogućnosti kvalitativne promene i primene proživljenih iskustava u pedagoškim implikacijama nemoguća ukoliko joj ne prethodi iskustvo.

Možda najcelishodnije objašnjenje kojim se upotpunjuju pitanja učenja u životu i radu može pružiti Kovanov model *refleksivnog učenja sa višestrukim petljama* (Keith Cowan 1998), koje se bazira na planiranim pripremama, realizaciji, evaluaciji, uvođenju promena i tako u krug. Iako se u osnovnom sagledavanju odnosi na nastavnike koji u cilju unapređivanja svog rada ostvaruju refleksivno učenje, ovaj model je, shodno području rada, susretanju sa izazovima kao i doprinosom koji ima, veoma primenjiv i na vaspitačku profesiju.



Ilustracija 2
Model reflektivnog učenja sa višestrukim petljama (prema: Vizek-Vidović,
Vlahović-Štetić 2007)

Refleksivno učenje sa višestrukim petljama pretpostavlja nekoliko nivoa refleksije:

1. Planiranje i realizacija aktivnosti uz upotrebu potrebnih i odgovarajućih znanja o nečemu (šta) i kompetencija koje impliciraju na način na koji će se odabrano približiti (kako). U vaspitno-obrazovnom radu to bi izgledalo kao priprema vaspitača za određenu temu, odnosno jedinicu aktivnosti koju izvodi oslanjajući se na svoja znanja o pomenutom sadržaju; na svoje kompetencije, odnosno profesionalne veštine; kao i na poznavanje izvora iz kojih dopunjuje potrebne informacije. Ovo čini petlju prvog nivoa, odnosno *znanje u akciji*.

2. Tokom realizovanja vaspitno-obrazovnog rada, vaspitač istovremeno prati u kojoj meri deca razumeju osmišljeno i prikazano, odnosno da li reaguju u skladu sa njegovim očekivanjima. Ovo čini petlju drugog nivoa, odnosno *refleksiju u akciji*.

3. Na osnovu uvida koji je stekao tokom realizacije aktivnosti o dečjim interesovanjima, saznanjima, potrebama, primećenim greškama u svom radu... vaspitač intenzivno razmišlja o tome na koji način da poboljša svoja profesionalna ostvarenja, odnosno u koji segment svog rada da unese najviše promena i koje bi to bile. Ova faza se naziva petlja trećeg nivoa, odnosno *refleksija o akciji*.

4. Nakon svega toga, vaspitač svoja promišljanja kao i ispravnost, primerenost

i provodljivost svojih zamisli o unapređenju vaspitnog rada može podeliti kroz razgovore sa kolegama kao i sa predstavnicima nadzornih tela (savetnicima školske uprave koji su zaduženi za kvalitet rada ili prosvetnim inspektorima – koji su zaduženi za zakonitost rada), kroz prisustvo na organizovanim oblicima profesionalnog razvoja, kao i kroz informalne obllike učenja, što čini petlju četvrtog nivoa, odnosno *refleksiju o refleksiji*.

Refleksivno i iskustveno učenje od vaspitača i nastavnika traži ne samo dobro poznavanje područja rada koje je kombinovano sa dobrim prezentatorskim veštinama – što je odlika tradicionalnog modela učenja i nastave, već uz kompetencije iziskuje i niz drugih kao što su interpersonalne veštine, veštine grupnog rada, veštine upravljanja ličnim resursima, veštine savetovanja i davanja povratnih informacija, veštine organizovanja složenih obrazovnih aktivnosti, kao i veštine praćenja i vrednovanja (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić 2007). Potrebno je dodati i veštine vođenja dobrog dijaloga i komunikacije, podsticanje usredsređivanja na čin, odnosno učinjeno delo, a ne na osobu, jasno izlaganje svojih misli i ideja i upućivanje u veštine vođenja pregovora i medijacije.

Profesionalni razvoj vaspitača i nastavnika predstavlja predikativni i nužni uslov njegovog celovitog napretka i razvoja. Kao takav, počiva na konceptu kontinuiranog učenja i konstrukcije znanja u kome se na bazi prethodnih znanja grade nova znanja i iskustva, uz istovremeni razvoj širokog spektra profesionalnih akcija koje se mogu koristiti. Promišlja se da široki repertoar akcija traži široku bazu znanja i koordinisanu praksu u kojoj se pronalaze situacije za učenje, prikladne radi promovisanja razvoja sposobnosti, reflektivne i teorijski zasnovane akcije. Budući da je evidentno da visokokvalitetno obrazovanje u značajnoj meri zavisi od visokokvalitetnih vaspitača i nastavnika, zahtevi koje postavlja njihova profesija, postojeći kvaliteti predškolskog i školskog sistema, kao i društvo koje se neprekidno menja, traže nove kompetencije.

Zaključak

Savremena shvatanja i promišljanja o celoživotnom učenju prerasla su sagledavanja o pružanju druge ili treće šanse onima koji takve šanse nisu u mladosti iskoristili. Zapravo bazirana su na uverenju da je svako sposoban da uči, te da je u cilju razvoja navedenog potrebno razviti motivisanost za učenje koje će prerasti u zadovoljstvo u učenju, u svest o ovladanosti sposobnostima u upućenost kod suočavanja sa novim izazovima kao i kontinuirano ovladavanje stalno rastućem konstruktom znanja.

Subjekte je stoga potrebno stalno ohrabrivati na učenje tokom čitavog života, bez obzira na to da li će se ono odvijati u obrazovnim institucijama preko formalnog oblika obrazovanja ili pak kroz informalne oblike tj. kod kuće, u poslov-

nom okruženju, u okviru šire zajednice kroz nepregledne mogućnosti učenja koje zajednica pruža. Neizostavno je omogućiti povezanost svih oblika obrazovanja, kako bi se ostvario vertikalni prelaz i horizontalni upliv u sadržaje kompatibilne sa prethodno usvojenim, koji u sadejstvu sa postojećim stvaraju novu dimenziju saznanog i otkrivenog. Kao takav, profesionalni razvoj se može posmatrati kao ishod.

S druge strane, profesionalni razvoj neretko predstavlja zamajac ličnog napretka zbog svoje jedinstvenosti da se upravo tokom radnog odnosa pojedinca doživljavaju, razumeju, opojmljuju, anticipiraju situacije u kojima se subjekt iz te profesije može naći, čime se on smešta u domen uzorka celoživotnog učenja. Pojedinačnim doživljajima iz oblasti profesionalnog života i rada osoba kristalizuje svoje ideje, promišljanja i delovanja, stvarajući tako jedan program ili relativno prepoznatljiv obrazac profesionalnog delovanja koji je podložan promenama i kvalitativnim nadogradnjama. Iako u sržnom delu bića koji se odnosi na doživljaj osobe i na njenu anticipaciju sebe i drugih u kontekstu diskurzivnih obeležja obrazac predstavlja stabilnu i retko promenljivu kategoriju, u područjima koja su udaljenija od tzv. centra osobnosti, podložan je promenama u granicama prepoznatljivosti ličnog doživljaja i delovanja.

Upravo u periodu u kojem se ostvaruje radna karijera osoba je u poziciji nužnosti da, usled izuzetne smene znanja i informacija, bira relevantna znanja, odgovarajuće usavršavanje, da transferom iz jedne u drugu oblast stekne raznovrsnija znanja, uklopi sebe u nove zahteve u rešavanju problema i postigne efikasnost kako bi opstala u velikoj konkurenciji na međunarodnom tržištu.

Ishodi iskustvenog učenja i delovanja, sa jedne strane, kao i refleksivnog osvrta na realizovano, sa druge, predstavljaju značajne oslonce osobe sa kojih se ulazi u proces usvajanja, primanja, konstruisanja stvarnosti i znanja, ali i putem kog se uviđaju odnosi, prepoznaju zajedničke karakteristike, mogućnosti jedinstvenog delovanja, uviđaju fine nijanse promenjenih uglova sagledavanja i pristupa datom (području stvarnosti, osobi, problemu...) Ovaj i ovakvi oblici delovanja i učenja se protežu na čitav životni put pojedinca, te se ne može govoriti samo o napredovanju i učenju u radnoj karijeri.

Odgovor postavljen na pitanje u naslovu teksta glasio bi da je profesionalni razvoj istovremeno uzrok i ishod celoživotnog učenja, pri čemu se sagledavanje menja saglasno potrebi konkretnog napretka u profesionalnom razvoju.

Literatura:

- A *Memorandum on Lifelong Learning* (2000) Retrieved July 3, 2008 from the World Wide Web <http://www.niace.org.uk/Organisation/Advocacy/memorandum/Default.htm>
- Cowan, K. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action*. Buckingham. Open University Press
- Gavrilović, D. (2008). *Profesionalni razvoj*. Retrived January 21, 2009 from the World Wide Web <http://www.amfiteatar.org/content/view/208/78/lang,en/>
- Lisbon European Council – Presidency Conclusions* (2000) European Parliament. Retrieved July 3, 2008 from the World Wide Web http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Lazić, S. (2011). *Značaj televizijskog obrazovnog programa za profesionalni razvoj nastavnika osnovne škole*. Neobjavljena doktorska disertacija
- Lazić, S. (2012). Doživotno učenje i profesionalni razvoj nastavnika/ca. *Pedagoška stvarnost 4*. pp 680-694
- Maravić, J. (2003). Cjeloživotno učenje. *CARNet – Časopis Edupoint 17*. pp 34-38
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad. Savez predagoških društava Vojvodine
- Smith, M.K. (2001). Lifelong Learning. *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved March 21, 2008 from the World Wide Web <http://222.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>
- Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report* (2005) Paris. UNESCO
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada 14* (2). pp 283-310

Svetlana Lazić

PROFESSIONAL DEVELOPMENT - THE CONDITION OR THE OUTCOME OF LIFELONG LEARNING?

Summary: *This work is an attempt to correlate lifelong learning and professional development with the preschool teacher and the primary/secondary school teacher profession, but also it is an attempt to emphasize the importance of the experiential and reflective learning in order to find a successful outcome when facing problems and to come to the right solutions. The imperative of the crowd in every area of reality and a variability of the paradigm of human actions here and now lead to questioning whether the professional development is the cause or the outcome of lifelong learning. Adjusting challenges for progress and the need for its subsequent reconsideration represent the backbone of pondering upon issues in the search for answers to the raised question.*

Keywords: *life-integrated / life-long learning, competencies, professional development, experience, reflective learning.*

Ljubica Ivanović Bibić, Jovan Romelić

Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju,
turizam i hotelijerstvo, Novi Sad
ljubicaivanovicns@yahoo.com, jovan.romelic@gmail.com
UDK: 371.382::913(100)

ILUSTRATIVNO-DEMONSTRATIVNA METODA KROZ IGRU I EKSPERIMENT STUDIJA SLUČAJA: SVET OKO NAS, PRIRODA I DRUŠTVO I GEOGRAFIJA

Sažetak: *U radu su predstavljene nastavne metode koje se koriste u procesu nastave i učenja, sa posebnim osvrtom na ilustrativno-demonstrativnu metodu prilikom usvajanja sadržaja iz nastavnih predmeta Svet oko nas, Priroda i društvo i Geografija. Ilustrativno-demonstrativna metoda je takva didaktička metoda pomoću koje nastavnik očiglednim sredstvima upoznaje učenike sa nastavnim sadržajem. Zasniva se na prikazivanju (demonstriranju) objekata, pojava, procesa u prirodi i društvu, ali i uz primenu adekvatnih nastavnih sredstava. Ova metoda tesno je povezana sa ostalim nastavnim metodama i zadatak nastavnika je da odabere najefikasnije i da ih kombinuje kako bi učenici došli do neophodnih znanja. Ukoliko je nastavnici izvode uz unapred osmišljenu igru ili eksperiment, ona ima daleko bolji efekat u usvajanju nastavnih sadržaja, a u isto vreme omogućava da stečeno znanje bude trajnije. Ilustrativno-demonstrativna metoda omogućava razvijanje sposobnosti posmatranja i zapažanja i aktiviranje misaonih funkcija kod učenika, gde oni na najprirodniji i najefikasniji način stiču nova znanja. Igra i eksperiment u procesu nastave imaju i edukativni značaj, jer omogućavaju učenicima (naročito nižih razreda) lakše i zanimljivije savladavanje gradiva. Da bi se nastava što bolje koncipirala, a nastavni sadržaji učinili što interesantnijim i pristupačnijim, nastavnicima stoje na raspolaganju i multimedijalni programi koji u mnogome olakšavaju proces usvajanja znanja.*

Ključne reči: *nastava geografije, ilustrativno-demonstrativna metoda, igra, eksperiment.*

Pojam i izbor nastavnih metoda u procesu učenja

Radi što lakšeg i uspešnijeg ostvarenja zadataka nastave, nastavnik u izvođenju nastave postupa na određene načine koji su u praksi isprobani, naučno provereni i utvrđeni. Međutim, u nastavi nije aktivan samo nastavnik. Pod njegovim

rukovodstvom, i učenici aktivno učestvuju u nastavnom procesu, odnosno, na određeni način sudeluju u radu. Ove načine učestvovanja ili postupanja u nastavi, kako nastavnika, tako i učenika, zovemo nastavnim metodama.

Prema tome, pod nastavnom metodom podrazumevamo naučno provereni i utvrđen način na koji nastavnik postupa kada u nastavi rukovodi radom učenika, kao i način na koji učenici pod rukovodstvom nastavnika učestvuju u nastavnom procesu.

Sve metode koje se u savremenoj progresivno orijentisanoj nastavi koriste jednake su po vrednosti i značaju, jer je svaka od njih u određenim situacijama ne samo najprihvatljivija već, često, i nezamenjiva. Nema, dakle, dobrih i manje dobrih nastavnih metoda. Svaka od danas poznatih nastavnih metoda može biti i dobra i rđava. Sve zavisi od okolnosti u kojima se metoda koristi. Određene nastavne situacije zahtevaju određenu metodu. Tada je ta metoda ne samo dobra i ne samo najbolja nego, obično, i jedina koja dolazi u obzir. U drugačijim situacijama ista metoda može biti i sasvim neprihvatljiva.

