

РАДОВИ

часопис за хуманистичке и друштвене науке

15 (2012)

РАДОВИ / PAPERS

ЧАСОПИС ЗА ХУМАНИСТИЧКЕ И ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ

Journal of Humanities and Social Sciences

ISSN 1512-505 X

Издавач Publisher	Универзитет у Бањој Луци Филозофски факултет
Главни уредник General editor	Драго БРАНКОВИЋ
Одговорни уредник Editor-in-chief	Жељко ВУЈАДИНОВИЋ zeljko.vujadinovic@unibl.rs
Редакција Editorial Board	Светозар БОГОЈЕВИЋ, Драго БРАНКОВИЋ, Жељко ВУЈАДИНОВИЋ, Мирослав ДРИНИЋ, Ивана ЗЕЧЕВИЋ, Миле ИЛИЋ, Игор СИМАНОВИЋ, Тања СТАНКОВИЋ ЈАНКОВИЋ
Секретар Редакције Editorial Board Secretary	Игор СИМАНОВИЋ
Рецензенти Reviewers	Зоран АРСОВИЋ, Универзитет у Б. Луци Жељко ВУЈАДИНОВИЋ, Универзитет у Б. Луци Срђан ДУШАНИЋ, Универзитет у Б. Луци Богомир ЂУКИЋ, Универзитет у Б. Луци Остоја ЂУКИЋ, Универзитет у Б. Луци Миле ИЛИЋ, Универзитет у Б. Луци Радивоје КЕРОВИЋ, Универзитет у Б. Луци Драгомир КОЗОМАРА, Универзитет у Б. Луци Бране МИКАНОВИЋ, Универзитет у Б. Луци Слободан НАГРАДИЋ, Универзитет у Б. Луци Славиша ПЕРИЋ, Археолошки институт Београд Жељка ШАЈИН, Универзитет у Б. Луци
Адреса Редакције Editorial Board Address	Филозофски факултет Редакција Радова Булевар Војводе Петра Бојовића 1А Бања Лука Република Српска, Босна и Херцеговина fil.fakultet@gmail.com fil.fakultet@blic.net
Телефон Редакције Phone	+387 51/322 780, 322 790, 323 530

Ставови и гледишта изражени у прилозима су ауторски, не обавезно и Редакције.

Рјешењем Министарства информација Републике Српске број 01-1009/98, од 22. 07. 1998. године, јавно гласило Радови ослобођено је пореза на промет.

ISSN 1512-505 X

Универзитет у Бањој Луци

Филозофски факултет

РАДОВИ

часопис за хуманистичке и
друштвене науке

15 (2012)



Бања Лука, 2012.

ISSN 1512-505 X

University of Banja Luka

Faculty of Philosophy

PAPERS

Journal of Humanities and Social
Sciences

Issue 15 (2012)



Banja Luka, 2012

САДРЖАЈ / CONTENTS

ЧЛАНЦИ И РАСПРАВЕ / ARTICLES AND STUDIES

- Светозар Богојевић
ИГРА КАО ВОДЕЋА АКТИВНОСТ ДЕЦЕ
ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА
PLAY AS A PRIME PRE-SCHOOL CHILDREN'S ACTIVITY 9–22
- Драго Бранковић, Драган Паргало
МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУПИ ИСТРАЖИВАЊУ
КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА
*METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCHING
TEACHER COMPETENCES*..... 23–43
- Немања Ђукић
РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА КАО ИНСТРУМЕНТ
СОЦИЈАЛНЕ КОНТРОЛЕ
*EDUCATION REFORM AS AN INSTRUMENT
OF SOCIAL CONTROL* 45–63
- Анита Ковал, Страхиња Димитријевић, Василије Гвозденовић
ПИСМО И ЛЕКСИКАЛНОСТ КАО СВОЈСТВА ВИЗУЕЛНЕ
ПРЕТРАГЕ РЕЧИ
*THE ALPHABET AND LEXICALITY AS DETERMINES
WORD'S VISUAL SEARCH*..... 65–84
- Александар Савановић
АРГУМЕНТ ЗА ДРЖАВУ: МАРКСОВ ЗАКОН ТЕНДЕНЦИЈСКОГ
ПАДА ПРОФИТНЕ СТОПЕ И ДЕСТРУКЦИЈА ЕКОСИСТЕМА
*THE ARGUMENT FOR THE STATE: MARX'S LAW OF THE
TENDENCY OF THE RATE OF PROFIT TO FALL AND THE
DESTRUCTION OF THE ECOSYSTEM* 85–104

ПРИЛОЗИ / CONTRIBUTIONS

- Бранка С. Ковачевић
ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА ЗА ПРИМЈЕНУ
ДИДАКТИЧКИХ ИНОВАЦИЈА
DIDACTIC METHOD APPLICATION TEACHER TRAINING 107–120

Небојша Мадановић
ПЕНОЛОШКА АНДРАГОГИЈА –
МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНА НАУКА
*PENOLOGICAL ANDRAGOGY – MULITYDISCIPLINARY
SCIENCE* 121–137

Ивана М. Панџић
НЕОЛИТ СЈЕВЕРОЗАПАДНЕ БОСНЕ
Стање истражености
*NEOLITHIC OF NORTHWEST BOSNIA
State of research* 139–152

Наташа Вилић
ПОЈАМ РУЖНОГ У (ФИЛОСОФИЈИ) УМЈЕТНОСТИ
И ЕСТЕТИЦИ
THE CONCEPT OF UGLINESS IN ART AND AESTHETIC 153–163

Ирина Ковачевић
МОДЕРНА ПРОИЗВОДЊА И ЕКОЛОШКА КРИЗА
MODERN PRODUCTION AND THE ECOLOGICAL CRISIS..... 165–178

ПРЕВОДИ / TRANSLATIONS

Арнолд Ј. Тојнби
ПОСТОЈИ ЛИ ЗАПАДНА ТРАДИЦИЈА?
IS THERE A WESTERN TRADITION? 181–186

ПРИКАЗИ И ОСВРТИ / BOOK REVIEWS

Spasenija Ćeranić
KLINIČKA PROCJENA LIČNOSTI I SPOSOBNOSTI,
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Istočno Sarajevo 2011.
(Нада Летић) 189–193

Маргин Ф. Делфос
СЛУШАТЕ ЛИ МЕ?
Комуникација са дјецом од четири до дванаест година старости,
Амстердам: SWP Publishers, 2001, 157.
(Татјана Марковић Басара) 195–200

ЧЛАНЦИ И РАСПРАВЕ

ARTICLES AND STUDIES

Светозар БОГОЈЕВИЋ
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
svetozar.bogojevic@gmail.com

УДК 371.382-053.4
прегледни чланак

ИГРА КАО ВОДЕЋА АКТИВНОСТ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Аутор проучава смисао и значај игре предшколског детета. Анализира различита становишта о пореклу и функцији игре покушавајући да укаже на њену изузетну важност у филогенези и онтогенези човека. Само је игра подједнако усмерена на развој унутрашњих и спољашњих потреба, неопходних и за индивидуализацију и за социјализацију личности. Једино преплитањем та два процеса може се реализовати дијалектички субјекатско-објекатски процес настајања личности.

Кључне речи: *игровна радња, игра, смисао, развој, интериоризација, екстериоризација, метакогниција, машта, креативност.*

Смисао и значај игре

Игра је стара колико и људско друштво, те се мењала заједно с њим, мењајући се по садржају, начину, средствима, учесталости, а остајући суштински иста у погледу оног битног што игру чини игром: спонтаности, аутотеличности и давању простора машти, а што је и чини једним од темеља људског бивствовања и утемељења личности у свету који је стална мена. Упркос томе, ретки су они, као Ојген Финк, који,

сматрају да је игра један од темеља људског света. Напротив, временом је постала нешто што се тиче само детета, а оно, па тиме ни игра, није од значаја у борби која се од борбе за опстанак преобразила у борбу за моћ. Игра није чин којим би се, у рационалном времену утилитарног прагматизма, у којем је мерило вредности неког чина то колико он повећава општу корист и срећу, могло стићи до „највеће среће за највећи број људи“ (Џерми Бентам), јер у њој нема користи, а поготово не среће засноване на користи. Она је човекова потреба која не води човека изван човека ка натчовеку, већ га охрабрује да остане при себи, да буде то што јесте, човек, те да властитом стваралачком делатношћу самоактуелизује своју личност, а с тим се креће увек изнова, од детета, а не од неке већ акумулиране вредности – „поставља“ (М. Хајдегер).

Маргинализација детета и неразумевање значаја игре у савременом свету условили су да се игра не схвата озбиљно ни ту где још једино преостаје, у игри детета. Због тога, вероватно, и у уџбеницима предшколске педагогије, премда се формално прихвата теза да је игра водећа активност детета на предшколском узрасту, има врло мало простора за дискурс о игри, чак и у оним поглављима у којим се говори о стваралаштву и креативности, људским моћима за које је игра од суштинског значаја. Обично се задовољавамо констатацијом да „...током цјелокупног предшколског дјетињства, дјечије стваралачко изражавање треба да садржи својства игре“ (Каменов, Спасојевић, 2008, стр. 225), а при томе, ипак, настојимо да дете „приготовимо“ за школу и приведемо што пре појмовном мишљењу.

Међутим, поставку да је игра водећа активност детета предшколског узраста треба озбиљно схватити и пропитати њено значење. Ако је једна активност водећа на неком узрасту, онда је то вероватно зато што у највећој мери задовољава наше потребе, а код детета су то још развојне потребе. Развојне потребе детета, за разлику од развојних потреба одраслог, ако их је уопште успео сачувати, првенствено долазе изнутра. „Одређујући везу игре и развоја спо-

собности, Валон (1971) истиче да је свака развојна фаза код дјетета обиљежена `експлозијом активности`, односно игром у којој се искориштавају све могућности одређене функције. Дјеца зачуђујућом сигурношћу проналазе оне игре које су потребне за њихов тјелесни и психички развој у одређеном времену“ (Дуран, 1995, стр. 175). Али ту дечију сигурност у проналажењу игре потребне за развој можемо разумети и тако да игра потакнута изнутра проналази, буди дете за активност. Она је стога водећа активност детета. Игра при томе нуди издвојен простор и време (игровни контекст) ослобођен притиска за препознавање тих унутрашњих развојних потреба кроз њихово повезивање с спољашњим интериндивидуалним функцијама у којима се оне једино могу валоризовати. Парафразирајући Виготског, Мирјана Дуран истиче: „Свака функција у културном развоју дјетета јавља се на два плана, најприје на социјалном а потом на психолошком, најприје међу људима као интерпсихолошка категорија, а затим унутар дјетета као интрапсихичка категорија“ (Дуран, 1995, стр. 176). Међутим, свако дуалистичко поимање развоја наглашавањем првенства спољашњих интерпсихолошких фактора или фаворизовањем унутрашњих, интрапсихичких фактора води банализовању поимања игре. Игровна ситуација је издвојен време – простор у којем се среће унутрашње и спољашње. „Виникот истиче да игра није `унутра` (у унутрашњем психичком свијету), али она није ни `вани` (у вањском свијету, који припада сфери не-ја), већ се налази у посебном простору, а почиње се појављивати у односима или игри између мајке и дојенчета“ (Група аутора, 1987, стр. 50). Однос унутрашњег и спољашњег у игри, као и у другим делатностима човека, мора се посматрати дијалектички, дакле, не у њиховој конвергенцији, већ у узајамном преплитању кроз активност индивидуе. Унутрашње потребе, игром као водећом активношћу, преносе се на социјални план успостављајући по аналогији везу с интериндивидуалним функцијама, али ту се активност заснована на игри не завршава, већ тек почиње, јер се спољашња радња, почевши од предметне радње преко представне радње, обликовањем илузорне ситуације, прено-

си на унутрашњи план и временом постаје унутрашња, умна радња. Наиме, себе, своје унутрашње развојне потребе (своје унутрашње ја – Бергсон) не можемо препознати сем у другоме и кроз другог, са којим ступамо у интеракцију у циљу остварења заједничке акције – делатности, или, ако је реч о детету, ступајући у интеракцију као игру. Тиме дете, тражећи себе кроз однос са другим, симболизацијом гради однос према себи и истовремено према свету. „*Један симбол постаје смисаон захваљујући способности да будемо други у исто време кад и ми сами*“ (Ћорђ Мид, по Михаилу Марковићу, 1961, стр. 457). Бити другачији (други) и истовремено исти, то је суштина игре. Игра бићу, које свој континуитет и дисконтинуитет преплиће у опстанак, омогућује стваралачко бивање у свету који је стална мена. Човек је биће (*homo ludens*) које игром опстанак уноси у Ништа. Основ те креативне моћи није интелигенција, већ интуиција и имагинација.

Дете као друштвено биће кроз интеракционе односе интернализује затечено (културу) и тиме само себи отвара могућност да се екстернализује трансформишући затечено и уздижући тако своју задатост на ниво људскости, уљуђујући се у личност на једини човека достојан начин, начин алопластичности. „Узимање улоге другог“, чиме Мид тумачи настанак „смисаоних симбола“, суштина је симболичке игре или игре улога. Игра, дакле, припрема и реализује симболичку функцију кроз спирално испреплетене процесе интериоризације: стварања унутрашње симболичке реалности (унутрашњих, психичких инстанци личности) и екстериоризације: стварање вањске симболичке реалности (човекове духовне стварности – културе). То је Мирјану Дуран навело да у симболичкој игри види и зачетке метакогниције. „У симболичкој игри се, поред осталог, варирају и искушавају семиотички облици понашања, она је на неки начин полигон за `увјежбавање` новонастале симболичке функције, она је зона идућег развоја за промовирање многих функција у развоју. Ако зачетак метакогниције везујемо уз суштину симболичке функције, онда је логично очекивати да метакогнитивне феномене налазимо у симболичкој игри, тј. да се у њој,

као неспецијализираној активности, одражава припадајућа развојна разина у разумијевању властите когниције“ (Дуран, 1995, стр. 182).

Не спорећи присуство зачетака разумевања властите когниције – метакогниције у симболичкој игри, у њој уочавамо и један друкчији, по нама битнији, развојни правац за који је, такође, игра зона идућег развоја, али он се, нажалост, губи пре него што је исказао све своје потенцијале. То је развој интуиције и маште. У етапи развоја мишљења од друге до четврте године, коју Пијаже назива етапом симболичког мишљења, дете је подједнако окренуто ка унутра и ка споља, те се развој мишљења ослања и на инвенцију личних симбола и на откривање колективних знакова. Његова интуиција, још ослоњена на радњу предметом, у тој етапи је потпуно спонтана, мишићно-церебрална потреба размене са околином. У следећој етапи од четврте до седме године, коју Пијаже назива фазом интуитивног мишљења, долази до развоја интуиције у смислу њене „артикулације“ у правцу реверзибилне операције, а то је већ најаву операционалног мишљења. Само ретки појединци, попут песника, сликара, научника, ту антиципаторну интуицију успевају да усмере ка отворености стваралачког бића, тј. у интуицију трајања окренуту будућности и да примарну креативност, коју сви поседујемо, сачувају и при томе развију и секундарну креативност. То су они ретки који не губе способност да мисле у сликама, холистички, дивергентно, упркос преласку на појмовно мишљење. Та посебност није нигде тако јасно постављена као у усамљеничкој игри, чија је суштина потреба за индивидуацијом као изразом потребе за усаглашавањем са самим собом пре него што приступимо социјализацији – усаглашавању са другима, што се финализира у друштвеним играма и играма с правилима. Треба, ипак, нагласити да и у усамљеничкој игри дете путем имитације следи опажене облике социјалне комуникације, те систем знакова поникао из спољашњих, друштвено одређених потреба освешћује и преноси на унутрашњи план, изграђујући иконички семиотички систем као ослонац самосвести. Мотивација за такво

прегнуће је унутрашња, тј. игра задовољава унутрашње потребе, а то су потребе и за индивидуалношћу (индивидуалним идентитетом) и за друштвеношћу (друштвеним идентитетом).

Узроци феномена игре

Тешко је прихватити да је игра водећа активност детета и због тога што игра нема функцију, тј. није продуктивна, па није јасно, ако је водећа, камо води. Разумевање игре као једног од темеља света није „довољно научно“, јер наука тражи узроке, а не темеље, тежи објашњењу узрочности света, а не разумевању његове смислености. Због тога су при одгонетању потребе за игром као њен узрок понуђена многа решења, сва прихватљива, а ниједно довољно да је одреди у потпуности. Тако сазнајемо да игра служи: да би се каналисао вишак енергије која код младог бића надилази тренутне потребе; да бисмо реализовали неостварене жеље, при чему долази до парадокса да је ситуација игре пре сазнајна него опажајна, те дете у игри делујући на спољашњем плану линијом мањег отпора у тежњи ка задовољењу жеље, неплакирано, без интенције, на унутрашњем плану делује линијом највећег отпора, спонтано учи како да до задовољења жеље стигне посредно, задовољавајући је виртуелно у контексту игре („кобајаги“). Управо тако учи се одлагању испуњења жеље и поштовању правила, чиме игра жељи даје нови, култивисанији облик, уводећи је у ред интуитивно, без дисциплиновања и обучавања; да би у игровној ситуацији као замишљеној, на машти заснованој, експерименталној, увежбавало раздвајање опаженог (чулног) и значењског (сазнатог), именована и значења, денотације и конотације, уз њихово стално преплитање, што није ништа друго до процес учења кроз игру значењима (Виготски). У игри се због тога на најадекватнији начин, без присиле, беспоследишно, уз ослонац на интуицију и машту отвара зона идућег развоја и по први пут зачињу основне компоненте метакогниције. Ви-

готски с разлогом каже да је у игри дете увек за главу више од самог себе. Игра је сама по себи зона идућег развоја и то таква да не треба тудоре.

