

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС

Год. LVI

Бр. 1-2

Стр. 1-172

Нови Сал

2010

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

1

CONTENTS

Academician, Jovan Đorđević: The Problem and the Role of Pedagogical Objectives and Education Taxonomy -----	5
VIEWS AND OPINIONS	
Snežana Babić-Kekez, Ph.D.: Models of Organizing Primary School Teaching Activity From the 1st to the 4th Form in Classes with Small Number of Students -----	19
Svetlana Lazić, M.A.: Author's Discourse in Educational Programme of RTV Public Service -----	25
EDUCATION IN SCHOOLS	
Daliborka Popović, M.A.: Partnership Between Family and School as a Factor of Preventing Aggressive Behaviour Among Peers -----	35
Gordana Tomonjić, Radica Blagojević-Radovanović, Jelena Pavlović: How Much Violence Is Present in School -----	46
DIDACTICS AND METHODICS	
Višnja Đorđić, Ph.D.: Pedagogical Potentials of Competition in Teaching Physical Education -----	59
Klaudija Kovačević, M.A.: Didactical and Methodological Analysis of Course books in Teaching Lower Forms of Primary School from the Aspect of Social Role of Gender -----	68
Dijana Vlašić: Internet in Teaching Activity -----	82
Vuk Marković: English for Medical Purposes: Student-Centered Approach -----	91
PRESCHOOL EDUCATION	
Zorica Laković, Tatjana Divild, Danijela Bošković: Professional Advancement for Teachers, Nurses and Skilled Associates in 'Radosno Detinjstvo' Educational Institution Novi Sad -----	99
ADULT EDUCATION	
Đerđi Erdeš-Kavečan, M.A.: How Mothers Assess Their Upbringing Impact in Structurally Different Families -----	107
Olivera Kamenarac: Teacher's Professional Development – Procedure of Active Knowledge Construction in Authentic School Context -----	119
Dragana Sekulić: Parent's Educational Attitude as a Factor of Aggressive Behaviour of Primary School Students -----	133
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Ljiljana Jerković: Pedagogical Prevention of Aggressive Behaviour Among Peers in Primary and Secondary School -----	152
REVIEW	
Medisa Kolaković, M.A.: New Book About 'New Book for Children' -----	167

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Йован Джорджевич: Проблемы и роль педагогических целей с обзором систематики образования -----	5
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
Д-р Снежана Бабич-Кекез: Модели организации работы в начальной школе с I по V класс в классах с меньшим числом учеников -----	19
М-р Светлана Лазич: Авторский дискурс в образовательной программе радиотелевидения Воеводины -----	25
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
М-р Далиборка Попович: Партнёрство семьи и школы как фактор превентивных мер в насилии среди ровесников -----	35
Гордана Томонич, Радица Благович-Радованович, Елена Павлович: Насколько насилие расширено в школе -----	46
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА	
Д-р Вишня Джорджич: Педагогические возможности соревнований в процессе обучения физкультуре -----	59
М-р Клавдия Ковачевич: Дидактическо-методический анализ учебников с I по IV класс начальной школы с аспекта социальной роли пола -----	68
Дияна Влашич: Интернет в процессе обучения -----	82
Вук Маркович: Изучение английского языка как языка медицинской профессии: подход опирающийся на потребности студентов -----	91
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Зорица Лакович, Даниела Бошкович: Повышение квалификации воспитателей, медсестёр и специальных сотрудников в педагогическом заведении „Радостное детство” Новый Сад -----	99
АНДРАГОГИЯ	
М-р Джерджи Ердеш-Кавечан: Как матери оценивают своё воспитательное поведение в структурно разных семьях -----	107
Оливера Каменарац: Профессиональное развитие учителей - процесс активной конструкции знания в настоящем школьном контексте -----	119
Драгана Секулич: Воспитательное положение родителей как фактор агрессивного поведения учеников в начальной школе -----	133
ИЗ ДРУГИХ СТРАН	
Лиляна Ерквич: Педагогическая превентива насилия среди ровесников в начальной и в средней школах -----	152
ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ	
М-р Медиса Колакович: Новая книга о „новом стихотворении для детей” -----	167

Академик Јован Ђорђевић
Српска академија образовања
Београд

UDK 37.012
UDK 37.017
UDK 159.953.5
Оригинални научни рад
Примљен: 9. II 2010.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 1–2, p. 5–18.

ПРОБЛЕМИ И УЛОГА ПЕДАГОШКИХ ЦИЉЕВА СА ОСВРТОМ НА ТАКСОНОМИЈУ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

У овом раду се говори о проблемима и улози педагошких циљева с освртом на таксономију образовања. Циљ васпитања није само норма којом се жели формирање одређених својстава личности, односно састав тих својстава, већ је то одређени захтев за наставника. Ови захтеви треба да одреде како ће наставници да поступају како би ученици могли да их усвоје и реализују, на начине и у мери колико је то највише могуће.

Циљеви и задаци су начелни и глобални и представљају претпоставке укупног васпитно-образовног и наставног рада.

Кључне речи: педагошки циљеви, педагошки задаци, таксономија образовања, теорија психоструктуре учења.

1. СУШТИНА, ЗНАЧАЈ И ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОШКИХ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА

Живимо у бурно време, у доба када је највећи број људи, претежно младих, суочен са изазовима и захтевима великих промена које се карактеришу жестоким социјалним, политичким и економским сукобима и борбама, што у значајној мери утиче и на развој образовања и образовних система. Образовање је постало област суштинских преображаја у условима бројних социјалних процеса, економско-привредних преображаја и развоја различитих друштвених и политичких снага.

Научно-техничка револуција, седамдесетих година прошлог века, технолошка револуција и усмеравање ка информативном друштву осамдесетих и деведесетих година, указују на нове, повећане и измењене захтеве према образовању и улози школе.

Педагошка наука на крају 20. и почетком 21. века доживљава дубоке унутрашње промене на плану образовања и вредносних оријентација. Мења се не само садржај образовања и методичке основе који су се развијали током веко-

ва, већ и њихова улога и значај, однос људи према њима, као и њихови вредносни акценти. Образовање постаје основно стратегијско средство, подстицај и побуда који прате човека током целог његовог живота и рада.

Све то утиче на одређивање смерница циљева и задатака као основних и битних карика образовног система.

Образовни и васпитни циљеви одређују практично све педагошке одлуке: садржај и избор активности којим ученици треба да овладају, принципе и правила руковођења образовним процесом, организационо и дидактичко-методичко уобличавање наставе и образовања, као и избор средстава која се том приликом користе. Законитости образовног процеса могу се схватити у његовој зависности од постављених циљева. Филозофски смисао циљева је, у ствари, замишљен жељени резултат неке активности, а педагошки циљеви представљају свесно планирани облик могућих и очекиваних резултата школских васпитно-образовних активности, укључујући и утицаје разних фактора, објективних и субјективних, услова и могућности.

Циљ васпитања није само *норма* којом се жели формирање одређених својстава личности, односно сложај тих својстава, већ је то и одређени *захтев* за наставнике. Ови захтеви треба да одреде како ће наставници да поступају како би ученици могли да их усвоје и реализују, на начине и у мери колико је то највише могуће. Адекватан избор метода, поступака, средстава и контрола резултата могући су ако је јасно указано и описано које постављене захтеве ученици могу и треба да усвоје.

Циљеви и задаци су *начелни* и *глобални* и представљају претпоставке укупног васпитно-образовног и наставног рада. Њихове формулације се најчешће налазе на скали између *апстрактности* и *конкретности* па је неопходно да се преведу у могуће и оствариве.

Ни у једној области људских активности одређивање циљева не задаје толико тешкоћа и проблема као што је то случај у домену васпитно-образовне делатности. Узрок томе је, између осталог, што се циљеви односе и на подручја психичког живота па се при њиховом формулисању примењују апстрактни појмови (што их не чини непосредно доступним искуству), па нисмо у могућности да их одредимо на довољно комуникативан и једнозначан начин. Осим тога, не располажемо ни поузданим мерилима којима бисмо могли да утврдимо степен њиховог остваривања.

Тешкоће повећава и околност што су циљеви предмет оштрих *контроверзи* идеолошког и политичког карактера. Реализовање личности није само њихово формирање, већ и остваривање неког претпостављеног *модела* друштвеног живота у његовим различитим аспектима. Може се рећи да су циљеви оно што највише повезује педагошку теорију преко праксе, са идеологијом и политиком.

На одређивање циљева суштински утицај имају различити фактори: социјално-економски, научно-технички, образовно-културни ниво друштва, државне, политичке и друштвене организације, национална припадност, традиција, религијска и филозофска етичка усмереност, интереси посебних друштвених група, као и психолошке особености личности.

Посебно треба истаћи да циљеви произилазе из *вредности* које су значајне за одређено друштво. Наглашавајући улогу и значај вредности, Гудленд (J. Goodland, 1966) сматра да „вредности (дефинисане као уверења) треба разматрати на првом месту јер из њих произилазе циљеви, из ових задаци, а из задатака организација наставе и учења”. Вaspитање у духу одређених вредности представља и решење за одређивање циљева васпитања и образовања.

Амерички психолог и педагог Б. С. Блум (B. Bloom) сматра да се при одређивању образовних циљева морају узети у обзир фактори који се односе на *садржај наставних предмета* (карактеристичне методе и истраживања, области интересовања, специјалност садржаја итд.), *друштво* (стање, проблеми, преокупације, интересовања), *ученици* (прилагођавање њиховим особеностима, интересовањима и потребама, као и образовно-културној средини у којој живе), *филозофија образовања*, *систем вредности* у друштву, као и *теорије и принципи учења*.

Јасно формулисана филозофија образовања може много да допринесе оријентацији одређивања школе и њене делатности, помогне при одређивању садржаја, формулисања и редоследа циљева образовања, прецизирања које принципе треба узети у обзир при одређивању садржаја и значаја наставе, педагошких поступака и метода, процењивања ефикасности школе и наставника.

Неке од тешкоћа при успостављању експлицитне филозофије образовања треба тражити у чињеница да је тешко постићи усаглашеност о систему вредности који би одговарао ширем друштву и његовим потребама. У недостатку такве филозофије, образовање је препуштено тренутним идејама, а често и новим техничко-технолошким изумима. Ако се овај проблем не реши на адекватан начин, образовање не може ефикасно да утиче на понашање ученика и да одговори савременим друштвеним захтевима.

Теорије учења се могу користити за утврђивање које су, колике и какве могућности да одређене групе ученика постигну постављене циљеве, као и да примена одређених метода и поступака може успешно да доведе до њиховог остваривања; да ли одређене методе могу успешно да доведу до њиховог остваривања; да ли одређене методе могу да доведу до постизања одређених циљева; који ће се циљеви вероватно постићи, а за које има најмање могућности да се то оствари; који ће се циљеви највероватније остварити на одређеном нивоу развоја ученика, а који на каснијем; који се циљеви могу постићи за релативно кратко време, а који за више година; који се циљеви могу постићи током једног наставног курса, а постизање којих циљева захтева рад и ангажовање у различитим аспектима школског програма и сл. Психологија учења се може употребити и за одређивање услова под којима ће заједничко деловање наставника, ученика и наставног градива довести до напредовања у предвиђеним условима (Bloom, 1966).

Један од значајних услова за решавање циљева васпитања у педагогији представља *усклађивање* друштвених и личних захтева и могућности. Складан и целовит развој личности не може се разматрати само са становишта *субјекта*, његових својстава и могућности, тежњи и интересовања, већ и са становишта

објективних захтева друштвеног живота и практичних суочавања са њима. Ради се не само о одређеним странама и аспектима личности већ и о битним странама људске стварности. Суочавање човека са стварношћу представља реалне и сложене процесе у којима оно што представља научно, политичко, морално, естетско и физичко, чини нераздвојно јединство и само се као појединачни аспекти, теоријском анализом могу раздвојити. Циљеви и задаци поменутих подручја су узајамно повезани, испреплетани, прожимају се и условљавају у својим деловима, о чему се мора водити рачуна приликом остваривања општег циља и његових издвојених и посебних задатака (K. Tomaschewsky, 1956).

Осим тога, неопходно је имати у виду да током животног развоја човека формирање његове личности није равномерно и непроменљиво (на раном и предшколском узрасту, у основној школи, током адолесценције и младости, у одраслом и зрелом добу). Несагледавање разлика у остваривању циљева зависно од узраста, усвојених знања и стечених искустава, оформљености личности и слично, доводи до погрешних очекивања.

Мора се имати у виду да се остваривање циљева усклађује с бројним и различитим активностима и поступцима наставника (васпитача), школе, различитих организација и институција међу којима свака од њих има своје посебне и конкретне захтеве.

У прошлости, а и у савременом друштву, постоје разлике како у односу на садржај циљева, тако и у односу на методе њиховог остваривања. На највишем нивоу обично се формулише један глобални, најопштији циљ (смерница, идеја водиља) који представља *образовни идеал* одређеног друштва или мање друштвене заједнице. Тај циљ одражава најзначајније друштвене захтеве према личности–друштвену обавезу према образовању.

Идеал образовања је категорија са максималним општостима и вредносни захтев (инстанца) из кога произилазе норме, принципи, стратегије и задаци који усмеравају формирање личности. Идеал васпитања је функционалан у мери у којој омогућава „превођење” са нормативне и пожељне секвенце и „конкретизацију” у односу на стварне образовне ситуације. Он може бити промењен под утицајем одређених друштвено-историјских околности и може да садржи значајну дозу „нестварности”, тако да се њиме више проглашава, а мање остварује. Идеал се односи искључиво на крајње стање које треба постићи, као резултат општих васпитних и образовних утицаја и деловања ка одређеној личности, путем свих васпитних фактора, од времена сазревања и одговорног учествовања у јавном и друштвеном животу.

Идеал није само крајња тачка којој тежи свако васпитно дело већ и „својеврсна призма” кроз коју можемо посматрати и концептирати саму педагошку стварност. Из тога, међутим, не треба закључити да формулисање васпитног идеала нема сврхе и значаја. Васпитни идеал одређује и обавезује васпитно-образовну стварност да прате одређени правац вредности, да воде у аксиолошки озакоњену образовну стратегију. Његова функција је условљена чињеницом да он не представља стандардни модел који обавезује заувек већ је то *динамични*

модел који допушта редефинисање зависно од потреба и могућности у којима се остварује васпитно-образовни процес. Образовни идеал се манифестује посредством следећих димензија: *социјалне* (да одговара одређеним друштвеним потребама); *психолошке* (да одговара могућностима и потребама појединца) и *педагошке* (да омогућава практично извођење на васпитно-образовном и дидактичко-наставном плану). Реализовање васпитног идеала није могуће ако се он не разложи на једноставније, детаљније и конкретније критеријуме (С. Cucos, 1996; Muszynski, 1974, 1976).

Одређивање и избор образовних циљева представља сложен задатак. Пошто има много циљева који се желе постићи, а чему могу да допринесу образовање и настава, морала би се извршити *селекција* како би се што више и рационалније искористиле могућности и време предвиђено за наставу. Пошто се сви циљеви не могу постићи, неопходно је усмерити се на оне који су *најзначајнији, суштински и оствариви*. Иако изгледа да су циљеви (па и задаци) у наставним програмима постављени на адекватан и задовољавајући начин, они су често исказани и формулисани уопштено, а каткада и неодређено, уместо да представљају принципе којима се треба руководити у наставном раду. Због тога често долази до раскорака између планираних циљева и њихове примене и остваривања у непосредној пракси. Блум (В. S. Bloom) указује да се циљеви могу различито исказати, али је неопходно да се формулишу на начин којим ће се одредити како ученици треба да реагују на интелектуалном, емотивном и практичном плану када им се изложи наставни садржаји. Због тога, сматра Блум, приликом планирања наставног програма корисно је припремити *дводимензионалну поделу* у којој ће се на једној страни уносити теме или садржаји за одређени курс (предмет), а на другој, циљеви или примена које желимо постићи код ученика. На овај начин однос циљева и садржаја помаже да се прецизирају задаци учења, оног што желимо и можемо да постигнемо у васпитно-образовном раду.

Да би циљеви били постављени као педагошки и оствариви, неопходно је да се разраде и конкретизују и на теоријском и на практичном плану. Једну од најкомплетнијих разрада и класификација циљева и вредности у педагогији изложио је познати пољски педагог и психолог Х. Мушински (Heliodor Muszynski, 1976). Применом различитих класификационих поступака и критеријума, Мушински је одредио главне циљеве *психолошког* критеријума који се заснива на томе да се главни циљ подели на већи број (низ) делимичних циљева према ономе које главне врсте и облике психичких предиспозиција захтева. *Развојни принцип* класификације заснива се на томе да се одређени циљеви даље детаљизирају добијајући различите саставне елементе који су у одређеном односу с претходним, развојним стадијумима човека. На тај начин се долази до детаљнијих или етапних циљева. Тако издвојени циљеви могу се даље разрађивати применом *практично-васпитног* критеријума који се заснива на организовању активности на које ученик треба да се навикне како би могао да постигне етапне циљеве или пожељне облике активности који омогућавају прелаз на практична решења. То омогућава да се доносе праве одлуке у која подручја живота и рада могу да се

уводе ученици, каква врста искустава могу да им се пруже, које и какве васпитне ситуације могу да се примене.

Неопходно је да се направи прелаз (или међупрелази) између циљева и свакодневних активности. Таква дељења и конкретизовања намећу одређивање *задатака* који произилазе из постављених циљева.

Разлике између циљева и задатака могу у извесном смислу да буду академске, али је значајно да се подвуче разлика између онога зашто се неки предмет (градиво или садржаји) проучавају и онога што се жели постићи када је то прихваћено. Може се рећи да су циљеви израз *стратегије* док су задаци по свом карактеру израз одређене *тактике*. Задацима се одређује шта ученици треба да знају, односно усвоје на крају одређеног курса или временског интервала и да се утврди када је и како то реализовано.

Задаци су, у ствари, најконкретнији израз исхода и они означавају врсту промена које се очекују у образовном процесу или у неким другим системима васпитних деловања. За разлику од васпитних циљева, који се односе на промене и шири развој, задаци имају у виду *конкретна* постигнућа која се могу непосредно уочити. Према томе, задаци произилазе из образовних циљева. Операционализација задатака полази од општих дефиниција, путем различитих нивоа спецификације, сажимањем одређених референтних садржаја, како би се дошло до независних секвенци учења.

2. ОСВРТ НА ТАКСОНОМИЈЕ ОБРАЗОВНИХ ЦИЉЕВА

У данашње време све чешће се покушава и настоји да се разраде, формулишу и класификују задаци у образовању, а у складу са *теоријама психоструктуре учења*.

Свест о уопштености образовних циљева подстакла је групу психолога у Америци, који су се посебно бавили и специјализовали за тестирање, да описи и примена мерења школских постигнућа могу да буду много прецизнији и ефикаснији. После експериментисања, применом различитих поступака, припремања листа наставних циљева, одлучили су се да примене и разраде *таксономију* образовних циљева. Таксономија је, у ствари, класификација шема са категоријама које су хијерархијски организоване. Улога таксономије је да се одреде пожељна понашања која ће се уобличавати и подстицати од стране других, што је и одлучујући корак ка операционализацији, као и да се помогне наставницима да идентификују понашања за која нису постављени циљеви.

У хуманистичким наукама таксономија се појавила релативно касно. У природним наукама, таксономија тежи егзактном, комплетном класификовању задатака образовања. Једна од импликација овакве структуре је постојање чврсте позитивне корелације између сложености понашања и лакоће решавања проблема.

Најпознатија школа таквог прилаза и схватања формирала се око Блума и Крејтвола и њоме се разматра личност у *когнитивној сфери* (наглашавање знања и интелектуалних спретности), *афективној сфери* (усредсређивање на ставове

и вредности) и *психомоторној сфери* (усмеравање на физичке способности и спретности). Разлике између ових домена су вештачке јер човек реагује као *целина*, као *личност*. Таква подвајања изазивају и одређене дидактичко-методолошке проблеме због подвајања одређених сфера.

За исту сврху неки су користили Гилфордову структуру личности (Гилфордов модел) у циљу побољшавања не само интелектуалног и креативног понашања, већ и психомоторно подручје.

У когнитивној и афективној сфери Блумове таксономије утврђене су конзистенције и приоритети циљева и задатака. Савремени немачки педагог Брецинка (Wolfgang Brezinka, 1986) сматра целисходним ако се комплексни (глобални) циљеви диференцирају тако да се могу разликовати два аспекта–домена: когнитивно-рационални или интелектуални и емоционални или мотивациони, што углавном одговара разликовању између знања и понашања. Шулц (W. Schulz, 1972) разликује когнитивну, емоционалну и прагматичку димензију коју даље дели на три квалитативна нивоа: прилажење, развој и об-ликовање. Прагматичка димензија је код Шульца замена за психомоторну, коју он даље разврстава у подкатегорије (способности, умешности и навике). Овом димензијом се настојало обухватање спољашњих активности.

Блумову и Крејтвولوу таксономију прихватио је највећи број стручњака, који су предлагали своје таксономије. У разради таксономија коришћена су четири основна принципа: *методолошки* (начини на које наставници одређују педагошке циљеве); *психолошки* (усаглашавање са разумевањем психолошких феномена); *логички* (разрађеност и унутрашња чврстина); и *принцип учења* (представљање образовних циљева на релативно неутралан начин).