Zbog raznih kriterijuma, postoje razne klasifikacije nastavnih metoda. Jedna od najprihvatljivijih je klasifikovanje sa stanovišta izvora saznanja. Budući da izvori saznanja u nastavi mogu biti pokazivanje (predmeta i pojava), nastavnikovo usmeno izlaganje, razgovor između nastavnika i učenika (u cilju podsećanja učenika na iskustva i znanja kojima već raspolažu), tekstovi i učnički praktični rad, postoje sledeće nastavne metode:

- Metoda pokazivanja,
- Metoda usmenog izlaganja,
- Metoda razgovora,
- Tekst-metoda i
- Metoda laboratorijskih i drugih praktičnih radova (Bakovljević, 1989).

Izbor nastavnih metoda obavlja se na osnovu nekoliko merila. Većina didaktičara se slaže da prilikom izbora nastavnih metoda treba voditi računa o sledećim kriterijumima:

- Opštem cilju vaspitanja i obrazovanja,
- Didaktičkom cilju nastavnog časa,
- Prirodi, sadržaju i specifičnosti nastavne materije,
- Uzrasnim osobenostima učenika,
- Veličini, obimu razreda i
- Stručnoj pripremljenosti i ličnosti nastavnika (Teodosić i Prokić, 1965).

Ilustrativno-demonstrativna metoda

Za nastavne predmete Svet oko nas i Priroda i društvo, veliki značaj imaju nastavne metode koje metodičari često vezuju i za nastavni predmet Geografija. Jedna od takvih metoda je ilustrativno-demonstrativna, koja se zasniva na prikazivanju odnosno demonstriranju geografskih objekata, pojava, procesa, odnosa, strukture ili organizacije pojedinih delatnosti primenom crteža, slika, grafički izraženih vrednosti, geografskih karata i slično (Romelić, 2004).

U nastavi se pokazuje mnogo šta od onog što učenici, po nastavnim programima, treba da upoznaju i nauče. To mogu biti kako određeni predmeti i procesi, tako i njihove slike, crteži, modeli, makete i slično. Cilj toga nije da učenici demonstrirane objekte i procese gledaju, već da ih posmatraju, odnosno da pri opažanju uočavaju ono što je bitno. Zato to bitno treba na odgovarajuće načine isticati (nastojati da bude uočljivo i upadljivo) i na njega skretati učenicima pažnju, usmeravati im opažanje i razmišljanje o tome.

Danas postoji veliki broj audio-vizuelnih sredstava koja omogućuju percipiranje i onih pojava za koje se ranije smatralo da nikada neće biti dostupna posmatranju.

Svrha pokazivanja u nastavi nije da učenici mnogo vide, čuju, dodirnu, omirišu ili okuse, već da se intelektualno aktiviraju, da im se obezbedi takvo čulno iskustvo čijom će misaonom obradom moći što samostalnije dolaziti do suštinskih naučnih znanja o stvarnosti. Drugim rečima, funkcija pokazivanja je omogućavanje aktivnog učenja. Pokazivanje mora, dakle, biti sredstvo, a ne cilj u nastavi (Ivanović, 2008).

Konkretni uslovi funkcionisanja ilustrativno-demonstrativne metode

Da bi ilustrativno-demonstrativna metoda mogla da funkcioniše potrebno je da postoji nekoliko osnovnih uslova: materijalno-organizacioni i pedagoški uslovi.

U materijalno-organizacione uslove spadaju:

- Pogodan prostor za smeštaj sredstava;
- Nabavka sredstava odgovarajućeg tehničkog i didaktičkog kvaliteta i
- Priprema materijala posle nastavnog planiranja, a u toku pripreme organizacija nastave tokom školske godine i neposredno pre odgovarajućeg nastavnog časa.

Pedagoška priprema ilustrativno-demonstrativne metode obuhvata posmatranje, pokazivanje i kritičko procenjivanje.

Ilustrativno-demonstrativna metoda može da se realizuje pod sledećim okolnostima:

- Demonstracija u geografskoj sredini,
- Demonstracija u učionici i
- Demonstracija ilustracijom.

Demonstracija u geografskoj sredini predstavlja postupak putem koga se učenici upoznaju sa objektima, pojavama i procesima u stvarnim okolnostima, odnosno u sredini u kojoj ovi elementi bitišu, deluju i podležu promenama. Primenom ovakve varijante ilustrativno-demonstrativne metode, nastavnik čini skup određenih koraka koji treba da obezbede uspešnu realizaciju metode. Najpre je potrebno da se odredi prostor i skup sastavnih elemenata prostora sa kojim učenici treba da se upoznaju. Nastavnik određuje šta će učenici raditi, potom određuje šta će na početku učenicima pokazivati i dati im za zadatak da eventualno samostalno urade.

Da bi se mogla realizovati ova varijanta ilustrativno-demonstrativne metode neophodno je da učenici savladaju određeni stepen veštine posmatranja, odnosno da između učenika i nastavnika postoji pozitivna interakcija koja će dovesti do toga da se oni dobro upoznaju sa odgovarajućim delom prostora.

Demonstracija u geografskoj sredini omogućava da učenici određene formirane strukture znanja koja su stekli u učionici susreću i doživljavaju u životnom prostoru. Demonstracija čini splet okolnosti koje omogućavaju da se elementi geoprostora na izražajan način odraze na opažajni i misaoni aparat učenika. Ona podrazumeva kombinaciju nastavnikove i učeničke prezentacije elemenata sredine zavisno od uzrasta učenika, prethodnog neposrednog poznavanja predmeta u datom prostoru, stepena njegove složenosti, tehnika demonstriranja primerene nastavnikovim ili učeničkim mogućnostima (Romelić, 2004).

Veliki broj nastavnih tema ili jedinica može se demonstracijom obraditi u geografskoj sredini. Na primer: prividno kretanje Sunca, orijentacija u prostoru, orijentacija na karti, obrada klimatskih faktora i elemenata, zavisnost biljnog i životinjskog sveta od vrste klime ili sastava tla, vrste reljefa (brdo, planina, dolina, terasa, kotlina, vrtača, uvala, kraško polje, jama, pećina i drugo), rečna, jezerska, morska, lednička erozija i njihove posledice, uticaj prirodnih i društvenih faktora na razmeštaj stanovništva i naselja, vrste naselja, tipovi kuća, uticaj privrede na stanovništvo, privredne delatnosti i drugo) (Jahić, 2007).

Učenici se u još u najranijoj fazi osnovnog obrazovanja uče orijentaciji u prostoru. Pored najrazličitijih načina uz pomoć kojih se orijentišemo u prostoru, nastavnik može da izvede učenike iz učionice i izvrši demonstraciju istih na samom terenu. Učenicima se ovim postupkom omogućava najrealniji pregled svih načina orijentacije u prostoru, a nastavni sadržaj dobija dobija još više na značaju, jer nastavnik, ovakvu delatnost organizuje pre svega kroz igru, gde će učenici aktivno učestvovati u svim etapama.

Različiti sadržaji iz nastavnih predmeta Svet oko nas, Priroda i društvo i Geografija, pružaju nastavnicima brojne mogućnosti da kroz ovakvu igru i brojne eksperimente učenicima približe gradivo, da ono bude usvojeno na što lakši, i pri tom, razumljiv način. Gradivo koje se stiče na ovakav način, trajnije je od onog koji se stiče samo metodom nastavnikovog izlaganja, odnosno, monološkom metodom.

Razredni nastavnik svojim đacima može zadavati razne zadatke koji se, u određenom smislu i ne smatraju striktnim naredbama i obaveznog izvršavanja istih radi krajnje ocene. Ovi zadaci mogu se koncipirati tako da se slobodno vreme učenika usmeri ka njihovom permanentnom osnovnom obrazovanju i usvajanju određenih istina kroz igru i rasonodu. Tako, deca u slobodno vreme mogu prikupljati razne predmete, materijale, slike iz njihovog okruženja, koja će na kraju predstaviti njihov kraj u kom žive. Zatim, mogu se prikupljati predmeti iz žive prirode koji će biti predstavljeni na izložbi učenika o godišnjim dobima i slično.

Kroz dečiju igru dolazi do izražaja aktivna izvorna motivisanost, zainteresovanost, praktično razumevanje i otvorenost uče(s)nika u igri za saradnju i nova iskustva. Njihov suštinski značaj je u pozitivnom uticanju na volju i svest, na razvijanje dobrih pobuda i motiva što doprinosi bržem i efikasnijem donošenju odluka za akciju, i odluka koja su u vezi sa postavljenim ciljem.

Demonstracija u učionici zahteva odgovarajući red postupaka:

- Demonstracija treba tako da se odvija da svi učenici imaju mogućnost da posmatraju odgovarajući objekat ili proces kako bi shvatili njegovu suštinu;
- Postupak demonstracije treba da omogući analitičko-sintetički put saznavanja, izdvajanja odgovarajućih obeležja;
- Nastavnik određuje cilj posmatranja, konkretna obeležja sadržaja na koji treba posebno obratiti pažnju;
- Ponavljanje ranije usvojenih znanja koja predstavljaju neophodan preduslov za uspešnu realizaciju posmatranja;
- Objašnjavanje tehnike posmatranja;
- Davanje instrukcije učenicima za pravilno opisivanje i analiziranje posmatranih pojava ili procesa.

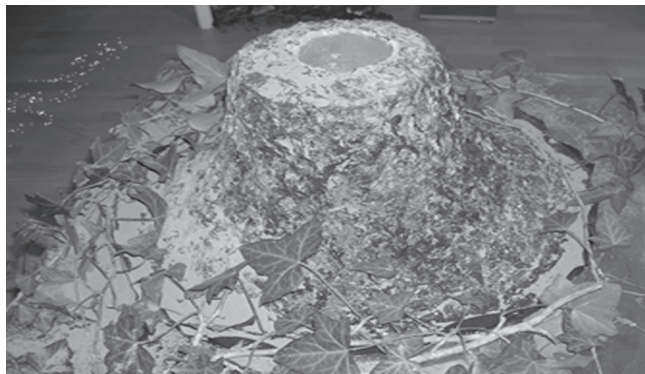
Demonstracija u učionici može da bude vezana za prirodne predmete koje nastavnik ili učenici donose na čas ili pak demonstracija nastavnim sredstvima, kao što su: geografske karte, različite vrste modela, maketa, slika, klasičnih ili televizijskih filmova, kao i filmova reprodukovanih primenom kompjuterske tehnike (Romelić, 2004).

Učenici se, kako u nastavnom procesu, tako i u svakodnevnom životu, susreću sa raznim pojmovima, pojavama i procesima koje mogu usvojiti putem igre i eksperimenta na samom nastavnom času. Pa tako, pojavu vulkana, njegovo delovanje, i posledice, učenici mogu naučiti na nekoliko načina.

Na samom času, nastavnik, da bi objasnio funkcionisanje rada vulkana, odnosno njegove erupcije, potrebno je da doda u krater malo sode bikarbone (Na_2HCO_3). Nastaje reakcija penušanja i isticanja tečnosti, kao lave iz vulkana. Naime, vidi se magma kako ključa u vulkanu, verno se prikazuju i potoci lave koji teku niz strane vulkana... Za ovaj eksperiment potrebno je obezbediti pored sode bikarbone i: brašno, levak, plastičnu bocu, pesak, poslužavnik, veliki plastični poklopac, sirće i crvenu boju. U manju posudi treba pomešati sodu bikarbonu i brašno. Zatim se postavi levak u grlo plastične boce i uspe se data smeša. Poslužavnik se napuni peskom do pola, sipa se voda dok pesak ne postane lepljiv, ali ne previše moker. Na bocu sa smešom brašna i sode stavlja se mokri pesak, i oblikuje se obliku kupe. U posudu se sipa sirće i crvena boja. Zatim se levak postavi u grlo plastične boce i u nju se nalije crveno sirće. Iz peščanog vulkana koji su učenici napravili počeće da izbija „lava“. Sirće i soda se mešaju i oslobađaju ugljen-dioksid. Od toga brašno počinje da penuša i da izlazi iz boce kao crvena lava.

Učenici uglavnom nemaju priliku da vide ovako nešto u geografskoj sredini. Nakon ovakvog eksperimenta, odnosno demonstracije erupcije vulkana, učenicima se može objasniti sam postupak pravljenja modela, tako da i oni sve ovo mogu ponoviti.

Model vulkana vrlo jednostavno može se napraviti pomoću novinske hartije i lepka za tapete. Novine je potrebno dobro nakvasiti, potom pomešati sa lepkom i na čvrstu osnovu oblikovati vulkan. Na vrhu je potrebno ostaviti malo udubljenje gde će se kasnije nalaziti staklena posuda. Kada se vulkan dobro osuši, nastavnik može uz pomoć učenika da ga ofarba, kako bi se potigao realniji izgled i efekat. Na samom času, u staklenu posudu stavi se 2-3 kašike amonijum-dihromata ($(\text{NH}_4)_2\text{Cr}_2\text{O}_7$), a zatim se doda 1-2 kapi etil-alkohola ($\text{C}_2\text{H}_5\text{OH}$). Da bi se izazvala reakcija koja bi ličila na erupciju vulkana nastavnik treba jednostavno da zapali ovo jedinjenje.



*Slika 1. Demonstracija erupcije modela vulkana u učionici
Foto: Lj. Ivanović Bibić*

Prilikom obrade nastavnih sadržaja vezanih za revoluciju Zemlje, đaci u učionici mogu izvesti sledeći eksperiment:

U učionici je ugašeno svetlo i jaka lampa usmerena ka globusu. Pomeranjem globusa, severnim polom ka lampi i od nje, pokazuje se kako se tokom godine menja položaj između dnevne i noćne zemljine polulopte (slika 2).



*Slika 2. Primer demonstracije pomoću globusa u učionici
Izvor: Sitarica, Tadić, 2001.*

Pomoću ovog eksperimenta, učenicima se može na jednostavan način objasniti i smena godišnjih doba.

Demonstracija ilustracijom izvodi se crtanjem i projektovanjem kao načinima ilustrovanja pomoću crteža, grafikona, slika, aplikacija, dijapozitiva, dijafilмова, filmova i drugo, kao ilustrativnih nastavnih sredstava koja u okviru metode demonstracije predstavljaju veoma efikasne nastavne pojedinosti za intenziviranje aktivnosti učenika u radu. Grafički radovi u nastavi doprinose bržem i lakšem shvatanju pojedinih nastavnih sadržaja (najčešće geografskih). Grafički radovi doprinose da nastava bude što očiglednija, jasnija i pristupačnija učenicima. Grafičke radove mogu raditi i nastavnici i učenici. Ilustrovanje pomoću crtanja je veoma primenljiv način demonstriranja. Crtanje kao način ilustrovanja u nastavi potpomaže objašnjavanje predmeta, stanja, pojava, razvijanje veštine posmatranja kod učenika i organizaciju nastave u duhu savremenih intencija u nastavnom procesu.