Интересантно схватање игре износи Адлер, који, позивајући се на Гроса, у њој види окренутост детета будућности и његово припремање за живот. Осим те карактеристике, Адлер у игри види и испољавање осећања за заједницу као унутрашње потребе, али и тежњу за постизањем „преимућства“ – „нагона за господовањем“ (заповедањем и владањем), дакле, две супротне тенденције. По нашем мишљењу, у суштини игре није доминантна жеља за моћи, како то види Адлер у складу са својим разумевањем човека, већ, напротив, преовлађује потреба за усаглашавањем, али то усаглашавање, да би било развојно ефикасно, у оквиру игре треба да усклади потребу за сигурношћу (припадањем) – друштвеним идентитетом и потребу за важењем (самосталношћу) – индивидуалним идентитетом. Адлер, такође, указује на чињеницу да се у игри дете не може делатно испољити, али, ипак, у њој проналази „стваралачки момент“, што значи да игром дете, ипак, стваралачки делује. Он, као и многи други, изостанак продукције при игри сматра доказом да игра није делатна. Не увиђа да дете у игри стваралачки усклађује унутрашње и спољашње потребе у личност каквом ће се временом појавити и реализовати надилазећи могућности дате постојећом животном стварношћу, дакле, мењајући и обликујући стварност по критеријуму људскости. За нас је битно да Адлер увиђа да: „Игра не може да се издвоји из душевног развитка детета. Она је, такорећи, његово занимање, и треба да се тако схвати. Зато и није тако безазлена ствар ако се дете омета у игрању. Игре не смемо да схватимо као неко траћење времена“ (Адлер, 1963, стр. 70). Због тога игру не смемо дидактизирати и претварати у учење.

Елкоњин симболичку игру (имитативну игру, имагинативну игру, игру фикције, илузорну игру, драмску игру) или, како је он назива, игру улога, сматра посебном, за људски род специфичном врстом игре, јер у њој открива функцију припремања детета за уклапање у свет одраслих у околно-

стима одрастања деце у високоразвијеним друштвима у којима је дошло до педагогизације детињства – сегрегације деце и деконтекстуализације васпитања, као и дисконтинуитета у васпитању. Њену појаву везује, дакле, за друштвене промене условљене развојем друштва. Тиме се Елкоњин радикално супротставља свим претходним биолошко-нативистичким схватањима игре, која у игри виде деловање „некаквих унутрашњих, урођених инстинктивних сила“. „Тако, можемо формулисати најважнију поставку за теорију игре улога: игра улога се јавља у току историјског развитка друштва као последица промене дететовог положаја у систему друштвених односа. Она је, према томе, социјална по свом пореклу, по својој природи. Њена појава није везана за деловање некаквих унутрашњих, урођених инстинктивних сила, већ за потпуно одређене услове живота детета у друштву“ (Елкоњин, 1990, стр. 60). Неоспорно је да је игра улога социјална по свом пореклу, у смислу да је начин њеног извођења друштвено, културно-историјски условљен, а и по садржају, јер га чине односи међу људима. Из тога не произлази нужно да та врста игре није спонтана, тј. да настаје под утицајем васпитања, а поготово васпитања које се своди на дисциплиновање. Супротно томе, игра улога је противтежа дисциплини и дисциплиновању, на које се ослања институционално и са њим породично васпитање, нарочито од оног момента у којем је институционализацијом васпитања превладао социјализирајући стил васпитања. Такође, Елкоњиново истицање да је и функција игре улога социјална, односно да игра улога има тачно одређену функцију, у контрадикцији је са ставом да је игра аутотелична, тј. да је циљ игре сама игра. Ова Елкоњинова хипотеза изгледа здраворазумски јасна. Али, исти тај здрав разум нам каже да се деца преко игре улога и само кроз игру никад више неће моћи укључити у свет одраслих, који се мења све већом брзином, што значи да такву функцију игра улога не може реализовати, а то је у савременим условима чини излишном. То да је игра аутотелична значи да се заснива на унутрашњој мотивацији, да је она акција усмерена на себе и управо по томе је игра у

темељу света, јер свет је стална акција — мена и по томе и сам свет је игра. Стога људска игра која му кореспондира никад не може бити исход, већ само стални процес. Као таква, она људске потребе увек изнова квалитативно трансформише уз ослонац на машту и интуицију, тј. помаже нам да препознамо своје унутрашње потребе упркос сталној мени, што не можемо интелигенцијом, јер је она окренута према вани, према спољашњим потребама, те нас мења само у квантитативном смислу. Игра нас, развијајући маштом креативност, води од почетне дивергентности ка конвергентности мишљења, помажући тако да ефикасније користимо нашу интелигенцију. „Но, постоје два паралелна процеса (који са развојем добијају све већи значај): машта све више користи достигнућа интелекта, а интелект све више почиње да функционише као машта (необичне комбинације, удаљеност од реалности)“ (Плут, 1988, стр. 161). Игра мири и усаглашава наше унутрашње и спољашње потребе, од којих прве на наш психички живот (свест) при сталној мени света делују интегрирајуће, а друге екстензивирајуће. Проблем је у томе што се у савременом свету, који се представља као рационални (прорачунљиви) свет науке, а не свет игре, интелигенција уздиже изнад маште и интуиције, чиме и саму себе урушава, доводећи при томе у питање развој човека као дијалектички субјекатско-објекатски процес, који, само ако је такав, тече као преплитање човекових унутрашњих и спољашњих снага, дакле, на начин алопластичности.

Елкоњин, држећи се круто друштвено-историјске условљености свега постојећег, при чему се занемарује чињеница да сам човек производи ту условљеност, прави груб рез између све претходне игре и игре улога, проглашавајући све претходне облике игре игровним радњама, а само игру улога игром у правом смислу. У игровне радње убраја све оне игре које срећемо под различитим именима: сензо-моторичка, манипулативна, функционална, практична игра, али и ране облике симболичке игре („као да“ активности), једним именованом – репетицијске игре које карактерише то да дете у њима понавља властите радње или имитира туђе радње у оквиру,

али и изван реалног контекста. Јак аргумент за то строго раздвајање је да се рани облици игре срећу и код животиња, али Елкоњину то не смета да зачетак игре улога, по њему – у трећој години живота, генетички веже за формирање предметних радњи у раном детињству из којих произлазе игровне радње. Истовремено, предметне радње детета одређује као „историјски формиране друштвене начине њихове употребе, који су фиксирани у датом предмету“ (Елкоњин, 1990, стр. 159), дакле, као културно-историјски условљене и према томе битно различите од предметне радње и игре животиња које су потпуно инстинктивне. Тврдећи да је само игра улога уистину људска игра, Елкоњин не само да пресеца игру и њен развој на два дела у циљу доказивања да су њено порекло, садржај и функција чисто социјалне, већ негирајући континуитет игре као феномена, негира игри темељну вредност у филогенези и онтогенези човека. Међутим, ако је порекло игре објашњиво чисто историјски и социјално, неопходно је објаснити и њену тада неминовну даљу трансформацију, што он не чини, већ је преводи на старијем узрасту у игру с правилима. Таквим објашњењем развоја игра поново губи свој појавни континуитет, јер улога тиме престаје бити основна, даље недељива јединица игре. Одређење *улоге* као јединице игре уместо *илузорне ситуације*, како је јединицу игре одредио Виготски, Елкоњин оправдава потребом избегавања интелектуализације игре. Али игра тиме није спашена од интелектуализације; напротив, сведоци смо њене све веће присутности, сада, отвореним превођењем игре у дидактичку игру, чиме игра престаје бити домен маште и интуиције, па човек губи везу са светом игре и тиме са својом суштином.

Мирјана Дуран уместо термина *илузорна ситуација* у истом значењу употребљава термин *тобоже ситуација*. Позивајући се на Леонтијева, примећује да треба разликовати радњу и операције при игри улога и констатује да игровна јединица *тобоже* функционише на нивоу радње, а не на нивоу операција. Спознајни циљ радње је нпр. јахање на коњу, храњење бебе и сл., али та радња, која је илузија, остварује се реалним операцијама чија је суштина одређена реалним

предметним условима (штап је коњ, храна су папирићи). Илузорна радња, а не реално вршена операција, централно је догађање у игри. То значи да се у игри до спознаје не стиже интенционално, вршењем реалних спољашњих операција уз помоћ интелигенције, већ спонтано, преко илузије радње, дакле, маштом. Ма колико се Елкоњин опирао, машта је основна когнитивна категорија игре. Ако бисмо и прихватили мишљење Селија, на којег се Елкоњин позива, да се суштина дечије игре састоји у игрању неке улоге, необорива је чињеница да се у игри улога гради маштом. Дете у игри је реално објахало штап (операција), али је у својим мислима „уистину“ на коњу (радња). Сав проблем је у томе што су одрасли заборавили бит игре, изгубили су способност да зорно маштају отворених очију. Дете се уноси у радњу, а операције остају оно спољашње, небитно, што само поткрепљује машту.

Чврстина Елкоњиновог става, по нашем мишљењу, произлази из идеолошке потребе да се докаже да је у историји људског друштва рад старији и битнији од игре. У примитивним друштвима, деца имају кратко детињство и морају што пре да се осамостале и укључе у рад, али то не доказује да рад има већу важност од игре, већ је израз нужде као и једноставности, неиздиференцираности рада. Напротив, продужено детињство, у чијим оквирима се отвара простор за игру, дистинктивна је генеричка предност човека. С друге стране, у родовском друштву ни деца ни одрасли нису раздвајали стварност и означавање стварности, предмет и његово име, на шта указује и Виготски, говорећи о реализму деце и примитивних људи. Игра као зачетак симболизације била је потребна свима. Суочен с суровом стварношћу, а у недостатку довољно развијених, у односу према вањском, ефикаснијих когнитивних способности, човек се ослањао на машту и интуицију и играо се, преносећи се игром у тотем као симбол заједништва који даје сигурност и при том на чудесан начин, маштом, доспевао до усаглашавања мишљења, чиме је будио властиту самосвест. „Ја сам већ више пута указао на велико антрополошко значење Мидовог прона-

ласка да `самопремјештање у друге`, `подражавање`, ако се хоће, ослобађа самосвијест. Онда, међутим, тотемизам значи, прије свега, најпримитивније, још индиректно реализовање самосвијести. ...О томе постоји блиједа аналогија данас још у дјечијој `игри с улогама`, у којој Ја иступа наспрам себе у неком другом, и тако се схвата“ (Гелен, 1974, стр. 404–405). Овим не оспоравамо значај рада за настанак људске врсте, али сматрамо да стваралачки рад, рад покренут унутрашњим мотивима, а не само спољашњом нуждом, није могао да се уобличи без игре. Питање првенства рада или игре је у том смислу излишно, јер филогенеза, као и онтогенеза човека могућа је само као усклађен развој свих човекових способности, а усклађен је ако се уважавају и унутрашње и спољашње потребе човека.

Рубинштајн сматра да је хипотеза Виготског да је игра водећа активност детета упитна. „Ипак, да ли је игровна активност, ... , баш основа његовог *начина живота*, одређује ли она, у крајњој линији, саму суштину личности детета као друштвеног бића? Упркос општеприхваћеном гледишту, ми смо склони да, не негирајући, наравно, значај игре, тражимо компоненте његовог начина живота које су битне за формирање личности као друштвеног бића и у неигровној, обичној, животној активности детета, која је усмерена на овладавање правилима понашања и укључивања у живот колектива“ (Рубинштајн, по Елкоњину, 1990, стр. 151). При анализирању Рубинштајновог становишта, уочљиво је његово наглашавање човека као друштвеног бића, које треба да се уклопи у колектив и изгради понашање „које регулишу друштвене норме“, а потпуно занемаривање човека као индивидуалног бића. Због тога не увиђа да је игра од давнина, пре свега, стваралачки рад на усаглашавању човека са самим собом и током филогенезе и током онтогенезе. Игра јесте одношење личности у формирању према стварности, али не зарад те стварности, већ зарад себе. Она је обраћање самом себи, али оно је могуће само преко другог, предмета или човека. Она, дакле, не тежи да објасни спољашње, већ

да помоћу другог, који је не-Ја, приведе себе себи, развије свест у самосвест. Игра је водећа активност детета управо зато што интуитивно усаглашава унутрашње преко аналогije с вањским. Дете је од тренутка рођења по интуицији социјално биће, али још не и социјализована особа, а да би се социјализовало, претходно се мора индивидуализовати, тј. кроз процес индивидуализације разоткрити своје Ја. Друштвеност и индивидуалност су развојне потребе детета од подједнаког значаја. Ако изоставимо индивидуализацију, а то се у све већој мери чини, упркос или управо због пренаглашавања субјективитета индивидуе, наше друштвено биће обликоваће се у особу или персону; бићемо онакви каквим нас други виде кроз друштвене улоге које нам припадају и које вршимо; али ћемо изгубити есенцију свога бића проистеклу из повезаности са есенцијалношћу света као игре и нећемо правовремено препознати своје унутрашње потребе, те своје индивидуално и друштвено биће уобличити у личност. Игра је онај облик људског бивања који интуицијом отвара време – простор света за утемељење личности.

Литература

- Адлер, А. (1963). *Познавање човека*. Београд: Космос.
- Богојевић, С. (2005). *Игра и учење као јединствен процес*. (У: „Теоријско-изведбени модели педагошких иновација“) Бања Лука: Филозофски факултет.
- Богојевић, С. (2007). *Усрдно у опуштености чекајући чуђење*. Бања Лука: Радови бр. 10.
- Богојевић, С. (2008). *Педагогизација детињства и дидактизација игре*. Зборник са научног скупа „Наука, култура, идеологија“ Бања Лука: Филозофски факултет.
- Богојевић, С. (2011). *Игра и симболизација*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Valon, A. (1959). *Od čina do misli*. Zagreb: Naprijed.
- Гелен, Е. (1974). *Човјек*. Сарајево: Веселин Маслеша.
- Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Duran, M., Plit, D., Mitrović, M. (1987). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Елкоњин, Д. Б. (1990). *Психологија дечје игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ivić, I. (1978). *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Nolit.
- Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008). *Предшколска педагогија* Бијељина: Педагошки факултет.
- Марковић, М. (1961). *Дијалектичка теорија значења*. Београд: Нолит.
- Pijaže, Ž. (1977). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Стојаковић, П. (2000). *Даровитост и креативност*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.

Svetozar Bogojević

PLAY AS A PRIME PRE-SCHOOL CHILDREN'S ACTIVITY

Summary

The author analyses the significance of game-playing pre-school children engage in, as well as various perspectives concerning the origin and functions of suchlike activities thus attempting to underscore the importance of phylogeny and ontogeny of people. The aforementioned enterprise thematizes internal and external needs on a par, seeing as both are crucial for the socialization of the individual's personality. The interplay of these two phenomena occasions the dialectically subjective-objective process of personality emergence.

Key words: *games, play, significance, development, internalization, externalization, metacognition, imagination, creativity.*

Драго БРАНКОВИЋ
Драган ПАРТАЛО
Универзитет у Бањој Луци
drago.brankovic@teol.net
draganpartalo@yahoo.com

УДК 37.064:37.014.3
прегледни чланак

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУПИ ИСТРАЖИВАЊУ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА

Апстракт: Теоријско-методолошки аспекти истраживања компетенција наставника бројни су и сложени. На општем методолошком нивоу кључан је проблем избора истраживачког приступа или парадигме. Истраживање компетенција наставника данас је доминантно утемељено на позитивистички заснованој квантитативној парадигми. И поред бројних вриједности, квантитативна истраживања компетенција наставника често резултирају сухопарним статистичким подацима. Инсистирањем на сложеној методолошкој релацији концептуализација – операционализација – мјерење, желимо у овом раду указати да без квалитетног теоријског осмишљавања компетенција наставника нема ни њиховог мјерења. С друге стране, квалитативна истраживачка парадигма налази своје извориште у њемачкој херменеутичкој традицији, феноменологији, конструктивизму, критичкој филозофији и осталим постмодерним правцима. Квалитативни истраживачи наглашавају значај тзв. „поља интереса“ као концептуалног оквира у који смјештају предмет истраживања и при том му дају одређено, за тај контекст, конструисано значење. Бројне и дубоке разлике између квантитативне и квалитативне парадигме испољавају се на онтолошком, епистемолошком и методолошком нивоу. Разлике међу њима могуће је превазићи у оквирима треће парадигме која подразумијева комплементарну примјену квантитативних и квалитативних метода, техника и инструмената.

Кључне ријечи: *компетенције наставника, квантитативна парадигма, квалитативна парадигма, трећа парадигма.*

Увод

У данашњем постиндустријском друштву – друштву знања, без обзира на ниво и врсту завршеног образовања, поставља се питање *Какве су компетенције појединца*. Све више се говори о тзв. компетенцијском приступу педагошкој теорији и пракси (Јермаков, 2010). Из такве перспективе у овом раду анализирамо и компетенције наставника, с акцентом на специфичности методолошких приступа њиховом истраживању.

Међу бројним и сложеним теоријско-методолошким аспектима истраживања компетенција наставника, поред избора истраживачког приступа – парадигме, издваја се и теоријско сагледавање и дефинисање компетенција наставника.