Когнитивно, афективно и психомоторно подручје су погодни за димензионирање зато што је сваки захтев у погледу циљева учења могуће подвести под једну од њих. Осим тога, поменута подручја имају и сопствене специфичне структурне принципе. Таксономију когнитивног домена применио је и разрадио Б. С. Блум са сарадницима 1956. године. Ова таксономија садржи шест хијерархијски поређаних нивоа образовних исхода, од нижих према вишим степенима:

1. *Знање*. Ученик препознаје или на основу меморисања обнавља поједине чињенице, податке, дефиниције, појмове, поступке, теорије и сл. у приближно истом облику као што их је усвојио.

2. *Разумевање*. Ученик на различите начине доказује када наставно градиво преведе из једног симболичког облика у други, као и могућност наговештавања онога што следи иза одређених података (табеле, графикони, формуле, нотни записи и сл.).

3. *Примена*. Коришћење апстракција у конкретним ситуацијама. Апстракције могу бити у облику општих идеја, правила, поступака или уопштавање метода, идеја или теорија које се могу запамтити и применити.

4. *Анализа*. Способност да се анализира нека порука (књижевно дело, експеримент и сл.), тако да саставни делови и односи међу њима буду јасни.

5. *Синтеза*. Спајање претходно усвојених делова знања у нове целине, укључивањем елемената креативности.

6. *Вредновање или евалуација*. Означава да ученик на том степену може да искаже своје вредносне судове о одређеној методи, стручном решењу, аргумену, производу и слично, који се заснивају на усвојеним сазнањима и изграђеним критеријумима.

Ова таксономија се брзо ширила и наставници су је масовно прихватили. Она им је омогућавала да сагледају могућности усвајања чињеничног знања у условима школског учења, указивала им је на подстицање и развијање менталних процеса, на потребу за рационализацијом и интензификацијом, бољом организацијом наставе и учења, као и њиховом евалуацијом. То је утицало да наставници проверавају да ли постављени задаци одговарају когнитивном нивоу ученика, да ли су подстицајни и да ли помажу развоју, да ли их треба прилагођавати одговарајућим захтевима и постојећим условима.

Таксономија је имала велики утицај на мењање и конципирање планова и програм (курикулума), наставних метода и поступака зато што су у њој више наглашавани *процеси*, а мање *садржаји* и што се настојало на равнотежи између нижих и виших когнитивних процеса. Таксономија је подстакла и организовање бројних расправа и размишљања на теоријском и практичном плану и припремање примеренијих вежбања и задатака у настави.

Међутим, Блумова таксономија је показала и одређене слабости и недостатке, и тако је као целина, својим општим категоријама, обухватала већину интелектуалних процеса и образовних задатака које је требало класификовати.

Систем ове таксономије је доста хетероген, а критеријуми нису доследно засновани на истом класификационом принципу. Разлике између појединих категорија нису довољно јасно разграничене, разликују се по својим садржајима, али не и по формалним карактеристикама.

У таксономији се посебна пажња поклања знању и значају информација, а недовољно вишим менталним процесима (мишљењу, уопштавању, закључивању). Она запоставља улогу и значај мотива и интересовања, недостаје „решавање проблема и проблемских ситуација” и други аспекти креативног мишљења. Пошто је креативност до одређене мере мисаони процес, ово запостављање изгледа неоправдано. То запостављање делимично се може објаснити обиљем и разноврсношћу идеја, схватања и дефиниција о креативности.

У одређивању нивоа на којима се обављају различити сазнајни процеси, анализа и синтеза се помињу после разумевања, иако је познато да се одређени систем не може схватити пре него што се не упознају његови елементи и повезаност међу њима (анализа) и док се ти елементи не повежу у нови систем (синтеза). Тек после тога промене могу да нађу своје право место.

Блумова таксономија је добрим делом формулисана на апстрактан начин па стручњаци предлажу листу акционих глагола и предмета којим би се, комбинавањем на одговарајући начин, обезбедила основа за успешнију рационализацију задатака на различитим таксономијским нивоима.

Афективни домен

Подручје афективног домена је најтежње повезано са когнитивним доменом зато што постизање ставова и вредности служи као успешна допуна за припремање образовних искустава које ученицима помажу да што успешније остваре задатке когнитивног домена. Блум указује да „афективни домен укључује циљеве који описују промене у интересовањима, ставовима и вредностима, развој процењивања и одговарајућег суђења”.

Когнитивно подручје је много више привлачило пажњу и интересовања стручњака од афективног, емоционалног домена, зато што школа много више пружа и постиже на плану когнитивног развоја ученика. Чак и кад се наглашава укупни развој детета, когнитивни развој добија већи значај и истакнутију улогу од других аспеката развоја, па и од моралног. Знање представља одређену вредност једино ако има ослонац у позитивним осећањима која прелазе у убеђење, и када је повезано са целином васпитних поступака. На то је свакако утицала и чињеница што се упознавање и разумевање света разматра претежно са становишта информација које се лакше и једноставније концептуализују, прате, проверавају и мере, посебно када су у питању крајњи ефекти. Афективни циљеви су, за разлику од когнитивних, много сложенији и тежи за дефинисање и евалуацију, јер се испољавају и исказују на суптилнији и индиректнији начин. Осим тога, извесни аспекти развоја и вредности сматрају се више као проблеми породице и родитеља него школе и наставника. Затим, вредности и ставови садрже и значајне елементе личног и субјективног избора, а често се исказују јасније изван школе, него у самој школи. Таксономија афективног домена много више се суочава са ваншколским вредностима, него са вредностима у школи. Циљеви описани највишим нивоима таксономије представљају, у ствари, кристализацију вредности формулисаних путем искуства и током дужег временског периода.

У афективном домену разликовање етапа, које воде до крајњих резултата, представља знатне тешкоће и с обзиром на разноликост делатности и дивергентног карактера. Разматрајући проблеме овог домена, Комитет за израду таксономије у САД утврдио је да је веома тешко одредити хијерархију афективног понашања. Међу стручњацима који се баве проблемима вредности, тешко је наћи слагање о томе шта су заправо „вредности” и које се од њих могу прихватити у васпитно-образовном раду (М. Berkowitz, 1988). Осим тога, стручњаци имају различита мишљења у погледу врста вредности (друштвених и моралних) и приоритета њиховог проучавања. Неки од њих сматрају да би „суштинске вредности” требало препустити породици. Један број просветних радника сматра да су за васпитање вредности одговорне различите институције, укључујући ту и породицу (родитеље), школу (наставнике), политичаре, цркву, религијске институције, као и све субјекте који се баве васпитањем и будућношћу младих (Clare, 1977).

Најзначајнији покушај процесуалног схватања афективних циљева представља таксономија Крејтвола, Блума и Масие 1969. године. Таксономија се састоји из пет категорија и већег броја под-катеорија, и то: *примање* (прихватање) – „осетљивост на извесне феномене или дражи, жеља да се они прихвате

и да се на њих обрати неопходна пажња” са три под-категорије: свесност, спремност за прихватање, контролисана или селективна пажња; *одговарање* које обухвата активну пажњу и неке активности у вези са феноменом (са подкатегоријама: уживљавање у одговор, спремност на одговор и налагање задовољства у одговору); *вредновање* опажање феномена као вредног због чега долази до доследног понашања (подкатегорије: прихватање вредности, давање предности некој вредности, понашање према тој вредности); *организација*, потреба да се битне вредности организују у систем, да се одреде њихови међуодноси и утврде доминантне вредности; *коришћење понашања на основу вредности или њиховог сложаја*, вредносни систем постаје начин живота (подкатегорије: генерализовани став, означавање).

После дугог проучавања и провера, аутори таксономије утврдили су да водећи принцип, изразито карактеристичан за афективни домен, представља интернализација, степен инкорпорације афекта у оквиру личности који се може схватити као процес постепеног усвајања одређеног погледа, норме и вредности. Када је овај процес завршен личност осећа да су интересовања вредности и ставови постали део њиховог властитог живота и уверења.

Задаци дефинисани у афективној таксономији представљају средњи пут између широких и општих задатака и оних посебних и специфичних, који омогућавају постепено вођење и усмеравање развоја. Степеновање манифестовања вредности исказано је посредством стадијума поређаних према одређеном редоследу, са подизањем на све виши ниво у правцу схватања света и погледа на свет (*Weltanschauung*) и система вредности који обухвата „све што је познато и што се може сазнати”.

Једна од запажених слабости на којој је заснована концепција афективног домена је њен апстрактан и уопштен карактер што се посебно односи на циљеве интернализације. Аутори ове таксономије запостављају посебно значајну чињеницу, наиме, да субјекти доживљавају вредности што је повезано са својеврсном моралном сатисфакцијом. Посебан проблем представља и то што наставници нису упознати са поступцима и техникама процењивања личности и са њиховим праћењем. Школа и наставници не могу много да учине у погледу суштинског утицаја на задатке описане на вишим нивоима ове таксономије зато што они представљају кристализацију вредности формираних искуством и током дугог временског периода, јасније изражених изван школе.

У целини ова таксономија може да допринесе развоју образовања истицањем и наглашавањем когнитивних циљева.

Психомоторни домен

Као што је познато, Блумова и Крејтволова група стручњака, и поред одлучних наговештаја, није разрадила таксономију за ово значајно подручје, иако је то на одређени начин инспирисала. То се може објаснити тиме што је у већини западних образовних (школских) система, у наставним плановима и програмима (курикулума) мања пажња обрађана физичком и уметничком образовању и васпитању.

Живот и рад човека зависе од физичке снаге, његових спретности и брзине, док је локомоторно понашање значајно за испитивање средине, а сензомоторне активности су битне за развој интелигенције. Нека психомоторна понашања су потребна за јачање и одржавање физичког и менталног здравља док физичке способности заузимају значајно место у спортским, уметничким и неким другим активностима.

Без обзира на ком нивоу и о којој наставној дисциплини се ради, школа настоји да помогне ученицима да развијају физичке спретности различитих врста. У многим подручјима активности школског живота психомоторне способности и спретности имају велики значај.

Међу бројним таксономијама у овој области, од којих су неке претежно техничког карактера, издваја се шест таксономија које су инспирисали Блум и Крејтвол за когнитивни и афективни домен (Таксономије: Рексдејла, 1950; Гилфорда, 1958; Киблера, Боркера и Милеса, 1970; Симпсонове, 1978. и Хероуа 1972). Међу њима се посебно издвајају као најприхватљивије таксономије Симпсонове (Simpson, E. J., 1972) и Хероуа (Harrow, A. J., 1972).

За разлику од других таксономија у овом домену, које су исказане на апстрактан начин и веома уопштеним формулацијама, у овој области доминантна је таксономија Хероуа, и поред тога што су и у њој неке категорије назначене дескриптивно. Ова таксономија је комплексна и одређена не само у описивању главних категорија психомоторног понашања, већ и у подкатегоријама. Схема класификације обухвата: рефлексне покрете, базично-фундаменталне, перцептивне способности, физичке способности (издржљивост, снага, флексибилне спретности), спретне покрете, неговорне комуникације. У њеном складу се указује да су спретност на нижем нивоу неопходне за остваривање виших нивоа у хијерархији покрета, а када је потребно, наводе се допунска објашњења и конкретни примери.

Таксономија Хероуа је од посебног значаја за рад васпитача предшколских установа и учитеља млађих разреда основне школе, а непосредну корист од ње могу имати наставници физичког и ликовног васпитања, спортски тренери и инструктори.

На основу претходних разматрања може се рећи да су аутори таксономија претежно усмерени на формулисање оперативних циљева, у ствари, задатака, који се односе на цео образовни процес. При одређивању ових задатака, они примењују различите критеријуме којима обухватају: нивое учења, операције, садржаје, формирање интелектуалних делатности, стицање појмова, решавање проблема, финално понашање и сл. таксономије које се односе само на једну област, једно подручје, које издвајају један аспект, нису шире прихваћене па се већа пажња обраћа вишестраним прилазима и синтетичким схватањима. Може се рећи да ниједна од поменутих таксономија не задовољава у потпуности.

Иако таксономије нису решиле нека значајна питања у погледу шире и свестраније разраде циљева и задатака, оне су у значајној мери допринеле разради, операционализацији и конкретизацији образовних задатака, означиле су правац даљих и успешнијих разрада у обухватању свих нивоа и аспеката учења.

Гледајући у целини, најбоље је разрађен когнитивни домен, афективан је слабије разрађен, док се у оквиру психомоторног домена запажају одређени недостаци.

Поставља се питање *интегрисања* различитих таксономија и таксономијских прилаза и разрада, како у оквиру једног тако и различитих домена у правцу преовладавања мултидимензионалног прилаза. Указујући на вештачки карактер поделе у поменута три домена, V. De Landsheere сматра да би идеална била јединствена и поливалентна таксономија којом би се покрила сва три домена и указује педагозима и састављачима наставних програма на чињеницу да је појединац *јединствена целина*.

Разрада циљева и задатака представља веома сложен посао који претпоставља тимски рад и сарадњу стручњака различитих профила: филозофа, социолога, психолога, педагога, као и наставника који раде у непосредној наставној пракси. Разрада циљева и задатака није посао кратког даха, нити рад појединаца, ма колико они били компетентни за области којима се баве. Овај посао мора да се одвија у два правца: теоријском и практичном, и оба морају бити интердисциплинарног карактера.

Таксономије су рађене за потребе и примену у америчким школама и школском систему па је неопходно њихово прилагођавање, имајући у виду вредности, могућности и захтеве нашег друштва, циљеве којима тежимо и које желимо да остваримо, као и одговарајуће услове и могућности.

Литература

- Bloom, Benjamin (1966), *Uloga pedagogskih nauka u razvoju nastavnih programa*. International Journal of Educational Science, Oxford, Vol. 1, pp. 15-16.
- Bloom, B. S. (1956) and others, *Taxonomy of Educational objective*, Handbook I, Cognitive domain, New York, McKay.
- Cucos, Constantin (1996), *Pedagogia*. „Polirom”, Jasi.
- De Landsheere, Viviane (1985), *Objectives, Educational objectives of*, in: The International Encyclopedia of Education, T. VI, Pergamon Press.
- De Landsheere, Viviane and Gilbert (1975), *Fefinir les objectifs de Veducation*, PUF.
- Джуринский, А. (1999), *Развитие образования в современном мире*, Владос, Москва.
- Godland, J. (1966), *The Development of a Conceptual Sustem for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*, Los Angeles, Institute for Development of Educational Activities, University of California.
- Ђорђевић, Јован (2007), „Ciljevi vaspitanja i obrazovanja i moraine vrednosti”, Srpska akademija obrazovanja, *Godišnjak* 2.
- Ђорђевић, Јован (1993), „Problemi ciljeva i zadataka u obrazovanju i vaspitanju”, *Pedagogija*, 1-2, Beograd.
- Havelka, Nenad (1987), „Struktura ličnosti učenika u svetlosti vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka”, *Zbornik* 20, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.

- Klein, Helmut and Tomaszewsky, Karlheinz (1956), *Didaktik*, Berlin.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Mesia, B. D. (1964) *Taxonomy of Educational objectives*, Handbook II, Affective Domain, New York.
- Лихачев, Б. Т. (1993), *Педагогика*, „Прометей”, Москва.
- Joan, Nikola (1996), *Tratat de pedagogia scolara*, Bucuresti.
- Marentić-Požarnik, Barica (2000), *Psihologija učenja in pouka*, DZS, Ljubljana.
- Milutinović, Jovana (2008), *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*, Novi Sad.
- Muszynski, Heliodor (1974), *Ideal i cele wychowania*, Warszawa.
- Muszynski, Heliodor (1976), *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa.
- Петров, Петър (1994), *Дидактика*, София.
- Potkonjak, Nikola (1993), „O cilju vaspitanja, terminologiji i operacionalizaciji tog cilja”, *Pedagogija*, 1-2, Beograd.
- Simpson, E. J. (1972), *The classification of Educational Objectives Psychomotor Domain*, Urbana: Univer. od Illinois Press.

Academician Jovan Đorđević, Belgrade

THE PROBLEM AND THE ROLE OF PEDAGOGICAL OBJECTIVES AND EDUCATION TAXONOMY

Summary

The paper deals with the problem and the role of pedagogical objectives as well as education taxonomy. Education objective is not only establishing the standard for modelling certain personality traits, e.g. its content, but also a considerable demand for the teacher. These requests should determine teachers approach in teaching procedure, thus the students could accomplish and deal with them in the best possible way.

The objectives and tasks are fundamental and global and they are implicit assumptions of the overall educational and teaching procedure.

Key words: pedagogical objectives, pedagogical tasks, education taxonomy, theory of teaching psycho structure

Академик Иован Джорджевич Белград

ПРОБЛЕМЫ И РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ С ОБЗОРОМ СИСТЕМАТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

В настоящей работе говорится о проблемах и роли педагогических целей с обзором систематики образования. Целью воспитания не является только норма с помощью которой стремится к формированию определённых свойств личности, то есть содержание этих свойств, но и определённое требование для учителя. Настоящие требования должны определить как учителя должны поступать, действовать, чтобы ученики могли их усвоить и реализовать лучшим способом и в наивысшей мере и степени.

Цели и задачи являются основными и глобальными и подразумевают предпосылки совокупной воспитательно-образовательной работы и процесса обучения.

Опорные слова: педагогические цели, педагогические задачи, систематика образования, теория психологической структуры учения

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Доц. др Снежана Бабић-Кекез
Покрајински секретаријат за образовање
Нови Сад

UDK 373.3:371.2

UDK 371.311.5

UDK 37.014.3

Стручни чланак

Примљен: 16. II 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 1–2, p. 19–24.

МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИЈЕ РАДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ОД I ДО IV РАЗРЕДА У ОДЕЉЕЊИМА СА МАЊИМ БРОЈЕМ УЧЕНИКА

Резиме

У раду је предложена нова организација рада основне школе у одељењима од I до IV разреда са мањим бројем ученика у условима рационализације, а уз уважавање педагошких норми и права школовања на матерњем језику. Наставни рад је могуће организовати комбинацијом норме часова у оквиру 40-точасовне радне недеље три учитеља у четири разреда. Овим моделом (3:4) био би постигнут циљ рационализације, а ученике IV разреда би уводили у нову организацију наставног рада, односно био би им олакшан прелазак са разредне на предметну наставу у петом разреду.

Кључне речи: организација рада школе, рад у комбинованим одељењима, принцип рационализације

Рад основне школе у одељењима од I до IV разреда са мањим бројем ученика (до 15), у циљу рационализације, а уз уважавање педагошких норми и права школовања на матерњем језику, могуће је организовати радом у комбинованим одељењима када два учитеља раде са ученицима четири разреда: МОДЕЛ 2:4 и комбинацијом норме часова у оквиру 40-точасовне радне недеље три учитеља у четири разреда: МОДЕЛ 3:4. Овим моделом (3:4) био би постигнут циљ рационализације и ученике IV разреда би, на тај начин, уводили у нову организацију наставног рада, односно био би им олакшан прелазак са разредне на предметну наставу у петом разреду.

МОДЕЛ 3:4

Р. бр.	А ОБЕВЕЗНИ НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
		Нед.	Год.	Нед.	Год.	Нед.	Год.	Нед.	Год.
1.	Мађарски јез.	5	180	5	180	5	180	5	180
2.	Срп. јез. као нематерњи Страни јез.	2	72	2	72	3	108	3	108
3.	Математика	2	72	2	72	2	72	2	72
4.	Свет око нас	5	180	5	180	5	180	5	180
5.	Прир. и друш.	2	72	2	72	-	-	-	-
6.	Ликовна култура	-	-	-	-	2	72	2	72
7.	Музичка култура	1	36	2	72	2	72	2	72
8.	Физич. васп.	1	36	1	36	1	36	1	36
9.		3	108	3	108	3	108	3	108
	УКУПНО: А	21	756	22	792	23	828	23	828

Табела 1: Фонд часова обавезних наставних предмета од I до IV разреда

У Табели 1 је приказан фонд часова обавезних наставних предмета од I до IV разреда основне школе. С обзиром на то да српски језик као нематерњи језик и страни језик предају предметни наставници, укупан фонд часова обавезних предмета које предаје учитељ је у првом разреду 17, а у другом, трећем и четвртом по 18 часова. Укупан фонд часова од I до IV разреда је 71, односно 75 када се дода по један час ЧОС/ЧОЗ-а по разреду. Уколико би три учитеља била распоређена да реализују наставу у четири разреда, просечно би сваки од њих требало да има 25 часова редовне наставе и ЧОС/ЧОЗ-а.

Б ОБАВЕЗНИ ИЗБОРНИ НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ	I разред		II разред		III разред		IV разред	
	Нед.	Год.	Нед.	Год.	Нед.	Год.	Нед.	Год.
Верска настава	1	36	1	36	1	36	1	36
Грађанско васпитање								
Лепо писање	1	36						
Народна традиција								

Б ОБАВЕЗНИ ИЗБОРНИ НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ	I разред		II разред		III разред		IV разред	
	Нед.	Год.	Нед.	Год.	Нед.	Год.	Нед.	Год.
Од играч. до рач.							1	36
Чувари природе			1	36	1	36		
Изабрани спорт								
Енглески јез.								
Укупно: Б	2	72	2	72	2	72	2	72
Укупно: А+Б	23	828	24	864	25	900	25	900

Табела 2: Обавезни изборни наставни предмети (пример: ОШ „Мора Карољ”, Сајан)

ОСТАЛИ ОБЛИЦИ ВАСПИТНО – ОБРАЗОВНОГ РАДА	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	Нед.	Год.	Нед.	Нед.	Год.	Год.	Нед.	Год.
Час одељенског старешине	1	36	1	1	36	36	1	36
Културно-уметничка секција	1	36	1	1	36	36	1	36
Допунска настава	1	36	1	1	36	36	1	36
УКУПНО	3	108	3	3	108	108	3	108
Екскурзија	Један дан годишње		Један дан годишње		Један дан годишње		Један дан годишње	

Табела 3: Остали облици васпитно-образовног рада (пример: ОШ „Мора Карољ”, Сајан)

Варијанта А:

I разред: 17 часова редовне наставе + 1 час ЧОС/ЧОЗ = 18 часова
 $25 - 18 = 7$ часова

Учитељ реализује наставу обавезних наставних предмета и ЧОС у I разреду и остаје, до просечног оптерећења учитеља, још 7 часова до 25.