Često se dešava da nastavnici zbog lošeg crtanja izbegavaju primenu grafičkih radova, što predstavlja veliku grešku. Demonstriranje crtanjem pomaže učenicima da brže, svestranije i dublje shvate određene pojave i procese. Jer, samo tako na neposredan i očigledan način učenici uz pomoć crtanja najbolje shvataju pojedine procese i pojave u prirodi i društvu (Jahić, 2007).

Crtanje kontura kontinenata, rasporeda naselja u opštini, strukture naselja u kom učenici žive, crtanje prirodnog okruženja u okolini škole, i slično, učenici će na zabavan način steći određena znanja o onome što ih okružuje; vežbanjem će steći veštinu grafičkog izražavanja pojava i procesa; a tako predstavljeno nastavno gradivo postaće sigurno trajnije.

Edukativni značaj igara i eksperimenata

U pedagoškoj praksi pred nastavnike se postavljaju različiti metodičko didaktički problemi. Postavlja se pitanje kako izbeći zamke dominantog modela poučavanja? Radi se o prisutnom modelu subjekat-objekat u kojem je profesor subjekat koji treba da oformi, „nauči“, objekte (učenike) u pedagoškom procesu. Ovo podrazumeva aktivno slanje znanja od strane subjekta i pasivno - primanje znanja učenika. Subjekat/nastavnik priča a objekat/učenik sluša. Osnovni pojam i preduslov ovog modela jeste disciplina u vidu mira ili tišine učenika koja se smatra „dobrom radnom atmosferom“ a koja se postiže, uglavnom, zastrašivanjem učenika. U samom nastavnom procesu nema mesta za istinsko razumevanje i kreativnost; naročito učenika. Ono što im je pruženo u vidu gotovog sadržaja oni će i vratiti. Na drugoj strani, taj pasivni prijem gradiva kod učenika stvara otpor. Otpor nije otpor znanju nego otpor neučestvovanju. To stanje neučestvovanja možemo nazvati dosada.

Novija istraživanja iz kognitivne psihologije pokazuju da se pamćenje sadržaja koji su pročitani kreće tek oko 10% dok se ono što čujemo zapamti u granicama od 20%. Dva najopterećenija čula u klasičnoj nastavi omogućavaju pamćenje tek oko petine sadržaja. Postavlja se pitanje gde je tek stvarno razumevanje, odnosno primena tih znanja. Za razliku od slušanja i čitanja angažovanje učenika i nastavnika na način stvaranja i odigravanja uloga omogućava zadržavanje oko 70% sadržaja.

Edukativni značaj igara i eksperimenata prilikom usvajanja nastavnih sadržaja izuzetno je velik. Ovakvi načini učenja omogućuju učenicima, pre svega, lakše i zanimljivije savladavanje zadatih tema, što će, na samom kraju ovog procesa omogućiti i trajnije znanje o datim pojmovima, pojavama i procesima koji su predstavljeni kroz igru i eksperiment (Rogers and Sharapan, 1994).

Internet i multimedijalni programi u procesu usvajanja nastavnih sadržaja

Mogućnosti računara se jednostavno, i vrlo efektivno mogu koristiti u savremenoj i modernoj nastavi. Osnovno je da nastavnici korišćenjem raznih vrsta prezentacija identifikuju stvarne obrazovne ciljeve i učenicima prenesu poruku koju žele.

Korišćenje različitih programa na računaru, namenjenih ili prilagodljivih nastavi pojedinih nastavnih predmeta predstavlja sastavni deo metodskog postupka koji omogućava da se učenje olakša, odnosno da se nastavni sadržaji uče sa manje napora; da se ekonomiče vremenom potrebnim za njihovu obradu i da se naučeno duže pamti.

Najčešće primenjivani frontalni oblik rada na veoma efikasan način može se realizovati kada nastavnik uz frontalno izlaganje i komuniciranje sa učenicima, posredstvom video-projektora koristi ilustrativno-demonstrativnu metodu. Na ovaj način računar zamenjuje mnoga druga audio-vizuelna sredstva (Ivkov, 2006).

Uloga računara u samoj realizaciji nastave može naći veliku primenu ukoliko se na adekvatan način osmisli kako će materijal predstavljen pomoću računara olakšati i pojasniti gradivo koje treba usvojiti. Razredni nastavnik uz pomoć računara i projektora učenicima može prezentovati različite predele koje oni do sada nisu imali priliku da vide. Isto tako, mogu im se prikazati i kratki filmovi koji će im približiti i pojasniti određeno nastavno gradivo. Učenici se pomoću brojnih multimedijalnih programa mogu upoznati sa procesima i pojavama koje se zbivaju u prirodi.

Da li će se oni koristiti u nastavnom procesu svakako da zavisi od opremljenosti škole i spremnosti samog nastavnika da uvede inovativne metode u svoje časove.

Kada se obrađuju nastavne jedinice kao što su Vulkani, Zemljotresi i slično, na času nastavnik može pokazati slike aktivnih i ugašenih vulkana na planeti Zemlji

koje će unapred preuzeti sa Interneta, preko brojnih pretraživača koji nude takve mogućnosti (na primer: Google, Yahoo, MSN, Krstarica, Wikipedia i slično). Zatim, može im prikazati erupciju nekog vulkana, koje će isto tako preuzeti sa Interneta ili pomoću multimedijalnog programa.

Ukoliko škola nema Internet konekciju, brojni multimedijalni programi mogu doprineti boljem, kvalitetnijem i trajnijem usvajanju gradiva (Microsoft Encarta, New Millenium, razni tematski kompakt diskovi i drugo).

Multimedijalni programi kombinuju elemente zvuka, videa, grafike, teksta, animacije i programiranja.

Savremenim odnosom u nastavnom procesu i primenom multimedijalnih sredstava kod obrade specifičnih nastavnih celina učenici će sa mnogo manje napore uviđati kvantitativne i kvalitativne uzročno-prostorne odnose, najaktuelnije osobine i funkcije geografskih objekata, karakteristične procese i pojave. Primena ovih programa podrazumeva i uspešnu upotrebu tradicionalnih metoda, koje se moraju staviti u kombinaciju sa novim. To znači da, ako se na pravi način osmisli čas, primena multimedije garantovaće i uspešnu primenu monoloških (opisivanje, objašnjavanje), dijaloških metoda, kao i uspešno grafičko predočavanje. Korišćenjem multimedije istovremeno se deluje na čulo vida i čulo sluha i na taj način se vrši dublji uticaj na proces učenja, istovremeno se povećava efikasnost nastave i smanjuje verbalizam. Korišćenjem ovih programa nastava postaje sadržajnije, produktivnija ali i složenija jer zahteva temeljite promene (Ivkov, 2006).

Zaključak

Zajednički cilj razrednih nastavnika i njihovih učenika u procesu nastave jeste usvajanje što trajnijih znanja, koja će biti primenljiva i dostupna u raznim životnim situacijama. Da bi se ovaj cilj postigao, potrebno je ponavljanje i vežbanje, ali je bitan i sam proces izlaganja gradiva. Profesor treba da ima na umu činjenicu da učenici ne pružaju otpor znanju nego neučestvovanju. Za razliku od slušanja i čitanja angažovanje učenika i nastavnika na način stvaranja i odigravanja uloga omogućava zadržavanje oko 70% sadržaja. Čovekova saznajna aktivnost ne može biti podeljena na segmente ovih ili onih čula. On saznaje predmet/pojavu kao celinu koja za njega uvek znači emotivno, čulno, intelektualno angažovanje. Tek kada su učenici i nastavnici u nastavnom procesu angažovani u potpunosti, odvija se nastava, odvija se igra, pa i eksperiment.

Upotreba ilustrativno-demonstrativne metode, naročito kroz igru i eksperiment, u nižim razredima osnovne škole garantuje kvalitetno potrošeno vreme i trajno usvajanje sadržaja koji su se tim putem izložili. Razna nastavna sredstva koja se koriste u učionici, kao i ona iz prirode, omogućavaju da se nastavno gradivo približi, ali i da se i sama iskuse u životu svakog učenika. Ukoliko to ipak

ne može da se izvede, razni multimedijalni program koji su prilagođeni nastavi, nadomestiće na vrlo efikasan način ovaj nedostatak.

Moderna nastava zahteva raznovrstan metodički postupak, korišćenje savremenih nastavnih sredstava, i sve veće angažovanje učenika u samoj učionici, naročito kroz igru i eksperiment koji budi njihovo interesovanje i stvara pozitivnu atmosferu na času.

Bavljenje naukom može biti vrlo zabavno i uzbudljivo. Bez obzira koliko je neki problem složen, on je sastavljen od jednostavnih delova koje treba rešavati deo po deo. Samo istinskim razumevanjem i kreativnošću moguće je naći rešenje.

Literatura:

- Bakovljević M. (1998). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Ivanović Lj. (2008). *Ilustrativno-demonstrativna metoda u nastavi geografije u V i VI razredu*, Magistarski rad u rukopisu. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo.
- Ivkov A. (2006). *Inovacije u nastavi geografije*, skripta. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo.
- Jahić E. (2007). Demonstracija kao veoma značajan metod rada u nastavi geografije, *Globus*, broj 32, str. 109-116. Beograd: Srpsko geografsko društvo
- Romelić J. (2004). *Metodika nastave geografije*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo.
- Rogers, F. and Sharapan, H. (1994). *How children use play*. *Education Digest*, 59 (8).
- Sitarica R., Tadić M. (2001). *Geografija za peti razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Teodosić R., Prokić B. (1965). *Pedagogika*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

ILLUSTRATIVE-DEMONSTRATIVE METHOD THROUGH PLAY AND
EXPERIMENT CASE STUDY WORLD AROUND,
SOCIAL STUDIES GEOGRAHY

Summary: *This paper presents the teaching methods used in teaching and learning, with emphasis on illustrative-demonstrative method when adopting the content of courses World around us, Nature and society, and Geography. Illustrative-demonstrative methods such didactic method by which the teacher introduces the obvious means students with educational content. It is based on the demonstration of objects, phenomena, processes in nature and society, but also with the use of appropriate teaching aids. This method is closely related to other methods of teaching and the teachers' task is to select the most efficient and combine them, so that students get the necessary knowledge. If teachers carried out with pre-designed play or experiment, it has a much better effect in the adoption of teaching content, while at the same time allows knowledge to be more durable. Illustrative-demonstrative methods to develop skills of observation and perception and the activation function of thought in students, where they are the most natural and effective way to acquire new knowledge. Play and experiment in teaching and education are important, because they allow students (especially lower grades) easier and more fun mastering. To better conceptualized teaching and learning activities so that more interesting and more accessible, teachers are available and multimedia programs that greatly facilitate the process of learning.*

Keywords: *teaching geography, illustrative-demonstrative method, game, experiment*

Angela Mesaroš Živkov

Bisoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda

angelamesaros.zivkov@gmail.com

UDK: 572.51-053.4

ANTROPOMOTORIČKE DIMENZIJE DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Sažetak: *Antropometrijske dimenzije i motoričke sposobnosti predstavljaju važne pokazatelje prilikom procene pravilnog razvoja predškolskog deteta. Značajnost ovih psihosomatskih karakteristika i sposobnosti naglašavaju autori iz različitih zemalja. Dosadašnja istraživanja morfološkog prostora identifikovala su četvorodimenzionalni hipotetički model latentnih dimenzija koji se interpretira kao longitudinalna dimenzionalnost skeleta, transvenzalna dimenzionalnost skeleta, telesna masa i voluminoznost tela i potkožno masno tkivo. Specifični problemi procene biomotoričkog statusa predškolske dece zavise od osobnosti uzrasta. Bazične motoričke sposobnosti su brzina, snaga, gipkost, ravnoteža, koordinacija, izdržljivost i preciznost. Jedan od osnovnih faktora koji utiče na fizički razvoj je predškolska ustanova i to na: sticanje bogatog motoričkog iskustva, upoznavanje sopstvenog tela, razvoj lateralizacije, održavanje normalnog stanja aparata za kretanje, razvoj motoričkih sposobnosti.*

Ključne reči: *predškolski uzrast, antropometrijske karakteristike, motoričke sposobnosti, predškolska ustanova.*

Uvod

Razvojne promene su trajne u odnosu na prethodno stanje i predstavljaju promenu u psihosomatskom statusu organizma. Predškolski period se odlikuje burnim razvojem i promenljivim odnosima psihosomatskog statusa. Sve ovo zajedno utiče na disharmoničan odnos razvojnih promena pojedinih sistema koje između ostalog imaju i direktan uticaj na razvoj motoričkih sposobnosti. Mnogobrojna istraživanja pokazala su da nivo motoričkih sposobnosti raste sa uzrastom (Fra-trić, Rubin, 2006).

Antropometrijske dimenzije i motoričke sposobnosti predstavljaju važne pokazatelje prilikom procene pravilnog razvoja predškolskog deteta. Značajnost ovih psihosomatskih karakteristika i sposobnosti naglašavaju autori iz različitih zemalja Napoleon Volanski (Napoleon Wolansky, 1985), Ketlin Hejvud (Kathleen M. Haywood, 1996), Mišigoj Duraković (Mišigoj Duraković, 1995), Ambrožič (Ambrožič, 1996), Strel (Strel, 1997) i drugi. Od naših autora značajna istraživanja su izvršili Momirović i sar. (1969), Kurelić i sar. (1975), Bala (2007), Perić (1991, 1997), Sabo (2002) i drugi.

Utvrđivanje povezanosti unutar segmenata i povezanosti između morfološko-funkcionalnog prostora može biti značajno za programiranje opterećenja kako u edukaciji, tako i šire. Opravdano je pretpostaviti da je multidimenzionalni pristup u antropološkim istraživanjima potreban, a da se istovremeno, vodeći računa o intenzitetu interakcija u ovom prostoru, nameće potreba parcijalnog istraživanja pojedinih segmenata. Tako postoje višestruki pokušaji određivanja povezanosti morfoloških, motoričkih i funkcionalno-motoričkih dimenzija (Pejčić, 1981).

