

Др Тамара Прибишев Белеслин, доцент
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет

**Рана компјутерска писменост:
могућности и ризици за развој и учење дјеце предшколског
узраста**

Округли сто: *Како заштитити дјецу на интернету*. Омбудсман за дјецу
Републике Српске. Бања Лука, 18. новембра 2010. године

Поштовани,

О теми данашњег излагања, у развијеним земљама постоји већ солидно
сазнање, дуго више од пола века, иако код нас постоје спорадичне процене,
предвиђања појединаца и изучавање тематике од стране ентузијаста о утицајима
употребе компјутерских технологија на раном узрасту. Формална "дигитална
подела", питање могућности приступа технологијама, ставља наше друштво у
позицију "информатички неразвијених". Међутим, постоји и друга, суштинска
"дигитална подела" која одржава и продубљује развој "друштвених дигиталних
расцепа" у којима се наша деца налазе. Реч је томе како друштво гледа на
циљеве, приступе и принципе, и приоритете у компјутерском описмењавању
својих грађана и будућих генерација.

Код нас је ситуација знатно другачија. Поред тога што не постоје
поздани показатељи реалног стања у једном и другом окружењу предшколског
детета (у породици и предшколској установи) по питању приступа
компјутерским технологијама, чини се да је породично окружење знатно
повољније од институционалног по питању могућности које се пружају малом
детету да развија своје компјутерске писмености, имајући у виду да су
компјутери у институцијама ретки и спорадични случајеви.

*Као што свако дете има право да се описмењава, тако оно има право да
постане способан корисник информационо-комуникационих технологија. Дете
треба да искуси ИКТ као средство које пружа огромне могућности да
комуникацију и складиштење / дељење информација. (Sheridan & Pramling
Samuelson: 2003:267)*

У праву деце да постану компетентни корисници технологија стоји обавеза друштва да им омогући услове да развијају своју компјутерску писменост. Компјутерска писменост на раном узрасту носи одређене специфичности, иако је у одређивању прошла исти пут као и компјутерска писменост одраслих. Најпре, доживљавана је као техничка вештина овладавања и руковања машином, а потом је добила шире знањече као друштвена пракса уз коју појединац постаје освештен и развија критичко разумевање о улози технологије у друштву и култури.

Компјутерска писменост мале деце се развија и пре него што је дете усвојило класичну писменост, јер компјутерско описмењавање није везано искључиво за образовне институције, јер деца постају компетентни корисници информационо-комуникационе технологије и компјутера мимо усмерених и систематизованих активности организованих од стране одраслих који су задужени за њихово образовање, као што је то случај са класичном писменошћу (Прибишев Белеслин, 2007).

Развија се интуитивно, флуидна је, вишеслојна. Обухвата техничке компетенције, али и културолошке компетенције (јер деца уче како да користе технологије за друштвене и културне потребе), и компетенције за учење које им омогућују да уче и развијају своје потенцијале. Развија се у окружењу које није наклоњено малом детету (user-friendly приступ у многим дигиталним окружењима односи се на одрасле кориснике, али не и за децу, као што је случај са интернетом). Пошто технологија која је доступна деци није стварана за децу, нејасна раздвајања чине да деца стичу искуства која нису њима примерена, нити могу да се носе са њима, што можемо препознати у обиљу компјутерских игара садржајно намењена одраслима, а које користе деца, потпуно незаштићена.

Масовна и стихијна писменост, пре формалног описмењавања, расте онако како се свест детета о окружењу шири, имајући у виду да су технологије зароњене у свакодневницу савременог детета.

У нашим условима, масовност и стихијност посебно долазе до изражаја, што је показало истраживање које сам радила у периоду од 2007. до 2009. године. Установљено је да у јавној предшколској установи у Граду Бања Лука, 58.91% деце узраста од четири до шест година је имало одређена искуства у активном раду са компјутерима.

Резултати истраживања су указали да компјутерка искуства узрокују одређене ефекте на укупан развој, имајући у виду физички, социо-емоционални, интелектуални статус детета, те развијеност говора, способности комуникације и стваралаштва код деце. Могуће је претпоставити да у случају примене компјутера код деце долази до „ефекта количине“ употребе („*dose effect*“) на који указују Ли и Еткинс уочавајући тренд везаности постигнућа на тестовима за мерење интелектуалног и физичког развоја (Li & Atkins, 2004:1719).

Највеће разлике међу децом изражене јавиле су се у области физичког развоја, за њим следи развој говора, писмености и језичког стваралаштва, и социјални развој деце у корист деце корисника компјутерских технологија. Деца се нешто мање, али знатно, разликују и у погледу интелектуалног развоја и у развијености спацијалних способности, затим у аспекту емоционалног развоја, у менталном здрављу и особинама личности. Деца се разликују и по питању физичког здравственог стања, као и у области заинтересованости за појаве око себе, техничких компетенција и еколошког понашања, док су разлике међу њима незнатне по питању музичког развоја и стваралаштва.

По питању негативних утицаја, истраживање није јасно указало на њихово постојање у физичком здрављу деце, јер гојазност, неправилно држање тела, слаба и ослабљена концентрација нису у искључивој и директној вези једино са компјутерском технологијом. Деца која користе компјутере имају скоро једнаке карактеристике као и деца која још не користе компјутере по питању преузимања позитивних улога у играма као манифестацији просоцијалног односа и агресивности у понашању. Наше истраживање није поткрепило претпоставку да ће се управо у овом аспекту емоционалног развоја десити израженији негативни утицаји. Такође, истраживање је показало да компјутерска искуства могу имати значајније ефекте на повећање радозналости, љубопитљивости и истраживања, што је основа за интелектуални развој.