Напомена: из норме су изузети часови српског језика као нематерњег и страног језика јер их предају предметни наставници и часови обавезних изборних предмета: веронаука и грађанско васпитање.

II, III разред: 18 часова редовне наставе + 1 час ЧОС/ЧОЗ = 19 часова
 $25 - 19 = 6$ часова

Учитељ реализује наставу обавезних наставних предмета и ЧОС у II и III разреду и остаје, до просечног оптерећења учитеља, још 6 часова до 25.

Напомена: из норме су изузети часови српског језика као нематерњег и страног језика јер их предају предметни наставници.

IV разред: 18 часова редовне наставе + 1 час ЧОС/ЧОЗ = 19 часова

$7 + 6 + 6 = 19$ часова (укупан број преосталих часова сваког учитеља до просечног оптерећења од 25).

Један од учитеља преузима разредно старешинство за IV разред и реализује ЧОС/ЧОЗ. Преосталих 18 часова у IV разреду распоређују се договором (нпр. учитељ који води I разред преосталих 7 часова реализује у настави матерњег језика и природе и друштва). С обзиром на то да овом прерасподелом часова нема могућности за реализацију часова обавезних изборних предмета и часова осталих облика васпитно-образовног рада, требало би спојити часове физичког васпитања, музичке и ликовне културе и то за ученике I и II разреда и ученике III и IV разреда. На тај начин би се добило слободних 12 часова, који могу бити распоређени на часове обавезних изборних предмета и осталих облика васпитно-образовног рада.

Варијанта Б:

I разред: 17 часова редовне наставе + 1 час ЧОС/ЧОЗ = 18 часова
 $25 - 18 = 7$ часова

Учитељ реализује наставу обавезних наставних предмета и ЧОС у I разреду и остаје, до просечног оптерећења учитеља, још 7 часова до 25.

Напомена: из норме су изузети часови српског језика као нематерњег и страног језика јер их предају предметни наставници.

II, III разред: 18 часова редовне наставе + 1 час ЧОС/ЧОЗ = 19 часова
 $25 - 19 = 6$ часова

Учитељ реализује наставу обавезних наставних предмета и ЧОС у II и III разреду и остаје, до просечног оптерећења учитеља, још 6 часова до 25.

Напомена: из норме су изузети часови српског језика као нематерњег и страног језика јер их предају предметни наставници и часови обавезних изборних предмета: веронаука и грађанско васпитање.

IV разред: 18 часова редовне наставе + 1 час ЧОС/ЧОЗ = 19 часова

$7 + 6 + 6 = 19$ часова (укупан број преосталих часова сваког учитеља до просечног оптерећења од 25).

Један од учитеља преузима разредно старешинство за IV разред и реализује ЧОС/ЧОЗ. Преосталих 18 часова у IV разреду распоређују се тако што наставу

музичке културе, ликовне културе и физичког васпитања реализују предметни наставници (укупно 6 часова), а фонд од 12 часова редовне наставе, као и часове обавезних изборних предмета и часове осталих облика васпитно-образовног рада, распоређују учитељи договором.

Предложене варијанте модела 3:4 организације рада од (I до IV разреда основне школе у одељењима са мањим бројем ученика зависе од могућности организовања целокупног васпитно-образовног процеса у школи, пре свега од кадровског потенцијала школе. Варијанта А предложена је за школе које нису у могућности да ангажују предметне наставнике за рад у IV разреду и он је погоднији за ученике IV разреда, јер наставу изводи мањи број наставника. Недостатак су смањене могућности за организовање обавезних изборних предмета. Варијанта Б пружа више могућности и целисходнију организацију, али њоме би ученици IV разреда имали најмање 7 наставника, уместо једног учитеља. С аспекта проблема који се јављају при преласку ученика са разредне на предметну наставу, предложена варијанта има педагошко оправдање.

Литература

www.mp.gov.rs
www.obrazovanje.gov.rs

Snežana Babić-Kekez, Ph.D. Novi Sad

MODELS OF ORGANIZING PRIMARY SCHOOL TEACHING ACTIVITY FROM THE 1ST TO THE 4TH FORM IN CLASSES WITH SMALL NUMBER OF STUDENTS

Summary

The paper deals with the new organisational approach of teaching activity in primary school from the 1st to the 4th form including classes with small number of students, with special regard to the ongoing rationalisation procedure as well as considering pedagogical standards and students' right to be taught in mother tongue. Teaching activity could be organised by combining 40 working hours per week for three teachers teaching in four classes. The suggested model (3:4) could accomplish the objectives of rationalisation procedure, and furthermore, the 4th form primary school students could be easily introduced with the new curriculum.

Key words: organising teaching activity, teaching in combined classes, rationalisation principle

Д-р Снежана Бабич-Кекез Новый Сад

**МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С I ПО I/
КЛАСС В КЛАССАХ С МЕНЬШИМ ЧИСЛОМ УЧЕНИКОВ**

Резюме

В настоящей работе предложена новая организация работы начальной школы в классах с первого до четвёртого класса в случаях меньшего, маленького числа учеников в условиях рационализации, уважая педагогические нормы и права образования на родном языке. Процесс обучения можно организовать комбинируя недельный фонд, нормы уроков в рамках 40 часов рабочей недели трёх учителей в четырёх классах. Такой моделью /3:4/ можно реализовать цель рационализации, а учеников четвёртого класса таким образом можно вводить в новую организацию учебной работы, то есть облегчить им переход из классного процесса обучения на процесс обучения по предметам в пятом классе.

Опорные слова: организация работы в школе, работа в комбинированных классах, принцип рационализации

Мр Светлана Лазих
Саветница за заштиту права детета
Покрајински омбудсман
Нови Сад

UDK 37.654.197(497.113)
UDK 303.64:654(497.113)
Прегледни чланак
Примљен: 15. III 2010.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 1–2, p. 25–34.

АУТОРСКИ ДИСКУРС У ОБРАЗОВНОМ ПРОГРАМУ ЈАВНОГ СЕРВИСА РТВ

Резиме

Национална телевизија емитује програм у размерама једне државе, руководећи се јавним интересима који заправо представљају интерес свих грађана без обзира на њихово етничко, верско или социјално порекло. С друге стране, јавни сервис је непрофитна, независна радио-телевизијска станица која је основана, финансирана и контролисана од стране грађана, која разноврсним, уравнотеженим, висококвалитетним програмима задовољава потребе највећег могућег броја грађана, односно најшире јавности, непристрасно и без дискриминације. Прелазак националне телевизије у јавни сервис представља пут квантитативних и квалитативних промена које се крећу узлазном линијом у циљу остваривања општег интереса. Телевизијски образовни програм представља стваралачки израз који својим усмерењем и начином сагледавања доприноси ширем контексту образовања. Препознатљиви новинарско-уреднички записи у телевизијским образовним емисијама указују на постојање обрасца који се везује за особу/е. Специфичност рада у телевизији не познаје политику аутора која постоји у филму, већ се говори о ауторском дискурсу, односно сложеном концепту стварности који аутора усмерава у одређеном правцу деловања, промишљања. Пошто делујемо са подручја Војводине, пажњу ћемо усмерити на телевизијски образовни програм Радио-телевизије Војводине.

Кључне речи: национална телевизија, јавни сервис, телевизијски образовни програм, ауторски дискурс

Поред образовног програма, програмски концепт јавног сервиса и националне телевизије познаје школски и научни програм којима је приоритетни циљ да допринесу ширем контексту образовања. С друге стране, постоји и документарни програм који нема за циљ образовно деловање, већ прикази-

вање живота у његовој суштини, што подразумева скидање социјалних маски и љуштура и огољавање живота. Телевизија Нови Сад¹ је 1976. године у окриљу Културно-уметничког програма имала Редакцију образовног програма, чији је први уредник био др Петар Љубојев. Документарно-образовни програм је као посебна целина са четири дефинисане редакције, односно програмска усмерења, настао 1991. године. У незнатно измењеном облику он постоји и данас, али у Радио-телевизији Војводине. Редакције/програми су: Школска, Научна, Документарна и Општеобразовна. Ради јаснијег сагледавања наведених програмских концепција, покушаћемо да направимо поделу између њих с обзиром на усмереност деловања, новинарско-уредничко ангажовање и праћење од стране публике. Ова подела је веома условна, будући да сматрамо како остварења свих наведених програмских концепција могу задовољити образовну функцију и да то заправо у пракси и чине, дајући образовном контексту развојни смисао и значај.

Школски програм је, како му и име каже, намењен деци школског узраста, од првог разреда основне школе до завршне године средње школе. Циљ му је да делује образовно и забавно, што није страно имајући у виду популацију којој је намењен. За његово осмишљавање и реализацију потребна је превасходно база знања из области којом се емисија бави, као и неизоставна отвореност, слобода, креативност и комуникативност у раду са децом. Када су деца укључена у емисију као саговорници, пракса новинарског рада је показала да им се не постављају питања са да ли, већ са зашто, како, колико, због чега? На овај начин се деци пружа могућност да квалитативно изразе своје мисли и емоције. С друге стране, уколико се исто питање поставља већем броју деце, потребно је одвојено их питати како не би дошло до понављања/копирања одговора. Тако се сваком детету пружа могућност сопственог изражавања, без пратећих осећаја инфериорности или супериорности. Иако је намењен одређеној циљној групи, школски програм није стран ниједној узрасној популацији.

Научни програм је створен са циљем проширивања и продубљивања знања из области које нуде емисије истоимене редакције. За њихово стварање, које подразумева дуготрајну и квалитетну припрему новинара-уредника и редитеља за садржај којим ће се бавити, потребна је база знања о чињеницама, случајевима, проблемима у подручју рада. Она омогућава њихову даљу квалитативну надоградњу и упућивање у нове хоризонте и подручја људског деловања. Будући да се знања код новинара-уредника, који је у датом контексту научни сарадник, шире са циљем њиховог представљања другим субјектима, у циљу што потпунијег али једноставног упућивања гледаоца у одабрану научну област, веома је важно поједноставити дату егзактност и свести је на језик телевизије. С друге

¹ Телевизију Нови Сад сада познајемо под именом Радио-телевизија Војводине. РТВ се неретко назива Медијски јавни сервис Војводине или Радио-дифузна установа Војводине. Званично је регистрована 26.05.2006. године са циљем правовременог и истинитог информисања које би требало да задовољи потребе свих грађана у Војводини и на тај начин изражава жељу да прерасте у јавни сервис.

стране, праћење научног програма изискује базу знања која ће као таква омогућити разумевање изложеног и даље упућивање у новине које се нуде у емисијама. Ово имплицира да је научни програм намењен популацији којој је наука блиска, која жели нешто да научи. Иако нема одредницу броја година којој је посебно намењен, научни програм бирају сами гледаоци са жељом дубљег упућивања у дати проблем.

Документарни програм развија способност идентификовања јединке или пак групе са темама и потребама из окружења, представљајући средство за умне промене у нашој цивилизацији, истовремено поспешујући различите филозофије и приступе филму реалности. Обично се (према: Аћимовић 2005) уочавају две основне категорије документарних ТВ записа који су (1) креативни документарци који су одобрени на основу синопсиса који садржи тему или идеју, па су потом разрађени писањем сценарија и понекад књиге снимања. Професионално су организовани по данима снимања, локацијама и другом. Тежња им је да приказују стварност помоћу њених саставних делова. Одговорност за овај израз сноси редитељ и сценариста, што је обично једна особа, док је сниматељ особа пожељна за сарадњу. Са друге стране се налазе (2) ангажовани документарци репортажног типа који се снимају и монтирају на брзину, обично док трају акције чији се исход још увек не зна. Стога ова форма документарног записа не познаје сценарио нити очекивана понашања, развој догађаја и друге врсте предвидивости. Велика одговорност овог израза је на сниматељу, док је новинар особа која усмерава даљи рад, даје коментар који је његова основна нит, показујући на тај начин директан став, осврт или поруку. Као телевизијски израз, документарни филм је на телевизији еволуирао према репортажи у односу на ауторски приступ. Као такав, репортер – документариста не пројектује више своју концепцију света, већ је пушта да се сама пробуди камером, у формама које свет њему нуди, готово препушта да је узме из стварности. „Репортер даје или мења слику света, толико да се и он сам налази укљештен између императива команде и воље, тј. ћуди сниматеља“ (Аћимовић 2005, 146). Као и научни, и документарни програм бирају сами гледаоци.

Образовни програм је у односу на школски и научни програм концептуално најшири, будући да пружа могућност уласка у бројне сегменте људског живота и деловања и њихову верификацију путем ове врсте комуникације и представљања. Као и остали концепти, изискује базу знања неопходну ради даљег упућивања у одабрана феноменолошка сагледавања. Због изузетне ширине која се пружа у бирању подручја истраживања, као и у њиховом конципирању, које је поред образовне компоненте обојено и креативном, односно стваралачком и уметничком компонентом, образовни програм је као такав намењен најширој популацији. Иако је у односу на претходне две концепције популистички детерминисан, то је само у првом и недефинисаном сагледавању, будући да је образовни програм уствари општеобразовни програм, који у свом обухвату садржи бројна подручја људског деловања, која су представљена тако да остварују образовну функцију, али користе речник и иконичко предста-

вљање унеколико блаже у односу на научни програм, односно јасније и строжије у односу на школски програм. Телевизијски образовни програм као средство које омогућава културну потпору, односно културно-потпорна средства која се налазе у функцији културне медијације развоја, представља посредника између појединца и културног окружења, средство преко ког култура делује на њега. С друге стране, телевизијски образовни програм представља и једно од потпорних средстава, будући да се управо уз њихово посредовање граде и развијају психичке функције и способности (Пешић 2005). Образовни садржај телевизијских емисија је неспоран, најчешће је присутан у виду емисија истоветног типа, што не искључује присуство овог садржаја у емисијама других опредељења. Телевизија као медиј у функцији информалног образовања свакако заузима значајно место, које се ни у једном моменту не сме сметнути са ума. Чак и без претходне намере да остварује образовно деловање, телевизијска емисија или нека значајна информација може својом поруком утицати на преобликовање искуства гледалаца, уз незаобилазни доживљајни моменат предочен сликом. Због широког спектра применљивости, не постоји дефинисана циљна група гледалаца образовног програма.

Политика аутора и ауторски дискурс

Знајући да се сваки филм одликује снажним печатом личног израза, интересовало нас је у којој мери је то могуће посматрати и о томе промишљати у телевизијском стваралаштву. Филмологија познаје појам *политика аутора*, под којим се мисли на креативну идеологију, на доктрину и систем вредновања, на заузимање ставова поводом одређених идеја. Суштина је дакле да се говори о ауторском ставу, односно о личности која кроз читав опус провлачи сталне мотиве, бави се истим темама или гради сличне ликове. Стога је аутор у оваквом сагледавању често и скоро увек виђен као редитељ који снагом своје личности успева да у филмовима различитих жанрова и по сценаријама различитих писаца оствари варијације својих личних митологија (Аћимовић 2000). Ауторска критика, која је услед потребе свеобухватног сагледавања особног доприноса и креативне идеологије замењена појмом политика аутора, инсистирала је да се у анализама филма води рачуна о унутрашњим структуралним значењима – изражајним и тематским, односно о оним који одају особни траг аутора. Као таква, установила је критеријум по којем аутор филма може бити сваки стваралац чији се лични траг може разабрати у филму (Љубојев 1996).

Узевши то у обзир, примећујемо да у промишљањима о телевизији и телевизијском стваралаштву не налазимо паралелна схватања о политици аутора. Политика аутора се заправо као креативна идеологија, систем вредновања, односно заузимања ставова поводом одређених идеја и јавља само у филму, будући да представља став у филмској критици која полази од становишта да је аутор филма особа која снагом своје личности успева да оствари варијације својих личних митологија, као и да кроз своју даровитост открије дух једног

времена или динамични систем вредности (Аћимовић 2000). У филму је то заправо редитељ, кроз чију политику, став и промишљање се сагледава основна структура његовог дела, будући да сваки редитељ ствара своје филмове на основу неке средишне структуре. Због усмерености промишљања о политици аутора као теорији, ставу, принципу и др. остали смо без значајних промишљања у том подручју везаних за телевизију. Без обзира на то, признајемо да редитељ који ствара филмове заправо јесте кључна особа која сваком филму удахњује живот и чини га баш таквим какав јесте, не само у иницијалном сегменту већ и у финалном издању. Стога у телевизијским остварењима због природе тимског рада и вишеструке укључености многобројних субјеката у процес настанка и развоја одређеног израза, не можемо говорити о политици аутора. Она као таква постоји једино у филму у коме редитељ, иако сарађује са можда више субјеката него ико у стварању телевизијских емисија, сваком кадру у филму, сваком дијалогу, одабиру места снимања и другим значајним аспектима, даје личну димензију, толико препознатљиву да то филм заиста чини ауторским делом.

У контексту телевизије можемо говорити само о ауторском дискурсу, односно сложенем концепту стварности који аутора усмерава у одређеном правцу деловања и промишљања. Ауторски дискурс у телевизијском стваралаштву је изражај за кога сматрамо да је од непроцењивог значаја у креирању садржаја у којима се остварује лични печат и субјективни доживљај. Иако он у телевизији не постоји у мери и природи у којој постоји на филму, сматрамо да ауторски дискурс представља давање препознатљивог, јединственог израза, који је као такав присутан почев од репортаже, преко емисија образовног, школског, научног и документарног програма. Новинар-уредник, који је у овим околностима новинар-стваралац и идејни творац који прати процес од идеје, преко њене реализације до завршнице у виду пребацивања АВ материјала на професионалну траку, има пуну, дубоку и целовиту укљученост у настанак телевизијског садржаја и језички га обогаћује. С друге стране, специфичност телевизије захтева придодавање редитеља као особе која креира визуелни доживљај компоњујући иконицке представе тако да чине складну и хармоничну форму. Не могу се остварити залети у раду и сходно томе креативни исходи без увиђања доприноса који су читавом финалном производу дали остали чланови телевизијске екипе. Њихово присуство у стварању телевизијског производа је међутим, ситуационо и временски одређено, тако да не остварују континуитет. Развојност у раду и пуну упућеност у дати феномен остварују дакле новинар и редитељ, кроз чију сарадњу се добија телевизијски израз који је обојен јединственим печатом новинарског језика, односно визуелним хармонијама које редитељ пружа. Због тога у телевизијском изразу можемо говорити о ауторском дискурсу који је физички подељен на две особе.

Будући да ауторство као идејна творевина на коју особа у потпуности има право не постоји у телевизијском стваралаштву, јер у стварању истог учествује тим сарадника, постоје идејни творци (новинари) који себе сматрају ауторима.

Ово је најчешће стога јер се они налазе у процесу стварања конкретног садржаја почев од концепције идеје, преко њене прераде, израстања, све до конкретизације у виду аудио-визуелног материјала смештеног на професионални формат телевизијске траке. То значи да се исти ти аутори једнако баве свим аспектима телевизијског израза, односно сликом, тоном, музиком и светлом. Дакле ти аутори, иако новинарски едуковани, који теже да стварност прикажу што реалније, уз откривање слабо видљивих аспеката посматрања, имају могућност да, у емисијама које носе печат ауторског дела и подразумевају његову пуну укљученост у визуелни и језички израз, бојењем конкретног садржаја личним печатом не изгубе на објективности и истинитости, већ и да дају смисао који увелико одређује поруку коју садржај емисије носи. Овим се утиче не само на филтрирање подручја стварности које се приказује, већ се омогућава да у зависности од усмерења, садржај представљеног има удела на промену и овако крхких разграничења на образовни, школски, документарни и научни програм, односно садржај сходно томе обрађен.