Neprihvatljivo je posmatranje samo jednog segmenta razvoja deteta. Motorički razvoj osigurava univerzalnu, biološku osnovu za rani razvoj kognitivnih sposobnosti, jezika i socijalnog ponašanja. Mnoga istraživanja potvrđuju značaj pravilnog motoričkog razvoja deteta za razvoj različitih darovitih ponašanja, ali i ukupnog razvoja. Opšti učinak deteta povezan je sa izvesnim faktorima koji su u vezi sa njegovim motoričkim, emocionalnim, socijalnim i intelektualnim razvojem. Na osnovu teorije integralnog razvoja, psihički razvoj odvija se na integralni način, što znači da se, kada je adaptacija u pitanju, uvek mogu očekivati pozitivne veze između pozitivnih osobina. Dete se mora posmatrati holistički, uz uvažavanje saznanja da su različiti aspekti razvoja deteta u međusobnoj interakciji i gde se ne mogu razdvojiti. Brži razvoj pojedinca može se videti u razvoju integrisane ličnosti, dok razvoj potencijala mora da prati pet osnovnih čovekovih oblasti: fizičku, intelektualnu, emotivnu, socijalnu i duhovnu (Sturza-Milić, 2009; 156).

U sistemu institucionalnog vaspitanja i obrazovanja treba identifikovati faktore koji deluju na antropomotoričke dimenzije i na osnovu njih utvrditi mere za podsticaj najoptimalnijeg razvoja dečjih genetičkih potencijala. Morfološke osobine i motoričke sposobnosti doprinose opštem razvoju ličnosti. Neadekvatni uslovi u institucionalnom sistemu mogu genetičke dispozicije deteta u ovom delu psihosomatskog prostora da inhibiraju i da dete ne razvije svoje potencijale do maksimuma. Ovaj opšteljudski potencijal će se razvijati i sam po sebi, ali ga je neophodno podsticati i usmeravati u okviru institucionalnog sistema kako bi se mogućnosti pojedinca razvile do maksimuma, a u cilju postizanja kvalitetnog zdravstvenog statusa.

Pregled naše stručne literature ukazuje da većina dosadašnjih kinezioloških istraživanja nije validno, na kvantitativan način, objasnila interakciju i determi-

naciju pojedinih antropometrijskih varijabli na predikciju uspeha u izvođenju motoričkih zadataka dece predškolskog uzrasta. Razlog se vidi u: neadekvatnim naučnim metodama, neodgovarajućim naučnim instrumentima, nereprezentativnim i selekcionisanim uzorcima ispitanika, u minimalnom broju radova u kojima su primenjeni multivarijantni postupci obrade rezultata (Ivanović, 2005).

Odrednice antropometrijskih karakteristika

Perić (1992) kao specifične probleme u proceni biomotoričkog statusa predškolske dece navodi specifičnosti ovog uzrasta. Biološki je nedopustivo, predškolsku decu izložiti maksimalnim naprežanjima kakva se susreću u većini motoričkih testova konstruisanih za odrasle. Varijabilnost rezultata u ovom periodu je izuzetno velika, jer se u ovoj fazi odigravaju burni procesi rasta i razvoja.

Utvrđivanje povezanosti unutar segmenata i utvrđivanje povezanosti između morfološkog-funkcionalnog prostora može biti značajno za programiranje opterećenja kako u edukaciji, tako i šire. Opravdano je pretpostavljati da multidimenzionalni pristup u antropološkim istraživanjima potreban, a da se istovremeno, vodeći računa o intenzitetu interakcija u ovom prostoru, nameće potreba parcijalnog istraživanja pojedinih segmenata. Tako postoje višestruki pokušaji određivanja povezanosti morfoloških, motoričkih i funkcionalno-motoričkih dimenzija (Pejčić, 1981).

Sa aspekta motoričkog učenja prema Hamza (1999) najvažiji period u ljudskom životu je doba između 3. i 10. godine života. U ovom periodu su deca najprijemljivija za motoričko učenje i ukoliko se tada nešto propusti to kasnije ne može da se nadoknadi, ili se nadoknađuje sa niskim stepenom efikasnosti. Predškolska ustanova kao prva institucija u lancu obrazovnog sistema treba da obezbedi organizovano učenje motorike pod nadzorom stručnjaka. Predškolski uzrast je doba kada se stvaraju osnove zdravstvenog stanja deteta i kada se formira njegov odnos prema fizičkom vaspitanju. Zbog toga se motoričkom razvoju dece predškolskog uzrasta treba posvetiti posebna pažnja.

Idrizović i Nićin (2006) smatraju da senzibilni periodi u razvoju motoričkih sposobnosti predstavljaju vremenske intervale koji omogućavaju kvalitetniji pristup segmentima motoričkog statusa sa stanovišta fizičkog vežbanja. Međutim, iako predstavljaju vrednu informaciju još uvek nisu kvalitetno iskorišćeni u procesu fizičkog vežbanja. Zanimarivanje senzibilnih perioda se kreće do skoro krajnjih granica, tako da gotovo krši osnovne postulate biološkog razvoja čoveka. Prema ovim autorima motorika čoveka bez obzira na nesavladivost tokova evolucije predstavlja segment multidimenzionalnog sistema čoveka, koja može bitno da utiče na sam sistem u smislu zaustavljanja negativnog trenda kakav je kroz trajanje antropogeneze bio prisutan skoro sve vreme.

Morfološka antropometrija je metoda koja obuhvata merenje ljudskog tela, obradu i proučavanje dobijenih mera. Primenjuje se u brojnim oblastima: sportu, pedijatriji, školskoj medicini za praćenje rasta dece i omladine, za procenu stanja uhranjenosti, razvoja i povezanosti telesnih dimenzija s drugim antropološkim karakteristikama (Mišigoj i sar., 1995).

Antropometrijsko merenje ili antropometrija je metod merenja čovekovog tela u celini ili pojedinih njegovih delova, na osnovu kojih se može dobiti objektivna slika fizičke razvijenosti ispitivane osobe (Stojanović, 1975).

U toku ontogeneze čovek prolazi kroz razvojne stadijume menjajući morfološki izgled, fiziološka svojstva, anatomske, psihomotorne i druge osobine. Morfološko ispitivanje procesa rasta radi se na dva načina: longitudinalni i transverzalni. Prilikom longitudinalnog istraživanja ispituju se deca tokom više godina ili više puta godišnje, i to jedna te ista dece. Transverzalno istraživanje obuhvata ispitivanje dece raznog uzrasta, u kratkom vremenskom periodu, pa se dobija slika procesa rasta za datu grupu ispitanika (Ivanović, 1996).

Morfološke karakteristike su latentne dimenzije koje se dobijaju matematičkim postupcima, a na osnovu merenja manifestnih antropometrijskih karakteristika postupcima antropometrije uređenih Internacionalnim biološkim programom (IBP). Morfološke dimenzije su biološka i fiziološka osnova koja generiše manifestaciju antropometrijskih karakteristika, kao što su telesna visina i težina, obimi trupa i ekstremiteta, dužine i debljine kostiju, kožnih nabora i drugo (Bala, 2007).

Nakon rođenja deteta dešavaju se promene u faktorima koji regulišu rast. Dominantni prenatalni uticaji majke zamenjuju se sopstvenim genetskim potencijalom koji sada u složenoj interakciji sa činiocima sredine dalje upravlja rastom. U ove činioce spadaju: hormoni, ishrana, homeostatska funkcija organa, psihološki i drugi faktori.

Rast predstavlja kompleksan biološki fenomen i predstavlja vitalni deo razvoja dece. On daje specifičnost, kako fiziologiji tako i patologiji dečjeg uzrasta i njegovo praćenje je dobar pokazatelj fiziološkog, odnosno patološkog zbivanja u organizmu.

Period od 3. do 7. godine karakteriše godišnji prirast telesne mase od oko 2 kg i telesne visine 5 – 8 cm. U ovom uzrastu, mogu se opaziti razlike između dece muškog i ženskog pola u telesnoj visini i telesnoj masi. Razlike u ovom periodu su minimalne (Bala i sar., 2006).

Bala (1991) navodi da motoričko ponašanje dece predstavlja sveukupnu motoričku aktivnost koju deca ispoljavaju u igri, sportskim i rekreativnim aktivnostima. Motoričko ponašanje zavisi od mnogih faktora, a njegovim usmeravanjem se može uticati na razvoj sledećih segmenata :

1. biološki rast i razvoj dece,
2. motorički razvoj dece,

3. psihološki razvoj dece,
4. zdravstveni status dece,
5. poznavanje i shvatanje motoričkih aktivnosti i
6. stavovi i vrednovanje motoričkih aktivnosti.

Specifični problemi procene biomotoričkog statusa predškolske dece zavise od osobenosti uzrasta, jer bi bilo biološko nedopustivo da se deca predškolskog uzrasta izlažu maksimalnim naprezanjima kakva imamo prilikom motoričkih testova za odrasle. Individualnost razvojnih procesa na ovom uzrastu je problem koji dovodi do velikih odstupanja među rezultatima dece istog hronološkog uzrasta. Pokreti dece predškolskog uzrasta su usled nedovršenog proksimo-distalnog i cefalo-kaudalnog razvojnog reda, kompleksni, neizdiferencirani i nedovoljno precizni. Zbog navedenog procena biomotoričkog statusa zahteva veliku opreznost u izboru dijagnostičkih metoda (Perić, 1991).

Odrednice motoričkih sposobnosti

Najveći doprinos u istraživanju motoričkih sposobnosti dao je Napoleon Volanski (Napoleon Wolansky, 1985), koji je sproveo longitudinalno istraživanje motoričkog razvoja poljske populacije. Motorički prostor obuhvata motoričke ili fizičke, biomotoričke, psihofizičke, psihomotorne ili antropomotoričke sposobnosti, dimenzije, funkcije ili osobine. One se definišu kao pokazatelji nivoa razvijenosti osnovnih kretnih dimenzija koje uslovljavaju realizaciju kretanja. Latentni i manifestni motorički prostor su međusobno uslovljeni. U manifestnom prostoru moguće je razlikovati filogenetske i ontogenetske kretne forme koje se na određeni način mogu izmeriti i proceniti. Latentni prostor je moguće dijagnostifikovati indirektnim načinima, ali se problem javlja u definisanju broja i vrste dimenzija koje ga sačinjavaju. Metikoš i saradnici su istraživanjem izdvojili 11 bazičnih motoričkih faktora: koordinacija, realizacija ritmičkih struktura, ravnoteža, frekvencija pokreta, brzina pokreta, fleksibilnost, sila, snaga, eksplozivna snaga i izdržljivost (Gajić, 1985).

Uzrast od 4 do 10 godina (predškolski i mlađi školski uzrast) je veoma bitan u toku motoričkog razvoja čoveka, jer u ovom periodu motorički razvoj ima opšti, generalni karakter i motoričke probleme dete rešava celim telom i motorički neekonomično. U ovom periodu još nije došlo do diferencijacije različitih motoričkih struktura poznatih kao motoričke sposobnosti, koja počinje od 12. A usavršava se oko 18.godine. ovo je posledica ne ispoljavanja specifičnih funkcija CNS-a, jer tercijarna i sekundarna zona kore velikog mozga nisu dovoljno funkcionalno oformljene. Motoričke sposobnosti odnosno generalni faktor motorike matematičko-statističke kategorije nastali su na osnovu rezultata motoričkih merenja odgovarajućih fizioloških indikatora. Rezultati merenja predstavljaju mani-

festne varijable, koje imaju svoju distribuciju rezultata. Opšteprihvaćena hipoteza je da su motoričke sposobnosti, a pre svega generalni faktor motorike, normalno distribuirane sposobnosti.

Bala (2007) smatra da se efekti fizičkog vežbanja, u najvećoj meri izražavaju na različitim podsistemima čoveka kao celine, od kojih je u središtu izučavanja kineziologije kompleks motoričkih sposobnosti. Dakle, sa aspekta definicija motoričkih sposobnosti sa drugim podsistemima čoveka, kao i za utvrđivanje efekata različitih trenažnih tretmana na pojedine delove motoričkog prostora, pre svega je neophodno definisati strukturu motoričkog prostora.

Tokom rasta i razvoja deteta dolazi do većih i manjih promena u celokupnom organizmu. Bala i Popović (2007) navode da te promene nisu linearne, nego su diskontinuiranog karaktera i nisu iste za svu decu, ni u istom uzrastu i polu. To se odnosi kako na biološki rast i razvoj, tako i na razvoj telesnih organa, a pre svega na razvoj centralnog nervnog sistema, koji bitno utiče i na razvoj celokupne dečje motorike. Pošto je razvoj individualnog karaktera, sigurno je da u tom razvoju postoje veće ili manje razlike u motoričkim sposobnostima dece u odnosu na odgovarajući uzrast i pol dece. Dalje, isti autori navode da motoričko ponašanje dece mlađeg uzrasta, kao i njihove motoričke sposobnosti, jesu kako se smatra, generalnog karaktera, ali se ipak za manifestaciju sposobnosti izvođenja motoričkih aktivnosti koriste nazivi koji se opravdano daju motoričkim sposobnostima kod starije dece i odraslih.

Razvoj pokreta i formiranje motoričkih navika prema Kosincu (1999) kao što su: držanje predmeta i rukovanje njima, sedenje, uspravljanje, stajanje, hodanje, trčanje i drugo predstavlja značajan i složen proces. Ovladavanje pokretima omogućava detetu da postane samostalno, da relativno nezavisno zadovoljava svoje potrebe i da slobodno komunicira okruženjem. U početku motoričkog učenja dominira oponašanje odraslih, kasnije samo elementarni pokreti, pokušaji reprodukcije pokreta uzora. U početku značajnu ulogu u tome imaju oko i uho, odnosno percepcija sebe i predmeta u određenom prostoru i vremenu. Zbog nedovoljno razvijene vizualno-motoričke koordinacije, oponašanje pokreta u prvoj godini života ne daje velike rezultate.

Postoje tri odlike koje karakterišu motorno učenje i teorije zasnovane na njemu: motorno učenje je proces u pojedincu koji dovodi do relativno stalne promene da bi se poboljšalo motorno izvođenje, proces motornog učenja se ne može direktno posmatrati i poboljšana motorna radnja predstavlja rezultat vežbanja, a ne sazrevanja, privremenog stanja ili instinkta (Magill, 1998).

Vaspitno-obrazovne ustanove kao faktor razvoja morfoloških dimenzija i motoričkih sposobnosti

Na osnovu postojećih istraživanja i teorijskih razmatranja vezanih za fizičku aktivnost dece predškolskog uzrasta i mnoštva epidemioloških nalaza na odrasloj populaciji, moguće je anticipirati potencijalne koristi fizičke aktivnosti u predškolskom uzrastu koje se ogledaju: u fizičkoj aktivnosti u funkciji integralnog razvoja dece, fizičkoj aktivnosti u funkciji zdravlja dece i fizičkoj aktivnosti u funkciji zdravlja u odrasloj dobi (Đorđić, 2007).