Теоријско дефинисање компетенција наставника представља основу свеукупног истраживачког процеса тог проблема. Ради се о појму за који у педагошкој науци нема општеприхваћене дефиниције. Дефинисање компетенција наставника оптерећено је са више семантичких, логичко-синтактичких и сазнајно-операционалних тешкоћа (Бранковић и Партало, 2011). Имајући у виду наведене тешкоће, као и строга логичка правила дефинисања (Коен и Нејгел, 2004), компетенције наставника одређујемо као „функционално јединство специфичних знања, вјештина, те ставова и увјерења заснованих на психофизичким способностима и особинама (карактеристикама) личности наставника“ (Бранковић и Партало, 2011, стр. 42). У овој дефиницији су експлицирана три битна конструкта компетенција наставника: знања, вјештине, те ставови и увјерења. Својеврсну базу наведених конструкта чине способности и особине личности наставника, као што су способности за критичност, рефлексију

и саморефлексију, аналитичко мишљење, креативност, толерантност, иновативност, способност тимског рада, самосталност, самоиницијативности др.

У савременој литератури методолошки приступ или приступ истраживањусве чешће се означава као парадигма. Творац овог појма Томас Кун (Thomas Kuhn) означио је парадигму као дисциплинарну матрицу која се може објаснити са пет елемената: метафизичким принципима, вриједностима, симболичким генерализацијама, примјерима (егземпларима) имоделима (Kun, 1974). У различитим дефиницијама парадигме, од Куна до његових опонената, налазимо наглашене само поједине елементе овог комплексног појма. Тако, на примјер, Њутн Смит (2002) сматра да су конкретне проблемске ситуације (примјери и модели) најприхватљивији за разумијевање појма парадигме, што, уосталом, налазимо и у једној од Кунових дефиниција у којој он наглашава да парадигма обухвата „она конкретна рјешења загонетки која, употребљена као модели или као примјери, могу да замијене експлицитна правила као основу за рјешење преосталих загонетки нормалне науке“ (Kun, 1974, стр. 58). Конкретна рјешења загонетки нормалне науке, да се послужимо Куновим ријечима, могућа су уз примјену различитих теоријских приступа, те метода и поступака истраживања. Парадигматска основа или методолошки приступ у истраживању педагошких појава, а такав је случај и са проблемом компетенција наставника, најчешће се разматра кроз релацију квантитативно – квалитативно.

Према нашем схватању, једно од свеобухватнијих одређења парадигме је оно у којем се наводи да је парадигма основни скуп увјерења или систем вјеровања који се темељи на онтолошким, епистемолошким и методолошким претпоставкама (Guba & Lincoln, 1985 – према: Halmi, 2001). Критичком анализом онтолошких и епистемолошких претпоставки квантитативне и квалитативне парадигме уочавамо потпуно супротстављене и непомирљиве погледе на свијет, стварност, те природу и циљеве научне спознаје. Онтолошке и епистемолошке категорије двију парадигми можемо сагледати у

односу теза –антитеза, односно као антиномије: објективна стварност – субјективна стварност, детерминизам – релативизам, номотетско – идиографско, сазнање независно од вриједности – вриједносно ангажовано сазнање и сл. С обзиром на утврђене „тачке раздора“ или непомирљивости на онтолошком и епистемолошком нивоу, занимљиво је сагледати њихове импликације на методолошке димензије парадигми, и то на примјеру истраживања компетенција наставника.

Методолошке основе квантитативне и квалитативне парадигме у истраживању компетенција наставника

Методолошку компоненту квантитативне и квалитативне парадигме анализираћемо са шест битних аспеката: 1. предмет истраживања, 2. циљеви и хипотезе, 3. варијабле, 4. методе, поступци и инструменти, 5. улога истраживача и испитаника и 6. анализа и интерпретација истраживачких резултата.

Квантитативно оријентисани истраживачи *предмет истраживања* уобичајено дефинишу на самом почетку истраживања. „Придржавајући се канона дедуктивне логике, квантитативна истраживачка студија увијек започиње одабиром теме или проблема истраживања“ (Halmi, 2001, стр. 164). При том се истраживач првенствено ослања на проучену теорију, јер „из сваког односа који је наведен у теорији може се извести проблем истраживања или хипотеза“ (Fajgelj, 2005, стр. 158). То би на примјеру истраживања компетенција наставника значило да ће истраживач прво детаљно проучити доступну литературу о теоријским схватањима компетенција наставника, а затим у оквиру строго формалног пројекта прецизно дефинисати конкретан предмет истраживања. При том ће у логичком и језичком утемељењу предмета користити термине као што су повезаност, утицај, разлика, веза, однос и сл., што би требало указивати на квантитативну природу варијабли истраживања.

За квалитативне истраживаче дефинисање предмета истраживања се схвата као врло сложен и дуготрајан процес који траје читавим током истраживања. Шевкушићева истиче да предмети истраживања „нису никад у потпуности јасни и отворени па је зато потребно да се учине приступачнијим као процес разумијевања и интерпретације“ (Шевкушић, 2011, стр. 64). Истраживач у току истраживања константно изнова реконструира значења теме коју истражује. Пошто је истраживач урођен у стварност коју истражује, при том је и спознајући и мијењајући, он открива, а не изабире проблем и предмет истраживања (Gilli, 1974). Између осталог, он уклапа у свој предмет истраживања оно што је неочекивано и ново, а битно за појаву коју истражује. Дакле, упоредо са процесом истраживања изграђује се, разоткрива и освјетљава проблем и предмет истраживања. Овакав приступ дефинисању предмета истраживања има своје оправдање у истраживању развоја компетенција наставника. С обзиром на то да су предмети квалитативног истраживања „конструкције помоћу којих људи настоје да осмисле свијет у свом догађању“ (Стојнов, 2005, стр. 83), онда је јасно да истраживач не може доћи до тих конструкција (али ни да их реконструира) без испитаникових, наставникових осмишљавања властитог свијета.

Циљеви и хипотезе истраживања у оквиру квантитативне парадигме слиједе основну, логичку нит, која је исказана у проблему и предмету истраживања. „Циљевима истраживања се одређује усмјереност хипотеза ка одређеном нивоу сазнања и посебно акцентују извјесни аспекти предмета истраживања“ (Милосављевић и Радосављевић, 2003, стр. 426). Према томе, циљеви и хипотезе представљају функционалну цјелину и не могу се међусобно одвојено посматрати.

Основни циљ квантитативних истраживања је тестирање постојећих или конструкција нових теорија. Као што смо претходно нагласили, проблем и предмет истраживања неопходно је поставити у некакав теоријски контекст. Мандић је изричит у ставу да су теорија и хипотеза у вези и да се не могу механички раздвајати (Мандић, 2004). Према схватању Ристића, хипотезе су битан структурни елемент научне

теорије (Ristić, 2006). Истраживач проучавајући теорију дедукује одређене логичке последице, односно циљеве и хипотезе истраживања. С обзиром на тему нашег рада, поставља се питање да ли су и у којој мјери компетенције наставника теоријски утемељене. Анализом савремених педагошких и дидактичко-методичких извора дошли смо до увјерења да цјеловите и кохерентне теорије/-а о овом проблему још нема. Међутим, постоје теоријска схватања – промишљања о различитим аспектима компетенција наставника, као што су појмовно дефинисање компетенција (Бранковић, 2011), традиционалне и савремене улоге наставника (Илић, 1991), стручно усавршавање наставника (Јоргић, 2011; Gojkov, 2003), те концепције и модели професионалног развоја наставника (Valenčić Zuljan, 2001; Marinković, 2010; Stanković i Pavlović, 2010). Поред дедуктивног поступка, извођење и провјера хипотеза у квантитативној парадигми могућа је, иако знатно рјеђе, и индуктивним путем. Најједноставније речено, индуктивне хипотезе настају на основу образаца насталих посматрањем реалности, емпирије, праксе. Савићевић указује на слабости индуктивно формулисаних хипотеза које се огледају у ограниченим генерализацијама и тешкоћама у повезивању добијених емпиријских података са широм теоријом (Savićević, 1996).

У вези са циљевима квалитативних истраживања води се дискусија међу методолозима да ли се ту ради о циљевима истраживања (општим и оперативним) или о истраживачким питањима изведеним из проблема истраживања. Такође, упитно је и какав је статус научних хипотеза у квалитативној парадигми. На ова питања није лако дати јасан одговор. Анализом теоријских схватања и појединих емпиријских квалитативних истраживања закључили смо да су све комбинације могуће. Ипак, већина аутора сагласна је у ставу да су истраживачка питања спецификум квалитативних истраживања. Илустративно је и занимљиво акционо истраживање *Критичко-еманципацијски приступ стручном усавршавању учитеља* (Bognar, 2002), у којем уочавамо својеврсну хијерархију ис-

траживачких питања. Аутор разликује три нивоа истраживачких питања: 1. питања која се односе на институционални контекст, 2. питања која се односе на процесе догађања и остваривања у акционом истраживању и 3. питања о промјенама и унапређењима праксе.

Хијерархију истраживачких питања коју смо поменули у претходном примјеру Халми на теоријском нивоу назива поступком креирања и рафинисања истраживачких питања (Halmi, 1996). Према том схватању, на почетку је потребно поставити истраживачко питање општијег карактера (то може бити и сам предмет истраживања), да би се касније, када истраживач боље упозна „поље истраживања“, оно могло рафинисати у виду специфичнијих питања.

Фајгел сматра да су хипотезе уобичајене за квантитативна, а истраживачка питања за квалитативна истраживања (Fajgelj, 2005). Гојков истиче да квантитативно-емпиријски пројекти подразумевају оповргавање или потврђивање система статистичких хипотеза, док су квалитативно-емпиријски пројекти усмјерени да одговоре на истраживачка питања кроз непосредан приступ педагошком пољу истраживања (Gojkov, 2006). Квалитативна парадигма никада не провјерава теоријске поставке, него их индуктивним путем настоји изградити, као што је случај у тзв. утемељеној теорији (Grounded theory). С аспекта феноменологије познато је правило потпуног отклона од било какве теорије или некаквих очекивања – хипотеза. Хусерлова теза је да истраживач мора посједовати тзв. дисциплиновану наивост, односно да теоријска знања треба, како је писао, „ставити у заграду“ (шире: Радоњић, 1994). С друге стране, сваки циљ истраживања или истраживачко питање у квалитативној парадигми садржи и некакво очекивање, према томе, имплицитно и хипотезу.

Варијабла је један од кључних појмова у квантитативним истраживањима. Мјерење у педагогији, у највећем броју случајева, врши се индиректно, преко индикатора варијабли. Варијабле не мјеримо директно, већ је потреб-

но проћи тежак и сложен пут од њихове концептуализације (теоријског дефинисања) до операционализације. Резултат теоријског проучавања је јасно дефинисан појам, идеја, концепт, конструкт или, како често методолози наводе, хипотетички конструкт. Управо зато што представљају „латентне и апстрактне структуре“ (Матовић, 2007) конструкте или концепте не можемо директно мјерити, те их је неопходно операционализовати. Операционална дефиниција варијабле подразумева одређивање индикатора који ће се мјерити и утврђивање мјерних поступака и инструмената којима ће се вршити мјерење. Компетенције наставника манифестују се на различите начине и увијек се испољавају у неком контексту (мјесто, вријеме, садржај, ниво, интензитет). Ако бисмо се задржали на дефиницији компетенција наставника као јединству знања, вјештина и увјерења, онда би било неопходно извршити операционализацију сваке од ове три компоненте (Бранковић и Партало, 2011). Знања би се могла операционализовати на знања из струке, педагошка, психолошка, методичка и др. Вјештине бисмо рашчланили на вјештине учења и поучавања, вјештине комуникације, вјештине евалуације и бројне друге. Увјерења и ставови могли би се операционализовати на увјерења наставника о општим људским вриједностима, увјерења о дјечи, увјерења о професији и сл. Међутим, сви наведени конструкти су исувише уопштени да бисмо их могли мјерити, те их је потребно и даље рашчлањивати на још уже индикаторе.

У квалитативним истраживањима долазимо до јаснијег поимања варијабли тек при крају истраживања, односно у поступку анализе и интерпретације кодираних и у категорије селектованих података. Док код квантитативне парадигме унапријед вршимо операционализацију добро теоријски утемељеног и проученог конструкта – варијабле, овдје се дешава нешто сасвим друго. Наиме, у квалитативном истраживању улазимо у једно широко и непознато, тзв. „поље истраживања“, одређено ионако отвореним предметом истраживања, да бисмо спознавали то „поље“ у виду мноштва података (биљежи се и прикупља све оно што се истражи-

вачу чини важним) сврстаних у одређене категорије, условно речено, варијабле.

Квалитативна парадигма не одбацује варијабле контекста. Напротив, „квалитативни приступ респектује важност субјективног значења и интерпретације догађаја на разини појединаца и група“ (Halmi, 2001, стр. 120). Људи се посматрају кроз интеракцију, с аспекта њиховог контекста, њиховог језика и околности у којима живе. Јер, како пише Ристић, „нова парадигма се залаже за проучавање особе као цјелине у свом природном контексту са којим, такође, сачињава неку цјелину“ (Ristić, 2006, стр. 262). Имајући у виду разноликост и мноштеност варијабли контекста, у праву су они методолози који наглашавају да квалитативну парадигму карактерише мали узорак субјеката, али велики узорак варијабли.

Стојнов наглашава да квалитативна истраживања подразумијевају „интерес за особе и појединце умјесто за актуаријску статистику и варијабле“ (Стојнов, 2005, стр. 278). Квалитативној парадигми је сасвим неприхватљиво свођење људи на скуп варијабли (Ristić, 2006). Управо у оквиру феноменолошког приступа компетенцијама наставника наглашава се значај контекста наставе и учења и наставника као рефлексивног практичара. За квалитативна истраживања компетенција наставника од изузетног значаја су савремена схватања о искуственом учењу, коучингу, супервизији, трансформацији и транзицији искустава и учења и сл.

Основне *методе у педагошким квантитативним истраживањима* су експеримент и дескриптивни метод. Многи квантитативно оријентисани методолози друштвених наука с поносом истичу да је експерименталном методом могуће утврдити узрочно-последичне односе. Управо зато што омогућава такав, највиши ниво сазнања, они експеримент сматрају најважнијом и „најјачом“ истраживачком методом. Међутим, примјена експерименталне методе у циљу утврђивања каузалности васпитних појава има већи број тешкоћа и ограничења. Разлог за то је што код друштвених појава никада не можемо говорити о једном узроку или

једној последици, већ о мноштвености узрока и мијешању последица. „Одговор на учење о мноштвености узрока који више задовољава јесте овај: када се за неки ефект тврди мноштвеност узрока, ефект није врло брижљиво анализиран“ (Коен и Нејгел, 2004, стр. 287). Стога истраживач нема посла само са зависним и независним, већ и са већим бројем ометајућих (интерферирајућих, спољних, нежељених) варијабли које је потребно контролисати. У експерименталном истраживању васпитних појава, што важи и у случају експерименталног истраживања компетенција наставника, истраживач мора имати на уму мултиплицитет варијабли, а не само неколико зависних и независних варијабли предвиђених пројектом истраживања.

Дескриптивна метода подразумијева прикупљање позитивних чињеница како би се друштвена стварност приказала онаквом каква јесте. Ова метода се не зауставља увијек само на простој дескрипцији одабраног предмета истраживања, већ се њоме настоје објаснити везе и односи међу чињеницама, као и да се открије шта је иза тих чињеница и шта их условљава да буду такве какве јесу (Банђур и Поткоњак, 1999). Према томе, донети дескриптивне методе су далеко већи, а њена примјена сложенија, него што то произлази из њеног назива. У прилог поменути двије димензије дескриптивне методе иде и позната подјела на дескриптивни и аналитички сервеј (Hughes, 1979 – према: Ristić, 2006). И док се дескриптивном варијантом настоје описати дистрибуције проучаваних појава и односи између тих појава, аналитичка варијанта има обиљежја експерименталних истраживања уз манипулисање варијаблама помоћу статистике. Могли бисмо рећи да је крајњи циљ дескриптивне методе, као пандан утврђивању узрочно-посљедичних веза експериментом, предикција, предвиђање појава које истражујемо. Дескриптивна метода је „усмјерена према генерализацији, према проналажењу битних заједничких карактеристика истоврсних, односно сродних појава“ (Муџић, 1982, стр. 67). Речено језиком статистике, дескриптивном методом вршимо тестирање хипотеза. Да бисмо успјешно тестирали хипотезе,

неопходно је обезбиједити три битна услова: репрезентативан узорак, стандардизоване мјерне инструменте и адекватне поступке униваријантне или мултиваријантне статистичке анализе. Приликом истраживања компетенција наставника, требало би посебно водити рачуна о избору репрезентативног узорака, јер је то услов генерализабилности истраживачких налаза као битног обиљежја валидности дескриптивних истраживања. Како популација наставника није униформна – може се говорити о различитим категоријама, слојевима ове популације – узорковање се јавља као сложена и деликатна методолошка процедура. Свакако, проблем слојевитости популације наставника мора се сагледати у контексту сваког појединог предмета истраживања.

У оквиру експерименталне и дескриптивне методе могуће је примијенити различите *истраживачке технике* (тестирање, скалирање и процјењивање, социометрија и др.) и *инструменте* (тестови знања и способности, скале процјене, социометријски упитници и сл). С обзиром на то да истраживачки инструменти у квантитативној парадигми имају функцију мјерења, неопходно је извршити њихову стандардизацију. И у квантитативним истраживањима компетенција наставника не би требало олако схватити конструкцију мјерних инструмента. Неопходно је проћи све методолошке поступке, од постављања теоријске рационале, преко превођења индикатора у ајтеме до стандардизације и утврђивања метријских карактеристика мјерних инструмента.