Једна од функција телевизије, а самим тим и јавног сервиса је да допринесе ширем контексту образовања, односно да промовише опште знање. Зато треба нагласити да утицај овако схваћене телевизије није нимало занемарљив у данашњим околностима. У спектру непрекидних дешавања са свих крајева света и бројних информација које презентује овај масовни медиј, има места и за оне садржаје који се сматрају образовним и који су телевизијским, истраживачким и новинарским приступом предочени у виду образовног програма. Он се као такав, у окриљу јавног сервиса, ствара с циљем да чини саставни део читавог програмског колажа намењеног гледаоцима. С друге стране, у државама које са свешћу о потреби доживотног учења улажу у образовање и препознају његов значај, уважавајући бројне промене које изискују упознавање и превладавање, препознати су потенцијали образовног програма, који су као такви сублимирани у виду телевизијских станица посебно креираних са циљем стварања програмских садржаја овог усмерења. Тако постоје посебне телевизијске станице у којима новинари истраживачким приступом покушавају да одгонетну тајну ради које су и започели конкретан искорак у свом раду и креирају образовни програм. Ове телевизије осим што своју егзистенцију дугују много већим ресурсима у сваком погледу, имају предност у односу на националну телевизију сваке (па и наше) државе у томе што су програмски конципиране тако да су идејно и реализационо окренуте стварању програма одређеног усмерења. Претпостављамо да оваква усмереност, како у осмишљавању наредног дубинског бављења отелотвореног и дефинисаног феномена, тако и у систематичном приступу датом проблему несумњиво доводи до препознатљивог квалитета производа одређених страних телевизија које својим усмерењем негују одређени програм. Квалитетним, занимљивим и надасве оригиналним приступом проблему истраживања, новинари истраживачи страних телевизија посебних усмерења, услед ситуационе позивности феномена који приказују, неретко партиципирају као део колорита сцене остварујући тако улогу нарато-

ра који је укључен у сцену која драматуршки описује оно о чему он говори, у сцену која реално не припада времену из чије се перспективе третира... Ипак, услед специфичности приказа и његове активне укључености у сценски доживљај и потпуније схватање одабраног феноменолошког приказа, као и дате епохе/начина живота/одређене особе... активно присуство новинара у кадру који је усмерен искључиво на одабрану проблематику ствара доживљај блискости са предоченим, осећај припадности простору и епохи о којој се говори, пружајући истовремено могућност временске и просторне дистанце са истим, ради потпуног разумевања и пуног доживљаја приказаног. Управо овакви и слични начини упознавања гледалаца са садржајем образовног програма који је реализован на овај или сличан начин, омогућава им стицање увида у комплексност онога о чему се говори, у проблеме који су тада постојали а који данас више у том облику или интензитету не постоје, у свест о различитости или повезаности са приказаним...

Услед пријемчивости коју показује за активно гледање, као и постојања слободе у одабиру садржаја који ће бити инкорпорирани у процес доживотног учења, телевизијски образовни програм представља значајног сарадника у образовном деловању, који се – уколико се правилно схвати – може користити не само као извор информалног образовања, већ и као допуна формалном. Својим постојањем и одабраним начином презентовања омогућава усвајање садржаја који су ненаметљиво представљени у виду интересантних и занимљивих приказа. Надовезују се на постојеће индивидуално искуство гледаоца, правећи везу између претходно постојаног сазнања и новостечених информација. Иако фрагментарно надограђени за дато искуство, могуће је да ће гледаоци у блиској будућности бити у ситуацији да научено из медија примене у пракси, јер ће се указати прилика која изискује примену можда баш тог сазнања. Могуће је, такође, да ће бити изазвани да оправдају постојање нечега навођењем образложења које су добили из телевизијског образовног садржаја; да схвате узрочнике извесних промена које не могу сагледати из личног угла (Лазић 2008). Овладавање информацијама пластично представљеним кроз емисије телевизијског образовног програма, пружа субјекту могућност да даље истражује дубине области људског стваралаштва или богатства природе; да се упушта у хоризонте науке повећавајући круг свог знања уз реципрочно смањење незнања; да испитује своје границе издржљивости ... што је све знатно више у односу на књишко учење које не пружа могућност аудио-визуелног, односно контекстуалног увида у дати проблем.

Добијање јединственог телевизијског израза који је својствен одређеном новинару и редитељу или само новинару – аутору, додатно нас уверава у исправност нашег промишљања, односно у постојање концепта ауторског дискурса. У том контексту постављамо питање зашто увек препознамо ауторска остварења из Дискаверија (Discovery) или пак из Националне географије (National Geography)? Због чега нам је познат јединствен израз одређеног новинара који истраживачким приступом огољава феноменолошки приказ одабраног, постепе-

но га љуштећи, ослобађајући новооткривена сагледавања и указујући на потребу креативног промишљања како у пресеку тако и у временској димензији трајања?² Управо због истраживачке концепције коју на себи јединствен и специфичан начин приказује кроз питања и одговоре као и због разабарања његовог личног трага у одгонетању непознаница или нејасноћа у откривању, аутор(и) у телевизијском изразу даје(у) сопствени траг. Он као такав остаје препознатљив и после његовог/њиховог животног трајања, будући да остварења са снажном одредницом креативног израза у подручју образовног телевизијског израза остају као остварења за читав људски век, па и шире.

Литература

- Аћимовић, Д. (2000): *‘Политика аутора’ примењена у анализи документарног филма*. Магистарски рад. Београд. Факултет драмских уметности.
- Аћимовић, Д. (2005): *Документарни филм и телевизија*. Нови Сад. Media Art Service International.
- Лазич, С. (2008): Телевизија као јавни сервис у филозофији доживотног образовања. *Педагошка стварност* 7-8. 670-687.
- Љубојевић, П. (1996): *Масовне комуникације*. Нови Сад. Позорница драмских уметности.
- Пешић, Ј. (2005): Социокултурни приступ уџбенику. *Психологија*, Вол. 38. 369-381.

Svetlana Lazić, M.A., Novi Sad

AUTHOR’S DISCOURSE IN EDUCATIONAL PROGRAMME OF RTV PUBLIC SERVICE

Summary

National television broadcasts TV programme according to the demands of people of our country, following the public interests which are the same as the interests of all the citizens regardless to their ethnic, religious or social background. On the other hand, public service is non profitable, independent radio and TV broadcast company which is founded, financed and controlled by citizens of our country. Thus, their needs

² Сматрамо да су образовне телевизијске емисије професора Роберта Винстона (Robert Winston) које су произведене у BBC продукцији изузетно добар пример препознатљивог и интересантног приказивања одабраног. Неки од наслова: У шетњи са пећинским човеком; Дете нашег доба; Тајни живот близанаца; Како спавати боље; Како побољшати меморију; ДНК – нит нашег живота...

are met by varied, well-balanced and high quality radio and TV programme. Transition of national television into public service is the route of quantitative and qualitative change which has been increasing steadily in order to accomplish general interests. Educational TV programme is a creative outcome which is therefore directed towards comprehensive educational context. Well-known journalist and editorial notes in educational TV programme reflect the existing pattern which is linked to one or several persons. Special approach to working demands in making TV programmes rejects author's policy, which is perfectly evident in movies, and thus, establishes author's discourse, e.g. complex concept of reality which author directs towards certain activity or reflection. Since RTV programme is broadcasted in Vojvodina region, our attention will be directed towards their educational programme.

Key words: national TV, public service, educational TV programme, author's discourse

М-р Светлана Лазич Новый Сад

АВТОРСКИЙ ДИСКУРС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ РАДИТЕЛЕВИДЕНИЯ ВОЕВОДИНЫ

Резюме

Национальное телевидение показывает программу в рамках одной страны, имея в виду явные интересы которые являются интересами всех граждан, несмотря на их этническое, религиозное или социальное происхождение. С другой стороны национальное телевидение является бесприбыльным, независимым радиотелевизионным передатчиком, который основали, которую финансируют и контролируют граждане, который разной, согласованной и высококачественной программой удовлетворяет интересы и потребности большинства граждан, то есть широкой общественности, при том объективно и без дискриминации. Переход национального телевидения в явное обслуживание значит путь качественных и количественных трансформаций которые идут восходящей дорогой с целью реализации и осуществления всеобщего интереса. Телевизионная образовательная программа является творческим явлением и выражением, которое своим направлением и образом замечания вносит вклад в более широкий контекст образования. Узнаваемые записи журналистов/редакторов в телевизионных образовательных передачах указывают на присутствие образца, который взаимосвязан с определённым лицом или лицами. Специфика работы в телевидении не знает политику автора которая существует в фильме, а в том случае говорится об авторском дискурсе, то есть сложном концепте действительности, которая автора направляет в определённом направлении действовать и думать. Так как мы

действуем и работаем на территории Воеводины, наше внимание мы обратим на телевизионную образовательную программу Радиотелевидения Воеводины.

Опорные слова: национальное телевидение, явное обслуживание, телевизионная образовательная программа, авторский дискурс

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Мр Далиборка Поповић
ОШ „Милун Ивановић“
Ушће (Краљево)

UDK 316.624-054.874
UDK 159.923.5-057.874
UDK 37.064.1/.3
Стручни чланак
Примљен: 29. XII 2009
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 1–2, p. 35–45.

ПАРТНЕРСТВО ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ КАО ФАКТОР ПРЕВЕНЦИЈЕ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА

Резиме

Пратећи проблематику вршњачког насиља, ауторка на почетку указује на друштвене промене које су довеле до пораста ове појаве, фокусирајући се на опште појмове, облике и учесталост вршњачког насиља, користећи се при том резултатима досадашњих истраживања. Указујући на неопходност превенције вршњачког насиља посебну пажњу поклања значају партнерства породице и школе, говорећи како о њиховим одвојеним улогама тако и о неопходности умрежавања интереса и заједничких активности у циљу превенције вршњачког насиља.

Кључне речи: вршњачко насиље, партнерство, породица, школа, превенција

Увод

Савремено српско друштво је већ дуже време у транзицији, што подразумева стање перманентних промена у свим сегментима живота, које се одражавају на обрасце културе, знања и понашања, формирајући нов однос према вредностима. Актуелне промене у савременом друштву подстичу на испитивање функција процеса васпитања и образовања. Школа као део система васпитања, у друштву настајања, задржава улогу припремне основе нових нараштаја за учешће у друштвеном животу, и поприма нову, за оспособљавање појединца који ће своје способности ставити у функцију развоја постојећег друштва. Деловање школе се помера. Уместо да буде у функцији преображаја мана постојећег стања у друштву, она се својим деловањем адаптира реалном окружењу. Све мање стваралачких и креативних потенцијала школу као институцију доводи у све већу за-

висност од постојећих друштвених вредности и чини је флексибилнијом за различите утицаје из окружења. Зато школа почиње да губи функцију институције која креира и диктира вредности, а прихвата функцију институције унутар које се промовишу изабране, углавном материјалистичке вредности и успостављање контроле над учесницима. Нажалост, успостављање контроле се чак и у школи остварује репресивним методама, што узрокује ослобађање насиља како унутар школе међу њеним субјектима тако и у реакцијама са окружењем. Друштво из тог разлога, ваља да ангажује све расположиве ресурсе и креира дугорочну стратегију ради досезања цивилизацијског напретка. Најбоље резултате ипак можемо очекивати умрежавањем интереса свих заинтересованих субјеката, а посебно породице и школе као две најбитније карице приликом формирања младих личности.

Вршњачко насиље

Насиље међу вршњацима у школи несумњиво представља епидемијску појаву и проблем који привлачи пажњу и ангажује научнике, практичаре, родитеље и све чланове једног друштва. Под насиљем се подразумева „понашање којим се наноси штета, а које може бити вербално и невербално и може се састојати у физичком повређивању, наношењу материјалне штете или психолошком повређивању као што је застрашивање, срамоћење или социјална изолација и слично“ (Попадић, Плут, 2007, 310). У школском контексту често долази до неслагања око тога да ли је неко понашање насилно или је настало као објективна реакција. Некада се дешава да оно што се из једне перспективе проглашава насиљем из перспективе вршњака се опажа као нормалан или чак и пожељан облик понашања. Насиље међу вршњацима има различите облике, али посебну пажњу привлачи и највеће последице оставља силеџијство, односно малтретирање које се понавља. Један од првих истраживача ове појаве међу вршњацима је Дан Олвеј и према његовом одређењу овакве врсте насиља „ученик је зловљан или виктимизиран када је он или она понављано или трајно изложен негативним поступцима од стране једног или више ученика“ (Olweus, 1993, 9). Вршњачко насиље је веома тешко измерити као појаву и оно се може базирати на самоисказима ученика о чињењу или доживљавању, исказима непосредних посматрача, вршњака или одраслих или непосредном посматрању. Највећи број истраживања насиља међу вршњацима базира се на изјашњавању о учесталости насилних поступака, а не на његовом интензитету. Малобројна истраживања и свакодневна искуства говоре да се у школи појављује све већи број облика и врста насиља. У многим земљама у свету школе више нису безбедно место ни за ученике ни за школско особље, а насиље међу вршњацима се повећава и у развијеним и у неразвијеним земљама. То је проблем којим се бави и Светска здравствена организација, јер поред других негативних последица које има, вршњачко насиље ствара хроничан страх, што може бити разлог многих психосоматских болести (Soen, 2002). Насиље међу вршњацима је несумњиво врло стара појава.

Ипак прве веће иницијативе за испитивање ове појаве настале су 70-их година у скандинавским земљама, испровоциране трагичним последицама насиља међу вршњацима и самоубиствима. Током наредне деценије вршњачко насиље се препознаје као горући проблем, спроводе се истраживања и конструишу интервентни програми.

Учесталост и облици вршњачког насиља у свету и код нас

Изложеност деце вршњачком насиљу је утврђена где год је испитивана. Због велике разноврсности и у теоријском одређењу, начинима мерења и узорцима на којима је појава испитивана, веома је тешко извршити поређење. Ипак, статистички подаци показују да су САД и Израел земље у којима је школско насиље највеће. У САД деведесетих година насиље међу децом школског узраста добило је размере епидемије (Osofsky, 1997). Према истом извору сваки пети ученик у средњим школама носи оружје, а половина свих криминалних радњи међу вршњацима дешава се баш у школи. Више од половине испитаних ученика је изјавило да је било сведок насиља међу вршњацима, као и да су сукоби било које врсте учесталији у школи него на улицама, у породици или било ком другом месту. Чак и када поједине школе имају добре планове безбедности, деца у америчком школама су стално изложена насиљу. Чести су и напади на наставнике, тако да се у литератури говори о „синдрому тученог наставника“, који укључује стресне реакције као што су страх, депресија, поремећај сна, главобоља и слично (Flannery & Singer, 1999). У Израелу је вршњачко насиље у школи већи проблем него у Русији и САД (које се иначе сматрају најнасилнијим земљама), а статистички подаци показују велики пораст насиља и то у периоду 1995-1999. (Soen, 2002). Према истраживачким подацима приближно једна половина ученика основне школе је бар једном доживела физичко насиље од стране других ученика у току школске године, али је од тога свега 27% случајева пријављено наставницима или директорима школе, што показује да ученици због страха да ће имати више проблема насиље не пријављују или се адаптирају на такве случајеве и ћуте. У Јапану је у последње време насиље међу децом, такође, један од највећих проблема (Okabayashi, 1999). Према подацима Светске здравствене организације учесталост насиља међу школском децом је изнад 60% у Аустрији, Данској, Гренланду, Литванији и Немачкој, када је реч о ученицима између 11 и 15 година, а земље у којима има најмање насиља међу вршњацима су Северна Ирска, Грчка, Велс, Шведска и Енглеска. У Енглеској је на пример свега 13,5% ученика учествовало у току школске године у вршњачком насиљу. (Насиље у школама у свету, 1998)

У поређењу са подацима из истраживања у другим земљама, ситуација у Србији изгледа повољнија, бар за сада. О томе говоре истраживачки подаци Слободанке Гашић-Павишић, који показују нижи ниво вршњачког насиља у односу на друге земље (Гашић-Павишић, 1998). Све до деведесетих година прошлог века у Србији се насиље над децом и међу вршњацима није сматрало значајним

друштвеним проблемом. Малобројна истраживања (Стојаковић 1984; Ђорђевић, Ђорђевић, 1988) указивала су на потребу да се друштво више ангажује у заштити деце од насиља у породици, у школи или на неким другим местима. Временом се покрећу акције за заштиту жртава насиља, одржавају се семинари на ту тему, штампају приручници обраћајући пажњу на већ учињено насиље, а не на његову превентиву. Ипак школско насиље се и даље мало истражује. Емпиријске податке имамо углавном из истраживања која су посвећена дисциплинским проблемима у школи. Велико истраживање о насиљу над децом у предшколским установама, домовима, школама и породицама обављено је под руководством М. Милосављевића (Милосављевић 1998). У сваком од ових истраживања разматрани су друштвени, правни, психолошки и педагошки аспекти насиља над децом, а посебно је усмерена пажња на насиље које се над децом врши од стране запослених у школи и од стране ученика (Гашић-Павишић, 1998). Подаци из овог истраживања који се односе на вршњачко насиље показују да 36,7% ученика доживљава да их у школи неко вређа и исмејава, а то доживљава свега 26,8% ученика ван школе. Сваки пети ученик је доживео вербалну агресију, а отимање и уништавање ствари је на трећем месту (9,5% у школи, а 5,3% ван школе.) Када су у питању батине, 4,5% ученика их доживљава ван школе, а 3,8% ученика у школи, док сексуално нападање 0,8% ученика доживљава у школи, а 2% ученика ван школе. Истраживање је даље показало да су насиљу изложенији дечаци и то готово свим облицима и у школи и ван ње. Када је у питању сексуално насиље међу вршњацима, на испитаном узорку је релативно ниска учесталост што не умањује тежину проблема онда када се таква врста насиља деси. Дечаци су на изненађење изложенији и овој врсти насиља у односу на девојчице и то управо од стране девојчица, у већем проценту у школи него ван ње. На питање да ли те неко милује и додирује како ти то не желиш позитивно је одговорило 9,2% дечака и 20% девојчица од чега је 7,7% дечака и 14,3% девојчица навело да се то дешава у школи од стране вршњака (Мршевић, 1998). У истом истраживачком пројекту велики број наставника није уопште одговорио на питања, а родитељи су мало упознати о постојању ове појаве међу њиховом децом. Очигледно је да постоји несклад на релацији ученик-наставник-родитељ и да деца која трпе насиље то крију од својих родитеља што указује ја неопходност веће и квалитетније сарадње породице и школе у превенцији и сузбијању насиља међу децом. Након упоређивања података о насиљу међу децом у нашој земљи са подацима о насиљу међу децом у другим земљама може се закључити да је тај проблем у нашој земљи још увек под контролом. Компарацијом података у основној школи у нашој земљи и нижој средњој школи у Јапану запажа се већа изложеност насиљу деце у Јапану за 23,2% и они су чешће изложени насиљу у школи него ван ње (Јамазаки и Гашић-Павишић, 2001). У истраживању из 2004. године добијени подаци се не разликују битно од података добијених пре шест година (Гашић-Павишић, 2004). У овом истраживању 24% ученика је одговорило да је доживело насиље, а 76% је негативно одговорило. Вербално насиље је наведено као најчешћи облик насиља било исмевање, вређање, ругање или задиркивање. Подаци добијени

у истраживачком пројекту „Моја школа – школа без насиља“ говоре у прилог благог пораста вршњачког насиља свих његових облика. (Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, 2009). Иако су наше школе далеко безбедније од европских земаља не значи да вршњачко насиље међу децом школског узраста треба занемарити, поготову када се има у виду светски тренд пораста насиља, као и чињеница да деца и млади у Србији одрастају у условима који поспешују појаву агресије и насиља – оружани национални сукоби у блиској прошлости, криминално и агресивно понашање у друштву, пораст наркоманије, насилнички узорци у медијима, распад моралних вредности, криза породице, сиромаштво и слично. Све ово представља опасност и даљи потенцијални пораст насиља међу децом. На појаву насиља утичу све промене које се дешавају у политичким, социјалним и образовним структурама друштва, а које заправо представљају одраз целокупне друштвене ситуације. То, међутим, не даје за право да чекамо да се поправи ситуација у друштву да бисмо приступили решавању проблема насиља над децом и међу децом. Приоритетан задатак друштва у целини, а нарочито породице и стручњака који се баве децом јесте да се потруде да до тога не дође.

Могућности превенције вршњачког насиља

Иако школа не може директно утицати на решавање економских и социјалних проблема, ипак има могућности да се супростави овом проблему, што нам показују искуства из земаља у којима је учесталост насиља мања захваљујући благовременој превенцији. Подаци спроведених истраживања (Northwest, 1994; Osofsky, 1997) показују да кажњавање оних који су већ починили насиље није успешно у решавању проблема учествовања у сукобима. С друге стране велики број истраживача је документовао да рад на превенцији насиља међу децом даје веома добре резултате и то у кратком периоду. Није довољно само зауставити насилништво које се већ одвија, морамо спречити ученике који још увек нису постали жртве, односно насилници, да крену тим путем. Комуникација са родитељима ученика је од суштинског значаја у том процесу. Иако је насиље међу децом у сталном порасту, за шта се породица сматра једним од главних криваца, актуелни програми за смањивање и превенцију насиља међу вршњацима само у незнатној мери непосредно укључују породицу. У стручној литератури се може наћи мноштво програма превенције насиља међу децом, од којих су неки проверени а неки у фази провере. Један од првих и најпознатијих је Олвејов програм који подразумева укључивање родитеља и наставника, али како наводи „по потреби“, што указује на интервенцију ових субјеката у случају насиља, а не превентивно (Olweus et al, 1999). На принципима овог програма настао је и Фламмански програм који се, такође, бави реституцијом, а не превентивом (Stevens et al, 2000), док Голдштајнов програм на сличан начин обухвата учење социјалних вештина код хронично агресивних ученика и спроводе га само наставници (Goldstein & Glick, 1987; Goldstein, 1992). Сви ови програми имају за циљ холистички развој

личности, али се поставља питање у којој мери се програми реализују и на који начин, односно који су његови ефекти. Превентивне активности треба да буду осмишљене тако да делују на оне процесе који воде жељеним исходима, уз добро познавање свих релевантних чинилаца. Из прегледа домаће литературе може се видети да код нас не постоје систематске мере за превенцију насиља. Међутим, у последње време школе изводе одређене акције и то на часовима одељенских заједница и у оквиру разних предмета. Све учињене акције се показују као веома корисне што може бити користан подстицај и извор идеја на даљој превенцији насиља међу децом. Једно од најопсежнијих истраживања о присуству вршњачког насиља у основној школи реализовано је 2005. године у оквиру програма Школа без насиља који је инплементиран у мали број основних школа. Узорак су чинили ученици од трећег до осмог разреда (26.947) и 3.397 одраслих. Истраживањем је добијено мноштво података, од чега ћемо навести само један, веома битан за разумевање потребе умрежавања интереса и активности у овој области породице и школе, а то је да наставници сматрају да смањењу насиља у школи највише може допринети боља сарадња са родитељима (69% испитиваних наставника) (Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, 2009). С обзиром да код нас нема системског приступа и јасно дефинисаних процедура за сарадњу породице и школе, често долази до додатних компликација, па зато не треба чекати да се насиље догоди, већ је потребно радити на његовој превентиви. Образовни систем је веома значајан како са аспекта превенције и санирања, тако и с обзиром на разноврсност типова и ситуација злостављања и занемаривања који се у оквиру њега изражавају. По нашем мишљењу, превазилажење проблема насиља међу децом, захтева пре свега решавање кризе односа породице и школе и проналажење систематских решења која би покренула дијалог ове две институције ради систематског деловања у превенцији насиља међу децом. Обезбеђивањем сарадње и оснаживањем породичних односа, школа би била заснована на плурализму моћи који би захтевао стално преговарање и усаглашавање ставова, жеља, потреба, могућности и поступака деловања који обезбеђују позитивне ефекте. Велики број аутора (Dejvis, 1995; Barker, 1986; Buchan, 1988; Olweus, 1999) сматра да је први корак за успостављање партнерског односа, управо успостављање поверења између породице и школе.