Kamenov (1995) navodi kako predškolska ustanova treba da utiče na zdravlje i fizički status deteta. Kao bitne faktore fizičkog razvoja autor navodi: sticanje bogatog motoričkog iskustva, upoznavanje sopstvenog tela, njegovog izgleda i sheme, razvoj lateralizacije, održavanje normalnog stanja aparata za kretanje, razvoj brzine, koordinacije, gipkosti, snage, preciznosti, ravnoteže i drugih sposobnosti. U cilju ostvarivanja ovih sposobnosti predlažu se različite aktivnosti u okviru institucionalnog sistema predškolstva.

Zadaci vaspitača su: da stvori povoljne uslove za razvoj sposobnosti za kretanje, da pomažući deci u ovladavanju svojim pokretima i sticanju fizičke spretnosti, razvijaju kod njih osećanje sigurnosti u sebe i nezavisnosti u odnosu na odrasle, doprinoseći razvoju niza voljno-karakternih osobina kao što su smelost, samopouzdanje, da pripremi dete za pisanje grafomotoričkim vežbama i da u saradnji sa stručnjacima iskoristi izvanredne mogućnosti koje u predškolskom dobu pružaju korektivni rad u oblasti fizičkog razvoja (Kamenov, 1997).

Sve je veći broj dece koja pohađaju predškolske ustanove i sve su nepovoljniji uslovi za optimalnu aktivnost dece. Navedeno povećava odgovornost vaspitača za optimalan fizički i motorički razvoj dece predškolskog uzrasta. Zbog toga priprema za rad na području fizičkog vaspitanja predstavlja važan segment njihove profesionalne osposobljenosti na području fizičkog vaspitanja (Đorđić, 2002).

U Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od tri do sedam godina jedinstvena i celovita koncepcija je razrađena u dva modela – model A i model B.

Ciljevi telesnih aktivnosti Modela B su:

1. Zdravo, fizički dobro i skladno razvijeno dete i upoznavanje sopstvenog tela, njegovog izgleda i sheme.

2. Bolje i ekonomičnije funkcionisanje, jačanje organizma i održavanje stanja aparata za kretanje, posebno zglobova, veza i mišića.

3. Sticanje bogatog motoričkog iskustva.

4. Podsticanje razvoja lateralizacije.

5. Razvoj telesnih svojstava: brzine, koordinacije, gipkosti, snage, izdržljivosti, preciznosti; slobodno, efikasno i graciozno vladanje svojom motorikom i ekonomičnost u trošenju mišićne energije i snage.

6. Uspostavljanje ravnoteže prilikom stajanja (normalno, na rukama), kotrljanja (napred, nazad, u stranu), zaustavljanja iz pokreta, doskoka sa različitim položajem ruku, formiranje i učvršćivanje sposobnosti ovladavanja prostorom kroz kretanje u njemu.

7. Razvoj sve složenijih, preciznijih, efikasnijih i ekonomičnijih pokreta i radnji koje angažuju samo pojedine grupe mišića ili sitne mišiće, kada je za to stvorena osnova razvojem krupnih mišićnih grupa.

8. Stvaranje uslova za pravilan razvoj nervnog sistema.

9. Pripremljenost deteta za fizičke napore koji ga očekuju u osnovnoj školi.

Model A je koncept programa otvorenog sistema vaspitanja i obrazovanja. Polazište programa je dete, kao nedeljiva dinamična ličnost. Vaspitač je kreator, istraživač, praktičar i kritičar sopstvene prakse. Ovaj model programa definiše koncepciju vaspitanja i obrazovanja, ne zadaje program učenja i podučavanja.

Na osnovu ovog programa predškolske ustanove – vaspitači vrše izbor uslova i podsticanja – sadržaja, koji će obezbediti optimalan psihički i fizički razvoj dece. Model A u fizičkom vaspitanju se može koristiti samo kombinovano sa modelom B, a nikako samostalno.

Đorđić (2002) kao dobre osnove za dalji razvoj i unapređenje fizičkog vaspitanja u vrtićima navodi:

1. Trend daljeg razvoja predškolskih ustanova i sve veći obuhvat dece, u svetu i kod nas.

2. Identifikovanje značaja fizičke kulture.

3. Bogata tradicija fizičkog vaspitanja u vrtićima.

4. Ekspanzija svih vidova fizičke kulture i razvoj privatne inicijative na polju zbivanja i vaspitanja dece.

5. Školovanje vaspitača na višem nivou u smislu izjednačavanja sa ostalim prosvetnim zanimanjima i drugo.

Marković i sar. (1997) predlažu igraonice u kojima dete može da stvara nove pokrete i kretanja. Ovo bi doprinelo razvijanju sposobnosti orijentacije i harmoničnosti u kretanjima. Deo igraonice namenjen za ovu vrstu aktivnosti zahteva i šire angažovanje za namensko uređenje igraonice, pa se planiraju u vidu kratkoročnih i dugoročnih projekata koji uključuju osim dece i vaspitače.

Fizičko vaspitanje se u vrtiću se ne izdvaja iz konteksta celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa. U tom smislu ne postoje nikakvi posebni normativni fizičkog i motoričkog razvoja dece, zahtevi u pogledu metoda i sadržaja rada, doziranja, opreme vaspitača i dece (Đorđić, 2002).

Zaključak

Period predškولstva predstavlja najburniji period u razvoju psihosomatskog statusa čoveka. Međutim, različita odstupanja u zakonitosti razvoja kod ispitanika ove populacije nas dovode u situaciju da teško procenjujemo relevantost dobijenih rezultata na osnovu postojećih instrumeta. Činjenica da različiti autori koriste različite testove za utvrđivanje psihosomatskog statusa. Pretpostavljamo da se srž relativnog malog broja istraživanja vezanih za populaciju dece od 3 do 7 godine nalazi u ovoj konstataciji.

Dosadašnja istraživanja morfološkog prostora identifikovala su četvorodimenzionalni hipotetički model latentnih dimenzija koji se interpretira kao longitudinalna dimenzionalnost skeleta, transvenzalna dimenzionalnost skeleta, telesna masa i voluminoznost tela i potkožno masno tkivo. Ali, u našoj zemlji nema dovoljno istraživačkih radova, koji bi utvrdili uzročno-posledične relacije između antropometrijskih dimenzija i motoričkih sposobnosti kod predškolske dece. Zbog toga je potrebno u daljim istraživanjima pri obradi i analizi statističkih podataka primeniti linearni regresioni model. On će identifikovati veličinu procenta varijabiliteta motoričkih testova na osnovu multidimenzionalnog sistema antropometrijskih varijabli (Ivanović, 2007).

Motorički testovi su specijalno kreirani testovi kojima se mere određene motoričke sposobnosti jedinke. Čine ih merenja različitih sposobnosti, odnosno merenja snage, ravnoteže, koordinacije, preciznosti, brzine, gipkosti, tj sve ono što podrazumeva aktivaciju voljnog mišićnog sistema, kontrole pokreta i upravljanja sopstvenim telom. Ovi testovi procenjuju se upoređivanjem rezultata koji su postignuti pri testiranju sa rezultatima koji se nalaze u normi. Svaka motorička vežba broji se ili meri na određeni način. Za svaki uzrast, počev od osnovne škole, postoji prosečni rezultat koji je poželjan na određenom uzrastu i kod određenog pola, što se uzima za normu pri poređenju sa postignutim učinkom. Pošto je cilj fizičkog vaspitanja, počev od vrtića, zdrav i pravilan razvoj tela – mišićne i skeletne muskulature, kao i razvoj svesti o sopstvenom telu, njegovim funkcijama, sposobnostima i voljnim pokretima, treba ga ozbiljno shvatiti i pratiti fizički razvoj jedinke u svakom pogledu. Samo tako se može ukazati i uticati na nepravilnosti koje se javljaju kroz razvoj, korigovati ih i stvoriti fizički sposobne osobe. Ovi testovi najčešće se rade na početku i kraju tomesecja, polugodišta ili godine, pa se tako dobija uvid u postignut uspeh, tj napredak jedinke nakon delovanja određenih fizičkih aktivnosti u toku tog perioda. Dakle, na početnom testiranju uviđa se slabost ili nešto na čemu se može poraditi da bi se formirala fizički sposobnija ličnost. Zatim se određuju mere kojima će se uticati na poboljšanje rezultata, a završnim testiranjem zaključuje se koliko je delovanje bilo dobro i efikasno, da li je postignut zadati cilj u datom periodu i koliko je sama jedinka fizički uznapre-

dovala. Motorički testovi takođe se koriste pri određenim istraživanjima fizičkih ispitivanja karakteristika, sposobnosti, praćenja, sličnosti, razlika, poređenja itd, kako bi se uočio napredak, odnosno razlika u rezultatima pre i nakon vršenja određenih fizičkih uticaja.

Istraživanja razvojnih promena morfoloških osobina i motoričkih sposobnosti kod dece predškolskog uzrasta predstavlja izuzetno značajno pitanje na koje nauka još nije u dovoljnoj meri dala odgovore na osnovu kojih bi bilo moguće stvoriti jasnu predstavu o zakonitostima morfološkog i motoričkog sazrevanja ovog uzrasnog perioda. Zbog toga su multidisciplinarna istraživanja dece ovog uzrasta neophodna. Motorički testovi su jedinstveni pokazatelji opšte fizičke forme deteta. Neophodno ih je koristiti kako bi se dobio valjan uvid u efikasnost rada sa decom i njihovo fizičko napredovanje. Dobri su pokazatelji i ukazatelji na određene slabosti nekog organizma, te se primenom ovih testova blagovremeno može uticati na te slabosti tako što će se primeniti adekvatan fizičko – vaspitni rad. Testovi daju opštu sliku kada se rade jednom, međutim, ukoliko se čini na početku i kraju polugodišta, ili drugog vremenskog perioda, tada poređenjem rezultata dobija se uvid u sam napredak i postignuće – kako deteta, tako i vaspitača. U zavisnosti od motoričkih vežbi koje su date u testu, tj koje se ispituju, može se posmatrati celokupna slika fizičke aktivnosti deteta ili samo neke od njenih segmenata. Zbog pravilnog fizičkog razvoja dece, vaspitni uticaji i dostignuća se prate, a u ovoj oblasti, to će se najbolje uraditi ako se koriste motorički testovi.

Literatura

- Antropova, M.V., Koljцова, M. M. (1976). *Psihofiziološka zrelost dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Bala, G., Popović, B. (2007). Motoričke sposobnosti dečaka i devojčica, *Monografija. Antropološke karakteristike i sposobnosti predškolske dece*. (104-153) . Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Bonacin, D., Kosinac, Z.(1990). Strukturalne promjene motoričkih mehanizama kod djece predškolske dobi, izazvane posebno programiranim kineziološkim tretmanom. *Pedagoški rad*, 45(4), 399-405.
- Gajić, M. (1985). *Osnovi motorike čoveka*, Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- De Privitellio, S., Marić, Ž., Mijan J. (2006). *Razlike u motoričkim sposobnostima devojčica i dječaka predškolske dobi*. Zbornik radova Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine, str. 57-65.
- Dorđić, V.(2002). *Predškolsko fizičko vaspitanje u Vojvodini*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Dorđić, V. (2007). Fizička aktivnost predškolske dece, *Monografija. Antropološke*

- karakteristike i sposobnosti predškolske dece* (333-360). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Ivanović, M. (2005). Uticaj antropometrijskih dimenzija na rezultate skoka udalj iz mesta – predškolski uzrast, *Zbornik radova* (77-91). Kikinda: Viša škola za obrazovanje vaspitača „Zora Krdžalić Zaga“.
- Ivanović, M. (2007). Relacije između antropometrijskih karakteristika i rezultata u skoku uvis kod devojčic uzrasta između 6 i 7 godina, *Zbornik radova* (115-125). Kikinda :Zbornik radova VŠSSOV.
- Fratric, F., Rubin, P (2006). *Kvalitativne razlike motoričkog statusa dečaka i devojčica uzrasta 4-7 godina sa teritorije Novog Sada*. Zbornik radova Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine, str. 51-56.
- Hamza, I. (1999). *Efikasnost aktivne i pasivne metode verbalizacije učenja gimnastičkih vežbi u predškolskom uzrastu*. Novi Sad: Doktorska disertacija.
- Idrizović, K., Nićin. Đ. (2006) *.Senzibilni period u razvoju motoričkih sposobnosti kao osnov dugoročnog sportskog razvitka*. Novi Sad: Zbornik radova Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine, str. 31-38.
- Kamenov, E. (1995). *Model osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
- Kosinac, Z. (1999). *Morfološko-motorički i funkcionalni razvoj djece predškolske dobi*. Split: Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja .
- Magill, A.R. (1998). *Motor Learning, Concepts and Applications*. Illinois : McGraw Hill Companies.
- Nićin , Đ. (2000). *Antropomotorika – teorija*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Pejčić, A. (1981). Zagreb: Interkorelacije i kroskorelacije morgološko-funkcionalnih karakteristika i motoričkih sposobnosti. *Kineziologija*, str. 19-29.
- Perić, D. (1991). *Komparativna analiza metodoloških sistema eksplikacije biomotoričkog statusa dece predškolskog uzrasta*. Doktorska disertacija Beograd: Fakultet fizičke kulture.
- Popović, B., Cvetković,M., Grujičić, D. (2006). *Trend razvoja motoričkih sposobnosti predškolske dece*. Novi Sad: Zbornik radova Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine, str. 21-30.
- Stojanović, M. (1975). *Antropometrijsko merenje, Enciklopedija FK*. Zagreb: Jugoslovenski leksikografski zavod.
- Sturza-Milić, N.(2009). *Sagledavanje motoričkog razvoja predškolske dece (u funkciji podsticanja ukupnog razvoja i identifikacije darovitosti)*. Novi Sad: Pedagoška stvarnost LV, 1-2, 155-167.