Није лако одредити заједнички именитељ *квалитативним методама*. Има покушаја да се дефинишу основна обиљежја квалитативних метода, а према једном схватању то су: 1. Друштвене чињенице нису објективно постављене, већ се конструишу током поступка разумијевања, 2. Примијењеним методама и техникама требало би осигурати да „истраживани“ сам, а не истраживач, да тумачења догађаја, 3. С обзиром на то да је процес истраживања отворен, треба такву отвореност пренијети и у подручје метода и техника укључујући и примјену алтернативних метода

(хеуристика), 4. Како је истраживање друштвени и интерактивни процес, истраживач је потпуно инволвиран у поље истраживања (Devereux, 1984. – према: Gudjons, 1994). Овдје се ради о општим обиљежјима квалитативних истраживања, која важе и за методе квалитативних истраживања. Ипак, из наведених обиљежја извире једна начелна особеност квалитативних метода, а то је да се њиховом примјеном „даје већи значај ријечима него бројевима“ (Bryman, 2008, стр. 392), односно њима се настоји разумјети, а не мјерити истраживана појава. Имајући на уму плуралитет онтолошких и епистемолошких темеља квалитативне парадигме, произлази да она има широк дијапазон различитих метода. На основу критичке анализе различитих класификација квалитативних метода закључујемо да оне, поред својих неоспорних вриједности, имају барем двије начелне слабости: 1. нема експлицираних и образложених критеријума класификације, 2. не диференцирају се методе, стратегије, врсте, нацрти и технике истраживања. Узимајући у обзир наведене тешкоће, одређујемо се да образложимо само једну методу, тзв. утемељену теорију (*grounded theory*) као типичног репрезентата квалитативних истраживачких метода.

Утемељена теорија представља методу индуктивног стварања теорије. Она подразумијева процес генерисања теорије из података, па је неки аутори појмовно одређују као теорију утемељену на подацима (*data based theory*). Ова метода развијена је 60-их година 20. вијека од стране америчких социолога Гласера и Штрауса. Данас је то најсвеобухватнија и најразумљивија квалитативна метода (Haig, 1995. – према: Jeđud, 2007). Фајгел констатује да многи ову методу виде као „најбољу операционализацију квалитативне парадигме“, а сам је означава као „најбољу илустрацију квалитативне идеје“ (Fajgelj, 2005, стр. 275–276). Овакве оцјене заиста су оправдане, јер утемељена теорија има до танчина разрађене методолошке поступке и процедуре, а истовремено врло једноставну и аутентичну логику. Различити су се приступи развили унутар методе утемељене теорије од којих су најпознатија два супростављена: гласеријански и штраусијански. Иако аутори

исцрпно пишу о противрјечностима ова два приступа (Fajgelj, 2005; Halmi, 1996; Jeđud, 2007), мишљења смо да би се комплетна дебата Гласера и Штрауса и њихових сљедбеника могла свести на кључно питање епистемолошког карактера: Да ли теорију треба верификовати? Гласер је сматрао да то није потребно, јер смисао квалитативне парадигме није верификација већ утемељење теорије чисто индуктивним путем. За разлику од овог максимално квалитативног приступа, Штраус је сматрао да ову методу треба прецизно и чврсто методолошки структурисати с крајњим циљем њене емпиријске верификације. Утемељена теорија имала би бројне предности у истраживању компетенција наставника. Примјеном ове методе могли бисмо индуктивним путем доћи до низа нових „теорија“ које би омогућиле разумијевање различитих контекста формирања и развоја компетенција наставника из перспективе самих наставника и ученика, са бројним детаљима и специфичностима које стандардне научне теорије не пружају. Међутим, смисао утемељене теорије, што је епистемолошко начело свих квалитативних метода, не би требало ограничити само на сазнавање, већ и на акцију. Управо дубинско разумијевање различитих специфичних проблема у развоју компетенција наставника отвара простор за друштвену акцију у смислу превазилажења препрека и константног унапређења компетенција.

У класификацији *квалитативних техника и инструмената* уочавамо сличне проблеме као у случају квалитативних метода. Типичне квалитативне технике су дубински интервју, фокус групе, учесничко посматрање, као и бројне варијанте квалитативне анализе садржаја (наративна анализа, анализа свијета живота, семантичка анализа, секвенцијална анализа, квалитативна метаанализа и др.). Свака квалитативна истраживачка техника има своје инструменте, који се најчешће своде на разне врсте протокола и дневника, као што су протокол анализе, протокол или дневник посматрања, протокол интервјуа, протокол за вођење фокус група и сл. Код ових инструмената не може се говорити о метријским карактеристикама у квантитативном смислу. Ипак, расправа истраживача

усмјерена је на питање валидности инструмената, и шире, питање валидности квалитативних истраживања. С обзиром на то да је прави инструмент, у ствари, сам истраживач, представници квалитативне парадигме не виде проблем валидности у самим методама, техникама и инструментима, него у људима. Стога је ваљаност у већој мјери лична и међулична, него методолошка категорија (Reason, 1981. – према: Ristić, 2006). Управо се на тој премиси, у оквиру квалитативне парадигме, третира проблем интерпретативне ваљаности.

Улоге и одговорности истраживача и испитаника у квантитативној парадигми суштински су одређени епистемолошким захтјевима за објективним и вриједносно неутралним сазнањима. У циљу веће објективности настоји се избјећи утицај истраживача на сам процес истраживања. Познато је, на примјер, да постоје тзв. двоструко слијепи експерименти у којима и сами истраживачи нису упознати која група је експериментална, а која контролна, односно гдје дјелује експериментални фактор. И у дескриптивним квантитативним истраживањима истраживач „не смије да се мијеша у оно што је предмет истраживања – педагошка појава, догађај, ситуација, стање, резултат, процес, односно ‚случај’ и слично. ... Истраживач мијешањем у оно што се проучава нарушава аутентичност емпиријских чињеница, које су у дескриптивном истраживању најважније“ (Банђур и Поткоњак, 1999, стр. 153). С друге стране, испитаници се у квантитативној парадигми именују као објекти, случајеви или ентитети. Они не би смјели знати шта је предмет истраживања јер се тиме нарушава контрола (Стојнов, 2005). Испитаник, без обзира на примијењену методу или врсту истраживања, најчешће није ни свјестан крајње сврхе квантитативног истраживања, те нема утицаја на процес истраживања. Такав утицај се намјерно и систематски настоји елиминисати, јер је то гарант објективности прикупљених података, екстерне ваљаности истраживања и других својстава типичних за квантитативну парадигму.

У квалитативној парадигми поклања се велика пажња дефинисању заједничких, равноправних и активних улога и

одговорности истраживача и испитаника у истраживачком процесу. Истраживач је стручњак за све или тзв. „bicolore“ (Nelson, Strauss и Weinstein – према: Halmi, 1996). Професионална свестраност истраживача огледа се у кориштењу различитих знања и вјештина како би се примјеном вишеструких метода и поступака помоћу тзв. концепта триангулације истражила и ријешила конкретна проблемска ситуација. Такав приступ од истраживача захтијева богат фонд општих и методолошких знања и вјештина (креативност, рефлексивност и саморефлексивност, дубинско разумијевање истраживаног проблема), али и (само)разумијевање властитог учешћа у истраживачком процесу и сл. У квалитативној парадигми испитаници се третирају као људска бића, а не као ствари. У раду са испитаницима уважавају се етичка начела: добровољност, могућност избора, транспарентност, искреност и анонимност. Испитаник је, заједно са истраживачем, активни судионик и субјекат истраживачког процеса. У ствари, он је саистраживач, јер активно са истраживачем учествује у свим етапама истраживања, од постављања истраживачких питања и хипотеза до интерпретације резултата и извођења закључака. Однос истраживача и испитаника уздиже се на ниво Ја – Ти дијалога. Врло често њихова интеракција је у првом плану, што је основна одлика тзв. кооперативних истраживања. Резултат такве интеракције истраживача и испитаника, у случају истраживања компетенција наставника, резултирало би не само потпунијим разумијевањем овог проблема, већ и унапређењем постојеће праксе.

У оквиру квантитативне парадигме, хипотезе као могући одговори на проблем истраживања, упућују на поступке *статистичке анализе и интерпретације* који из њих произлазе. Резултати статистичке анализе темељ су за верификацију постављених хипотеза, односно извођење генерализација о стању у популацији на основу испитане појаве на узорку. Утврђени квантитативни показатељи могу у неким случајевима бити и основа за извођење нових хипотеза.

Квантитативни показатељи добијени статистичком анализом тек су основа за интерпретацију, јер „док се анализом

података (квантитативном, статистичком анализом) долази до резултата истраживања, интерпретација (квалитативна и структурална анализа) полази од њих“ (Банђур и Поткоњак, 1999, стр. 293). Резултате добијене истраживањем потребно је интерпретирати на семантичком и теоријском нивоу уз уважавање општих методолошких захтјева важећих за квантитативну парадигму као што су објективност, прецизност, вриједносна неутралност и сл. „Наука захтијева да се научним чињеницама приступа ‚стерилних руку‘ и трага за истином *via facti* да би оно до чега дођу научници могло бити универзално људско“ (Мандић, 2004, стр. 76). Не би требало да постоје индикације да је истраживач био у било којем погледу пристрасан.

У квалитативним истраживањима обично се прикупи огромна количина квалитативних података у виду протокола, дневника, транскрипата, теренских забиљешки, записника и сличних база података. Различити су приступи томе на који начин организовати и спровести анализу таквих сирових квалитативних података. Не постоји јасна и јединствена конвенција, нема једног исправног пута, већ је процес квалитативне анализе еклектичан (Creswell, 1994).

Тематска анализа се схвата као једна од најквалитативнијих врста анализе. Подразумијева да се у емпиријској грађи пронађу и означе (дакле, кодирају) неке опште теме или подтеме које су карактеристичне за проблем истраживања, а затим да се дубљом анализом грађе интерпретирају. Трагајући за темама, истраживач треба да тражи сљедеће: оно што се понавља, локалне типологије и категорије, локалне изразе који нису познати, метафоре и аналогije, сличности и разлике у начину погледа испитаника о одређеној теми, подаци који недостају, употреба теорије (Ryan & Bernard, 2003. – према: Вруган, 2008). Ако истраживач на овакав начин утврди теме и подтеме, он је већ извршио комплетну анализу и интерпретацију.

Паралелно с поступцима квалитативне анализе неопходно је извршити и интерпретацију резултата истраживања. Анализа и интерпретација су комплементарни поступци

и тешко их је одвојено посматрати. Могло би се рећи да је интерпретација највиши ниво анализе. Интерпретација подразумева давање значења и осмишљавање анализираних података. Интерпретација зависи од парадигматског одређења истраживача (конструктивизам, феноменологија, критичка теорија и др.).

Умјесто закључка

Поред наведених методолошких приступа, у истраживању компетенција наставника могуће је анализирати и допринос тзв. мјешовитих истраживања (mixed research) у којима се комбинује квантитативно и квалитативно. Ову, условно речено, трећу парадигму аутори именују и као триангулацију, методологијом комбинованих приступа еклектицизмом, интегрисаним истраживањем, мултиметодским истраживањем и сл. Кун (1974) је утемељио тезу о инкомензурабилности (несамјерљивости, неупоредивости) парадигми. Он је био увјерен да су парадигме једина средства тумачења свијета, те да питање научне истине има смисла само у оквиру парадигме. Посматрајући овај проблем на најопштијем нивоу – онтолошком, можемо се сагласити с Куновим становиштем. Заиста је тешко наћи компромис између, с једне стране, позитивизма и, с друге стране, феноменологије, критичке теорије, конструктивизма и других праваца. Ипак, на конкретнијем, методолошком нивоу, могуће је и оправдано примијенити комбиновани квантитативно-квалитативни или квалитативно-квантитативни приступ.

Различита су схватања о могућностима и модалитетима комбинације парадигми. Према једном схватању, модели комбинације квантитативних и квалитативних истраживања су: 1. приступ двофазног нацрта, 2. модел доминантног и мање доминантног нацрта и 3. комбиновани методолошки нацрт (Creswell, 1994). Први приступ подразумева да се у једном истраживању паралелно спроводе два одвојена истраживања, тј. квантитативно и квалитативно. Други модел подразумева доминацију квантитативног приступа уз

одређене квалитативне елементе, или обрнуто. Трећи модел се односи на комплементарну примјену предности квантитативне и квалитативне парадигме у различитим етапама истраживања. Ове варијанте су само различите могућности, које би требало вредновати с аспекта предмета и циља конкретног истраживања.

Основна вриједност овог методолошког приступа у истраживању компетенција наставника огледао би се у могућностима долажења до сазнања више епистемолошке вриједности. Таква сазнања могли бисмо означити као продубљенија, потпунија и свеобухватнија у односу на сазнања која нам пружају „чиста“ квантитативна или квалитативна истраживања. С друге стране, слабост мјешовитих истраживања јесте непрактичност и нерационалност, јер захтијевају много времена и значајне материјалне трошкове. Значајан је и проблем обучености истраживача за примјену овог комплексног методолошког приступа.

Литература

- Банџур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Вер, В. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Београд: Zepter BookWorld.
- Вогнар, В. (2002). Критичко-еманципацијски приступ стручном усавјашавању учитеља основне школе: магистарски рад. На сајту: mzu.sbnet.hr/cgi-bin/. Очитано: 13. 07. 2008.
- Бранковић, Д. (2011). Дефинисање компетенција наставника разредно-предметне наставе. *Нова школа бр. 8*, стр. 67–81.
- Бранковић, Д. (2011). Рефлективно учење у развоју професионалних компетенција наставника, У: *Годишњак САО за 2010. годину*. Београд: Српска академија образовања.
- Бранковић, Д. и Партало, Д. (2011). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенција наставника, У: *Зборник са научног скупа „Настава и учење – стање и проблеми“*. Ужице: Учитељски факултет.

- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Valenčić Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* br. 52, стр. 122–141.
- Gilli, A. G. (1974). *Kako se istražuje: vodič u društvenim istraživanjima*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gojkov, G. (2003). Širina instrukcija u osposobljavanju i usavršavanju nastavnika. U Zborniku radova sa naučnog skupa „*Obrazovanje i usavršavanje nastavnika*“. Užice: Učiteljski fakultet, стр. 109–116.
- Gojkov, G. (2006). Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Илић, М. (1991). *Наставник у условима савремених промјена*. (У истоименом зборнику излагања и саопштења на симпозијуму). Бања Лука: Педагошка академија, стр. 5–20.
- Jeđud, I. (2007). Alisa u zemlji čuda – kvalitativna metodologija i metoda utemeljene teorije. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* br. 2, стр. 83–101.
- Јермаков, Д. С. (2011). Проблеми и перспективе развоја компетенцијског приступа у педагошкој теорији и пракси. У: *Годишњак САО за 2010. годину*. Београд: Српска академија образовања.
- Јоргић, Д. (2011). *Интерактивно стручно усавршавање наставника*. Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
- Коен, М. Р. и Нејгел, Е. (2004). *Увод у логику и научни метод*. Београд: Јасен.
- Кун, С. Т. (1974). *Структура научних револуција*. Београд: Nolit.
- Мандић, П. (2004). *Методологија научног рада*. Бања Лука: Академија наука и умјетности Републике Српске.
- Marinković, S. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Matović, N. (2007). *Mjerenje u pedagoškim istraživanjima*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Mertens, M. D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications.

Милосављевић, С., Радосављевић, М. (2003). *Основи методологије политичких наука*. Београд: Службени гласник.

Mužić, V. (1982). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.

Њутн-Смит, Х. В. (2002). *Рационалност науке*. Београд: Институт за филозофију Филозофског факултета.

Олјача, М. (1990). *Vaspitanje i obrazovanje u naučno-tehnološkom razvoju. Pedagogija br.1*, str. 1–11.

Радоњић, С. (1994). *Увод у психологију: структура психологије као науке*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ristić, Ž. (2006). *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Beograd: Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu.

Синђелић, С. (1997). *Кумулативност и револуција у науци*. Београд: Филозофско друштво Србије.

Стојнов, Д. (2005). *Од психологије личности ка психологији особа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Halmi, A. (1996). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. Zagreb: Pravni fakultet.

Halmi, A. (2001). *Metodologija istraživanja u socijalnom radu*. Zagreb: Alinea.

Creswell, (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, SAGE Publications.

Шевкушић, С. (2011). *Квалитативна истраживања у педагогији: допринос различитих методолошких приступа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Drago Branković

Dragan Partalo

METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCHING TEACHER COMPETENCES

Summary

Theoretical and methodological aspects of researching teacher competences are numerous and complex. At the general methodological level, a key problem appears to be choosing the research approach or paradigm. The research of teacher competences today is predominantly based on quantitative positivist paradigm. Despite many values, quantitative research of teacher competences often result in raw statistical data. In this paper, by insisting on a complex methodological relation between conceptualization, operationalization and measuring, we want to point out that without good quality theoretical design of teacher competences there will be no measuring of the competences. On the other hand, the qualitative research paradigm finds its origin in German hermeneutic tradition, phenomenology, constructivism, critical philosophy, and other postmodern movements. Qualitative researchers stress the importance of the so-called "Field of interest" as a conceptual framework, in which the subject of research is placed and a meaning, constructed for the specific context, given. Numerous and profound differences between quantitative and qualitative paradigms are expressed at the ontological, epistemological and methodological level. Differences between them can be overcome within the framework of the third paradigm, which involves the complementary application of quantitative and qualitative methods, techniques and instruments.