На срећу, истраживањем нисмо доказали да, препуштање деце стихијном коришћењу компјутера, у случајевима када се деца (масовно друштвено) остављају да сама и стихијно користе компјутере, без јасно постављених циљева и педагошког уплитања води ка негативним утицајима, а да позитивни утицаји слабе. Уочено је да у неким аспектима негативна дејства јасније долазе до изражаја, што се израженије јавља у аспекту физичког здравља и благостања

деце предшколског узраста, указујући да у случајевима када се деца масовно препуштају „матурацији и социјализацији“ уз помоћ нових технологија повећава ризик да се утицаји преобрате у зачетке негативних појава.

Међутим, не може се са сигурношћу тврдити да је компјутерска технологија узрок дуалности у испољавању дјечије социјабилности. Могуће је претпоставити да, када је у питању аспект социјалног развоја, некој деци користи, а некој деци штети рад на компјутерима, што може бити условљено условима и моделима у којима се компјутерске активности изводе о чему већ има неких схватања и података (Прибишев Белеслин, 2007). То утиче на методичке поставке и начине како да се компјутерске активности на најбољи начин користе у раду са децом, посебно их сагледавајући из угла педагошког квалитета.

У случајевима када се деца (масовно друштвено) остављају да сама и стихијно користе компјутере, а тиме, препуштају „матурацији и социјализацији“ уз помоћ нових технологија, без јасно постављених циљева и педагошког уплитања у аранжирање социјалног и материјалног окружења у којима се одвија развој и учење предшколског детета, догађају одређени утицаји, али се њихова могућа позитивна дејства умањују, а негативна јасније долазе до изражаја.

Осим компјутера, постоји низ других фактора који имају свој одраз на социјабилност детета, што можемо да тврдимо имајући у виду чињеницу да се утицај компјутера није тако рељефно одразио као што је случај у неким другим аспектима развоја. Могуће је претпоставити да то нису одлучујући и једини услови, те да комуникација између машине и детета није у тој мери једнострана и лишена људског аспекта, како се некада посматрало, него да има одређених потенцијала који се морају даље испитивати. То даје нови угао посматрања друштвено прихваћене хипотезе да утицај компјутера доводи до социјалне изолације и неосетљивости за живот заједнице, чак узрок појаве асоцијалности и социјалних патологија како се често дедукује из социјалних паника и друштвених митова. То се не испољава на предшколском узрасту, што не искључује постојање “зачетака” таквих понашања, у условима када се не препознају исходи дечјих активности и њима се не придаје никакав значај.

Претпоставка је да друштвена брига и интенције, друштвено освешћивање за питања компјутерских писмености мале деце могу спречити да

млађе генерације постепено (мада није искључен ни експоненцијални раст) постану културолошки и социјално ускраћене по питању односа и става према животу и свету у којем одрастају, а чији су информационо-комуникационе технологије саставни и незаменљиви део.

Може се очекивати да наша деца неће нарочито заостајати у академским способностима за децом развијених земаља света, јер видимо да стихијно кориштење компјутерских технологија утиче на њихов целовити развој, али ће сиромаштво искустава које наш образовни систем пружа деци и недостатак иницијативе у образовном систему сигурно утицати на то да се ускраћеност одражава на „неуспешност у решавању проблема и хаотично схватање збивања у свету око себе, које карактерише недостатак потребе за логичним доказивањем и епизодично захватање у реалност“ (Феуерстеин, навод Бланк, 1973, 124: у: Каменов, 1990:233).

Деца предшколског узраста требају окружење где ће самостално и вођена од стране одраслих и вршњака, своја искуства која самостално стичу, са и без педагошке интенције, структурисати, уобличавати, градити у нова знања, логичке структуре и појмове, развијајући ментална средстава којима ће даље сређивати и употребљавати своја искуства. Дечји вртић је сигурно окружење за те процесе, у којима општи образовни циљеви којима се треба тежити постају подстицање деце да развију *интерес према информатичко-комуникационим технологијама*, и истовремено, *критичку свест и одговоран однос према њима*, што је битније од преношења чињеница и усвајања садржаја и њиховог претварања у знања. Поред тога, у информатичком добу, деца истражују и стварају, развијајући способности да *разликују и раздвајају оно што је стварно*, реалистично и што је немогуће у реалном животу, *од онога што припада виртуелном свету* (Alexandersson et al., 2001, према: Sheridan & Pramling Samuelsson, 2002).

Рано образовање је процес којим се деца подстичу да *укључују информационо-комуникационе технологије у своју игру и учење*, надограђујући искуства и знања која носе са собом из дома и другим окружењима у којима се сусрећу са компјутерима, усавршавајући, уобличавајући, проширујући и стичући нова искуства. С друге стране, то је процес којим се омогућава „младим генерацијама да овладају техникама које се преносе културом, чиме се обликује њихов начин коришћења сопствених интелектуалних потенцијала“ (Каменов и

Спасојевић, 2008:233), где је овладавање компјутерским компетенцијама као симболичким системом неопходним за комуникацију са другима његов важнији задатак.

Литература:

- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2003). Learning through ICT in Swedish early childhood education from a pedagogical perspective of quality. *Childhood Education Annual*, 79 (5), 276-282.
- PribišeV Beleslin, T. (2007). *Susretanje u elektronskom svetu: Deca, vaspitači, kompjuteri, vrtići*. Bawa Luka: Fakultet društvenih nauka.
- Li, X., & Atkins, M.s. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development, *Pediatrics*, 113, 1715-1722. <http://pediatrics.org/cgi/content/full/113/6/1715>
- Kamenov, E. (1990). *Predškolska pedagogija*. Knjiga prva. Beograd: Zavod za užbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. i Spasojević, P. (2008). *Predškolska pedagogija*. Bijeljina: Pedagoški fakultet.