Партнерство породице и школе

Породица као основни чинилац васпитања даје моделе понашања, прихвата или одбацује дете, помаже или отежава развој. Ако породица на адекватан начин врши своју васпитну функцију, могућност за елиминисање негативних социјалних утицаја је велика. Уколико породицу, међутим, карактеришу негативне појаве и постоји дисфункционалност породичног система, онда је велика вероватноћа да ће дете бити склоно преступништву. Фактори из породице који доприносе развоју насилничког понашања, а који се наводе у савременој педагошкој

литератури су следећи: недостатак надзора над децом, попуштање родитеља у неким ситуацијама, па деца науче да се служе насилништвом да би нешто добила, строге физичке казне родитеља, деца привлаче пажњу насилним понашањем у случајевима занемаривања од стране родитеља, несигурност деце и сл. (Batsche, Moore, 1992). Основни задатак друштва је образовање, односно просвећивање породице у прихватању и остваривању правих васпитних улога. Да би школа могла успешно да остварује своју функцију у сфери превентивног деловања, када је у питању насиље међу вршњацима, мора планирати садржај рада са родитељима. Тај рад мора почети од упознавања са психофизичким развојем детета како би се родитељи упознали са различитим манифестацијама које означавају нормалан пут развоја детета или одступања од њега (Круљ, 2001). Васпитно-образовни рад који се спроводи у школи сам по себи остварује велику улогу у превентивном деловању. Школа има могућност да најтемељније, најсистематичније и најпродуктивније делује на децу у најранијем узрасту. Ангажовањем и подстицањем ученика на активности и задовољавање интересовања смањује време и простор за негативне утицаје, а применом разних педагошких мера корективно делује уколико дође до испољавања негативног понашања. Фактори који утичу на појаву насиља у школама из школске средине су: нејасна правила понашања у школи, недоследност у примени казни, ученици немају осећај контроле над својим понашањем и сл. Мере за редовно похађање наставе, корекција радних услова, унапређивање наставног процеса, укључивање ученика у планирање и програмирање школских активности, јачање васпитне улоге и јачање сарадње са родитељима и друштвеном средином, помажу и омогућавају школи да у потпуности остварује своје педагошке функције, а с друге стране да корективно утиче на деловање осталих васпитних фактора. Превенција насиља међу децом се најбоље остварује сарадњом свих друштвених институција (Круљ, 2001), али је ипак најнеопходнија сарадња родитеља и школе, јер су то субјекти који су директно најзаинтересованији за правилно васпитање деце и развој њихових личности. Сарадња је неопходна, јер наставници знају која су знања најнеопходнија родитељима, саопштавају запажања о детету – како се понаша према вршњацима и према одраслима, интересовања и способности које су запажене код детета, темпо напредовања и слично. С друге стране родитељи пружају неопходне информације о специфичностима детета, условима живота, манама, односима са вршњацима и слично (Вилотијевић, 2005). Заједничким снагама најбоље делују како превентивно, тако и корективно. Зато је потребна стална информативна веза између ових чинилаца како би се остварило јединство васпитног деловања, што директно превентивно делује по питању испољавања насиља и реакција на насиље. Са становишта нормативног приступа, сарадња породице и школе одвија се посредством индивидуалних разговора и родитељских састанака, а за остваривање циља сарадње потребно је искористити и остале могућности сарадње, као што су: предавања за родитеље, активности у којима учествују наставници, родитељи и деца, заједничко планирање, организовање и остваривање културних програма, излета, међусобног дружења родитеља у школи, међусобног дружења

деце у школи, писмена комуникација између породице и школе, посете породици и слично. Циљ сарадње јесте усаглашавање ставова, деловања и мера које наставник и родитељ предузимају према детету било у циљу бољег успеха, решавању сазнајног или васпитног неуспеха (Аврамовић, 2007). Ефикасност партнерства претпоставља стабилност обе институције, породице и школе, као и одређена својства друштвено-економског и државног система. У друштвима транзиције као што је наше, ове претпоставке нису присутне па се оквир партнерства показује неадекватним и недовољним. Из тог разлога се намеће питање: на који начин сарађују родитељи са школом и каква је улога школе у придобијању родитеља за сарадњу у данашњим условима живота? Манифестације кризе у породици могу бити директне и индиректне и на различите начине се рефлектују на децу, како на когнитивно тако и на афективно подручје психичког живота. Насиље у породици као последица кризног живота породице је прилично распрострањена појава. Испољава се према деци, али и између супружника, што за децу представља модел понашања који се несвесно усваја. До насиља у породици долази из разних разлога, али најчешће је реч о померању агресије особе и искаљивању фрустрација на децу и супружнике. Јер, породица је институција где се највише додирују две крајње емоције, љубав и мржња. Насиље у породици не само да угрожава личност и достојанство, већ оставља и дубље последице, па деца из таквих породица у којима је присутно злостављање и занемаривање лакше и брже постају чланови социјално девијантних група. Појаве насиља у образовним установама, сматра се, мање су производ школе, већ су пренете из породичног и вршњачког окружења (Крњајић, 2002). Иако се у последње време све чешће дешавају конфликти и између ученика и наставника, који у школу долазе са низом интраперсоналних конфликата, сматра се да су они производ разговора и ситуација у породици или некој од неформалних група. „То да је наставник „испред врата оставио све своје бриге“, је само фраза“ (Качапор, 2005, 201). Такав је случај и код ученика. Школа је најчешће бојно поље на коме свако тражи своја права, угрожавајући при томе туђа, што за производ обично има нетрпељивост и појаву насиља свих облика. Иако су за пораст насиља међу децом најодговорније породица и школа, теорија и пракса показују да ове две институције нису умрежене и представљају „два света“ од којих је сваки усредсређен на сопствени доживљај проблема (Џиновић и сар. 2007). Партнерство родитеља, наставника и друштвене заједнице је од одлучујућег значаја за заустављање вршњачког насиља у школама. Родитељи и запослени у школи треба да покажу да све држе под контролом и да се неће толерисати ниједан облик агресивног понашања. Ипак, постоје усаглашени ставови да су садржаји сарадње усмерени углавном на образовање, док су васпитни садржаји запостављени. На основу увида у релевантну литературу о партнерству породице и школе, може се констатовати да је повезаност школе са породицом иначе мала у току основног школовања, да се губи током средње школе и потпуно ишчезава приликом преласка на високо школовање (Eccles&Roeser, 1999). Низак ниво сарадње породице и школе ови аутори сматрају последицом недовољног ангажовања школе око укључивања родитеља, као

и одређеним карактеристикама родитеља: недостатак времена, осећај мање вредности, неразумевање улоге родитеља у образовању, лоша искуства и слично. Управо због тога је пресудна школска пракса, јер ако се однос наставника заснива на бризи и поверењу и ако се родитељи препознају као партнери, онда ће њихова укљученост у васпитно-образовном развоју бити већа. Помоћ ученицима да постану самоуверени, пружање доброг образовања, доброг примера и стално инсистирање на дисциплини представљају веома важне аспекте које би требало укључити у програм превенције насиља. Ефикасан програм за превенцију насиља подразумева краткорочне поступке и активности везане за дугорочне циљеве. Истраживање које се односило на улогу наставника у решавању проблема вршњачког насиља указује да су наставници делом одговорни за његову појаву, али и да се ученици у највећем проценту, 47%, када доживљавају насиље, обраћају наставницима (Попадић, Плут, 2008). Дакле, основно упориште за решавање проблема вршњачког насиља је у школи. Али, било би погрешно сву одговорност пребацивати на школу. Најбољи резултати у превенцији вршњачког насиља могу се постићи удруженим залагањем родитеља и наставника. Партнерством породице и школе утврђује се конкретан план деловања након препознавања заједничких циљева, на које се треба усредсредити, а циљ партнерства породице и школе у превенцији вршњачког насиља јесте здрав подмладак друштва у коме живимо.

Литература

- Аврамовић, З. (2007): Школска сарадња у условима кризе породице, у: Н. Половина и Б. Богуновић (прир.) *Сарадња породице и школе*, 28–40 Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Barker, P. (1986): *Basic family therapy*. London: Colins.
- Buchan. L. (1988): Working with families of children with special needs. *Childs Care, Health and Development*, Vol. 14, No. 81–91.
- Гашић, П. С. (1998): Насиље у школи у: М. Милосављевић (ред.): *Насиље над децом* 157–187, Београд: Факултет политичких наука.
- Гашић, П. С. и Јамазаки, А. (2001): Учесталост насиља у јапанским и српским школама, 7. научни скуп „Емпиријска истраживања у психологији“, Резимеи. Београд: Филозофски факултет.
- Гашић, П. С. (2004а): Насиље у школи и могућности превенције, у: С. Крњајић (прир.) *Социјално понашање ученика*, 193–206, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Goldstein, A. & B. Click (1987): *Aggression replacement training*. Champaign: Research Press.
- Goldstein, A. (1992): *School violence: its community context and potential solutions*, Testimony to be presented to Subcommittee on Elementary, Secondary and Vocational Education Committee on Education and Labor. U. S. House of Representatives.

- Dejvis, H. (1995): *Саветовање родитеља хронично оболеле деце и деце ометене у развоју*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1988): *Ученици о својствима наставника*. Београд: Просвета.
- Eccles, J. S. & R. W. Roeser (1999): School and community influences on human development; in M. H. Bornstein & M. E. Lamb (eds.): *Developmental psychology: an advanced textbook* 503-554.
- Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005): *Школска и породична педагогија*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Круљ, Р. (2001): *Превенција малолетничке деликвенције као основни правац друштвене активности*, Зборник бр. 36, 275–295. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Милосављевић, М. (1998): *Насиље над децом*. Београд: Факултет политичких наука.
- Мршевић, З. (1998): Сексуално насиље према деци, у: М. Милосављевић (ред.) *Насиље над децом* 245–277, Београд: Факултет политичких наука.
- Насиље у школама у свету*, (1998): Министарство просвете Србије, Београд.
- Olweus, D. (1993): *Bullung at school. What we know and what we can do*. Oxford, Blackwel.
- Osofsky, J. (1997): Children and youth violence, an overview of the issues. in J. Osofsky (ed.) *Children in a violent society* 3-9, New York: The Guilford Press.
- Попадић, Д. и Плут, Д. (2008): Насиље у основним школама у Србији – облици и учесталост. Зборник института за педагошка истраживања, Год. 40, бр. 2 309-328. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*, (2009), Министарство просвете и спорта, Београд.
- Soen, D. (2002): School violence and its prevention in Israel, *International Education Journal* Vol. 3, No. 3, 188–205.
- Stevens, V., I. De Bourdeaudhuij & P. Van Oost (2000) Bullying in Flemish schools: an evaluation of antibullying intervention in primary and secondary schools, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, 195–210.
- Flannery, D, Singer, (1999): *Exposure to violence and victimization at school*. New York: Teachers College.
- Џинових, В., Павловић, Ј. и Милошевић, Н. (2007): Сарадња породице и школе као однос међузависности: Како родитељи конструишу проблеме, у: Н. Половина и Б. Богуновић (прир.) *Сарадња породице и школе*, 91–114, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Daliborka Popović, M.A., Kraljevo

PARTNERSHIP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL AS A FACTOR
OF PREVENTING AGGRESSIVE BEHAVIOUR AMONG PEERS

Summary

While studying the issue of aggressive behaviour among peers, the author points out social changes which are considerably increasing the problem. General notions, forms and frequency of aggressive behaviour among peers are in the focus of attention and they are discussed in the light of the results of prior investigations. The author points out prevention strategy in the form of partnership between family and school, considering their independent roles as well as the necessity of linking interests and mutual activities with the goal of preventing aggressive behaviour among peers.

Key words: aggressive behaviour among peers, partnership, family, school, prevention

М-р Далиборка Попович Кралево

ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ПРЕВЕНТИВНЫХ
МЕР В НАСИЛИИ СРЕДИ РОВЕСНИКОВ

Резюме

Рассматривая проблему насилия среди ровесников, автор настоящей работы сначала указывает на общественные трансформации, которые привели к расширению этого явления, а потом фокусирует своё внимание на общие понятия, формы и частотность насилия среди ровесников, используя результаты предыдущих исследований. Указывая на необходимость превентивы насилия среди ровесников, особое внимание автор обращает на значение партнёрских отношений и сотрудничества семьи и школы, говоря как о их отдельной роли, так и о необходимости взаимодействия и взаимосвязи их интересов и совместных активностей с целью превентивы насилия среди ровесников.

Опорные слова: насилие среди ровесников, партнёрство, семья, школа, превентива

Гордана Томоњић, педагог
ОШ „Алекса Дејовић“, Сеојно
Радица Благојевић-Радовановић, психолог
ОШ „Алекса Дејовић“, Сеојно
Јелена Павловић, просветни саветник
Министарство просвете – Школска управа Ужице

UDK 316.624-057.874
UDK 159.923.5-057.874
UDK 343.8:[343.59:373.3
Прегледни чланак
Примљен: 31. VII 2009.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 1–2, p. 46–58.

КОЛИКО ЈЕ НАСИЉЕ ПРИСУТНО У ШКОЛИ

Резиме

Програм за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања је саставни део годишњег програма рада школе. Постојање Програма обезбеђује планирање и реализацију превентивних активности, успостављање јасних улога и процедура у ситуацијама насиља. Да би се припремио квалитетан и функционалан Програм неопходно је снимање стања у школи, на основу тих података планирање превентивних програма и праћење њихове ефикасности. Анализу стања безбедности у школи треба повезати са процесом самовредновања и вредновања рада и развојним планирањем.

Полазну основу у изради Програма чинило је истраживање које је спроведено на узорку од 417 испитаника, ученика узраста 11-15 година једне ужичке основне школе. Резултати показују да је 32,35% ученика изложено насиљу а 15,3% ученика се и сами насилно понашају. Код многих ученика присутна је навикнутост на насиље, недовољно познавање појаве насиља или уздржаност да искрено одговорају на питања везана за ову појаву плашећи се последица. Ученици осмог разреда исказују повишен праг толеранције према властитом и туђем насиљу. Ученици су, такође, дали предлоге, на који начин се насиље у школи може спречити и зауставити.

Добијени резултати отварају простор за нова истраживања, која ће унапредити безбедност и сигурност ученика у школи и целокупном животном окружењу али и подстићу на преиспитивање и унапређивање свакодневне праксе школа у овој области.

Кључне речи: насиље, ученици, школа, програм превенције

Увод

По свему судећи, узимајући у обзир појаве, проблеме и тенденције својствене времену у коме живимо и радимо, насиље је веома честа појава, све чешћа

у школама и у нашој земљи. Пошто деца добар део времена проводе у школи, она представља место на коме се насиље углавном одвија. Проблеми са насиљем почињу у предшколском узрасту, достижу врхунац у вишим разредима основне школе и смањују се током средње школе. Испољавају се у веома разноврсним облицима и интензитетима, потенцијално угрожавају здравље, развој и достојанство деце/ученика и представљају повреду основних дечјих права.

Последњих година све је очигледније да је насиље проблем са којим се сусрећују деца и одрасли, како по броју случајева, тако и по тежини облика насилног понашања. У образовно-васпитним установама деца/ученици изложени су најразличитијим облицима и врстама вршњачког насиља, али и насиља од стране одраслих. Последице осећају сви, они који трпе насиље, оно који се насилно понашају, али и они који присуствују ситуацијама насиља. Заштита деце и ученика од насиља у образовно-васпитним установама сложен је процес у коме треба да учествују сви запослени, деца/ученици, родитељи, као и локална заједница. Стога је приоритетан задатак школе стварање услова за безбедно одрастање и заштита деце/ученика од насиља.¹

Теоријски приступ

Прве веће иницијативе за испитивање насиља у школама настале су 70-тих година прошлог века у скандинавским земљама и биле су провоциране трагичним случајевима ученичких самоубиства. Током 80-тих и 90-тих година школско насиље се препознаје као важан проблем у низу европских и ваневропских земаља и спроводи се обимна истраживања. Изложеност вршњачком насиљу утврђена је широм света, где год је испитивано, а показатељи више варирају зависно од начина мерења него од државе или региона. Генерално је прихваћено у западноевропским студијама да барем 5% ученика доживи вршњачко злостављање недељно или чешће, при чему је међу насилницима три до четири пута више дечака него девојчица.

Најчешћи тип насилништва и за дечаке и за девојчице у основној школи је задиркивање. На другом месту се налази физичко злостављање (код дечака) и протеривање из друштва – социјална изолација (код девојчица). Већина истраживача сматра да насилништво у школи укључује или претпоставља неуравнотеженост физичке или менталне моћи. На основу спроведених истраживања конструисани су бројни интервентни програми.

Програми превенције насиља треба да омогуће успостављање позитивних и подржавајућих односа детета са одраслима и вршњацима, да децу ослободе да говоре о својим ставовима и осећањима (посебно жртве насиља), да развијају своја интересовања и компетенције. Интервенције је неопходно усмерити на целокупно окружење. Да би се припремио квалитетан и функционалан програм заштите деце од насиља неопходно је да се анализира стање безбедности у школи, при чему посебну пажњу треба усмерити на конкретна испољавања насиља и на основу тих података планирати превентивне програме и пратити њихову ефи-

¹ Министарство просвете РС: Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, Београд, 2009.

касност. За анализу стања безбедности потребно је доћи до што објективнијих података, за шта је веома значајно мишљење запослених, ученика и родитеља, а пре свих ученика који су најчешће изложени насиљу или га и сами врше.

У нашем раду дефинисали смо да је **предмет** истраживања – мишљење ученика о насиљу у школи.

Циљ истраживања је био испитати ставове ученика према насиљу и утврдити могуће начине његовог превазилажења. **Задаци** истраживања су:

- утврдити заступљеност и фреквентност вршњачког насиља: вербалног, физичког и емоционалног насиља,
- утврдити повезаност заступљености насиља са узрастом и полом ученика,
- утврдити колико и од кога траже помоћ кад су жртве насиља,
- утврдити свесност ученика о вршењу насиља над другим ученицима,
- утврдити предлоге за превазилажење насиља.

Метод

Узорак

Узорак у овом истраживању су 417 испитаника – ученика IV, V, VI, VII и VIII разреда ужичке основне школе (општина Севојно), који су на дан испитивања (у децембру месецу 2008. године) били у школи. Подаци о полу и старости дати су у табели 1.

Разред		дечаци	девојчице	Укупно
4. разред	Н	37	27	64
	%	57,81%	42,19%	100,00%
5. разред	Н	46	46	92
	%	50,00%	50,00%	100,00%
6. разред	Н	41	41	82
	%	50,00%	50,00%	100,00%
7. разред	Н	45	38	83
	%	54,21%	45,79%	100,00%
8. разред	Н	44	52	96
	%	44,89%	55,11%	100,00%

Техника и коришћени инструмент

У истраживању смо користили технику анкетирања ученика. Као инструмент у истраживању коришћен је анонимни упитник који је садржавао питања о изложености ученика насиљу, насилном понашању, реаговању у ситуацијама у којима је ученик био насилник или жртва насиља.

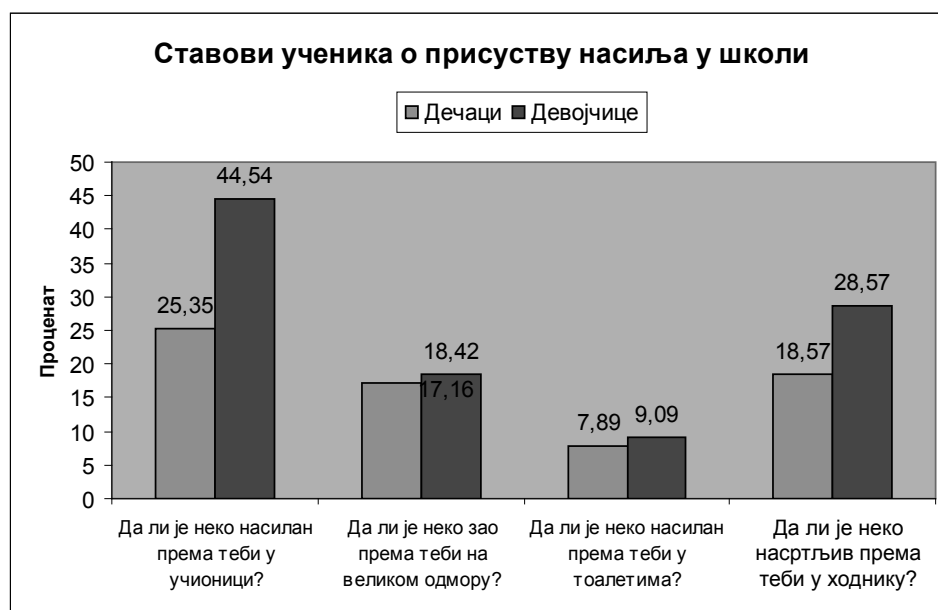
Пре него што су приступили попуњавању упитника, ученицима је речено да прочитају шта ће се подразумевати под насиљем, јер има пуно могућих критеријума који не доводе до истих процена. Критеријум по коме се сматра да је ученик изложен насиљу, тј. вршио насиље је да је бар једном искусио (односно вршио) неки облик насиља.