Keywords: *teacher competences, quantitative paradigm, qualitative paradigm, third paradigm.*

Немања БУКИЋ
Универзитет у Бањој Луци
Факултет политичких наука
nemanjadjukic00@yahoo.com

УДК 37.014.3:316.61
оригинални научни рад

РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА КАО ИНСТРУМЕНТ СОЦИЈАЛНЕ КОНТРОЛЕ

Апстракт: Као саставни дио процеса културне глобализације, реформа образовног система представља „колонијализацију“ образовања којом се врши фундаментална измјена смисла и функције образовног процеса. Реформом измјештено из „свијета живота“ у „систем“, инструментализовано образовање постаје инструмент социјалне контроле којим се врши деструкција властитих потенцијала који на тај начин престају бити потенцијални субверзивни ресурс глобалних размјера.

Кључне ријечи: *глобализација, образовање, реформа, личност, идентитет, контрола.*

„Игнорисање социолошког гледишта не отклања социјалне проблеме, већ води у потпуни хаос, који карактерише све већи утицај оних који покушавају да уведу ред у друштво, не уз помоћ научних смерница, већ диктаторским декретом.“¹

¹ Манхајм, К., *Дијагноза нашег времена*, Mediterran Publishing, 2009, стр. 98.

Увод

Основна карактеристика трансформације *масовног* друштва 20. вијека у *програмирано* друштво 21. вијека јесте губитак аутономије и спонтаности друштвеног живота. Друштвени процеси и догађаји више нису последица природних и спонтаних интеракција између независних друштвених актера. Придолазећи из економије, тенденција све веће рационализације, централизације и организације друштвених односа показује да се друштвена интеракција више не успоставља спонтано него је све више руковођена из „центра“. Отуда долази потреба испитивања фактора који управљају током друштвених процеса, јер је управљање масом неизводиво без напретка у домену социјалних техника. Под *социјалним техникама* треба разумијевати збир оних метода чији је циљ да утичу на људско понашање и које, када су у рукама власти, дјелују као веома моћно средство друштвене контроле.²

Док *масовно друштво* захтијева *масовне технике* социјалне контроле, *програмирано друштво* показује да су постојећа економска, политичка и културна *стања* постала неадекватна за ефикасно социјално контролисање. Док је систем социјалне контроле масовног друштва почивао на техникама ефикасног владања масом унутар постојећег економског, политичког или културног подсистема, систем социјалне контроле савременог програмираног друштва више није усмјерен на контролу економских, политичких и културних друштвених процеса као таквих, него на конструкцију друштвене реалности саме (дакле, самог политичког, економског и културног подсистема). Другим ријечима, масовно друштво је *само* контролисало процесе унутар властитих (под)система док програмирано друштво конструише (под)системе саме.

² Манхајм, К., *Дијагноза нашег времена*, Mediterran Publishing, 2009, стр. 18.

Друштвене промјене више не настају као резултат дјеловања појединачних економских, културних или политичких фактора, него се јављају као резултат социјалног пројекта конструкције друштвене стварности који креира и успоставља сам друштвени поредак у цјелини. Због тога основни узрок било какве друштвене промјене данас не треба тражити у „аутономним“ друштвеним процесима као таквим, него у трансформацији социјалних техника, јер је њихов значај од веће важности за друштво од економске структуре и друштвене стратификације. Социјалне технике програмираног друштва јесу технике успостављања поретка самог, те као такве оне могу мијењати саму економску структуру и друштвену стратификацију.³

У том смислу, реформу образовања треба разумијевати као инструмент социјалне контроле, јер образовање врши функцију контроле психичких процеса. Контрола образовања је психолошка техника која се бави основном потребом програмираног друштва. Програмирано друштво карактерише нестајућа култура националних заједница у циљу успостављања празног идентитетског простора глобалног друштва, што се може постићи само радикалним сломом националних идентитета кроз стратешки приступ систему образовања.⁴

³ Манхајм, К., *Дијагноза нашег времена*, Mediterran Publishing, 2009, стр. 19.

⁴ Манхајм наводи неколико важних напомена о значају образовања за систем социјалне контроле: 1. образовање не обликује човјека у апстракцији, већ у друштву и за одређено друштво. 2. Крајњи циљ образовања никада није појединац него група, која може варирати у погледу величине, циља и улоге. 3. Циљеви образовања у друштву не могу се исправно разумјети све док су одвојени од ситуација са којима свако доба мора да се суочи и од друштвеног система за који су смишљени. 4. Правила и норме нису циљ по себи него су увијек израз узајамног односа појединачне и групне прилагођености. Иако норме саме по себи нису вјечне и непромјениве него се мијењају заједно са промјеном друштвеног уређења, оне надизилазе искуство појединца и појављују му се као апсолутни и непромјениви декрети и без овог увјерења у њихову постојаност оне не би испуњавале своју сврху. Њихова истинска природа и улога у друштву као облику колективне прилагођености, постаје јаснија само уколико пратимо њихову историју доводећи их у везу са

Глобализација и образовање

Глобализација, као интенционални процес изградње празног идентитетског простора глобалног друштва, представља неолибералну „модернизацију“ неразвијених друштава и обухвата низ реформацијских и трансформацијских активности на усклађивању социјеталне заједнице, економског, политичког и културног (под)система ултимативном функционалитету капитала. Реформа образовања, као саставни дио процеса глобализације (капитал-односа), представља процедуру институционалног реструктурисања на ширем пољу културе (путем инверзије смисла и функције), у чијој основи стоји парадигма инструментализма, а чији је коначни циљ фундаментална измјена културне матрице и аксиолошког контекста незападних друштава, како би се образовни системи ових друштава учинили стратешким полигонима социјалне контроле идентитета.

Глобализација представља пројект денационализације – док појам *међународног* подразумева постојање, макар и измијењеног система националних држава, дотле *глобално* означава појаву система друштвених односа који нису за-

промјеном социјалних услова. 5. Циљеви образовања у социјалном контексту преносе се са генерације на генерацију заједно са важећим методама образовања. Образовне методе опет не настају одвојено већ увијек у склопу „општег развоја социјалних техника“. Стога ћемо образовање стварно разумјети једино ако га видимо као један од начина да се утиче на људско понашање и као средство друштвене контроле. И најмања промјена кад су у питању општи приступ и контрола одражава се на образовању у ужем смислу. 6. Што више посматрамо образовање као само један од многих начина да се утиче на људско понашање, све нам је јасније да је чак и најефикаснији образовни метод осуђен на пропаст ако није повезан са постојећим механизмима социјалне контроле. Ниједан систем образовања није у стању да сачува емотивну стабилност и ментални интегритет нове генерације, осим ако нема неку врсту заједничке стратегије са ваншколским дјелатностима у друштву. Само у сарадњи са њима могуће је у данашњем добу држати под контролом социјалне утицаје који би иначе пореметили заједнички живот. Видјети: Манхајм, К., *Дијагноза нашег времена*, Mediterran Publishing, 2009, стр. 96–97.

сновани на систему националних држава. Као систем транс-националних активности, глобализација се структурално-аналитички може разврстати у три подсистема: економски, политички и културни. Сваки од ових глобалних подсистема је примарно дефинисан помоћу главних институција које на одређен начин структурирају те подсистеме реализујући тако глобалне интересе. Транснационалне корпорације су најважнија институција економије, транснационална капиталистичка класа је најважнија институција политике, а идеологија масовне потрошње је најважнија институција културе.⁵ Транснационалне корпорације укидају способност људи да се одупру владавини тржишта; транснационална капиталистичка класа одузима суверенитет националних држава, а идеологија масовне потрошње анулира могућност културне аутономије, чиме је постојаност свих наших идентитета доведена у питање.⁶

У том смислу, хетерономно и хетерокефално реформисан образовни систем показује како је национална (локална) култура изгубила своју темељну улогу губећи континуитет у акумулацији и социјалном процесуирању смисла (који почива и извире из традиције). Културни подсистем атрофира јер је реформом искоријењен из традиције која га на одлучујући начин конституише и структурише (Бергер–Лукман).⁷ Радикалан прекид у репродукцији културних образаца означава да друштвени систем губи функцију културне латенције (Парсонс), односно властиту културу у цијелости, јер друштвени

⁵ Видјети: Склер, Л., *Социологија глобалног система*, Балтимор, 1995.

⁶ Волерстин, И., *Глобализација или период транзиције? – Поглед на дугорочно кретање свјетског система*, 1999.

⁷ Очигледан примјер у овом смислу представља наше друштво и неуспјеле образовне и друштвено-политичке реформе које су одреда биле засноване на начелу еманципације од традиције. Све три реформе образовања које су проведене у СФРЈ имале су перманентно дисконтинуитетан карактер. Такође, и укупне друштвене реформе проведене од 1952. до 1989. године у бившем друштву биле су перманентно дисконтинуитетне. Ове чињенице упозоравају на начелну немогућност друштвене стабилизације ван начела културног континуитета.

односи који репродукују симболички поредак друштва (Хабермас), тј. традицију комуникативне заједнице, мрежу солидарности групе те процесе социјализације и идентификације односно процесе успостављања идентитета и личности, више не припадају „свијету живота“ и немају карактер комуникативног дјелања (не јављају се више као проблеми *смисла*) већ се конвертују у идеолошку, монетарну или бирократску политику „система“ (појављују се као проблеми *функције*).⁸ На мјесто *смисла* ступа *функција* – у свеопштем диктату идеолошке, финансијске или бирократске (ре)форме основно мјерило постаје калкулабилност (Рицер). Инструментална рационализација заснована на ефикасности условљава све већу квантификацију и стандардизацију које доводе до превласти бирократизма и квантофреније (Сорокин), што напосљетку води у тоталну ентропију рационалности. Образовање више не образује него узима образ⁹; универзитети постају сервис економије (Милошевић) и полигони за изгон науке (Арсовић). Систем више не производи властиту елиту (критичку, хуманистичку, техничку или било какву интелигенцију), него усложњавајући процедуру достизања статуса конкурентности на тржишту рада, амортизује притисак растуће резервне армије рада и тако посредује у очувању социјалног мира. Напосљетку, реформисани системи губе управљачку аутономију *in abstracto*, аналогно *принципу лиценцене зависности*, према којој само властити кадровски потенцијали који су из-образовани у земљама *првог свијета* (и то према њиховим властитим и нерепформисаним образовним системима) могу постати опуномоћеници регионалних и локалних управљачких политика.

⁸ Deflem, M., *Social Control and the Theory of Communicative Action*, *Inter-national Journal of the Sociology of Law*, 22/4, 1994, pp. 355–373.

⁹ Како истиче Арсовић: „Задатак реформи образовања изгледа само је у томе да образовању узму образ. Кад се добије без-образно образовање онда и без-образни и не-образни морају водити главну ријеч јер су потпуно са-образни моћи која их ствара – наиме, безлични су.“ Арсовић, З., *Оно што након Хага остаје*, Бања Лука, 2010, стр. 60.

Образовање, реформом изгубивши прво форму а потом и садржину, бива стављено у службу дезинтеграције и елиминације властитих потенцијала: „глобализацијом образовање постаје подсистем глобализације“¹⁰, а тиме и манифестација глобалне констелације моћи, репродукција глобалног система доминације и фактор одржања укупног друштвеног поретка у које је уграђено. Као једносмјеран друштвени процес, реформа образовног система наметањем универзалног модела образовања који искључује све врсте другости (Бодријар), отворено смјера свеопштој идеолошкој импрегнираној социо-културној унификацији и адаптацији неразвијених друштава у којој се земље *другог и трећег свијета* прво дезинтегришу а потом реформама моделују према доминантном идеолошком оквиру како би перманентним губитком способности за властити развој стекле пуноправно чланство *првог свијета* и тако интегрисане престале бити субверзивни културни ресурс глобалних размјера.

Образовање као дијалектика моћи

Општа историјска константа гласи да образовање у свим временима представља окосницу друштвеног развоја. Али *одређено* образовање комплементарно је *одређеном* друштвеном поретку – оно заправо рефлектује сам тај поредак и представља његову архитектуру моћи (Фуко).

Савремена, постмодернистичка криза картезијанских онтолошко-епистемолошких темеља (онтолошки релативизам и епистемолошки релационизам), вукући поријекло од Канта, Дилтаја, Винделбанда, Рикерта, Хусерла, све до Манхајма, Шица, Гулднера, Лукмана, Бергера и Фукоа, испоставила је на видјело науку као социјални пројекат.¹¹ На-

¹⁰ Видјети: Марковић, Ж. Д., *Глобализација и болоњски процес стварања европске зоне високог образовања*, Годишњак, Српска академија образовања, Београд, 2007, стр. 26.

¹¹ Маринковић, Д., *Конструкција друштвене реалности у социологији*, Прометеј, Нови Сад, 2006, стр. 83–98.

ука је само једна историјски обликована дискурзивна пракса (Фуко) као израз духовног стања једне епохе (*episteme*), а не универзална трансисторијска и транскултурна творевина и једном за свагда дата референца по-себи истинитог и објективно датог свијета. Знање у друштву и знање о друштву није хомогени контингент објективних исказа утемељених на објективној стварности, већ социјално и субјективно конструисан поредак значења који је по својој најдубљој суштини перманентно комуникативан. Сви научни, као и здраворазумски системи мишљења, отуда, само су симболички конструкти, тако да нити теоријске нити емпиријске референце не упућују на свијет објеката независних од актера и његових мање или више експлицитних теорија, већ управо на њих и на неке нове теоријске референце. Научна рефлексивност омогућила је самој науци да разумије да је њен сопствени пројекат дио социјалне реалности коју проучава те да је научно разумијевање друштва интегрални дио онога што друштво јесте односно онога како је оно конструисано. Због тога се унутар социолошког дискурса образовање напосто не може посматрати изван парадигме „идеолошког апарата државе“. Како глобализацијом држава као норма од Вестфалског уговора све више блиједи¹², тако се паралелно са преносом политичког и економског суверенитета државе на глобални ниво преноси и њен културни суверенитет, тј. глобализује се и друштвена функција образовања.

Друштвена функција образовања одувijek је почивала у конструкцији *хабитуса*, тј. интернализовању структуре неког поретка у свијест свих учесника у друштвеном процесу¹³, и то продукцијом сасвим одређеног типа научног дискурса који има регулативну функцију конструкције и заштите поретку прихватљиве социјалне стварности.¹⁴ Друштвени си-

¹² Хантингтон, С., *Сукоб цивилизација*, ЦИД, Подгорица, 2000, стр. 36.

¹³ Видјети: Бурдије, П., *Друштвени простор и симболичка моћ*, у: Спасић, И., *Интерпретативна социологија*, ЗУНС, Београд, 1998, стр. 143–158.

¹⁴ Док је у самоуправном социјализму „марксизам и самоуправљање“ представљао образовни дискурс *par excellence* који је пропозитно утвр-

стеми, продукујући сасвим одређени тип образовања, заправо продукују сасвим одређен дискурс конструкције референтне друштвене стварности који структурира свијест учесника у друштвеном процесу на такав начин да унапријед утврђује довољне услове прихватања и оправдавања властите структуре моћи.¹⁵ На тај начин, образовање сваког конкретног система и у свакој (конкретној) историјској епоси представљало је перманентан инструмент нихилацијске праксе социјалне контроле (Лукман–Бергер), јер је, утврђујући искуство релевантно за тумачење стварности, утврђивало онтолошке пропозиције идентитета неопходне за очување датог друштвеног поретка и постојеће констелације моћи.¹⁶ Због тога,

ђивао једини валидан начин конструкције друштвене стварности и тако пружао „научну“ легитимацију постојећем систему доминације, дотле је на његово мјесто у постсоцијалистичким транзиционим „демократским“ друштвима ступила „демократија и људска права“ као дискурс који структурише образовни систем ових друштава и који на исти начин у измијењеним историјским околностима игра исту улогу – дакле врши „научну“ легитимацију, а тиме и стабилизацију одређеног концепта доминације.

¹⁵ Дискурс дефинише услове важења искуства на тај начин што интенционално врши организацију опажајног поља (перцепције) у складу са корпусом сазнања који претпоставља исти поглед на ствари. Организовање опажајног поља тако означава прописивање референцијалне стварности одређеном типу дискурса и одређеним типом дискурса (стварности на коју се дискурс односи и у којој важи) кроз претходно регулисање и редуковање „сирове стварности“ филтрирајућом функцијом појма. На тај начин образовање објеката постаје потпуно неодвојиво од поља у којима се они (дискурзивно) појављују. Како егзистенција дискурса више не зависи од егзистенције објекта него егзистенција објекта зависи од егзистенције дискурса, тако постаје очигледно да „нема друштва ван дискурса о друштву“, тј. нема друштвене творевине која нема дискурзивно поријекло.

¹⁶ Разумијевање свијета и стварности у нама и око нас увијек је зависило од искуства. Образовање као процес успостављања одређене структуре свијести представља одлучујући механизам конструкције апарата разумијевања стварности, јер управо оно ствара структуралну претпоставку (интенционалност свијести и предмета) да се нешто уопште и конституише као искуство. Због тога су сви системи доминације одувјек настојали ставити образовање под своју контролу како би производили један једини, валидни тип искуства/стварности.