THE ANTHROPOMETRIC DIMENSIONS OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: *Anthropometric dimensions and motor skills are important indicators in assessing the proper development of preschool children. The significance of the psychosomatic characteristics and skills has been emphasized by the authors from many different countries. Previous studies of the morphological space have identified a four-dimensional hypothetical model of the latent dimension that is interpreted as a longitudinal dimension of the skeleton, a transversal skeleton dimension, the weight and volume of the body and a subcutaneous adipose tissue. Specific problems of the assessment a bio-motor status of preschool children depend on the specific characteristics of different ages. Basic motor skills include speed, strength, flexibility, balance, coordination, endurance and precision. One of the main factors affecting the physical development is the preschool institution. This refers to acquiring a rich motor experience, exploring their own body, the development of lateralization, the maintaining a normal state of the movement apparatus and the development of motor skills.*

Keywords: *preschool age, anthropometric characteristics, motor skills, preschool institution.*

Prikazi

PRIKAZ RADNOG LISTA ZA DECU PREDŠKOLOSKOG
UZRASTA
„PO LUPU PA U GRUPU“¹

autorke dr Vesna Colić i Biserka Vunjak Spasojević

(izdavač ATOS, Kragujevac, 2012.)

Dete predškolskog uzrasta svakim danom sve više pažnje i poštovanja dobija kao podršku svom razvoju. Radni list “Po lupu pa u grupu” čini to veoma dobro. Čitalac radnog lista, autorki dr Vesne Colić i Biserke Vunjak Spasojević, dugogodišnjih radnica u predškolstvu, stručnjakinja sa dugogodišnjim iskustvom u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ima pred sobom jedan bogat materijal.

Već samim svojim naslovom najavljuje se neposredan i odlučan zahvat kojim se želi predškolsko dete povesti putevima budućeg istraživača, poznavalaca i poštovalaca prirode i društva u kojem živi i razvija se.

Prvo, što ovu knjigu (kako je autorke s pravom nazivaju kada je tumače detetu) čini delotvornom u pomenutoj nameri, jeste odnos prema detetu koje je u rečima i postupcima autorki radoznalo, preduzetno, samostalno, puno samopoštovanja i odgovorno. Ovakav odnos autorki pomaže detetu da ove odlike izgradi u svom ponašanju i da one postanu njegove lične karakteristike.

Tu je uočljiv i vidni napor autorki u negovanju stila učenja. Dete pozivaju da uči tako što polazi od sopstvene percepcije, beleži svoja zapažanja i donosi odluke o mogućim rešenjima. Autorke naglašavaju da najčešće nije jedno rešenje dobro u izradi zadataka. To s jedne strane oslobađa detetovu misao u rešavanu problema, dok s druge strane, one ga podstiču na evidentiranje i praćenje svog učenja. Na ovaj način podstiču dete, i pokazuju odraslima koji sa njim rade, da je njegovo učenje i rad po zadacima iz ove knjige važan i vredan beleženja i praćenja. Jedan od takvih podsticaja je učinjen instrukcijom koja glasi: “Za svaki dan u godini obeleži datum, kakvo je vreme bilo i šta se važno toga dana dešavalo. Koristi ponuđene simbole ili smisli nove.” Nakon ovog teksta je ponuđena tabela (na stra-

¹ Tekst recenzije je doprineo tome da Ministar prosvete i nauke Republike Srbije odobri izdavanje i upotrebu ovog nastavnog sredstva za decu predškolskog uzrasta rešenjem broj: 650-02-00033/2012-06 od dana 19.6.2012. godine.

nicama 53. do 55.) u vidu izvoda iz kalendara sa praznim poljima za svaki dan tokom svih meseci u godini, počev od Septembra. Takođe su dati primeri univerzalnih simbola za događaje, kao što su praznici (društveni i lični: zastava države, krts, polumesec, šestokraka zvezda, rođendanska torta sa svećicama), obaveze u vrtiću (ikonica za aktivnost postavljanja stola za obed, za aktivnost sklanjanja igračkaka) koje su dovoljno jednostavne da ih dete može razumeti i samostalno nacrtati, kao i osmisлити, nacrtati neke druge, po sopstvenoj želji.

Oснаživanje deteta je evidentno u većini od oko 110 zadataka. Na svakoj od 56 strana, koliko ima knjiga, ima najmanje dva a ponegde i tri zadatka.

Izradu zadataka autorke najčešće traže dečijim crtežom. To je na predškolskom uzrastu jedan od najjačih kanala komunikacije. One, takođe, predlažu detetu, da slovima napiše samostalno ili uz pomoć odraslih, ceo svoj odgovor ili dopunu istoga. To nije obavezan zadatak već je ponuđena mogućnost. U vremenu kada se sve više insistira na sve ranijem polasku dece u školu, a ona se simboliše opismenjavanjem, ovakva ponuda predškolskom detetu uz potpuno relaksiranu, neobaveznu notu te ponude, pravi je podsticaj i ohrabrenje roditeljima. Nema u toj ponudi ni traga zastrašivanja školom, niti favorizovanja pisanja kao veštine bez koje se ne može. Jednom rečju, ova knjiga, radni list, ne požuruje ni dete ni odraslog koji radi sa njim. Ona podstiče, poziva na istraživanje i hrabri u samostalnosti dete predškolskog uzrasta.

Posebno zanimljivo i korisno mesto čini ponuda rešavanja rebusa. Autorke to čine pažljivo, postepeno, snažno povezano sa kontekstom u kome se nude. Ovu grupu zadataka vidimo, kao još jednu situaciju u kojoj se dete može posavetovati sa odraslim koji ga prati u radu unutar ovog radnog lista. Ne manje važno jeste svojstvo rebusa da neosetno a snažno uvodi dete u analizu pisanog i slikovnog govora.

Radni list ne zaboravlja pouke i poduke koje se tiču očuvanja prirode, koncepta održive energije i zdravog života. Ovim saznanjima, temama, se takođe bavi kroz detetovu aktivnu, istraživačku i odgovornu ulogu.

Radni list "Po lupu pa u grupu" počinje pregledom sadržaja koji je urađen na poseban način. Naime, navedene su sve stranice na kojima se radni list bavi dečijim saznanjima u različitim oblastima. To su grupe "saznanja" što bi neki klasični radni listovi nazivali "temama", o bližim i sve daljim i daljim oblastima života u kojem dete odrasta. Saznanja su sistematično raspoređena duž ukupne liste zadataka, tako da se saznanjima "o sebi" dete bavi, ukoliko radi zadatke redom, i na početku i na kraju radnog lista. Tako je slučaj i sa ostalim grupama saznanja kao što su ona o vrtiću, o porodici, o široj okolini, o zdravom životu, životinjama, biljkama. Ukoliko dete i odrasli imaju nameru da se naglašeno bave jednom grupom saznanja, to mogu raditi koristeći različita mesta u random listu, od njegovog početka pa do kraja.

Ovakva upotreba radnog lista jeste, takođe, jedan poseban stil u učenju i podsticanju kognitivnog stila deteta u radu. Stil je otvoren, difuzan, analitičan, stvaralački i samostalan. Ovakav rad detetu donosi radost igre, slobodnog kretanja, i sugerije da svaki rad može imati draž razigrane aktivnosti.

O tipovima aktivnosti koje se traže i/ili nude u izradi zadataka možemo reći da je radni list mesto u kome dete može da crta, savija, seče, lepi, presuje, pa čak i kuva i mesi. Radni list i u ovoj dimenziji pokazuje kreativnost i instrumentima za podsticanje detetovog preduzetnog i stvaralačkog ponašanja u učenju i igri.

Radni list vrlo pažljivo uključuje i porodicu u realizaciju zadataka postavljenih detetu.

O igri i radu u ovom radnom listu možemo da kažemo da su oni ujedinjeni baš kako treba i dolikuje jednom kvalitetnom didaktičkom materijalu za decu predškolskog uzrasta.

Ovaj radni list se, naravno, sve vreme obraća i odraslima i detetu. Odraslima, implicitno, tako što je većina instrukcija pisana rečima koje predlažu detetu šta da uradi u sledećem zadatku, za šta mu je najverovatnije neophodna pomoć odraslog koji ume da čita, kao i eksplicitno, na jednoj, završnoj stranici radnog lista, gde su smešteni svi potrebni komentari, ohrabrenja, napomene koje autorke poručuju odraslima koji pomažu detetu u učenju putem ovog didaktičkog materijala.

Svesrdno ga preporučujemo vaspitačima, predškolskim ustanovama, školama i drugim institucijama, roditeljima i deci kao dobro mesto za igru i učenje za sve.

NOVA POJMOVNA STRUKTURA SOCIJALNOEKOLOŠKOG MIŠLJENJA

Ivan Cifrić, LEKSIKON SOCIJALNE EKOLOGIJE - Kritičko promišljanje,
Školska knjiga, Zagreb, 2012., 466 str.

Pojam ekologija je nastao u 19. veku u polju prirodnih nauka, zapravo u porodici bioloških disciplina. Termin ekologija skovao je nemački biolog Ernest Hekel (1866) od dve starogrčke reči “*oikos*” (dom) i “*logos*” (nauka). Međutim, tendencije u razvoju biološke ekologije i dominacija problema društvene okoline u savremenom industrijskom društvu, uslovili su kretanje ekološke problematike od *biološkog* ka *socijalnom* polju i proces širenja predmeta njenog proučavanja od *lokalne* ograničenosti ka *svetskom* i *globalnom* nivou. Iako ta reč pripada ne samo nauci, već i rečniku svakodnevnog života, pojam ekologija danas nije više jednoznačan i samorazumljiv. Pored “biološke”, “medicinske”, “humane”, “političke”, sve više se govori o “socijalnoj ekologiji”. Radi se o novom predmetnom području u odnosu na klasična razmišljanja, polju koje obuhvata međusobne odnose između ekosfere, sociosfere i tehnosfere. Posebno značajna sfera socijalne ekologije je stanje (ne)razvijenosti ekološke svesti i ekološke kulture, odnosno odgovornosti za opstanak planete Zemlje za život sadašnjih i budućih generacija.

Leksikonsko-enciklopedijsko delo akademika Ivana Cifrića, koje se u izdanju Školske knjige iz Zagreba pojavilo krajem 2012. godine, sadrži veoma obiman pregled pojmova iz socijalne ekologije. Kao naučna disciplina, socijalna ekologija je nastala povezivanjem socijalnih i prirodnih nauka u novo interdisciplinarno područje istraživanja. Neki autori je shvataju kao sociološku disciplinu koja istražuje socijalne uzroke i posledice uticaja društva na okolinu (prirodu), a drugi kao ekološku disciplinu koja istražuje uticaj prirode i okoline na društvo, odnosno posledice ekoloških uticaja na društvo (str. 6). U tom smislu i ovaj *Leksikon* predstavlja predmet proučavanja s dva aspekta: socijalnog i ekološkog.

Leksikon socijalne ekologije sadrži 991. odrednicu iz socijalne ekologije poređanih abecednim redom. Uz hrvatski naziv pojma, u zagradi je dat i prevod tog pojma na engleski i nemački jezik, što značajno doprinosi boljem shvatanju socijalnoekološke tematike u stranoj naučnoj literaturi a u velikoj meri olakšava i pisanje naučnih radova u vezi s tom tematikom na pomenutim jezicima. Pored

autorovog objašnjenja svakog socijalnoekološkog pojma, navedeno je i kratko određenje shvatanja drugih autora. U *Leksikon* su uvrštene i neke odrednice koje predstavljaju svojevrsnu inovaciju u kontekstu savremene literature i aktualne socijalnoekološke stvarnosti. Na primer, uvedeni su neki novi pojmovi koji su neizbežni u stvaranju nove socijalnoekološke paradigme, kao što su: “dužničko ropstvo u prirodi”, “dan ekološkog duga”, “ruža kulturne evolucije”, “društveni prirodni odnos”, “filozofija žrtvenog jarca”, “socijalnoekološki metabolizam”, “antropobiotička ekumena”, “žablji sindrom”, “čovekov prirodni paradoks”, “epistemologija lovca i osvajača”, “filtriranje znanja”, “ekologija vremena”, “otisak vremena”, “kulturalna entropija”, “menadžment vremena”, “kultura nasilja”, “otuđeni sistemi” i tako dalje (str. 6). Kao što piše u podnaslovu knjige, *Leksikon* predstavlja svojevrsno kritičko promišljanje: svaka odrednica je definisana i njoj pridružena različita shvatanja nekih autora i kritički osvrt autora.

U predgovoru se iznosi teza da su krajem 20. i početkom 21. veka savremeno društvo i okolinu (prirodu) zahvatile dve krize: prva je kriza unutar društva (ekonomska, moralna itd.) i kriza modernih sistema u celini kao međunarodna kriza (politička, kriza upravljanja itd.), a druga je kriza odnosa društva prema okolini. Spajanjem niza pojedinačnih kriza nastala je socijalnoekološka kriza u kojoj povezani procesi socijalne i ekološke krize utiču na celo čovečanstvo i njegovu perspektivu (str. 5). Kompleksnost problema u socijalnoekološkom kontekstu zahteva traganje za različitim sredstvima za njihovo rešavanje, usled čega su bitna interdisciplinarna istraživanja i razvoj nove – socijalnoekološke paradigme. Umesto starih pojmova koji su pojednostavljivali sliku stvarnosti, potrebni su novi pojmovi i kategorije pomoću kojih je moguće bolje razumevanje odnosa čoveka (društva, kulture) i prirode (okoline) (str. 6), i efikasnije delovanje pojedinaca, grupa (socijalnih pokreta) i društva na rešavanju izazova ekološke krize. U tom cilju je konceptualizovan i ovaj *Leksikon*, koji uključuje pojmove iz različitih nauka kao što su sociologija, filozofija, antropologija, biologija, ekologija, pedagogija, psihologija, teologija i druge.