Након читања садржаја у вези са насиљем од испитаника се тражило да размисле, а затим да изаберу један од понуђених одговора. Понуђени одговори су означавали следеће: да ли су и колико доживели насиље од почетка школске године у одређеном делу школе (учионица, тоалет, ходник), колико често су се и они сами насилно понашали, да излистају разлоге таквог понашања, како су се осећали после вршења насиља, као и коме се најчешће обраћају за помоћ. На крају испитаници су требали да изнесу своје мишљење како се насиље у школи може спречити и зауставити.

Резултати и дискусија

Представимо графички и описно податке који су добијени анкетирањем ученика.

Графикон бр. 1. Заступљеност и учесталост вршњачког насиља



Када се анализирају добијени подаци о присутности насиља долазимо до следећих резултата:

Изложеност насиљу чешће саопштавају девојчице него дечаци, осим код ученика четвртог разреда где дечаци изјављују да су више изложени насиљу од девојчица. Учесталост насиља је највећа код ученика петог и шестог разреда, затим седмог, па петог, а најмања код ученика осмог разреда.

Укупан број ученика који се изјаснио да је „неко безобразан према њему у учионици“ је 53 ученика (12,71%), од тога 25 дечака и 38 девојчица;

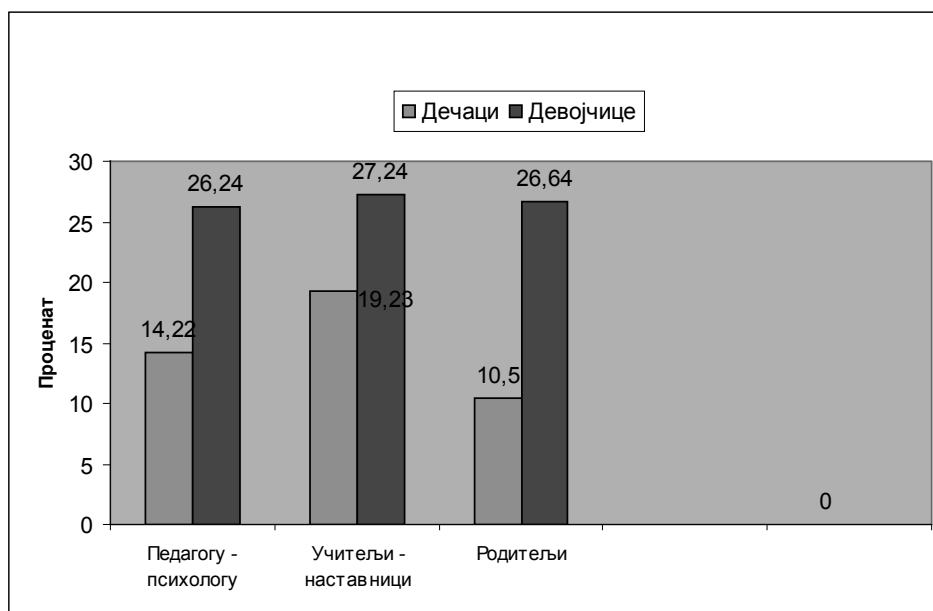
Сагласност са тврдњом „да је неко зао према теби на великом одмору“, показује 31 ученик (7,43%), од тога 15 дечака и 16 девојчица;

За присутност насиља у тоалетима изјаснило се 15 ученика (3,6%), од тога 7 дечака и 8 девојчица.

О присутности насиља у ходницима изјаснило се 38 ученика (9,11%), од тога 15 дечака и 23 девојчице.

Укупан проценат ученика који сматра да у школи постоји неки од видова насиља (вербално, физичко, емоционално) је 32,35%, што значи да је свако треће дете изложено неком облику насиља. Ако упоредимо полну структуру ученика укупан број дечака 62 (28,97%) и 85 девојчица (41,66%) је изложено неком виду насиља у школи.

Графикон бр. 2. Мишљење ученика о томе коме се најчешће обраћају за помоћ у случајевима када постоји насиље



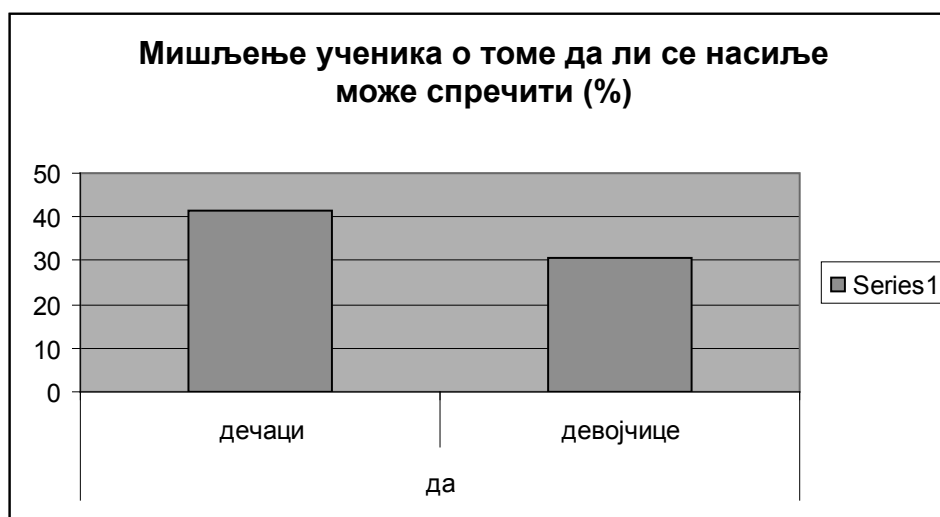
Резултати изјашњавања ученика о томе коме се деца обраћају уколико постоји насиље указују на следеће:

Ученици четвртог разреда се за помоћ најчешће обраћају учитељима и родитељима;

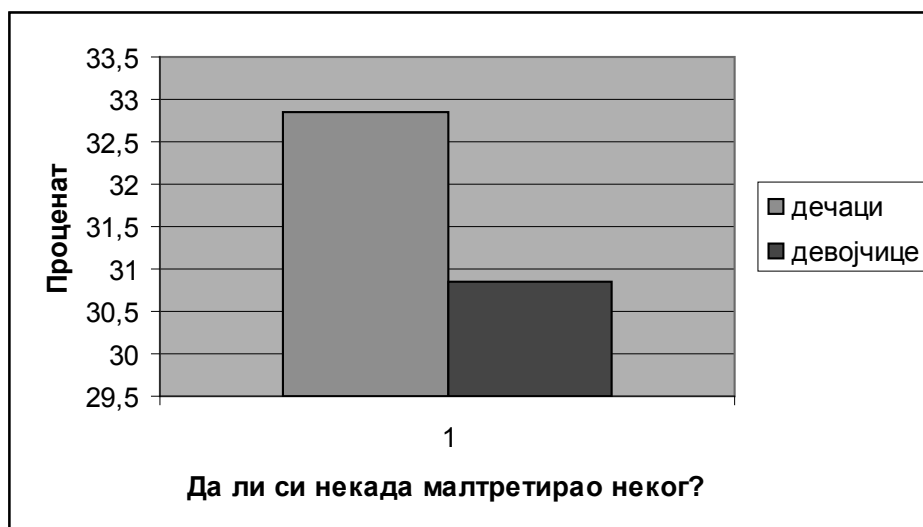
Укупан број ученика од петог до осмог разреда који се за помоћ обраћају наставницима је 46,47% ученика, педагогу и психологу 40,46% и родитељима 37,14%. Ако мало детаљније анализирамо структуру особа којима се деца обраћају за помоћ, запазићемо да се у седмом и осмом разреду ученици чешће обраћају наставницима и стручним сарадницима него родитељима. Та појава је развојно оправдана и очекивана, када се има у виду развојна потреба за прекид симбиотске везе са родитељима, са циљем формирања независне и касније зреле, самосталне личности.

Анализирањем полне структуре, овог сегмента истраживања, запажа се да се девојчице чешће обраћају за помоћ, очигледно је да су оне чешће него дечаци изложене насиљу, узимајући у обзир први сегмент истраживања.

Графикон бр. 3 Мишљење ученика о томе да ли се насиље може спречити

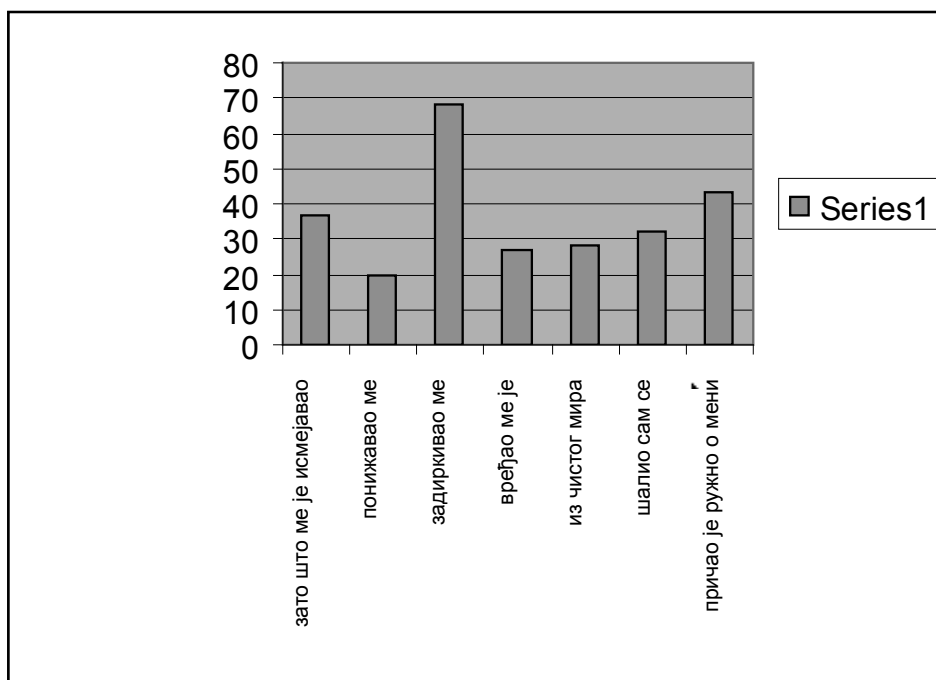


Увидом у резултате изјашњавања ученика о томе да ли се насиље може спречити добили смо податак који се односи на то да је сагласност са тврдњом „да се насиље може спречити“ показало 40% дечака и 30 % девојчица.

Графикон бр. 4. Самосвест ученика о вршењу насиља над другом децом

Када говоримо о самосвесности ученика у вршењу насиља, односно колико су се често они и сами насилно понашали, резултати истраживања указују да је од 32,35% ученика који су се изјаснили да је насиље у школи присутно скоро половина њих (15,3%) је рекла да су и сами били насилници. Категорија самопризнања насиља расте са узрастом: од укупно 7 у четвртој разреди, преко 13 у петом и шестом разреду, да би у седмом и осмом смањило број на 10 и 9. Добијени подаци указују да су ученици старијих разреда – седмог и осмог разреда мање критични према свом понашању и очекују виши праг толеранције од других ученика, а и мање саосећају са жртвама насиља.

Графикон бр. 5. Узроци насиља



На питање „Зашто су малтретирани друге?“, дечаци су најчешће наводили следеће разлоге:

- зато што ме је исмејавао,
- био сам бесан, па сам узвратио,
- био сам изнервиран,
- понижавао ме,
- задиркивао ме,
- вређао ме је (псовао ми мајку),
- причао је ружно о мени,
- изазивао ме, провоцирао,
- враћао сам мило за драго,
- из чистог мира,
- шалио сам се,
- не знам зашто сам то урадио.

Девојчице су најчешће наводиле следеће разлоге:

- вратила сам јој истом мером,
- оговарала ме,
- прво сам се шалила, а затим је то прешло у озбиљно,
- прича ружно о мени,

- исмејавала ме,
- наговарала је друге девојчице да се не друже са мном,
- претила ми је
- не знам зашто сам то урадила.

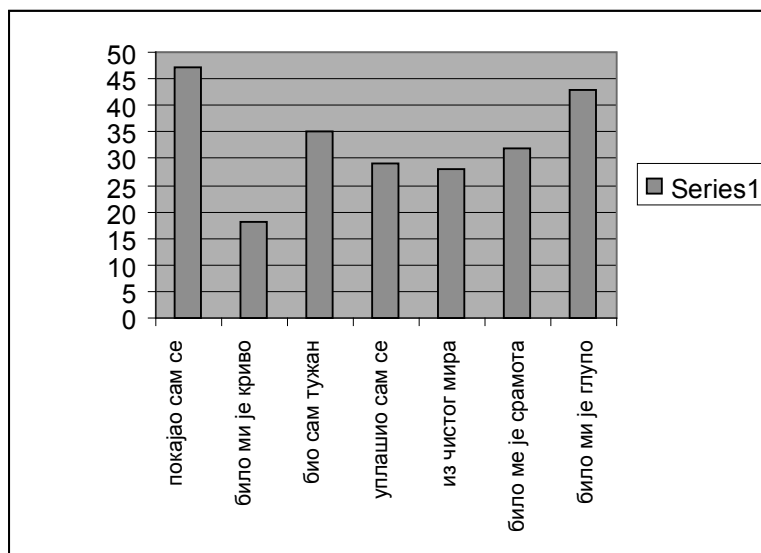
Добијени одговори указују на то да су најчешћи облици вршњачког насиља: ударање, оговарање, сплеткарење, претње, вређање, исмејавање, понижавање, социјална изолација.

Ученици су најспремнији да признају сопствено вербално насиље према другима. Не оклевају да признају да физички нападају једни друге, нарочито на млађим узрастима, а уздржаност показују на свим узрастима када је у питању оговарање и сплеткарање.

Прегледом изјашњавања ученика о узроцима насиља, не запажа се значајна разлика у аргументацији између дечака и девојчица нити да постоји битна узрастна разлика, углавном су то разлози који се понављају.

Више од половине ученика изјавило је да не разуме зашто је насилник изабрао дату жртву. Деца често окривљују жртву и сматрају, као и одрасле особе, да се лоше ствари не дешавају добрим особама и да је жртва сигурно учинила нешто лоше, па је заслужила злостављање. Многи се насилници противе кажњавању тврдећи да су се само забављали. Разлика између задиркивања у игри, задиркивања које некога повређује, насилништва и злостављања није увек јасна. Патња коју жртва доживљава је емоционалне и социјалне природе – осећа снажан бол и без видљивих озледа. И речи могу да боле, а вербално злостављање врло лако води до физичког злостављања.

Графикон бр. 6. Листинг најчешћих излистаних осећања након извршења насиља



Преглед целокупног листинга осећања ученика након извршеног насиља је следећи:

- покајао сам се,
- уплашио сам се,
- био сам тужан-тужна,
- било ми је криво,
- било ме је срамота,
- лоше сам се осећао-ла,
- било ми је глупо,
- прво сам помислио/ла да сам поступио/ла како треба, али сам се после осећала кривом,
- много ми је било лакше,
- осећала сам се најбоље на свету, јер сам сад ја понизила њу.

Наведени листинг указује да су доминантна непријатна осећања и да се већина ученика покајала због тога шта је урадила. Непријатно искуство, раније малтретирање од стране друге девојчице узроковало је код неких девојчица реваншизам (у осмом разреду). Ово је веома важно питање којим смо желели да нам ученици излистају које су им потребе биле доминантне када су малтретирани друге а, такође, како су се осећали после тога, ради развијања самосвести о последицама повређивања других, дефинисања и препознавања осећања, јер познато је да већина проблема настаје на релацији немогућности препознавања и исказивања својих осећања.

Занимљиви су предлози ученика на који начин се може спречити и зауставити насиље у школи:

- да се поставе камере у ходницима,
- да школа има школског полицајца,
- да се насилник пријави код наставника, психолога, педагога, а на нижим узрастима да се пријави и родитељима па да учитељица позове тог родитеља и каже му како се његово дете лоше понаша,
- да се направи пано са правилима понашања у школи,
- да нам поново држе часове из „Школе без насиља“ (Пројекат основних школа града Ужица – Фонда за социјалне иновације 2007/08. године).

На старијим узрастима су присутни и предлози:

- да се поопште васпитне мере против насилних ученика,
- да се повећа број дежурних наставника,
- да се што више прича на тему насиља,
- да се пријављује малтретирање,
- да се ученици науче бољој самоконтроли,
- да се уведе предмет који ће говорити о превенцији насиља...

Закључци

Добијени подаци које смо изложили указују на нимало безначајну присутност насиља у школи. Основни налаз је да је 32,35% ученика од четвртог до осмог разреда изложено насиљу, а 15,3% ученика се изјаснило да се и сами насилно понашају, што је дубоко забрињавајуће и алармантно.

После овог истраживања, долазимо до закључка да је степен распрострањености насиља потцењен. Код многих ученика је присутно навикавање на насиље, недовољно познавање шта се подразумева под насиљем или уздржаност да искрено одговоре на његово постојање, можда и страх, а и срамота да се призна изложеност насиљу, нарочито на старијем узрасту. Код ученика осмог разреда запажа се повишен праг толеранције према властитом и туђем насиљу.

Ови подаци нас не чуде с обзиром на то да је у бројним књигама, као што су наше Народне јуначке песме или митологије, уграђено веровање да дечаци треба да се бију да би били јаки и да чине разне неподопштине, да је срамота када мали дечак плаче (Срна, Ј. и Тењовић, Л. „Митови о насиљу код стручњака у просвети и социјалној заштити“). Наша средина а и одрасли сматрају многе форме вербалног злостављања нормалним и безопасним или га минимизирају као „детињасто понашање“. Наша земља је већ дуги низ година у кризи моралних вредности, што доприноси још већој неосетљивости на различите облике насилног понашања. Управо одатле потиче и велика културна неосетљивост на различите облике насилног понашања у школи и окружењу.

Изношење проблема у овом раду резултат је сарадње стручних сарадника школе и просветног саветника на изради Програма заштите деце од насиља, злостављања и занемаривања, који је саставни део годишњег програма рада школе и чију полазну основу је чинило управо ово истраживање. У оквиру Програма након снимања стања предвиђено је континуирано планирање, реализовање и вредновање активности на превенцији и сузбијању насиља. Такође, самовредновање рада школе које се налази у центру система квалитета образовања у оквиру једне од седам кључних области живота и рада установе – Подршка ученицима дефинише подручје вредновања Брига о ученицима. На тај начин систем образовања требало би да осигура да се сва деца поред квалитетног образовања које стичу у школи осећају безбедно и сигурно.²

Предложени начини отварају простор за нова истраживања, која ће унапредити безбедност и сигурност ученика у школи и целокупном животном окружењу али и подстаћи на преиспитивање и унапређивање свакодневне праксе школа и других релевантних установа у овој области.

Одговорност установе и локалне заједнице јесте да покрену своје ресурсе како би стварали позитивну атмосферу за рад, подстицајну за развој и здраво одрастање сваког детета.³

² Министарство просвете и спорта РС, British Council: Приручник за самовредновање и вредновање рада школе, Београд, 2005.

³ Министарство просвете РС: Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, Београд, 2009.

Литература

- Бин А., *Учионица без насиља*, Београд 2004.
- Гашић-Павишић С., *Насиље над децом у школи и функција образовних установа у превенцији и заштити деце од насиља*, Београд, 1998.
- Министарство просвете РС, *Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*, Београд, 2009.
- Министарство просвете и спорта РС, British Council, *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*, Београд, 2005.
- Попадић Д., Пулт Д., *Насиље у основним школама у Србији*, Психологија, вол. 40, бр. 2, Београд, 2007.
- Срна, Ј. и Тењовић, Ј., „Митови о насиљу код стручњака у просвети и социјалној заштити“ Емпиријска истраживања у психологији 2006. (Зборник радова), Институт за психологију, Београд 2006.
- Тадић Н., *Насиље у школама*, Београд, 1997.

Gordana Tomonjić, Radica Blagojević-Radovanović, Sevojno; Jelena Pavlović, Užice

HOW MUCH VIOLENCE IS PRESENT IN SCHOOL

Summary

Programme of preventing violent behaviour, bullying and child abuse is an important part of school curriculum. It successfully enables planning and full realisation of prevention activities, establishing the roles and procedures in violent situations. Due to creating high quality and fully operational Programme it is necessary to obtain clear snapshot of present circumstances in schools, and thus, draw up a prevention programme which will be carefully applied and monitored for its efficiency. Comprehensive analysis of safety conditions in schools should be linked with the process of self-assessment, work assessment and establishing developmental plans.