глобални пројект „друштва знања“ као пропозитно исходиште реформи националних образовних система не може умаћи квалификацији да представља идеолошко-управљачки концепт „теорије необразованости“, која је директно укључена у процес рехабилитације Аристотеловог концепта формалне демократије. Уколико глобализација рехабилитује Аристотелов концепт формалне демократије (подјелу на слободне, вазале, варваре и робове, али не више између Херкулових стубова него на глобалној равни и то према матрици: САД – слободни, ЕУ – вазали, Русија – варвари, остали – робови), онда постаје сасвим очигледна основна функција реформе образовног система: произвести интелигенцију формалног статуса која неће бити у реалној могућности да постане ретиличачки фактор глобалне констелације моћи.¹⁷

Циљеви и смисао образовне реформе

Циљеви и смисао реформе образовања, упркос доминантном схватању, нису филозофски утемељени нити пак имају образовни карактер. Циљеви су одувijek почивали у подручју *система*, а смисао у подручју *свијета живота*. Реформа (образовања) као процес довођења нечега што по природи није полит-економско у стање политичко-економске расположивости, у ужем смислу ријечи представља *колонизацију свијета живота* (Хабермас), јер се *људски ресурси* директно доводе, самјеравају и уопште имају смисла и значења у контексту политичко-економске употребљивости.

Унутрашњи циљ реформе образовног система састоји се у спречавању индивидуалне самоактуализације личности кроз супституцију личности идентитетом.¹⁸ Овај циљ се

¹⁷ Или, да питање о основној функцији реформе образовног система поједноставимо кроз реторичко питање: Шта ће *робовима* квалитетно образовање?

¹⁸ За разлику од личности (појединца који своје поступке оправдава помоћу принципа), идентитет (појединац који своје поступке оправдава ауторитетом) представља својство карактеристично за масу, тј. за мноштво појединаца који могу играти различите друштвене улоге уну-

настоји остварити елиминацијом хуманистичко-еманципаторске функције образовања (науке), и то путем редукције система образовања на систем информисања.¹⁹ За разлику од система образовања (процеса изградње аутономне личности), који је заснован на принципу предавања (преноса знања и развоју критичке свијести), систем информисања који реформом ступа на његово мјесто, представља процес дистрибуирања информација и као такав је заснован на принципу презентације.²⁰ Док образовни процес као процес изградње личности већ имплицира рекогницију као могућност синтезе (Кант), дотле систем информисања као процес изградње према друштвеној улози компатибилног и ефикасног идентитета (Дарендорф), онемогућава било какву синтезу.²¹ Док је образовни систем заснован на идеји човјека, истине, тоталитета и квалитета, тј. на идеји утопијског хуманума као мјери свих ствари (Блох), дотле је систем информисања заснован на идеји система, контроле, фрагмента и квантитета, тј. на идеји постојећег поретка као врхунца повијести (Фукујама). Када умјесто начела да свако људско

тар постојеће констелације моћи, али не могу угрозити систем јер нису способни за организацију ван начела (постојећег) ауторитета. Редукцијом личности на идентитет, укида се идеја тоталитета, дијалектике, другости, утопије, хуманума итд., чиме се онемогућава освијешћивање масе, спречава њихово аутономно организовање, квалитативно редукује њихова друштвена пракса на позитивно репродуковање постојеће структуре. На тај начин се укидањем личности као централне фигуре процеса реструктурирације одређеног система друштвених односа, превентивно укида сама могућност захтјева за радикалном друштвеном промјеном јер је *a priori* укинута свака идеја трансценденције.

¹⁹ Опширније видјети: Зборник радова са 6. међународног симпозијума *Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања*, Технички факултет, Чачак, 2011.

²⁰ Упоредити: Мирков, С., *Конструктивистичка парадигма и образовање за друштво знања: прогресивни дискурс у настави*, Зборник радова са 6. међународног симпозијума *Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања*, Технички факултет, Чачак, 2011, стр. 63–70.

²¹ Док мноштво информација може да омогући обавијештеност, дотле је за синтезу информација потребно нешто више од саме информације – стваралачки елемент свијести (Вунт).

одношење већ претпоставља темељно људско одношење или *etos* (Шарчевић), ступи начело негативне дијалектике (Адорно), онда систем односа који је реформисан и структурисан на превасходству негације и хирургије другог (Бодријар), није ништа до перформативни хегемонистички механизам који активно подстиче на пасивизацију властитих антропо-лошких потенцијала.

Спољашњи (инструментални) циљ образовне реформе има два појавна облика. Економски циљ састоји се у произвођењу радне снаге која је моделирана према параметрима идеолошки конструисане будућности и њој припадајућих улога и одговорности (Милошевић), а у складу са једносмјерно пропустљивим тржиштем радне снаге на релацији центар–полупериферија–периферија, а никако обрнуто.²² Истовремено, проблем вишка радне снаге и, уопште, проблем глобалне пренасељености, настоји се ријешити развојем медицине у земљама трећег свијета. Други појавни облик, правни, састоји се фундаменталном реформисању образовних система, након чега ће ови, губећи своју фундаменталну улогу, позитивно бити укључени у такав систем глобалних односа у коме судови, а не научне институције утврђују истину (Арсовић). Тиме империјализација знања напокон добија и своју коначну, правну санкцију.

***Pro et contra*: деконструкција аргумента**

Један од доминантних аргумената којим се оправдава реформа образовног система јесу институционални и организациони проблеми, тј. хетерономност организације и дифузност уређења институција образовања.²³ Овај аргумент

²² О свјетскосистемском приступу глобализацији погледати: Склер, Л., *Ривалска схватања глобализације*, Зборник радова: *Глобализација, мит или стварност*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2003, стр. 31–47.

²³ Видјети: Круљ, Р. С., *Високо образовање Србије у контексту Болоњске декларације*, Годишњак, Српска академија образовања, Београд, 2007, стр. 195. и даље.

(наивно али логоцентрично) наводи да образовање мора бити *заједничко* да би служило *заједничким општим потребама* народа Европске заједнице држава, те је због тога неопходна институционална *хирургија другости* (Бодријар) да би се извршила *операција коју пацијент неће преживјети* (Блох), тј. суштинска институционална унификација у европском простору како би се повећала проходност националних кадрова у европским институцијама и европској привреди. Међутим, овај аргумент садржи неколико фундаменталних грешака у конструкцији. Кључни сегмент феномена образовања није, нити може бити, сама организација и институција као таква, него смисао образовног процеса. Опште мјесто социолошког дискурса јесте чињеница да институције и организације представљају правно-административну артукулацију и израз друштвене потребе, те као такве имају посљедичан, а не узрочан карактер, јер се потребе јављају као узрок, а институције као посљедица. Вршећи каузалну инверзију, овај аргумент врши својеврстан *коперникански обрт* у погледу смисла и функције, те долази у позицију да смисао доказује функцијом, а не обрнуо. На тај начин овај аргумент претпоставља оно што тек треба доказати: да институције и организације нису резултат установљених и институционализованих пракси које задовољавају друштвену потребу и репродукују смисао традиције која их установљава (Гелен), него постају самобитне и самолегитимишуће системске конструкције које не зависе од *свијета живота* (Хабермас), већ слободно и неусловљено ламентирају над стварношћу друштвеног живота.

Други дио аргумента почива на идеолошко-универзалистичкој претпоставци да образовање мора бити *заједничко* да би служило *заједничким општим потребама* народа Европске заједнице држава.²⁴ Међутим, образовање не може бити заједничко јер традиција није заједничка. Како је то показао Хабермас, образовање припада *свијету живо-*

²⁴ Друштвена потреба незапосленог лица у Парађину сигурно није институционална унификација европског простора како би се повећала проходност у европским институцијама и европској привреди.

та, тј. симболички посредованом комуникативном поретку, и као такво се реализује на принципу комуникативне рационалности јер треба да осигура образац репродукције културних вриједности.²⁵ Због тога образовање не само да не може бити посматрано кроз категорију институције, организације, установе, ефикасности, тржишта, привреде (или уопште кроз категорије *система*), него, штавише, не може бити посматрано ни као заједничко, јер оно репродукује симболички поредак сваке конкретне заједнице понаособ. У противном, образовање престаје бити дио *свијета живота* и *колонизовано* постаје дио *система*: механизам успостављања успјешне интеграције и координације друштвених односа кроз размјену роба и услуга на основу употребне вриједности и ефикасности доношења обавезујућих одлука.

Трећи дио аргумента којим се оправдава реформа образовног система, прејудуцира институционалну унификацију као услов мобилности. Европеизација и интернационализација (образовања) није ништа друго до ултимативна јустификација, јер се за модел европског и интернационалног уједињења узима модел који поравнава све националне, регионалне и специфичне разлике. Резултат је, како пише Милер-Шол, „наликовање прописаног уједињења плански изграђеном социјализму, чија је грешка ономад и довела до формуле, која у овом случају умјесто полифоније производи једну врсту Есперанта.“²⁶ Есперанто, који болоњски процес прописује европском образовању, циља искључивању сваке врсте другости (Бодријар), што се прикрива супституцијом *искуствене мобилности географском мобилношћу*. Као прво, мобилност која се наводи као аргумент за реформу високог образовања означава да су студенти у могућности да географски студирају у другој земљи, али будући да је ријеч о идентичним програмима, они не могу

²⁵ Habermas, J., *The Theory of Communicative Action*, Volume 2, Boston, Beacon Press, 1987, pp. 235–282.

²⁶ Милер-Шол, Н., *Будућност универзитета*, Социолошки дискурс, број 1, Удружење социолога Бања Лука, Бања Лука, 2011, стр. 28.

да стекну другачија искуства.²⁷ Друго, због идентичног разлога (ултимативна јустификација), ни наставни кадар није у другачијој позицији: квантитативно обogaћење доводи до квалитативног осиромашења и обесмишљења, јер на крају интернационализације треба да буде не више, већ мање разноликости.²⁸ Наиме, због јединствених правила и процедура, долази до обесмишљавања научноистраживачког рада, јер су резултати унапријед познати – из разлога методолошке ултимативне јустификације, не може се доћи до *другачијих*, а *научно утемељених* научних истраживања. Напослјетку, и постојање саме научне јавности постаје обесмишљено – она је трансформисана у масу која служи за квазинаучну легитимацију већ припремљених (политичких) рјешења. Наиме, како је прво извршена унификација методологије студирања, а затим и методологије научног рада, на крају и саме научне конференције постају обесмишљене, јер на њима гомиле уполсника у науци могу једни другима да саопштавају само идентичне резултате својих идентичних научноистраживачких радова.

Због наведених структурално-идеолошких обиљежја, постаје неопходно недвосмислено закључити да је реформа образовања инструмент социјалне контроле: реформа образовног система колонизује образовање, чиме оно постаје стратешки инструмент усмјерене интервенције *система* у плуралитет *свијета живота*, а на основу императива самог *система*.

²⁷ На овоме мјесту, чини се сувислим поновити разлику *искуства* и *емпирије*. Према Бернаруду Валденлфелсу, *искуство* прије свега значи „догађај у коме се појављују саме ствари о којима је ријеч“, док *емпирија* (Аристотелова *ἐμπειρία*) свој облик поприма у „поновљеном опхођењу са стварима.“ Видјети: Валденфелс, Б., *Топографија страног*, Стилос, Нови Сад, 2005, стр. 20. Суштина ове дистинкције јесте у томе да покаже како ово потоње искуство (емпирија) већ одражава присуство субјекта сазнања, што значи да је оно конструисано искуство *система*, а не изворно искуство *свијета живота*.

²⁸ Милер-Шол, Н., *Исто*.

Литература

- Арсовић, З., *Оно што након Хага остаје*, Бања Лука, 2010.
- Berger, P., Luckmann, T., *Modernity, pluralism and the crisis of meaning, The Orientation of Modern Man*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh, 1995.
- Berger, P., Lucmann, T. (1966): *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Doubleday and Company, New York.
- Бергер, П., Келнер, Х., *Социологија у новом кључу*, Градина, Ниш, 1991.
- Бодријар, Ж., *Савршени злочин*, Чигоја штампа, Београд, 1998.
- Бурдије, П., *Друштвени простор и симболичка моћ*, у: Спасић, И., *Интерпретативна социологија*, ЗУНС, Београд, 1998.
- Волерстин, И., *Глобализација или период транзиције? – Поглед на дугорочно кретање свјетског система*, 1999.
- Валденфелс, Б., *Топографија страног*, Стилос, Нови Сад, 2005.
- Влајки, Е., *Увод у политику постмодернизма*, ФПДН, Бања Лука 2006.
- Гелен, А., *Човјек*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1974.
- Голубовић, З., *Ја и други, Антрополошка истраживања индивидуалног и колективног идентитета*, Република, Београд, 1999.
- Годишњак*, Српска академија образовања, Београд, 2007.
- Дарендорф, Р., *Homo sociologicus*, Градина, Ниш, 1989.
- Deflem, M., *Social Control and the Theory of Communicative Action*, International Journal of the Sociology of Law, 22/4, 1994.
- Зборник радова са 6. међународног симпозијума *Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања*, Технички факултет, Чачак, 2011.

- Круљ, Р.С., *Високо образовање Србије у контексту Болоњске декларације*, Годишњак, Српска академија образовања, Београд, 2007.
- Лиотар, Ж.Ф., *Постмодерно стање, Извјештај о знању*, Ибис графика, 2005.
- Маринковић, Д., *Конструкција друштвене реалности у социологији*, Прометеј, Нови Сад, 2006.
- Манхајм, К., *Дијагноза нашег времена*, Mediterran Publishing, 2009.
- Марковић, Ж.Д., *Глобализација и болоњски процес стварања европске зоне високог образовања*, Годишњак, Српска академија образовања, Београд, 2007.
- Милер-Шол, Н., *Будућност универзитета*, Социолошки дискурс, број 1, Удружење социолога Бања Лука, Бања Лука, 2011.
- Мондекар, Д., и други, *Појмовник Болоњског процеса и анализа provedбе реформе високог школства у Републици Хрватској*, Загреб, 2005.
- Оквир за високошколске квалификације у Босни и Херцеговини*, Пројект Европске комисије и Вијећа Европе Јачање високог образовања у Босни и Херцеговини, 2007.
- Парсонс, Т., *Друштва. Еволуцијски и поредбени приступ*, Аугуст Цесарец, Загреб, 1988.
- Препоруке за имплементацију осигурања квалитета у високом образовању у Босни и Херцеговини*, Пројект Европске комисије и Вијећа Европе Јачање високог образовања у Босни и Херцеговини, 2007.
- Рицер, Ж., *Мекдоналдизација друштва*, Наклада Јасенски и Турк, Загреб, 1999.
- Склер, Л., *Социологија глобалног система*, Балтимор, 1995.
- Склер, Л., *Ривалска схватања глобализације*, Зборник радова: *Глобализација, мит или стварност*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2003.
- Foucault, M., *Power/Knowledge, Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*, New York, Pantheon Books.

- Фуко, М., *Поредак дискурса*, Карпос, Лозница, 2007.
- Фуко, М., *Хрестоматија*, Војвођанска социолошка асоцијација, Нови Сад, 2005.
- Фуко, М., *Надзирати и кажњавати*, Просвета, Београд, 1997.
- Habermas, J., *Communication and the Evolution of Society*, Beacon Press, London, 1979.
- Habermas, J., *The Theory of Communicative Action*, Volume 2, Boston, Beacon Press, 1987.
- Хантингтон, С., *Сукоб цивилизација*, ЦИД, Подгорица, 2000.
- Шијаковић, И., Ђукић, Н., *Социјална контрола идентитета*, Политеиа, Година I, број 1, Факултет политичких наука, Бања Лука, 2011.
- Шијаковић, И., Ђукић, Н., *Мржња као инструмент социјалне контроле*, Говор мржње, Дефендологија центар за безбједносна, социолошка и криминолошка истраживања, Бања Лука, 2010.
- Шијаковић, И., Ђукић, Н., *Страх од тероризма као инструмент социјалне контроле*, Супростављање тероризму – међународни стандарди и правна регулатива, Висока школа унутрашњих послова/ Ханс Зајдел фондација, Бања Лука, 2011.

Nemanja Đukić

EDUCATION REFORM AS AN INSTRUMENT OF SOCIAL CONTROL

Summary

As an integral part of the process of cultural globalization, a reform of the educational system represents “colonization” of education which carried fundamental changes the meaning and function of the educational process. With reform transferred from “lifeworld” in the “system”, instrumentalized education becomes an instrument of social control which perform destruction own potential, which, in this way cease to be a potential subversive resource of global proportions.

Key words: *globalization, education reform, personality, identity, control.*

АНИТА КОВАЉ
Центар за заштиту менталног
здравља, Бања Лука
koyaljanita@yahoo.com

УДК 159.922.72:81'23

оригинални научни рад

СТРАХИЊА ДИМИТРИЈЕВИЋ
Универзитет у Бањој Луци
strahinja.dimitrijevic@unibl.rs

ВАСИЛИЈЕ ГВОЗДЕНОВИЋ
Универзитет у Београду
vgvozden@f.bg.ac.rs

ПИСМО И ЛЕКСИКАЛНОСТ КАО СВОЈСТВА ВИЗУЕЛНЕ ПРЕТРАГЕ РЕЧИ¹

Апстракт: Истраживање, спроведено кроз два експеримента, било је усмерено на испитивање потенцијалног дејства писма (ћирилице и латинице) и лексикалности (речи насупрот псеудоречима) у задатку визуелне претраге. Циљ истраживања био је да се утврди статус писма као потенцијалног својства које детерминише тип визуелног претраживања речи и псеудоречи. Добијени резултати показују да се визуелна претрага речи и псеудоречи одвија серијално, уз правилан раст времена претраживања у функцији обима сета. Такође је установљено да лексикалност има значајну улогу у прецизности детекције мете, односно да се речи значајно брже претражују у односу на псеудоречи. Анализе показују да код визуелне претраге речи не постоје статистички значајне разлике у времену детекције ћириличне и латиничне мете. Међутим, када су у питању псеудоречи, заједничка анализа на свим сетовима показала је да су разлике у брзини детекције ћириличне и латиничне мете статистички значајне, односно да се ћирилична мета

¹ Рад је остварен у оквиру рада на пројекту Д-179033, Министарства за науку Републике Србије.