Za socijalnoekološku misaonu orijentaciju posebno je značajan pojam EKOLOŠKI OTISAK STOPALA (*ecological footprint; der ökologische Fußabdruck*) koji se odnosi na “meru čovekovog iskorišćavanja prirodnih dobara Zemlje preračunatu u poljoprivrednu površinu (hektare) po stanovniku, koja je potrebna za proizvodnju hrane, energije i ostalih resursa nužnih za održanje postojećeg standarda života stanovništva na nekom području ili celoj Zemlji” (str. 107). S obzirom na populacionu eksploziju, potrebe za energijom, hranom, drvetom i drugim predmetima, u narednih 140 godina, ekološki otisak bi se mogao udvostručiti u odnosu na globalni biokapacitet Zemlje. Koncept potiče od Mathiasa Wackernagela 1990. godine, a termin ekološki otisak stopala skovao je William Rees 1996. godine. Cilj otiska stopala je merenje njegove veličine, jer se čovek

(prema E.P. Odumu, 1913-2002) pretvara u parazita na Zemlji, koji u planetarnim razmerama stvara neravnotežu između organskog deficita i anorganskog suficita. Najveći ekološki otisak stopala imaju zemlje s minimalnim uslovima za proizvodnju hrane (Ujedinjeni Arapski Emirati 11,9 ha), i zemlje s najvećom potrošnjom kao SAD (9,6 ha). Važno je napomenuti da je za zadovoljavanje potreba (hrana, voda, stanovanje, energija, transport, trgovina, zbrinjavanja otpada) prosečnog stanovnika zemalja u razvoju potreban 1 ha. Interesantan je podatak koji autor *Leksikona* navodi da “ako bi svi na Zemlji živeli s američkim standardom, ekološki otisak stopala trebao bi biti površine i do pet planeta Zemlje” (str. 107). S obzirom na činjenicu da ekološki otisak postaje sve veći a “ekološki ruksak” (masa resursa koja je ekstrakovana, ali odbačena u kasnijem toku proizvodnje ili potrošnje) sve teži, postoji potreba smanjenja i ograničenja *per capita* iskorišćavanja okoline i prirodnih izvora. Za to je potrebna odgovarajuća kulturna promena u modernom društvu na osnovu kulturnog konsenzusa. Ekološki otisak stopala upozorava na razvojnu nejednakost između razvijenih i nerazvijenih zemalja.

U istraživanju odnosa ekosfere, sociosfere i tehnosfere značajan je socijalnoekološki pojam JEDINSTVO PRIRODE I KULTURE (*unity of nature and culture; die Einheit von Natur und Kultur*). Ova sintagma je nastala u vreme socijalnoekološke krize i označava “konceptualnu povezanost i relativnu stabilnost prirodnog i socijalnog (kulturnog) sistema različitim stepenima evolucije čovekove kulture” (str. 190). O odnosu prirode i kulture postoje dve suprotstavljene teze: (a) kultura je *deo prirode* (“naturalizam” – prirodni zakoni i procesi određuju socijalne fenomene) i (b) priroda je konstrukt kulture (“kulturalizam” – prirodni zakoni i procesi su društvena konstrukcija. Umesto njihove suprotstavljenosti, prema Glaeseru (1992), kako navodi autor *Leksikona*, postoji treća teza o *jedinstvu prirode i kulture* koja ima dva paradigmatiska pristupa kao rešenja protivurečnosti: “jedinstvo prirode i kulture u prirodi” – *univerzalno-istorijski* pristup, i “jedinstvo prirode i kulture u kulturi” – *kulturno-ekološki* pristup. “Jedinstvo kulture i prirode u socijalnoj ekologiji pojmovno se izražava kao *društveni prirodni odnosi* u kojem priroda i kultura nisu konfliktni nego međusobno konstitutivni” (str. 190).

Univerzalno-istorijski pristup povezuje prirodu i kulturu pojmom evolucija i ekosistem. Priroda samu sebe organizuje, a promene u njoj su prirodne. Čovek ima poseban položaj u prirodi i na njemu zasnovanu kulturnu evoluciju, usled čega deluje unutar prirode kao celine. Kultura kao koncept unutar organske evolucije je subjekt evolucionog procesa, a ne biološki čovek. U tom kontekstu ravnoteža nema bolji status od neravnoteže.

Kulturno-ekološki pristup polazi od teze da čovek ima kulturnu autonomiju, pa se ne samo prilagođava nego i suprotstavlja prirodi i deluje stvaralački. Odnos između prirode i kulture posmatra se kao posledica kulturnog razvoja. Priroda nije netaknuta, nego se čovekovim radom menja, preoblikuje i “kultiviše”. Tako se stvara antropobiotska ekumena. (str. 190).

Vrlo zanimljivo i veoma korisno u *Leksikonu* je autorovo razlikovanje pojmova “intrinzična”, “inherentna” i “instrumentalna vrednost” prirode. Razlikovanje ovih pojmova naročito je prisutno u “ekozofiji T”, Arne Nesa, ekološkoj etici, i u drugim područjima naučnog i filozofskog proučavanja i istraživanja.

INTRINZIČNA VREDNOST PRIRODE (*intrinsic value of nature; der Eigenwert der Natur*) je priznavanje vrednosti prirode (kao takve) po sebi, a ne prema čovekovoj proceni njene korisnosti za čoveka. Osnovni princip je pravo na život (vrsta, jediniki i ekosistema). Stoga priroda i bića u njoj imaju pravo na sopstveni razvoj i samovrednost. Autor *Leksikona* razlikuje apsolutnu i relativnu intrinzičnu vrednost. *Apsolutnu intrinzičnu vrednost* ima priroda, odnosno Zemljin globalni ekosistem, usled čega je nužna briga čoveka kao razumnog bića za njihov opstanak. Međutim, u okvirima globalnog ekosistema primerenije je govoriti o *relativnoj intrinzičnoj* vrednosti prema kojoj se bića mogu rangovati u skladu s nekim kriterijumom. “Jedna od osnovnih normi dubinske ekologije upozorava na to da svaki oblik života ima u načelu pravo na život i uspešan razvoj. Tako od kada je svet nastao, naravno, moramo ‘ubijati’ da bi smo mogli jesti. Ali, u dubinskoj ekologiji postoji osnovna intuicija prema kojoj nemamo pravo ubijati druga živa bića bez dovoljno osnova” (str. 184).

INHERENTNA VREDNOST PRIRODE (*inherent value of nature; der inherente Wert der Natur, die Eigenwert der Natur*), označava da priroda ima vrednost kao objekat, ali to ne zavisi od nje same, nego od procenjivača. To je atribut kojim se priznaje bićima da imaju sopstveno dobro. Čovek procenjuje koliko ekonomski, ekološki i estetski vredi napr. neki ekosistem i prema toj proceni usmerava svoju aktivnost eksploatacije ili neki oblik zaštite. Cilj inherentnog vrednovanja je procena koristi od prirode ili estetska vrednost prirode. Razlika između intrinzične i inherentne vrednosti prirode je u tome što je inherentna vrednost zavisi od procenjivača, a intrinzična je nezavisna od naše procene (str. 181).

INSTRUMENTALNA VREDNOST PRIRODE (*instrumental value of nature; der instrumentale Wert*) je funkcija korisnosti. Radi se o tome da li neki objekat (npr. ekosistem ili iskustvo) može čoveku poslužiti kao sredstvo za ostvarenje nekog cilja koji ima intrinzičnu ili inherentnu vrednost. Na primer, aspirin ima instrumentalnu vrednost jer može da zaustavi glavobolju. Reka Drava ima instrumentalnu vrednost jer se njome može ploviti ili na njoj sagraditi hidrocentrale itd. Moderno društvo je orijentisano na instrumentalne vrednosti, usled čega neke inherentne i intrinzične vrednosti postaju instrumentalne (str. 183).

Savremena kriza obrazovanja zahteva aktivniju ulogu pedagogije, koja u svoje predmetno područje treba da uključi nove sadržaje. U tom smislu veliku potrebnu vrednost ima socijalnoekološki pojam EKOLOGIZOVANJE PEDAGOGIJE (*ecologization of pedagogy; die Ökologisierung der Pädagogik*). To je “unošenje ekoloških sadržaja u pedagogiju kao odgovor pedagogije na savremenu krizu

obrazovanja” (str. 87). Praktični efekti ekološke pedagogije zavise od osposobljenosti vaspitača i nastavnika na svim nivoima obrazovnog sistema. Na tu temu sve je više istraživačkih radova kod nas i u svetu. Sa druge strane, pojam PEDAGOGIZOVANJE EKOLOGIJE (*pedagogizing ecology; die Pädagogisierung der Ökologie*) je odgovor pedagogije na ekološku krizu sa zahtevom za učestvovanjem pedagogije u ekološkoj edukaciji. Rešavanje izazova ekološke krize zahteva da se pedagoški primereno metodički obrade i prenesu ekološki sadržaji i vrednosti u procesu vaspitanja i obrazovanja u društvu (str. 286).

U *Leksikonu* su uz pojmove date i oznake u obliku strelice (→) koje čitaoca upućuju na druge pojmove sa kojima je odrednica povezana. Na taj način je omogućeno sticanje šireg znanja i bolje razumevanje konteksta određenog pojma. Posle objašnjenja svih pojmova dat je veoma obiman izbor iz literature koju je autor koristio prilikom izrade *Leksikona socijalne ekologije*. Postoji i popis imena i registar pojmova poređanih po abecedi s pripadajućim stranicama na kojima se ona spominju. Na samom kraju *Leksikona* nalazi se kratka beleška o autoru i njegovom bogatom doprinosu u dosadašnjem razvoju sociologije i socijalne ekologije.

Leksikon socijalne ekologije predstavlja veoma značajan doprinos razvoju socijalne ekologije čiji predmet svakim danom postaje sve značajniji, s obzirom na globalizaciju ekoloških problema i ekspandirajuću ekološku krizu koja predstavlja ozbiljnu pretnju održivom razvoju i opstanku života na Zemlji. Populaciona eksplozija, enormno zagađenje i sve veća potreba za energijom i industrijskom proizvodnjom dobara, smanjenje ozonskog sloja, klimatske promene, uništavanje šuma i sve veći nedostatak vode za piće, širenje pustinje, gubici biološke raznovrsnosti, iskušenja genetičkog inženjeringa itd., predstavljaju nove i izuzetno velike izazove. Takve opasnosti ukazuju na potrebu povezivanja društvenih i prirodnih nauka u novo interdisciplinarno, odnosno socijalnoekološko područje, u cilju istraživanja prostornih i vremenskih odnosa društvenog (čovekovog) života i okoline u istorijskoj i aktualnoj perspektivi. Stoga će *Leksikon socijalne ekologije* biti veoma korisno, i više nego pomoćno, sredstvo naučnicima, stručnjacima i studentima koji, u proučavanju i istraživanju odnosa društva i prirode, teže da prevaziđu ograničenosti prirodnonaučnog pristupa u ovoj oblasti, i pojačaju interes za interdisciplinarnost i transdisciplinarnost.

Koncipiran interdisciplinarno kao što je i samo istraživačko područje odnosa čoveka (društva, kulture) i prirode (okoline), *Leksikon socijalne ekologije* je veoma značajno sredstvo za vaspitače i nastavnike, u svim oblicima i na svim nivoima ekološkog obrazovanja i vaspitanja u primeni novije koncepcije obrazovnog rada, poznate pod nazivom *globalno* ili *holističko* obrazovanje. Upravo zato što se u konceptualnom smislu ne orijentiše na usku tematiku zaštite prirode i okoline, nego sadrži širu tematiku obrazovanja u zaštiti prirode i okoline, ali i u “stvarenju” nove okoline – čovekovim oblikovanjem prirode i okoline i preoblikovanjem

već oblikovane prirode i kulturne okoline, *Leksikon socijalne ekologije* omogućuje globalni pogled na ekološku tematiku, i na taj način bitno utiče na povećanje kontekstualne osjetljivosti vaspitača, nastavnika i drugih poslenika u oblasti ekološkog obrazovanja. Kroz socio-ekološki koncipirane interaktivne radionice, vaspitači i nastavnici mogu deci predškolskog i školskog uzrasta, približiti u osnovi globalne i kompleksne probleme okoline i prirode.

Intervju

Intervju

POTRAGA ZA NAUKOM – POKRAJINSKI ZAVOD ZA ZAŠTITU PRIRODE U NOVOM SADU

Oliver Fojkar

Načelnik odeljenja za promociju, edukaciju i odnose sa javnošću u
Pokrajinskom zavodu za zaštitu prirode

Intervju priredila:

Prohaska Larisa, studentkinja Visoke škole strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

Bogatu istoriju saradnje sa osnovnim školama i vrtićima u Novom Sadu i Pokrajini ima Pokrajinski zavod za zaštitu prirode u Novom Sadu. Kao stručna ustanova koja obavlja poslove zaštite prirode i prirodnih dobara na teritoriji APV predstavlja riznicu prirode. Ima kontinuitet rada na zaštiti prirode u AP Vojvodini, u trajanju od 45 godina.

Načelnik odeljenja za promociju, edukaciju i odnose sa javnošću u Pokrajinskom zavodu za zaštitu prirode, biolog i filmski stvaralac, magistar Oliver Fojkar, sa zadovoljstvom je odgovorio na naš poziv za učešće u intervjuu. Pružio nam je uvid u mogućnosti učešća dece u nauci putem muzejskih eksponata i dao brojne primere za podsticanje dečijeg istraživačkog duha.

Kako podstičete decu da se interesuju za nauku (kako za saznanja o prirodnim tako i društvenim pojavama)?

Institucija u kojoj radim, Pokrajinski zavod za zaštitu prirode bavi se i edukacijom dece, naročito u pogledu prirodnih nauka i zaštite prirode. Mi pre svega želimo da edukujemo mlade u polju zaštite prirode pa onda možemo reći da je to deo prirodnih nauka. Često organizujemo edukativne programe koji se tiču i mladih ljudi. Imamo dobru saradnju i sa Predškolskom ustanovom “Radosno detinjstvo“ gde utičemo na mlade naraštaje, one najmlađe, 4,5 godina i predstavljamo im naše muzeje, naše eksponate i na taj način ih inspirišemo i “otvaramo im oči” za neke nove spoznaje. Predstavljamo im fosile koji su nekada bili u našem Panonskom moru i podstičemo ih da razmišljaju kako je bilo nekad, predstavljamo im životinjske i biljne vrste koje su u Vojvodini, ili svetu

ugrožene i na taj način ih podstičemo da razmišljaju zašto su te vrste ugrožene itd. Obaveštavamo decu, a istovremeno ih vođenjem kroz naš muzej podstičemo da razmišljaju o tome. Organizujemo programe poput „Biseri prirode ravnice“ gde smo talentovanu decu, osnovce, vodili u zaštićena prirodna dobra Vojvodine, i tamo im konkretno, direktno u prirodi pokazali neka zaštićena prirodna dobra, predele i pejzaže koje mi štitimo i na taj način podstakli smo razmišljanje o potrebi da se ti predeli štite, a to je direktno spojeno sa naukom, biologijom, hemijom, fizikom, nekim zakonitostima i na taj način smo konkretno i direktno decu upućivali na neke pojave, neke vrste i životinje, zainteresovali ih da se time možda u budućnosti bave. Podstičemo decu, mlade da se interesuju za nauku. Pored ovoga, smatram da je deci potrebno ozbiljne teme približiti jezikom bliskim njima. U tom smislu slika zajedno sa tonom i muzikom predstavlja formu kojoj su prijemčiva. „Gljive Fruške gore“, „Moj prijatelj Štiglic“, „Dunav reka života“ itd. su filmovi koje sam napravio koji nisu vrhunska nauka, ali je to nešto u vezi sa naukom, što je opipljivo, nauka biologije i ekologije. Deca su kroz konkretan vidljiv način imala priliku da nešto spoznaju i da im to postane blisko. Bitno je da deci kad govorimo o nauci da im je približimo na njima prikladan način.