Investigation carried out on the sample of 417 examinees, 11 – 15 year old students of primary school in Užice was the starting point for drawing up the Programme. The obtained results show that 32.33% of all students are exposed to violence, but 15.3% behave violently. Many students were used to aggressive behaviour, they also showed poor knowledge about the phenomenon or were reluctant to answer sincerely because they were afraid of possible consequences. Students of the eighth form showed increased tolerance for their own or others violent behaviour. Furthermore, the students made suggestions for violence prevention in school.

The obtained results give way to future researches that could advance safety for students in schools and their immediate environment as well as initiate investigations and advancement of everyday practice in this particular field of activities in schools.

Key words: violent behaviour, students, school, prevention programme

Гордана Томонич Севойно
Радица Благович-Радованович Севойно
Елена Павлович Ужице

НАСКОЛЬКО НАСИЛИЕ РАСШИРЕНО В ШКОЛЕ

Резюме

Программа защиты детей от насилия, истязания и запущенности является составной частью программы работы в школе. Такая Программа позволяет планирование и реализацию превентивных мер и активностей, определение ясной роли и поступков в случаях насилия. Чтобы подготовить качественную и эффективную Программу, нужно хорошо осмотреть обстановку в школе и на основании этих данных запланировать превентивные меры и программу и наблюдать их эффективность. Анализ безопасности в школе нужно взаимосвязать с процессами самооценки оценки работы и планированием развития.

Опорной основой в составлении Программы послужило исследование в котором участвовало 417 учеников возрастом с 11 до 15 лет в одной начальной школе в городе Ужице. Результаты показали что 32,35% учеников терпит насилие а 15,3% учеников и сами проявляют насильническое поведение. У многих учеников даже есть привычка к насилию, недостаточное знание такого явления или отсутствие искреннего отношения и желания ответить на вопросы по этой проблеме, боясь последствий. Ученики восьмого класса проявляют более широкий интерес и более широкую уступчивость к собственному и чужому насилию. Также, ученики дали свои предложения каким способом можно остановить и запретить насилие в школе.

Полученные результаты дают возможность новых исследований, которые продвинут вперёд безопасность учеников в школе и в совокупной окружающей среде, а также эти результаты побуждают к усовершенствованию ежедневной практики в школе, касающейся этой области

Опорные слова: насилие, ученики, школа, программа превентивы

ДИДАКТИКА И МЕТОДОЛОГИЈА

Др Вишња Ђорђић, доцент
Факултет спорта и физичког васпитања
Нови Сад

UDK 371.3::796

UDK 796.09:373

Стручни чланак

Примљен: 5. XI 2009.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 1–2, p. 59–67.

ПЕДАГОШКИ ПОТЕНЦИЈАЛ ТАКМИЧЕЊА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме

Физичко васпитање има јединствене позиције у школском курикулуму. Квалитетно физичко васпитање доприноси формирању активног начина живота, здрављу и балансираном развоју ученика. Користи по ученике не свде се само на стицање кретне компетенције, већ и на стварање позитивне слике о себи и развијање социјалних вештина. С обзиром да такмичарске активности доминирају у настави физичког васпитања, поставља се питање њихове педагошке оправданости. У раду се анализира традиционални приступ такмичењу – такмичење као супротност сарадњи, као и Мартенсов процесни модел спортског такмичења. Како ће ученици доживети такмичење у настави физичког васпитања, какав ће бити његов утицај и консеквенце, зависи у многом од наставника физичког васпитања. Интервенције наставника у правцу већег учествовања, успешности и уживања ученика у такмичењу, омогућавају трансформацију такмичења као неутралног процеса у вредно искуство учења. У раду су илустроване неке могућности прилагођавања такмичења потребама свих ученика у настави физичког васпитања.

Кључне речи: физичко васпитање, настава, такмичење, сарадња

Увод

Физичко васпитање представља важну компоненту квалитетног образовања и васпитања. Савремени образовни системи као водеће циљеве физичког васпитања препознају: стварање основе за активан начин живота, допринос здрављу, складном развоју и укупној добробити ученика. Физичко васпитање игра кључну улогу у едукацији „целог“ ученика. Наиме, физичко васпитање је једини

предмет у школи који ученицима даје могућности за учење моторних вештина, развој физичке кондиције и разумевање физичке активности. Кроз наставу физичког васпитања могуће је утицати на сва три домена учења – психомоторни, когнитивни и афективни домен. Квалитетно физичко васпитање омогућава ученицима да развију кретне компетенције и самопоштовање, да стекну потребна знања, вредности и ставове у функцији здравог начина живота. Осим тога, физичко васпитање може допринети стицању бројних социјалних вештина, укључујући и сарадничке компетенције (National Association for Sport and Physical Education, 2001).

Квалитетно физичко васпитање подразумева балансиран приступ кад је реч о такмичарским и сарадничким активностима. Наставници планирају активности које наглашавају самонапредовање, учешће, фер-плеј и сарадњу, док ниво и врсту такмичења прилагођавају деци (Appropriate practices for elementary school physical education, 2000). У нашој теорији и пракси, међутим, такмичење је доминантни, често и искључиви образац интеракције међу ученицима у настави физичког васпитања.

Актуелни прописи препознају спортска такмичења као „интегралну компоненту процеса физичког васпитања на којима ученик проверава резултате свога рада“, а од наставника се очекује да у склопу обавезног изборног предмета Физичко васпитање – изабрани спорт, на сваком часу спроводи такмичење између екипа. Водећа методичко-дидактичка литература чврсто позиционира штафетне игре и сличне такмичарске активности унутар часовне структуре, у други део основне фазе часа физичког васпитања.

Заправо, између физичког васпитања и спорта често се ставља (или прећутно подразумева) знак једнакости. Отуда такмичење, које је иманентно спорту, често доспева у средиште и кад је реч о школском физичком васпитању. И сами наставници физичког васпитања, по правилу долазе из спортског миљеа, најчешће имају позитивна искуства везана за учешће у такмичењу и високо вреднују његов значај у настави.

Поставља се питање да ли је такмичење у физичком васпитању увек педагошки оправдано? Или боље речено, *када* је оправдано? Да ли је такмичење само по себи добро или лоше? Каква је улога наставника физичког васпитања у креирању подстицајног такмичарског амбијента? У раду се анализира место и значај такмичарских активности у настави физичког васпитања, у светлу актуелних научних сазнања.

Такмичење насупрот сарадњи

Традиционални приступ *такмичење* супротставља *сарадњи*. Ради се о два типа социјалне међузависности, где сарадњу одликује позитивна међузависност појединаца, а такмичење негативна међузависност кад је реч о постизању циља (Johnson, D. & Johnson, R., 1999). У настави, такмичење доводи ученике у позицију да раде против других ученика покушавајући да постигну циљ, који може

бити остварен само од стране једног ученика или једне групе ученика. Постизање циља је узајамно искључиво. Ученици схватају да могу да остваре своје циљеве *ако и само ако* други ученици у разреду не успеју да остваре своје циљеве (Johnson & Johnson, 1999, стр. 5). За индивидуалистичке активности, типично је суштинско одсуство интеракције међу ученицима.

Према Бронфенбренеровој хипотези, „стављање особе у друштвене улоге у којима се од њих очекује да се такмиче или да сарађују, тежи да изазове и појача активности и међуљудске односе који одговарају тим очекивањима“ (Bronfenbrenner, 1997, стр. 112). У настави то значи да подела ученика у конкурентске групе и само такмичење, појачавају осећање ривалитета, па и непријатељства међу ученицима, односно, подстичу понашање које доводи до победе над противником, понекад и по принципу „циљ оправдава средства“. Супротно, сарадничке активности теже да развију сарадничке односе, узајамно уважавање и прихватање, заједничку активност усмерену ка решавању постављеног задатка.

Неколико студија показало је да такмичарске активности у настави физичког васпитања ограничавају могућности за учење јер су ученици недовољно активни, ретко у контакту са лоптом и сл. (види преглед у Grineski, 1996). Ови налази сугеришу да учешће у традиционалним такмичарским активностима не обезбеђује свим ученицима довољно могућности за вежбање, усвајање и усавршавање вештина неопходних за успешно учешће у спортским и рекреативним активностима.

Премда се често истиче да такмичење представља моћну мотивациону стратегију, оно није једнако подстицајно за све ученике. Наставници физичког васпитања који инсистирају на међусобном поређењу (такмичењу) ученика, јавном вредновању и награђивању високих способности, подстичу мотивациону климу *учинка*. С обзиром да је компаративне критеријуме теже задовољити (тј. већина ученика не успева у томе, јер само један ученик може бити први/најбољи), то може нарушити самоопажање кретне компетенције и унутрашњу мотивацију за активност (види преглед у Ђорђевић и Тубић, 2009). Инсистирање на међусобном такмичењу, елиминационим и штафетним играма, пракса да капитени бирају чланове екипе и слични поступци, могу допринети негативном самовредновању ученика, анксиозности и опадању самопоштовања (Ђорђевић и Тубић, 2009).

У развојном смислу, такмичење носи значајан стрес за учеснике, при чему млађа деца не могу да адекватно одговоре многим захтевима такмичарске ситуације. Ово се посебно односи на спортско такмичење које се одвија стриктно по званичним правилима за одрасле. Деца су тада често изложена високом физичком оптерећењу, а посебан проблем могу бити сложена правила игре, сувише велики нагласак на побеђивању, елиминација, недовољно забаве и слично (Hutslar, 1986).

Грејем (Graham, 2001) истиче да такмичење у физичком васпитању излаже мање способне ученике већем притиску. Поставља, такође, питање да ли је важније научити да губиш или научити да сарађујеш са другима?

Такмичење као процес

Мартенсов модел такмичења као *процеса* превазилази наметнуту дилему: такмичење или сарадња (Martens, 1975). Наиме, такмичење се посматра не као појединачан догађај, већ пре као процес који обухвата четири посебна догађаја или фазе: објективну такмичарску ситуацију, субјективну такмичарску ситуацију, одговор (реакцију) и последице.

1. Објективна такмичарска ситуација. Дефинише све објективне критеријуме такмичарског процеса: а) постоји познати стандард поређења за тим или појединца; б) присутна је барем још једна особа; в) та особа познаје стандард вредновања; г) та особа вреднује да ли је стандард постигнут. Такмичење се разликује у односу на другу ситуацију поређења јер је критеријум поређења познат барем још једној особи која је у позицији да вреднује изведбу. Стандард поређења може бити претходно постигнуће спортисте (ученика), затим изведба других такмичара и идеални стандарди (тзв. „граница снова“, нпр. 10 секунди у трци на 100 м, висина од 6 м у скоку мотком, „трипл-дабл“ у кошарци итд.). У настави физичког васпитања најчешће се примењује међусобно поређење ученика (социјално поређење), што у први план истиче победу или што бољи пласман. Променљиви фактори у објективној такмичарској ситуацији јесу социјално окружење (присуство других, својства противника), физичко окружење (услови за игру, време), награде и карактеристике задатка (Martens, 1975).

2. Субјективна такмичарска ситуација. Односи се на то *како* спортиста/ученик опажа, прихвата и оцењује објективну такмичарску ситуацију. Субјективна такмичарска ситуација је посредована бројним интраперсоналним факторима, као што су црте личности, ставови, способности, претходна искуства, опажање значаја такмичења и др. Исту објективну такмичарску ситуацију не опажају сви појединци на исти начин.

3. Одговор (реакција) спортисте. Како ће особа реаговати на објективну такмичарску ситуацију, у великој мери је одређено субјективном такмичарском ситуацијом. Након процене објективне такмичарске ситуације, појединац доноси одлуку да ли да је избегне или да јој приступи. Појединци могу реаговати на понашајном, физиолошком или психолошком нивоу, или на сва три нивоа. Понашајни одговор може бити добар наступ (успешна изведба), физиолошки одговор обухвата реакције попут убрзаног рада срца и знојења дланова, док на психолошком плану може доћи до повећане анксиозности и других реакција.

4. Последице. Најчешће се такмичарски успех (победа) опажа као позитивна последица, а неуспех као негативна последица такмичења. Субјективно опажање такмичара о последицама, међутим, важније је него стварни исход. Спортиста може опажати и пораз као позитиван исход такмичења, уколико опажа да је дао све од себе, превазишао своје претходне изведбе и сл. Последице (исходи) такмичења утичу на емоције (краткорочно и дугорочно), опажање сопствене компетенције и будуће одлуке у вези са учествовањем у такмичењу.

Мартенсов модел заправо демонстрира да такмичење није инхерентно ни добро ни лоше, и да су у свим фазама такмичарског процеса могуће интервенције које утичу на доживљај и консеквенце такмичења. Такмичење представља *неутралан* процес, под снажним утицајем социјалног окружења, у чијем обликовању кључну улогу имају тренери, односно, наставници физичког васпитања (Weinberg & Gould, 2007).

Поменути процесни модел такмичења компатибилан је у значајној мери са савременим мотивационим теоријама које су нашле широку примену у спорту и физичком васпитању, попут теорије самоодређења (Ryan & Deci, 2000) и мотивације компетенције (Harter, 2001). Може се рећи да је веза између такмичења и мотивације ученика комплексна. „Такмичење може бити мотивишуће за неке, али демотивишуће за друге. Исто тако, *нешто* такмичења може бити мотивишуће, али прекомерно такмичење може постати демотивишуће. Слично је са сарадњом. И такмичење и сарадња имају потенцијал да мотивишу и да демотивишу“ (Leah & Carpel, 2000, стр. 150).

Да ли ће такмичење представљати позитивно или негативно искуство за ученика, и како ће такмичење утицати на његову мотивацију и самопоштовање, у највећој мери зависи од наставника физичког васпитања и начина на који он обликује и усмерава такмичарски процес. При томе, многе ситуације у настави физичког васпитања захтевају мешавину сарадничких и такмичарских елемената, а пронаћи њихов прави однос представља изазов за наставника (Weinberg, S. & Gould, 2007).

Оптимизација такмичења у настави физичког васпитања

Наставнику физичког васпитања на располагању су различите стратегије коришћења такмичења као подстицајног амбијента за учење и развој ученика.

Генерално гледано, добра наставна пракса подразумева планирање и реализацију такмичарских активности које наглашавају самонапредовање, учествовање, фер-плеј и сарадњу. Ученицима је допуштено да доносе одлуке у вези са сопственим учешћем у такмичарским активностима, а модификовањем структуре, правила, простора и опреме датог спорта, подстиче се позитиван доживљај такмичења.

Оптимално управљање такмичарским процесом иде у правцу:

- активнијег учешћа и веће успешности ученика;
- већег личног ангажовања ученика;
- одржавања „тесног“ резултата;
- промоције позитивних односа између свих учесника (Coakley, 1997).

Ако ученици опажају да је учешће у такмичењу ствар слободног избора, онда њихова унутрашња мотивација не мора бити умањена, већ може чак бити и подстакнута. Томе погодује мотивациона клима *овладавања* (Vallerand & Losier, 1999).

С обзиром да у одељењу увек има и такмичарски и сараднички оријентисаних ученика, једна од могућности јесте да наставник уједначи групе ученика према конкуритивности и тако свим ученицима створи повољнији амбијент за учење.

Да би се подстакло учествовање (самим тим и учење), треба формирати мале такмичарске групе. Велик број ученика у групи доноси много чекања и празног хода, и ствара повољан амбијент за елиминацију најслабијих ученика из активног учествовања.

Противничке екипе потребно је максимално уједначити по квалитету, како би имале подједнаке шансе за успех, односно, како би резултат био што неизвеснији. Треба избегавати да капитени бирају чланове својих екипа јер се ради о поступку који угрожава самопоштовање ученика које увек бирају међу последњима (Williams, 1996).

Учешће свих ученика и равноправно надметање, могуће је подстаћи и модификацијом правила такмичења. Лоша пракса многих наставника физичког васпитања односи се на стриктно придржавање официјелних правила игре, укључујући начин скоровања, број играча, димензије терена и реквизита и сл. Допуштено је и пожељно модификовати све поменуте елементе такмичења (тј. објективне такмичарске ситуације) ако доприносе већој активности, уживању и учењу свих учесника.

У спортским играма, на пример, може се смањити величина терена за игру, висина коша, пречник обруча, величина лопте. Линије на кошаркашком терену које означавају удаљеност са које се изводе слободна бацања, шут за три поена и сл. могу се „приближити“. Број играча у фудбалу може се смањити, повећати голови, избацити голман. Ротација играча у одбојци може се, према модификованим правилима, обављати на целом терену (дакле прелази се на противничку страну), поен се признаје након што су сви играчи у екипи остварили контакт са лоптом или се за победника проглашава екипа која прва постигне да сви играчи постигну поен. У кошарци, може се ограничити број поена које може да оствари један играч, или време поседа лопте за екипу коју води и сл.

Наставник физичког васпитања може утицати на субјективни доживљај такмичења тако што ће истицати значај тимске сарадње, фер-плеј игре и самонапредовања. На тај начин умањује се притисак коме су изложени ученици, а подстиче уживање у активности и развој социјалних вештина. Погрешно је стављати акценат само на победу, хвалити и награђивати једино победнике. Претеран фокус на побеђивању, умањује уживање мање успешних учесника, неповољно утиче на њихово самопоштовање и често код свих учесника подстиче претерано агресивну игру и неспортске поступке.

Уместо закључка

У школском физичком васпитању доминирају такмичарске активности (Ross, Dotson, Gilbert & Katz, 1985; Ross, Pate, Coprbin, Delpy, & Gold, 1987). Заправо, већ у предшколском физичком васпитању, свега 6,5% васпитача пред-

ност даје сарадничким играма (Ђорђевић, 2002). Истраживање на узорку наших ученика, показало је да више од половине ученика (52%) опажа да на часовима физичког васпитања има превише такмичарских активности (Ђорђевић и Тумин, 2008). У методичким уџбеницима за физичко васпитање у основној школи преко 90% игара је такмичарског карактера (Grineski, 1996). Доминација такмичарских над сарадничким активностима може се толерисати у мери у којој наставници физичког васпитања флексибилно и зналачки обликују такмичарски процес. Такмичење није само по себи ни добро, ни лоше, већ утицај и консеквенце такмичења умногоме зависе од наставника физичког васпитања.

Добро вођење такмичарског процеса у настави физичког васпитања може донети бројне користи, попут ефективног развоја кретних вештина, позитивног самовредновања, више уживања и унутрашње мотивисаности ученика.

Литература

- Appropriate practices for elementary school physical education: A position statement of the National Association for Sport and Physical Education* (2000). Reston, VA: NASPE Publications.
- Бронфенбренер, Ј. (1997). *Екологија људског развоја: Природни и дизајнирани експерименти*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Coakley, J. (1997). *Sport in society: Issues and controversies*. New York: Irwin/McGraw-Hill.
- Ђорђевић, В. (2002). *Друштвено-институционални контекст предшколског физичког васпитања у Војводини*. Докторска дисертација. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Ђорђевић, В. и Тубић, Т. (у штампи). Физичко васпитање и физички селф-концепт адолесцената. *Педагогија*.
- Graham, G. (2001). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harter, S. (2001). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford publications.
- Hutslar, J. (1985). *Beyond X's and O's: What generic parents, volunteer coaches and teachers can learn about generic kids and all of the sports they play*. Kernersville, NC: American Youth Sports Institute.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Leah, J., & Capel, S. (2000). Competition and co-operation in physical education. In S. Capel & S. Piotrowski (Eds.), *Issues in physical education* (144-151). London: Routledge Falmer.
- Martens, R. (1975). *Social psychology and physical activity*. New York: Harper & Row.

- National Association for Sport and Physical Education. (2001). *Physical education is critical to a complete education* [Position statement]. Reston, VA: Author.
- Ross, J., Dotson, C., Gilbert, G., & Katz, S. (1985). The national children and youth fitness study I: What are kids doing in school physical education? *Journal of physical education, recreation and dance*, 56 (10), 73-76.
- Ross, J., Pate, R., Corbin, C., Delpy, L., & Gold, R. (1987). The national children and youth fitness study II: What is going on in the physical education program? *Journal of physical education, recreation and dance*, 58 (9), 78-84.
- Ryan, M. R., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Williams, N. F. (1996). The physical education hall of shame. *Journal of physical education, recreation and dance*, 67 (8), 45-48.

Višnja Đorđić, Ph.D., Novi Sad

PEDAGOGICAL POTENTIALS OF COMPETITION IN TEACHING PHYSICAL EDUCATION

Summary

Physical education has got a unique position in school curriculum. High quality teaching activity contributes to establishing active lifestyle, good health and well balanced developmental framework for students. It undoubtedly benefits those obtaining movement competence as well as establishing positive self-image and developing social skills. Since competition activities are dominant in teaching physical education, its pedagogical justification seems to be doubtful. The paper analysis traditional approach to competition, e.g. competition versus cooperation, as well as Marten's process model of sport competition. Teacher of physical education has a significant influence on creating students attitudes towards competition, its impact and consequences as well. Enjoying increased and frequent competitions can transform competition as a neutral process into valuable learning experience. The paper deals with some possibilities of adjusting competition objectives to students' needs in teaching physical education.