брже детектује у односу на латиничну. На значајност разлике у времену детекције ћириличне и латиничне мете код повећања обима сета, упућује и интеракција писма и обима сета. Резултати о типовима визуелне претраге на основу писма и лексикалности, конзистентни су са предикцијама теорије интеграције карактеристика Тризманове. Међутим, структура резултата сугерише да у задатку визуелне претраге речи и псеудоречи, поред визуелне пажње, делују и други фактори когнитивне природе, као што су писмо и лексикалност.

Кључне речи: *ћирилица, латиница, лексикалност, визуелна претрага.*

Једна варијанта класичне парадигме визуелне претраге је претрага речи, када се од испитаника захтева да пронађе циљану реч – мету међу осталим речима – дистракторима. Речи су релативно сложени стимулуси, њихове елементарне визуелне карактеристике интегрисане су у комплексне целине, тако да њихова претрага уопштено захтева серијално скенирање (Treisman & Gelade, 1980; Wolfe 1994).

У Републици Српској и Србији у службеној употреби су два равноправна писма, ћирилица и латиница. Истраживачи, који су се бавили испитивањем разлике у брзини читања ћирилице и латнице, дошли су до закључка да, генерално, нема значајне разлике у брзини читања ова два писма, што показује да је когнитивна релевантност оба писма подједнака (Lukatela, Savić & Ognjenović, 1976; Rot–Kostić, 1988).

Када се посматра структура ћириличног и латиничног писма, може се уочити да то нису потпуно независна писма. Постоје заједничка слова која припадају и једном и другом писму (А, Е, О, Ј, К, М, Т), двозначна слова која се јављају у оба писма, али се њихови графеми другачије изговарају (Н, Р, С, В), специфично ћирилична (Б, Ц, Ч, Ћ, итд.) и специфично латинична слова (Џ, Ћ, Д, Ђ, итд.). Лукатела и сарадници (Lukatela, Savić, Ognjenović, Gligorijević & Turvey, 1978) дошли су до закључка да се категорисање слова, односно препознавање писма врши различитом брзином. Заједничка слова за ћирилицу и латиницу (Ј, К, М, Т) се

најбрже препознају, специфично ћирилична или специфично латинична (Ф или F) нешто спорије, а двозначна (H, P, C, B) далеко најспорије (Lukatela et al., 1978).

Полазећи од претпоставке да свако писмо представља независан систем и да тако представља надређени, док друго представља подређени систем, Лукатела и сарадници закључују да алфабетски меморијски простор за ћирилицу и латиницу није симетричан, већ да се онај за другонаучено писмо развија као „паразит“ првонаученог. Првонаучено писмо, дакле, представља основни систем на који се накнадно надограђује другонаучено писмо и редослед учења ћириличног и латиничног писма у детињству оставља доминантне трагове.

С друге стране, намеће се питање о потенцијалној разлици у брзини препознавања речи и псеудоречи. Псеудореч је низ слова који не постоји у ортографском речнику, али ипак звучи као реч када се изговара (Lukatela et al., 1978). Псеудоречи се, најчешће, творе променом једног слова неке постојеће речи. Резултати студија које су се бавиле проучавањем речи и псеудоречи, показали су да речи и псеудоречи активирају сличну мрежу неурона у кори мозга, али да читање псеудоречи захтева много више напрезања и мождане активације у поређењу са речима (Brunswick, McCrogy, Price, & Frith 1999; Rumsey, Horowitz, Donohue, Nace, Maisog & Andreason, 1977). Иако читање укључује процесе попут когнитивне обраде речи, одлучивања изговарања, конструкције значења писаног текста, оно је, пре свега, визуелна активност. У експерименту визуелног препознавања речи, Назир и сарадници утврдили су да се речи два пута брже препознавају од псеудоречи (Nazir & Huckauf, 2006). У прилог томе говоре и налази да се кратке речи опажају као целине, а псеудоречи се обрађују поступно, слово по слово (Smith & Naviland, 1972), па се зато псеудоречи теже препознају.

Други истраживачи су применом другачијих метода дошли до сличних резултата. Они су применом методе неуроодсликавања покушали да утврде прецизну кортикалну локализацију когнитивних функција и њихову повезаност (Kalra & Wydell, 2003). Испитаници, у задатку хомофоне од-

луке, требало је да се изјасне о томе да ли је приказан пар речи (или псеудоречи) фонемски идентичан, односно да ли њихови графеме исто звуче када се изговарају. Резултати истраживања су показали да је време реакције било значајно мање када су презентовани стимулуси биле речи, него псеудоречи (Kalra & Wydell, 2003). Студије Вонга, Каванаха и Грина показале су да се, с једне стране, опажање речи-мете, међу хомогеним дистракторима – псеудоречима, одвија паралелно, док се, с друге стране, опажање псеудоречи-мете, у сету псеудоречи, одвија серијално (Wang, Cavanagh, & Green, 1994). Њихови резултати сугеришу да од комбинације идентичних елементарних карактеристика од којих су сачињени стимулуси у комплексне целине зависи да ли ће мета бити довољно истакнута да „искочи“ из визуелног поља и да се опази без додатног перцептивног напора, као при паралелним визуелним претрагама. Према Вонгу и сарадницима, речи су познати стимулуси, за разлику од псеудоречи, те перцептивно знање утиче на брзину препознавања стимулуса (Wang, Cavanagh & Green, 1994). Резултати ових истраживања не уклапају се у концепт раног виђења, јер су показали да се и комплексни стимулуси, као што су речи, могу опазити паралелно, без учешћа визуелне пажње. С друге стране, теорија предвиђа да је профил визуелне претраге сета у коме је мета дефинисана преко више од једне елементарне карактеристике по правилу серијалан и да је у том случају, приликом детекције мете, неопходно учешће визуелне пажње која би извршила интеграцију елементарних карактеристика стимулуса.

У овом истраживању настојали смо да утврдимо начин на који се одвија претраживање сета визуелне претраге на основу својстава писма и лексикалности. Да ли је писмо, као својство стимулуса, довољно специфично да доведе до ефикасне претраге сета и да ли постоје разлике у брзини претраге речи и псеудоречи?

Већ смо нагласили да су речи сложени стимулуси, тако да би њихова претрага захтевала серијално скенирање (Treisman & Gelade, 1980; Wolfe 1994; 1998). У складу са тим, али и са теоријом интеграције карактеристика (Treisman &

Gelade, 1980), може се очекивати серијалан профил претраге, у којем просечно време претраживања сета расте са порастом обима сета. Међутим, ако резултати истраживања не буду у складу са предикцијом Тризманове теорије, што би резултирало паралелним профилом претраге, то би значило да је писмо, односно лексикалност, специфична карактеристика која се може опазити на нивоу раног виђења и довести до паралелне претраге сета. Речи би се у том случају, без обзира на њихову комплексност, ипак могле опазити на нивоу раног виђења, на којем није потребно ангажовање интегративних перцептивних процеса.

ЕКСПЕРИМЕНТ 1: Писмо као својство визуелне претраге

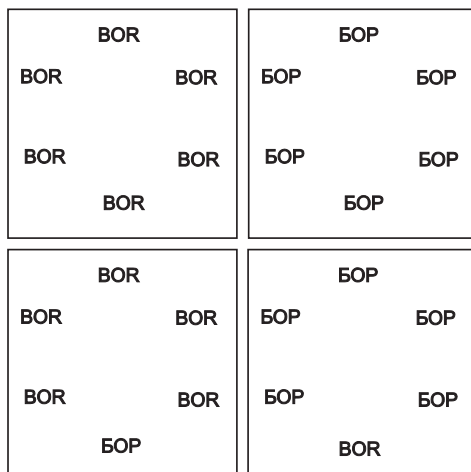
Циљ експеримента је био да се испита потенцијално дејство: типа сета (позитивни и негативни), писма (ћирилица и латиница) и обима сета (3, 6, 9 или 12 елемената) у задатку визуелне претраге. Позитивни сетови су садржавали реч-мету, која се разликовала од осталих речи у сету. Реч-мета је могла бити написана ћирилицом – када су све остале речи у сету написане латиницом, или латиницом – када су све остале речи у сету написане ћирилицом. У негативним сетовима све речи су биле написане једнообразно.

Метод

Испитаници: У експерименту су учествовала 22 студента прве године психологије са Одсјека за психологију Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Испитаници нису били упознати са циљевима истраживања и сви су имали нормалан или коригован вид.

Стимулуси: Елементи сетова визуелне претраге су биле речи српског језика, сачињене од три слова. У половини сетова (позитивни сетови) налазила се мета, једна од речи написана или ћирилицом у латиничним сетовима, или латиницом у ћириличним сетовима. У другој половини сетова (негативних сетова) све речи су биле написане истим писмом. Сетови

визуелне претраге су били сачињени од 3, 6, 9 или 12 елемената. Речи су биле беле, док је позадина сета била црне боје. Позиција мете је била балансирана.



Слика 1: Пример сетова визуелне претраге: негативни сетови (први ред), позитивни сетови (други ред)

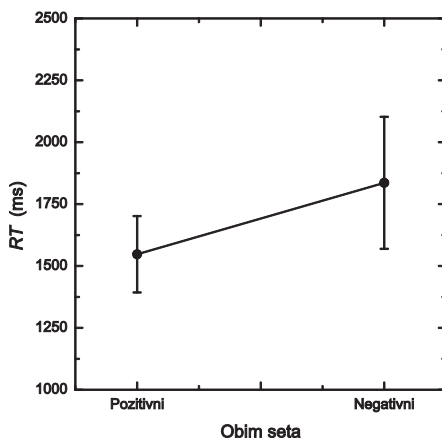
Апаратура: Експеримент је реализован коришћењем програма за извођење екперимената *Super Lab 2.1 for Windows*. Као уређај за прикупљање података кориштен је одговарајући серијски миш. Стимулуси су излагани на НР монитору са фреквенцом освежавања екрана од приближно 75 Hz.

Нацрт: У експерименту су варирана три фактора. Сви фактори су били поновљени по субјектима. Први фактор, тип сета вариран је на два нивоа: половину излагања су чинили позитивни сетови, код којих је једна реч била написана другачијим писмом, док су другу половину чинили сетови речи написаних истим писмом. Други фактор, писмо, варирао је на два нивоа: половину излагања чинили су ћирилични сетови (реч-мета написана ћирилицом, а дистрактори латиницом), а другу половину латинични сетови (реч-мета написана латиницом, а дистрактори ћирилицом). Коначно, фактор обим сета варирао је на четири нивоа. Сетови су били сачињени од 3, 6, 9 или 12 речи.

Процедура: Испитаници су седели на удаљености од приближно 60 цм од екрана монитора, на којима су били излагани стимулуси. Сваки испитаник је прошао вежбу која се састојала од пет излагања. У експерименту је било укупно 80 излагања. Сетови визуелне претраге смењивали су се на екрану монитора један за другим, а сва излагања била су рандомизирана, тако да су сваком испитанику била презентована случајним редоследом. Задатак испитаника био је да идентификују сетове у којима се налазила мета, односно да притиском на леви тастер миша констатују присуство, а притиском на десни одсуство мете.

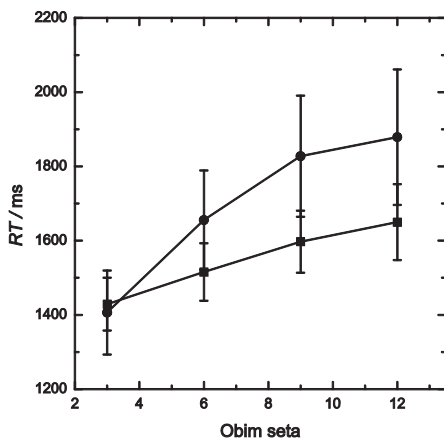
Резултати и дискусија

Разлике у времену реакције (RT) анализирани су анализом варијансе за поновљена мјерења. Анализа времена реакције на свим сетовима показала је да први фактор, тип сета, достиже статистичку значајност: $F(1, 21) = 27.178, p < .01$. Дистрибуције времена претраживања са просечним стандардним грешкама мерења у зависности од типа сета приказане су на слици 2, на којој се јасно уочава да се позитивни сетови (они који садрже мету) претражују брже у односу на негативне (оне који не садрже мету).



Слика 2: Дистрибуција времена претраживања у зависности од типа сета

У заједничкој анализи свих сетова, али и у појединачној анализи позитивних сетова, други фактор, писмо, не достиже ниво статистичке значајности. Трећи фактор, обим сета, статистички је значајан, $F(3, 63) = 68.983$, $p < .01$. Слично томе, анализа позитивних сетова је показала да фактор обима достиже статистичку значајност $F(3, 63) = 12.008$, $p < .01$. Из значајног ефекта обима сета закључује се да се, без обзира на писмо, визуелна претрага обавља серијално, систематично. Дистрибуција времена претраживања у зависности од обима сета, на свим, и само на позитивним сетовима, приказана је на слици 3.



Слика 3: Дистрибуција времена претраживања у зависности од обима сета: сви сетови (кругови) и позитивни сетови (квadrати)

На слици 3. јасно се уочава пораст времена претраживања у функцији пораста обима сета. Добијени профил претраге је, према Тризмановој теорији интеграције карактеристика пажње, карактеристичан за претраге руковођене визуелном пажњом (Treisman & Gelade, 1980). Из овакве дистрибуције резултата произлази закључак, који се такође може интерпретирати у светлу теорије Тризманове, да је циљана реч-мета, у сету визуелне претраге, дефинисана преко више од једне елементарне карактеристике. Њихове еле-

ментарне карактеристике су перцептивне (физичке карактеристике слова), али и когнитивне природе (писмо, значење речи и сл.). У том случају једно специфично својство циљане речи-мете (као што је писмо) није довољно изражено у односу на остатак сета, како би се визуелно наметнуло посматрачу и, сходно томе, опазило без поступне визуелне претраге. Другачије речено, РТ профили добијени у експерименту сугеришу да је неопходно учешће визуелне пажње, која би извршила интеграцију појединачних елементарних карактеристика стимулуса (речи) да би се идентификовала мета. Међутим, добијени налаз није у потпуности конзистентан са резултатима истраживања Вонга и сарадника, који су показали да се комплексни стимулуси као што су речи, које су дефинисане преко више од једне елементарне карактеристике, могу опазити паралелно (Wang, Cavanagh & Green, 1994).

ЕКСПЕРИМЕНТ 2: Лексикалност као својство визуелне претраге

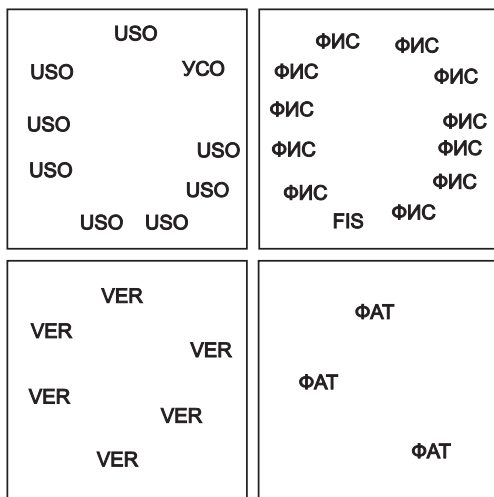
Циљ експеримента је био да се испита потенцијално дејство лексикалности у задатку визуелне претраге. Поставља се питање да ли ће се добијени профил визуелне претраге за речи, утврђен у експерименту 1, променити увођењем псеудоречи у визуелну претрагу.

Метод

Испитаници: У експерименту је учествовало 20 студената прве године психологије, са Одсјека за психологију Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Испитаници нису били упознати са циљевима истраживања и сви су имали нормалан или коригован вид.

Стимулуси: Елементи сетова визуелне претраге су биле псеудоречи сачињене од три слова. У половини сетова се налазила мета, једна од псеудоречи написана ћирилицом у латиничним сетовима, латиницом у ћириличним сетовима. У другој половини сетова све псеудоречи су биле написане ис-

тим писмом. Сетови визуелне претраге су били сачињени од од 3, 6, 9 или 12 елемената. Псеудоречи су биле беле, док је позадина сета била црне боје. У позитивним сетовима, мета се појављивала на различитим локацијама у визуелном пољу.



Слика 4: Примери сетова визуелне претраге (позитивни сетови – први ред; негативни сетови – други ред)

Апаратура: Иста као и у експерименту 1.

Нацрт: Исти као у експерименту 1.

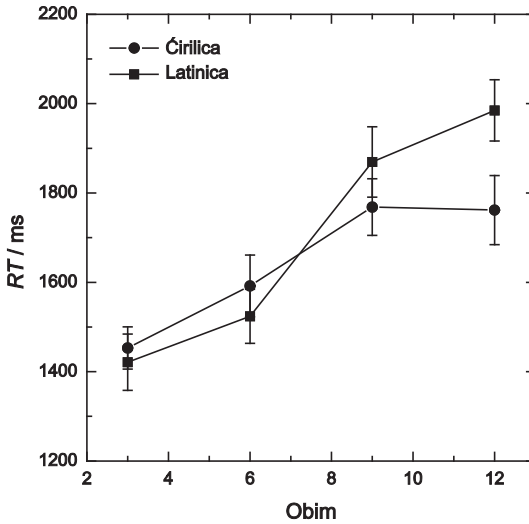
Процедура: Иста као у експерименту 1.