Kako održavate istraživački duh u procesu odrastanja?

Svako dete ima u sebi istraživački duh, želju za spoznajom, istraživanjem, želju za upoznavanjem svoje okoline, livade, šta se na njoj nalazi, šta živi u susednom parku, koje su to ptice, itd. Taj istraživački duh treba održavati i podsticati. Osnovno je da kod dece ne treba suzbijati istraživački duh i ako su nekada dečaci suviše radoznali i suviše žele da se igraju, ako govorimo o najmlađem uzrastu, ne treba im to braniti, treba ih pustiti, naravno ukoliko nije nešto opasno. Treba konkretnim primerom održati njihov istraživački duh i priključiti im se, organizovati za decu konkretne istraživačke programe koji će još više probuditi interesovanje. Pomenuću Zorana Novakovića koji u Kameničkom parku sa decom, naročito sa decom iz SOS sela radi programe na putu ekologije, u saradnji sa nama, stručnjacima iz Pokajinskog zavoda za zaštitu prirode, gde konkretno sa decom na licu mesta pokazujemo neke objekte, kao što su jedni od najstarijih stabala hrasta u Novom Sadu, neke fosile, bubice koje opisujemo. Jako je bitno da učestvujemo sa decom u istraživanju, da im otkrivamo poneke tajne, ali na njima blizak način. Ne dajemo prevelike zadatke u tim programima, koje deca ne mogu da ostvare nego korak po korak, da deca u svom istraživanju ipak polako napreduju.

Po vašem mišljenju, postoji li dovoljno muzeja prilagođenih deci?

Nema dovoljno muzeja. Naši muzeji za sada nisu dovoljno prilagođeni deci i s

obzirom na to da govorimo o podsticanju nauke, nama u Srbiji nedostaju muzeji koji se bave naukom. Ja sam imao priliku da u svetu posetim nekoliko vrhunskih muzeja koji se bave promocijom nauke, jedan od tih muzeja jeste Muzej nauke u Tokiju. Imao sam priliku da vidim kako mladi Japanci uče u tom muzeju i šta im je sve ponuđeno. Muzej nauke treba da prati sve moderne trendove nauke i da prezentuje deci, da podstiče njihovu maštu. U tom Muzeju nauke u Tokiju deci jesu prezentovana moderna iskustva iz biologije, molekularne biologije, istraživanje DNK, RNK, opisana su neka istraživanja koja su dobila Nobelovu nagradu, moderni Kosmički programi, zakonitosti u fizici, istraživanja koja su rađena na paleontološkim materijalima, dinosaurusi, itd. što je zanimljivo deci. U tom muzeju su boravila deca već od od 4-5 godina. Nisam još bio, ali sam čuo da je otvoren Muzej nauke u Beogradu, to treba podržati, ne samo u Beogradu, nego da se otvori Muzej nauke u Novom Sadu, Subotici, Zrenjaninu, Somboru, u svim velikim mestima Srbije, a ako ne, onda u centralnim gradovima, gde će se najmodernija naučna dostignuća i tehnologije prezentovati deci. Naša budućnost upravo leži u osvešćenosti dece i u njihovom podsticanju. Ono što je jako važno da nije bitno da neko dete mnogo nauči nego da podstičemo istraživački duh makar kod one dece za koju pretpostavljamo da će se sutra baviti istraživanjem. Koncept naših škola je trenutno više okrenut ka učenju zapamćivanjem, a ne ka podsticanju istraživačkog duha, tako da ovi muzeji koji će nadam se u budućnosti biti otvoreni i u Srbiji, treba da podstiču i interesovanja dece na jedan fin način jer samo zainteresovano dete koje mašta o zvezdama i dete koje razmišlja o molekulu ili atomu, ili zamišlja kako to DNK izgleda i želi da nešto otkrije, može da postigne izuzetne rezultate i da bude spremno da uči i napreduje.

Kako onda zainteresovati decu za nauku i podstaći istraživački duh?

Sa decom treba raditi, decu treba da zainteresuju ljudi koji se zaista bave naukom i koji je razumeju, vrlo često predavači ili ljudi koji se bave decom, nedovoljno dobro poznaju čime treba da zainteresuju decu, pa ostanu nedorečeni i izbegavaju neke stvari. Decu treba da zainteresuju za nauku oni koji se njome i bave, i koji žele da taj deo svog interesovanja prenesu deci. To je jedan težak proces. Obično ljudi koji se bave naukom nemaju vremena da se bave obrazovanjem dece, dok oni koji su zaposleni u obrazovnom sistemu dece često nisu dovoljno sami zainteresovani za nauku u našem društvu i nisu dovoljno edukovani da to prenesu deci. Mislim da treba praviti mostove, a to znači da treba praviti neke programe, kao što su *Noć nauke* ili *Noć biologije*, gde vrhunski naučnici izdvoje svoje vreme i svim posetiocima koji dođu na neke od ovih programa, prezentuju neka od svojih otkrića i istraživanja. Iskustva pokazuju da kada se deci da malo podsticaja ona vrlo često sama nastave da istražuju i da se interesuju za nešto.

Jednom zainteresovano dete za polje nauke obično ostane podstaknuto i da dalje tokom školovanja istražuje, uči i napreduje.

Koje oblasti nauke savetujete da je najpogodnije približiti deci?

Sve oblasti nauke su za decu prijemčive. Treba im ponuditi sve, i nauku koja se odnosi na živi svet i malo biologije, fizike, astrologije, hemije, paleontologije, nauke o zemljištu. Svi smo mi znatiželjni, volimo nešto da istražujemo i da se interesujemo, a onda u zavisnosti od toga kako se deca ponašaju i za šta se interesuju, onda im toga treba više nuditi. U ranim uzrastima treba deci sve ponuditi na njima prijemčiv način. Ako primetimo da je neko dete posebno nadareno za nešto, treba mu više i dati. Ako ima interesovanje i želju, bez obzira na godine, stavimo knjigu ispred njega, ili pribor za eksperimente, upoznajmo ga sa nekim profesorom, sa nekim ko to radi ozbiljno i tada će to dete napredovati. Nikad ne znamo u kome čuči istraživač, zato treba deci dati priliku da se to otkrije i razvije.

Šta imaju zajedničko nauka i igra?

Nauka je igra, a igra je nauka, ali treba doći do tog nivoa da to bude tako. Zaista nauku trebamo približiti deci kao da je igra a kad deca počnu da se igraju naukom, tada ona može postati za njih igra tokom celog školovanja. Ako to postignemo kod deteta da je ono tako inspirisano da nauku shvata kao igru, onda smo postigli cilj. Ovo pitanje je suština. Suština je da se mi igramo, da nam bude lepo, nauka zaista može biti lepa, igra, ali moramo imati otvoreni um i biti spremni na to, to moramo izgraditi, a to ćemo uspeti samo ako taj proces pokrenemo od malena i ako nađemo put i način da inspirišemo dete da nauku shvati ne kao tešku i dosadnu stvar sa puno formula nego da shvati kao igru. To je jako teško postići, ali su srećni i lako im ide u životu, istraživanju, oni koji nađu sličnosti između igre i nauke. Kada se to postigne, onda je sve lako, jednostavno i dete može mnogo da napreduje i postane vrhunski naučnik.

Kakvu ulogu imaju vaspitači u približavanju nauke deci?

Vaspitači mogu imati veoma veliku ulogu u približavanju nauke deci. Mislim da to trenutno nije slučaj. S obzirom da dosta saradujemo sa Predškolskom ustanovom „Radosno detinjstvo“ znamo da su vaspitači jako opterećeni. U grupama je veliki broj dece i vaspitači se trude da sačuvaju živu glavu detetu. Kako je sada koncipirano predškolsko vaspitanje, vaspitači nemaju puno vremena da deci još nešto dodatno daju. To znači da bi grupe u našim vrtićima trebale

da budu znatno manje, da bi vaspitači bili rastrećeniji i da u tom slučaju imaju priliku da deci prezentuju edukativne programe koje inače imaju. Može se deci svašta zanimljivo pokazati, od nekih eksperimenata npr., ali za to treba volja, želja i inventivnost i vaspitača. Ako želimo da imamo vrhunske vaspitače, dobro obučene i nadarene onda ih moramo i platiti, a to znači da je ovo jedan začarani krug. Ako želimo u našoj sredini, gradu i državi, to da regulišemo, onda i vaspitače moramo jako dobro podstaći i sredstvima, i podržati ih u programima. Saveti za obrazovanje dece moraju da porade na tome. Deca ako se podstaknu za nauku već u uzrastu od 4, 5 godina, onda smo mi napravili pravu stvar, a to može da se desi, ali neke stvari bi trebalo da se promene.

Kako usmeriti i obučiti mlade roditelje za uvođenje dece u istraživački rad i kako zajedno da istražuju?

Mladi roditelji treba da znaju da napredak njihove dece umnogome zavisi od njih, a to znači da u savremeno doba, doba jurnjave i nemanja vremena, mi roditelji moramo da nađemo vremena za našu decu, treba da pričamo deci, o onome što znamo i da čujemo dečija pitanja, i na ta njihova pitanja i interesovanja treba da im damo odgovor. Bilo bi lepo da ti odgovori ne budu samo usmeni, nego i da budu praktično povezani sa nekom radnjom. Ako se dete interesuje za pčelice, uzeti ga za ruku i povesti ga u park i sesti na klupu pored cveta gde će stvarno doći pčelica i na licu mesta zajedno posmatrati, zapažati, nešto objasniti. Ako se dete interesuje za rad automobila, ne treba mu suvoparno objasniti da automobil radi tako i tako, nego otvoriti haubu automobila i pitati dete šta zapaža, pokazati detetu gde se nalazi koji deo i koji čemu služi. Očiglednost je jako bitna stvar za svakog od nas, najviše informacija primamo očima i toga treba da smo svesni. Mladi roditelji treba da budu spremni da izdvoje vreme, i ako je primer takav da se nešto može konkretno pokazati, ili nešto što se detetu može dati u ruku, da ga ono dodiruje, a da se trudimo da izbegavamo elektronske sadržaje koji se prikazuju TV emisijama, internet prezentacijama... Mislim da je to pravi put i način.

Koje eksperimente prema vašem mišljenju mogu zajedno raditi roditelji i deca?

Jednostavne eksperimente koji se kod kuće mogu izvesti. Deca puno toga ne znaju, a mi odrasli opet znamo, a ponekad nismo vešti da to deci pokažemo. Jednostavan eksperiment koji se uvek može uraditi je sa čašom vode u koju se sipa malo ulja, i pratiti sa decom šta se dešava, zašto ulje pluta, ili zašto dinar tone, ili namagnetisana igla koja se okreće prema severu. To su mali jednostavni ogledi koji su vrlo lako izvodljivi u svakoj kući i ne trebaju posebni aparati i instrumenti

ni neki novci da bi se to ostvarilo. Sa decom treba raditi na jednostavnim stvarima, treba izdvojiti vreme, prisetiti se šta je to što smo mi učili kad smo bili mali, šta nas je zanimalo, šta znamo šta detetu može biti zanimljivo i korisno. I dete će tada voleti sa nama da se igra i druži, da traži dalje. Ono što bih savetovao jeste da se pozovu i drugari naše dece dok izvodimo eksperimente, uključiti dvoje, troje dece, nek oni međusobno razmišljaju, nek im to bude igra, da vide da je to nešto zanimljivo, pa će imati želju i za drugim eksperimentima i istraživanjima. Treba se potruditi i približiti deci, saznati šta je to što će ih dodatno podstaći, društvo vršnjaka je ono što ih motiviše.

Dodao bih još da sam ja stasavao u pokretu „*Nauka mladima*“ to je bilo takmičenje za mlade iz biologije, hemije, matematike, koga je šta zanimalo, mi smo radili male naučne radove, i taj pokret „*Nauke mladima*“ to takmičenje je mene podstaklo da se bavim time. Pomenuo bih i udruženja koja su bitna i značajna kao što su *Mladi istraživači Srbije*, koje postoji već 25 godina sa sedištem u Beogradu. Imali smo i *Mlade istraživače Vojvodine*, pa je to nažalost ugašeno, u njihovoj organizaciji su se održavale istraživačke akcije gde su mladi imali priliku da istražuju i da se “zaraze” nekom od naučnih oblasti, biolozi da idu na teren i prikupljaju biljke i životinje, arheolozi da idu na neko arheološko iskopavanje da pomažu vrhunskim stručnjacima, mladi fizičari da se obučavaju u kampu za fizičare, mladi astronomi da gledaju zvezde uz pomoć nekog amaterskog teleskopa, tako da treba postići rad i u ovakvim institucijama. Za one malo starije pravi je biser kod nas Istraživačka stanica Petnica. Naša obaveza je da podstičemo ovakve centre. Petnica funkcioniše kao samostalna institucija, kao nevladin centar koji od države traži i dobije neku pomoć. Očekuje se da država prepozna model ovakvog rada, i da formira još nekoliko takvih centara. Budućnost zavisi od edukacije mladih ljudi. Edukacije bez motivacije nisu svrsishodne. Moramo naći put i način da motivišemo mlade ljude da nauka postane igra a igra postane nauka. Modeli su Istraživačka stanica Petnica, *Mladi istraživači Srbije* i pokret „*Nauka mladima*“, tu je i nekada Narodna tehnika pomagala da se organizuju takmičenja, a to je put i način da mlade naraštaje uputimo u pravcu nauke. Samo će mali broj dece postati naučnici, nije nama svrha i cilj da sva deca postanu naučnici. Svrha i cilj nam je da decu podstaknemo i naučimo da razmišljaju i povezuju stvari u životu, da sa radošću uče i stvaraju u ma kojoj oblasti nauke. Bitno je da to što čovek radi u životu, radi sa što većim razumevanjem, povezivanjem stvari, da stvaramo kreativne ljude koji će biti spremni i podstaknuti da rade raznovrsne stvari u životu.