Резултати и дискусија

Разлике у времену реакције обрађене су анализом варијансе за поновљена мерења. Заједничка анализа свих сетова (позитивних и негативних) показала је значајан ефекат сва три фактора. Утврђено је да се позитивни сетови значајно брже претражују од негативних сетова који не садрже мету ($F(1, 21) = 27.178, p < .01$); сетови псеудоречи који садрже мету написану ћириличним писмом брже се претражују у односу на сетове са метом написаном латиницом ($F(1, 19) = 5.862, p < .05$), а утврђено је и да са порастом величине сета

(броја псеудоречи), расте и време претраге ($F(3, 57) = 62.698$, $p < .01$).

Појединачна анализа позитивних сетова је показала да фактор писмо није статистички значајан, док обим сета достиже ниво статистичке значајности $F(3, 57) = 22.796$, $p < .01$. Значајном се показала интеракција писма и обима сета, $F(3, 57) = 3.829$, $p < .05$.

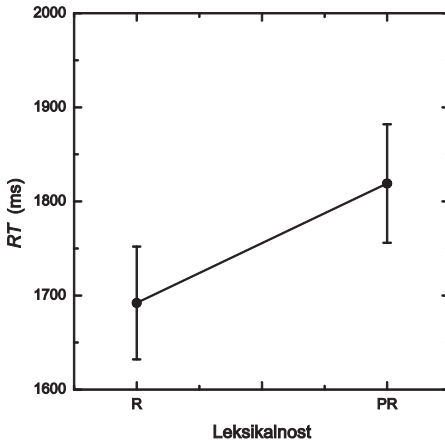


Слика 5: Дистрибуција просечних вредности времена реакције са стандардним грешкама у зависности од писма и обима сета визуелне претраге

Двострука интеракција, писма и обима сета, указује да су разлике у брзини детекције ћириличне и латиничне мете статистички значајне код повећања обима сета. На слици 5. уочава се разлика у брзини детекције мете на различитим нивоима обима: латинична псеудореч-мета у ћириличним сетовима брже се детектује у односу на ћириличну псеудореч-мету у латиничним сетовима приликом визуелне претраге сетова који садрже 3 и 6 псеудоречи. Међутим, са даљим повећањем обима сета (на 9 и 12 псеудоречи) спорије се детектује мета написана латиницом (у ћириличним сетовима), у односу на мету написану ћирилицом (у латиничним

сетовима). Заједничка мешовита анализа варијансе са фактором лексикалности, који је био непоновљен по субјектима, показала је да се позитивни сетови претражују статистички значајно брже од негативних, независно од тога да ли се ради о речима или псеудоречима ($F(1, 40) = 66.267, p < .01$). Брзина претраживања сета, независно од лексикалности, расте са порастом обима ($F(3, 120) = 128.76, p < .01$). Интеракција лексикалности и писма на свим сетовима достиже ниво статистичке значајности $F(1, 40) = 6.842, p < .05$.

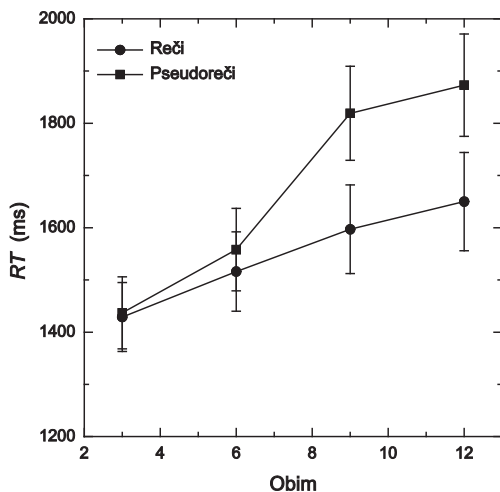
Анализа варијансе претраге позитивних сетова показала је да је фактор лексикалности статистички значајан за брзину претраге $F(1, 40) = 3.11, p < 0.08$.



Слика 6: Дистрибуција времена претраживања у зависности од лексикалности

Речи се значајно брже претражују у односу на псеудоречи. Лексикалност има значајну улогу у прецизности детекције мете. Добијени налаз је у складу са хипотезом о потенцијалној разлици у брзини препознавања, која је постављена на основу претходних истраживања. Наиме, истраживања техником неуроодсликавања показала су да се речи препознавају значајно брже у односу на псеудоречи (Kalra & Wydell, 2003; Nazir & Huckauf, 2006).

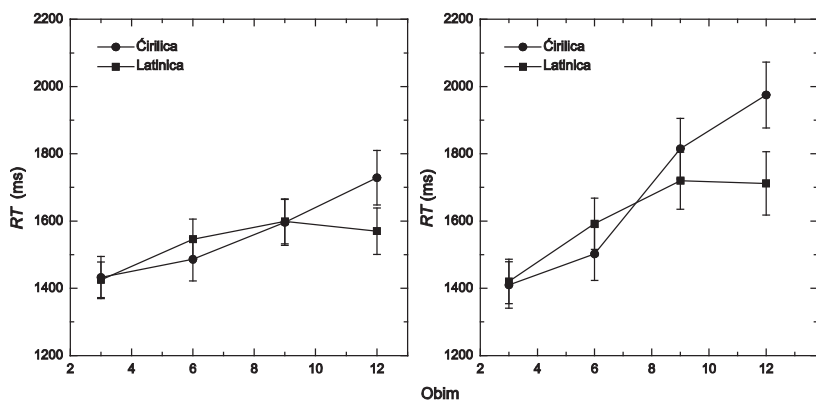
Утврђена је интеракција лексикалности и обима сета ($F(3, 120) = 5.094, p < .01$), што указује на постојање значајне разлике у ефектима лексикалности, на брзину претраживања, на различитим нивоима обима сета. Профил времена претраживања у зависности од лексикалности и обима сета је приказан на слици 7. Добијени налаз сугерише да време претраживања сета расте са порастом обима сета, али са различитом динамиком код речи и псеудоречи. Када је у питању обим сета од 3 и 6 елемента, разлике у брзини претраживања су незнатне, али са даљим повећањем обима те разлике постају израженије. На слици 7. види се разлика у промени времена реакције код речи и псеудоречи са повећањем обима сета.



Слика 7: Дистрибуција просечних вредности времена реакције у зависности од лексикалности и обима сета

Значајна је и трострука интеракција фактора: лексикалности, писма и обима $F(3, 120) = 5.748, p < .01$. Профил времена претраживања у зависности од лексикалности, писма и обима сета приказан је на слици 8. Ова интеракција сугерише да су брзине детекције ћириличне и латиничне мете, на различитим нивоима обима сета, различите за речи и псеудоречи. Двострука интеракција фактора писма и обима је

различита на различитим нивоима лексикалности, односно различита је за речи и псеудоречи.



Слика 8: Дистрибуција просечног времена претраживања у зависности од лексикалности, писма и обима сета

Мета написана ћирилицом (у латиничним сетовима) се, код псеудоречи, брже детектује у односу на мету написану латиницом (у ћириличним сетовима) услед повећања обима сета на 6 или 12 елемената. Код речи је ситуација другачија. Брзина детекције латиничне и ћириличне мете се готово и не разликује, све до повећања обима сета на 12 елемената, где се уочава већа прецизност у детекцији латиничне мете у односу на ћириличну.

Прегледом свих дистрибуција просечних времена реакције, може се констатовати да је тренд функције претраживања доследно узлазни у зависности од броја елемената сета. У складу са тим, може се констатовати да су налази истраживања конзистентни са теоријским предикцијама теорије Тризманове (Treisman & Gelade, 1980). Резултати експеримената показали су да се такве конфигурације стимулуса као што су речи и псеудоречи не могу обрадити на нивоу раног виђења, без учешћа визуелне пажње. Разлог за то је комплексност оваквих стимулуса, који је несумњиво значајан фактор који води до серијалне претраге сета. Међутим, пока-

зало се да на брзину претраге, поред учешћа визуелне пажње, утичу и други фактори, као што су писмо и лексикалност.

Завршна дискусија

Основна идеја истраживања била је да се испита потенцијално дејство писма (ћирилица и латиница) и лексикалности (речи наспрот псеудоречима) кроз парадигму визуелне претраге. Изведена су два експеримента помоћу којих смо настојали да испитамо феномен перцепције речи и псеудоречи у оквиру концепта и задатка визуелне претраге. Резултати истраживања су показали да се визуелна претрага сложених стимулуса као што су речи и псеудоречи одвија серијално, систематично вођена визуелном пажњом. У прилог томе говори пораст времена претраживања са порастом обима сета визуелне претраге који су установљени у експериментима 1. и 2. Тризманова теорија интеграције карактеристика пажње сугерише да је серијална претрага карактеристична за претраживање сетова у којима је мета дефинисана преко више елементарних карактеристика, тако да добијени серијални профили претраге у експериментима представљају и потврду теорије.

Резултати експеримента 1 показали су да писмо, као специфично својство стимулуса, није довољно изражено у односу на остатак сета, како би се визуелно наметнуло посматрачу и сходно томе довољно ефикасно претраживало. Визуелна претрага речи се, без обзира на писмо, одвија серијално, систематично, што се може закључити из значајног ефекта обима сета који је установљен у оба експеримента. Сама комплексност речи као стимулуса заправо је и најважнији фактор који је довео до серијалне претраге сета. Ту се поред перцептивних карактеристика (физичке карактеристике слова) уплићу и фактори когнитивне природе (речи, писмо, лексикалност и др.), који вероватно додатно доприносе серијалном профили претраживања. Добијени серијални профил претраге недвосмислено указује да је неопходно укључивање виших когнитивних процеса који би појединачне елементарне

карактеристике интегрисали у целовити перцепт. Поред тога, у експерименту 1. установљено је да не постоје статистички значајне разлике у времену детекције ћириличне и латиничне мете.

Добијен је и налаз који указује да се позитивни сетови (они који садрже мету) претражују брже у односу на негативне (оне који не садрже мету), што је у складу са налазима других аутора (Sagi & Julesz, 1985; Treisman & Gelade, 1980). Аутори сматрају да је претрага позитивних сетова самоокончавајућа, јер престаје одмах при идентификовању мете, док је претрага негативних сетова претрага до исцрпљења, с обзиром на то да се сет мора претражити у потпуности да би претрага резултирала утврђивањем одсутности мете.

Како би се испитао ефекат лексикалности на брзину претраге сета речи, спроведен је експеримент 2. Добијени резултати сугеришу да лексикалност има значајну улогу у прецизности детекције мете, односно да се речи значајно брже претражују у односу на псеудоречи. Код псеудоречи (као и код речи), време претраживања сета расте са порастом обима сета. Међутим, код псеудоречи, заједничком анализом свих сетова, утврђена је значајна разлика у брзини детекције ћириличне и латиничне мете услед повећања обима сета. Ћирилична мета се брже детектује у односу на латиничну, а на значајност те разлике указује и интеракција писма и обима сета. Када је у питању мањи обим сета, брже се детектује латинична, док се са порастом обима брже детектује ћирилична мета. Овај налаз скреће пажњу на резултате истраживања Лукателе и сарадника (Lukatela et al., 1977). Наиме, према Лукатели и сарадницима, првонаучено писмо представља основни систем на који се накнадно надограђује другонаучено писмо, а редослед учења ћириличног и латиничног писма у детињству оставља у мозгу неизбрисиве трагове (Lukatela et al., 1978). Даља истраживања могла би узети у обзир и фактор првонаученог писма, како би се испитао његов утицај на брзину визуелне претраге речи. Другим речима, било би занимљиво испитати да ли се мета написана првонаученим писмом брже опажа у односу на мету написану другонаученим писмом. Такође би било занимљиво испитати да ли се високофрек-

вентне речи опажају брже у односу на нискофреквентне, и да ли би се могла очекивати паралелна претрага високофреквентне речи у сету нискофреквентних. Такође, значајно би било проверити и потенцијални ефекат емотивно обојених речи на прецизност детекције мете. Будућим истраживањима могао би се добити јаснији увид у дејство визуелне пажње, као и ефекте различитих когнитивних, посебно семантичких компоненти речи, као фактора који детерминишу брзину и ефикасност визуелне претраге речи.

Литература

- Baylis, G. C., Driver, J. & McLeod, P. (1992). Movement and proximity constrain conjunction errors of color and form. *Perception*, 21, 201–218.
- Brunswick, N., McCrory, E., Price, C. J., Frith C. D. & Frith, U. (1999). Explicit and implicit processing of words and pseudowords by adult developmental dyslexics: a search for Wernike's Wortschatz? *Brain*, 122, 1901–1917.
- Duncan, J. & Humphreys, G. W. (1989). Visual search and stimulus similarity. *Psychological Review*, 96, 433–458.
- Kalra, P. & Wydell, T. (2003). Responses of the cortical reading network: An fMRI Region of Interest Investigation. Harvard Graduate School of Education, Brunel University (London, UK).
- Lukatela, G., Savić, M., Gligorijević, B., Ognjenović, P., & Turvey, M. T. (1978). Bi-alphabetical Lexicon Decision. *Language and Speech*, 21, 142–165.
- Lukatela, G., Savić, M. D., & Ognjenović, P. (1978). On the Relation Between Processing the Roman and Cyrillic Alphabets: A Preliminary Analysis With Bi-alphabetical Readers. *Language and Speech*, 21, 113–141.
- Nazir, T. A. & Huckauf, A. (2006). The visual skill reading. In Grigorenko & Naples (Eds.), *Single word reading: Cognitive, Behavioral and Biological Perspectives*. Lawrence Erlbaum, Publisher (LEA Books), 3–19.

- Rot, N., Kostić, A. (1988). Čitljivost reči i rečenica štampanih latini-
com i ćirilicom, *Psihologija*, 21, 3–15.
- Rumsey J. M., Horowitz, B., Donohue B., Nace K., Maisog J. M. &
Andreason P. (1997). Phonological and orthographic com-
ponents of word recognition: a PET-rCBF study. *Brain*, 120,
739–759.
- Sagi, D. & Julesz, B. (1985). “Where” and “what” in vision. *Science*,
228, 1217–1219.
- Sagi, D. & Julesz, B. (1985). Fast noninertial shifts of attention. *Spati-
al Vision*, 1, 141–149.
- Smith, E. E. & Haviland, S. E. (1972). Why words are perceived more
accurately than nonwords: Inference versus unitization. *Journal
of Experimental Psychology*, 92, 59–64.
- Treisman, A. (1988). Features and objects: The 14th Bartlett Memorial
Lecture. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40A,
201–237.
- Treisman, A., & Gelade, G. (1980). A feature-integration theory of
attention. *Cognitive Psychology*, 12, 97–136.
- Treisman, A. & Gormican, S. (1988). Feature analysis in early vision:
Evidence from search asymmetries. *Psychological Review*, 95,
15–48.
- Treisman, A. & Schmidt, H. (1982). Illusory conjunctions in the
perception of objects. *Cognitive Psychology*, 14, 107–141.
- Treisman, A., Sykes, M. & Gelade, G. (1977). Selective attention and
stimulus integration. In S. Dornic (Ed.), *Attention and per-
formance* VI, 333–361.
- Treisman, A., Vieira, A. & Hayes, A. (1992). Automaticity and
Preattentive Processing. *American Journal of Psychology*, 105,
341–362.
- Wang, Q., Cavanagh, P. & Green, M. (1994). Familiarity and popout in
visual search. *Perception & Psychophysics*, 56(5), 495–500.
- Wolfe, J. M. (1994). Guided Search 2.0: A revised model of visual
search. *Psychonomic Bulletin and Review*, 1(2), 202–238.
- Wolfe, J. M. (1998). Visual search. In H. Pashler (Ed.). Hove, U.K.:
Attention, 13–74.

Wolfe, J. M., Friedman-Hill, S. R., Stewart, M. I., & O'Connell, K. M. (1992). The role of categorization in visual search for orientation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, 18, 34–49.

Anita Kovalj
Strahinja Dimitrijević
Vasilije Gvozdenović

THE ALPHABET AND LEXICALITY AS DETERMINES WORD'S VISUAL SEARCH

Summary

The study carried out in the form of two experiments focused on the research of potential alphabet influences (Cyrillic and Latin) and lexicality (words contrary to pseudo-words) in a visual search task. The effort was to determine the alphabet status as a potential feature that determines the type of word and pseudo-word in a visual search. The experiments included 42 first-year students at the Psychology Department, the Faculty of Philosophy in Banja Luka. The results show that word and pseudo-word visual searching, regardless of the alphabet, is conducted serially, and guided by visual attention. It was also stated that lexicality has an important role in precise target detection. In fact, words are faster located than pseudo-words. Considering visual word search, the results suggest that there are no significant differences between Cyrillic and Latin target detection time. However, considering pseudo-words, a common analysis of all sets has shown that the differences between Cyrillic and Latin target detection speed are statistically significant. In fact, Cyrillic target is faster detected than Latin one. Alphabet and volume interaction refers to difference significance at Cyrillic and Latin target detection time at increased set volume. The results of visual searching types according to the alphabet and lexicality yielded through this study are consistent with the predictions of Treisman's feature integration theory. Nonetheless, the result structure suggests that the other cognitive issues like alphabet and lexicality play a role in a visually based search task of words and pseudo-words besides visual attention.

Key words: *Cyrillic, Latin, lexicality, visual search.*