Key words: physical education, teaching activity, competition, cooperation

Д-р Вишня Ђорђић Новый Сад

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОРЕВНОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗКУЛЬТУРЕ

Резюме

Физкультура, физическое воспитание имеет особое положение в школьной программе. Качественное физическое воспитание помогает формированию активного способа жизни, здоровья и уравновешенного развития учеников. Пользы для учеников не касаются только усвоения; определённых компетенций, но и в формировании положительной картины о себе и развитии социальных умений. Имея в виду то, что соревнования доминируют в процессе физического обучения и воспитания, встаёт вопрос их педагогического оправдания. В настоящей работе автор анализирует традиционный подход соревнованию - соревнование как противоположность сотрудничеству и процессуальная модель спортивного соревнования Мартенса. Как ученики будут переживать соревнования в рамках физкультуры, какие будут их влияния и последствия, зависит главным образом от учителя физического воспитания. Заинтересованность учителя включить как можно больше учеников, помочь им в успехе и в удовлетворении в соревновании, дают возможность преобразования соревнования как нейтрального процесса в ценный опыт учения. В работе автор показала и некоторые возможности приспособления соревнования потребностям своих учеников в процессе физического воспитания.

Опорные слова: физическое воспитание, процесс обучения, соревнование, сотрудничество

Мр Клаудија Ковачевић
Средња пољопривредно-прехрамбена школа
Сомбор

UDK 371.671:371.311.5
UDK 316.662-055.1/.2:371.671
Прегледни чланак
Примљен: 14. X 2009.
BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 1-2, p. 68-81.

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА АНАЛИЗА УЏБЕНИКА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ СА АСПЕКТА СОЦИЈАЛНЕ УЛОГЕ ПОЛА

Резиме

У овом раду извршена је упоредна анализа уџбеника који су се користили у разредној настави у периоду од 1960-2000. године и модерних уџбеника за разредну наставу који су се користили у периоду од 2000-2007. године.

Циљ истраживања био је да се путем анализе садржаја утврди како и колико су представљене жене у старим и модерним уџбеницима.

Анализа добијених података указује да уџбеници нуде крути модел улоге женског и мушког пола, као модел понашања младих у будућности, представљајући жене и мушкарце са различитим и стереотипним улогама пола. Дакле, у уџбеницима је присутна стереотипизација особина и активности према полу. Дечац/мушкарци се чешиће од девојчица/жена појављују, у старим и новим уџбеницима, на илустрацијама, у задацима и текстовима. Жене се ређе појављују као аутори уџбеника, илустрација и текстова у периоду од 1960-2007. године. Међутим, жене су, већином, аутори модерних уџбеника. Аутори уџбеника се искључиво служе граматичким мушким родом када постоји потреба за родном одређеношћу. Изузетак чине модерни уџбеници. У већини модерних уџбеника може се запазити ауторова недоследност приликом обраћања ученицима. Тако се у истом уџбенику аутор обраћа ученицима у мушком и женском роду, а другом приликом користи само облик за мушки род.

Кључне речи: уџбеници разредне наставе, анализа садржаја, социјална улога пола, родни стереотипи, равноправност полова.

Увод

У току живота свака особа има више социјалних улога од којих је најистакнутија улога пола, јер у највећој мери одређује њено понашање. У већини друштава постоје разлике у женској и мушкој улози. Ове разлике су последи-

ца различитих очекивања од дечака и девојчица (жена и мушкараца) у погледу дужности, обавеза, права, осећања, ставова, вредности, когнитивног реаговања и карактеристика личности (Смиљанић, 1985).

Улога је јединица социјализације и кроз њу друштво управља и организује понашање припадника одређене групе. Школа, као агенс секундарне социјализације, има неоспоран утицај када је у питању обликовање даљих дететових перцепција улоге женског и мушког пола. Зато је оправдано испитивати улогу школе у перпетуирању родних стереотипа.

Образовни системи у многим земљама, а Србија није изузетак, теже да одрже родну неједнакост у друштву, а при том се служе наставним плановима и програмима, тј. уџбеницима који промовишу строге родне улоге или родне стереотипе. Дакле, школа има велику улогу у креирању родних стереотипа код младих. Њихове директне последице су родна неравноправност у образовању, што даље утиче на смањење могућности избора образовања, а тиме и запошљавања.

Да би се постигла родна равноправност у образовном систему, од круцијалне је важности да се превазиђе и елиминише стереотипизација улога према полу. Образовна једнакост захтева наставни план и програм у коме нема дискриминаторских садржаја, родно сензитивније уџбенике и родно сензитиван приступ у настави.

Родно сензитиван уџбеник концепира се и пише са аспекта једнакости и равноправности полова. **Дакле, родно сензитиван уџбеник својим текстовима и дидактичко-методичком апаратуром елиминише:**

- круте стереотипе о породичним улогама жене и мушкарца (уџбеници као социјализацијски образац преносе улогу жене примарно као мајке и домаћице);
- стереотипе који се односе на професионалне улоге жена и мушкараца (жене се доводе у везу са мање плаћеним и мање угледним занимањем – учитељице, трговкиње, слушкиње итд.);
- стереотипизацију особина према полу (жене – брижне, осећајне, пожртвоване, нежне, слабе; мушкарци – храбри, снажни и интелигентни);
- искључиво обраћање ученицима/ученицама у мушком роду (у тексту, задацима, инструкцијама, коментарима и примерима).

Родно сензитиван уџбеник карактерише:

- једнако присуство дечака/мушкараца и девојчица/жена у текстовима и методичким прилозима;
- већи број сликовитих приказа и примера жена и мушкараца ангажованих у истим активностима (нпр. већи број примера о мушкарцима који су укључени у породичне послове – кувају, чисте или брину о деци);
- родно сензитиван језик (ученицима се обраћа у женском и мушком грама-тичком роду; код актуелних уџбеника језичка норма је искључиво грама-тички мушки род).

Родну компоненту треба интегрисати у све уџбенике за основне и средње школе. Тиме смо корак ближе крајњем циљу, елиминацији бројних стереотипа везаних за пол, јер се утицај школе не манифестује само путем уџбеника, већ и путем наставних планова и програма, а велику улогу имају и наставници. Образовни садржај, који промовише равноправност полова у друштву, нема никакву вредност, ако наставници перпетуирају патријархалне вредности. Због тога је неопходно спровести едукацију наставника/ца за родно сензитиван приступ у настави. На овај ће начин, образовно-васпитни систем постати најефикасније средство за успостављање друштвене једнакости полова.

Методологија истраживања

Проблем истраживања

Основни проблем овог истраживања је: *Какав модел улоге женског и мушког пола нуде модерни уџбеници?*

Задаци истраживања

Из постављеног циља произилазе следећи задаци:

- 1) Утврдити колико су заступљене жене као аутори уџбеника, текстова и илустрација;
- 2) Утврдити колико су заступљени женски ликови у уџбеницима разредне наставе;
- 3) Утврдити како су представљене жене/мушкарци у уџбеницима разредне наставе;
- 4) Утврдити да ли је приказ породице идеализован;
- 5) Утврдити у којој мери се користи родно сензитиван језик у уџбеницима.

Узорак истраживања

Основни скуп (популацију) истраживања чине уџбеници за прва четири разреда основне школе (Читанка, Математика, Природа и друштво, Познавање друштва, Свет око нас), који су се користили у настави у периоду од 1960. до 2007. године.

У генерални узорак истраживања улазе уџбеници који представљају одређену деценију (за сваки предмет одабран је један уџбеник за I, II, III и IV разред – Читанка, Математика, Свет око нас, Природа и друштво, Познавање друштва – по деценији). За истраживање је одабран узорак од 60 уџбеника разредне наставе. Реч је о намерном узорку чију структуру приказује Табела 1.

Да би мање оптерећивали текст спомињаће се једино уџбеник за Природу и друштво, јер је присутан у настави последњих педесет година, за разлику од уџбеника Познавања друштва који се више не користи или Света око нас који је новина у настави.

Табела 1: Структура узорка истраживања

Наставни предмети	Разред	Број уџбеника по деценијама					Укупно уџбеника
		1960. 1970.	1970. 1980.	1980. 1990.	1990. 2000.	2000. 2007.	
Српски језик	I-IV	4	4	4	4	4	20
Математика	I-IV	4	4	4	4	4	20
Свет око нас	I-IV					2	20
Природа и друштво		3	3	3	3	2	
Познавање друштва		1	1	1	1		
Укупно		12	12	12	12	12	60

У истраживању се примењује *техника* анализе садржаја (уџбеничких текстова) и *инструмент* – батерија евиденционих листа за испитивање употребе стереотипа о улози женског и мушког пола.

Анализа и интерпретација резултата истраживања

Заступљеност жена као аутора уџбеника, илустрација и текстова

Прегледом ауторства уџбеника, илустрација и текстова, утврђено је да су жене, као аутори, много мање заступљене од мушкараца у периоду од 1960- 2007. (Табела 2).

Табела 2: Заступљеност жена и мушкараца као аутора уџбеника, илустрација и текстова од 1960. до 2007.

Временско раздобље	Пол	Број аутора уџбеника	Структура по полу (у %)	Број аутора илустрација	Структура по полу (у %)	Број аутора текстова	Структура по полу (у %)
1960-1970.	ж.	9	52,94	2	22,22	37	14,51
	м.	8	47,06	7	77,78	218	85,49
	укупно	17	100	9	100	255	100
1970-1980.	ж.	3	15,79	2	18,18	35	13,41
	м.	16	84,21	9	81,82	226	86,59
	укупно	19	100	11	100	261	100

Временско раздобље	Пол	Број аутора уџбеника	Структура по полу (у %)	Број аутора илустрација	Структура по полу (у %)	Број аутора текстова	Структура по полу (у %)
1980-1990.	ж.	4	17,40	3	23,08	12	11,01
	м.	19	82,60	10	76,92	97	88,99
	укупно	23	100	13	100	109	100
1990-2000.	ж.	4	17,40	4	33,33	13	10,74
	м.	19	82,60	8	66,67	108	89,26
	укупно	23	100	12	100	121	100
2000-2007.	ж.	16	66,66	6	42,86	19	11,24
	м.	8	33,34	8	57,14	150	88,76
	укупно	24	100	14	100	169	100
Укупно	ж.	36	33,96	17	28,81	116	12,68
	м.	70	66,04	42	71,19	799	87,32
	укупно јединица анализе	106	100	59	100	915	100

У периоду од 1960. до 1970. жене су аутори 52,94% уџбеника, 22,22% илустрација и 14,51% читаначких текстова. Већа заступљеност мушких аутора обележила је наредне деценије. Највећи број жена се јавља у периоду од 2000-2007, где су жене као аутори уџбеника заступљене са 66,66%, а као аутори илустрација са 42,86%. Дакле, број женских аутора савремених уџбеника (2000-2007) повећао се у односу на број мушких аутора. Када је реч о ауторима текстова у читанкама, истраживањем је утврђено да су жене заступљене у савременим уџбеницима (2000-2007) са 11,24%. Однос женских и мушких аутора књижевних текстова, кроз деценије, није се битно променио у корист жена. Жене писци су, и даље, видно мање заступљене у програму лектире.

Истраживање је показало да су жене као аутори уџбеника укупно заступљене са 33,96%, а као аутори илустрација са 28,81%. Своје место међу ауторима текстова нашло је свега 12,68% жена (Табела 2).

У погледу појављивања жена као аутора Читанке, уџбеника за Математику и Природу и друштво, истраживање је показало да су мушкарци више заступљени од жена у свим периодима, осим у периоду од 2000-2007. Битно је напоменути

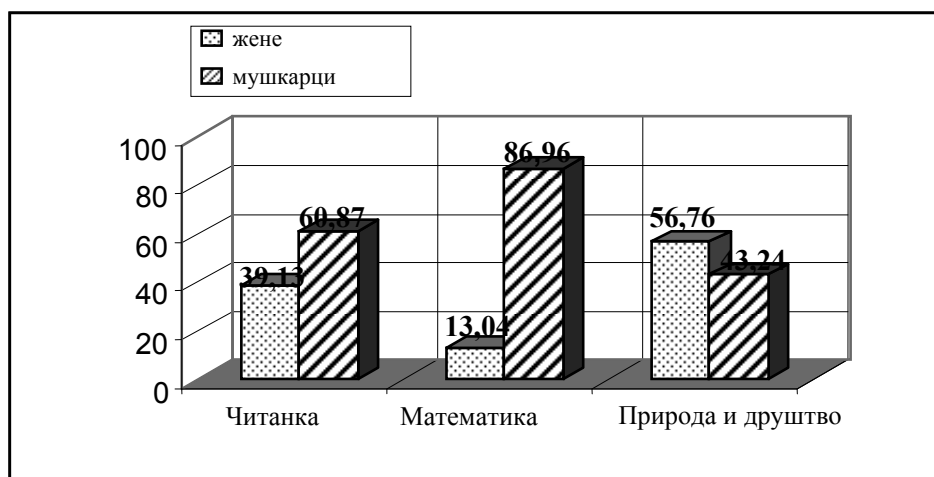
да се жене, у периоду од 1960-2000, нису налазиле међу ауторима уџбеника за Математику. Дакле, у периоду од 2000-2007. дошло је до наглог преокрета у корист жена, које су као аутори Читанке заступљене са 60%, Математике са 66,67% и Природе и друштва са 70%.

Прегледом ауторства илустрација утврђено је да су мушкарци у периоду од 1960-1970. искључиво аутори илустрација за Читанке и Математику (100%), док се 60% мушкараца налази међу ауторима илустрација за Природу и друштво. У наредним деценијама њихов број остаје већи од броја жена. Када је реч о илустраторима Математике, утврђено је да су мушкарци, искључиво, аутори илустрација у свим периодима, осим у периоду од 2000-2007, где је своје место међу илустраторима нашло 25% жена и 75% мушкараца. У погледу појављивања жена, као илустратора Природе и друштва, истраживање је показало да су жене заступљене у савременим уџбеницима са 33,33%, а мушкарци са 66,67%. Жене као илустратори за Читанке су заступљене у савременим уџбеницима са 75%, што значи да период од 2000-2007. карактерише повећање броја жена у односу на број мушкараца.

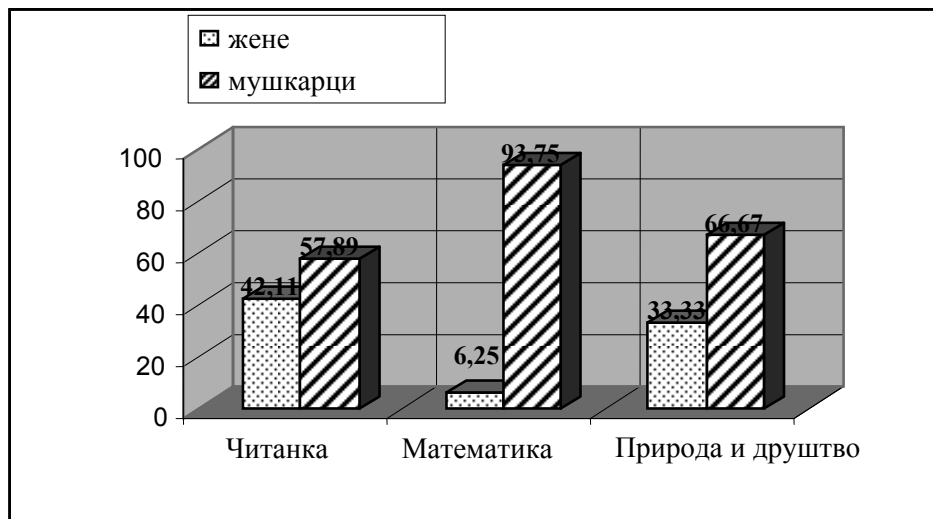
Жене су најмање заступљене у уџбенику Математике (1960-2007) и као аутори уџбеника (Графикон 1) и као аутори илустрација (Графикон 2). Вероватно је разлог тај што је Математика природна наука која се бави неживим стварима, што се сматра више мушким подручјем, док се науке које се баве живим бићима сматрају женским подручјем (нпр. биологија).

Када је реч о ауторима, истраживањем је утврђено да су жене као аутори уџбеника, илустрација и текстова укупно заступљене са 15,65%, а мушкарци са 84,35%.

Графикон 1: Структура аутора уџбеника према полу (Читанка, Математика, Природа и друштво) од 1960. до 2007.



Графикон 2: Полна структура аутора илустрација (Читанка, Математика, Природа и друштво) од 1960-2007.



Заступљеност девојчица/жена и дечака/мушкараца на илустрацијама у задацима и текстовима

Једна од испитиваних варијабли односила се на заступљеност женских, односно мушких ликова у уџбеницима разредне наставе (Табеле 3 и 4). Интересовало нас је колико су заступљене девојчице/жене на илустрацијама у задацима и текстовима?

Табела 3: Учесталост појављивања девојчица и дечака у текстовима, задацима и на илустрацијама од 1960. до 2007.

Област	Број деце	Ликови (f)		Структура дејјих ликова по полу (%)	
		девојчице	дечаки	девојчице	дечаки
илустрације (Читанка, Математика, Природа и друштво)	2346	982	1364	41,86	58,14
математички задаци	1309	512	797	39,11	60,89
књижевни текстови	367	84	283	22,89	77,11
Свега	4022	1578	2444	39,23	60,77

Табела 4: Учесталост појављивања жена и мушкараца у текстовима, задацима и на илустрацијама од 1960. до 2007.

Област	Број ликов	Ликови (f)		Структура одраслих ликов по полу (%)	
		жене	мушкарци	жене	мушкарци
илустрације (Читанка, Математика, Природа и друштво)	904	318	586	35,18	64,82
математички задаци	295	143	152	48,47	51,53
књижевни текстови	270	57	213	21,11	78,89
Свега	1469	518	951	35,26	64,74

Истраживањем је утврђено да су девојчице мање заступљене на илустрацијама од дечака (Табела 3). У периоду од 1960-1970. девојчице су заступљене са 37,84%, али се њихов број наредних деценија повећавао у односу на број дечака, па се девојчице у периоду од 2000-2007. појављују на 45,64%, а дечаци на 54,36% илустрација.

Што се тиче заступљености одраслих ликов на илустрацијама, утврђено је да се жене укупно појављују на 35,18%, а мушкарци на 64,82% илустрација (Табела 4). У периоду од 1960-1970. мушкарци су заступљени са 65,24% (жене са 34,76%), а у периоду од 2000-2007. број мушкараца се благо повећао у односу на број жена, па се мушкарци појављују на 68,75%, а жене на 31,25% илустрација.

Када је реч о учесталости појављивања женских ликов на илустрацијама Читанке, Математике и Природе и друштва, истраживање је показало да су девојчице и жене највише заступљене у уџбенику Природе и друштва. У њему се девојчице појављују на 49,64%, а дечаци на 50,36% илустрација. Жене су заступљене у уџбенику Природе и друштва са 44,99%, а мушкарци са 55,01%.

Даље, истраживање је показало да су девојчице укупно заступљене у математичким задацима са 39,11%, а жене са 48,47% (Табеле 3 и 4). Дакле, девојчице/жене се ређе од дечака/мушкараца појављују у математичким задацима у последњих педесет година. У периоду од 1960-1970. девојчице су заступљене у задацима са 42,46%, а у периоду од 2000-2007. са 45,48%, што указује на чињеницу да се број девојчица није значајно повећао у односу на број дечака.

У категорији одраслих видимо да се број жена, из деценије у деценију, смањује у односу на број мушкараца. Тако су жене у периоду од 1960-1970. биле заступљене са 63,64%, а данас (2000-2007) заступљене су у задацима са 41,43%.

Подаци добијени у овом истраживању указују да се дечаци/мушкарци чешће од девојчица/жена појављују као главни ликови у периоду од 1960. до 2007. Од укупног броја одраслих ликов, 57 (21,11%) су жене, а 213 (78,89%) мушкарци (Табела 4). У категорији деце, девојчице су укупно заступљене са 22,89%, а дечаци са 77,11% (Табела 3). Дакле, заступљеност женских и мушких ликов је приближно иста у категорији деце и категорији одраслих. У периоду

од 1960-1970. девојчице су заступљене као главни ликови са 16,28%, а жене са 22,50%. У новим уџбеницима (2000-2007) девојчице су заступљене са 22,98%, а жене са 14,63%. Значи, број девојчица није се битно повећао у односу на број дечака у току последњих педесет година, док у категорији одраслих запажамо смањење броја жена у односу на број мушкараца.

Из добијених резултата видимо да су девојчице/жене мање заступљене од дечака/мушкараца, у старим и новим уџбеницима, на илустрацијама, у задацима и текстовима (Табеле 3 и 4). Тако су девојчице укупно заступљене са 39,23%, а жене са 35,26%.

Представљање девојчица/жена и дечака/мушкараца у уџбеницима

Испитујући поруке о томе шта значи бити мушког или женског рода, испитивали смо употребу стереотипа о улози женског и мушког пола у уџбеницима разредне наставе. Интересовало нас је које особине, активности и вредности се приписују девојчицама/женама, а које дечацима/мушкарцима? Утврдили смо да је стереотипизација особина и активности према полу, која је присутна у друштву, у великој мери присутна и у анализираним уџбеницима.

Групу најфреквентнијих фемининих особина чине следеће: нежна, брижна, добра, осећајна, пожртвована, марљива, пажљива, племенита, саосећајна. Девојчицама се најчешће приписују особине нежна (15,79%), марљива (15,79%), брижна, осећајна (13,16%) а женама нежна (23,21 %), брижна (23,21%), пожртвована (14,29%) и осећајна (8,93%).

Групу најфреквентнијих маскулиних особина чине следеће: храбар, марљив, интелигентан, спретан, снажљив, снажан, упоран, борбен, издржљив. Дечаци су најчешће храбри (23,73%), марљиви (22,04%), снажљиви (13,56%), а мушкарци храбри (22,86%), интелигентни (18,57%) и снажни (14,29%).

У уџбеницима постоје различите активности, описане за девојчице и дечаке, жене и мушкарце. Уџбеници најчешће жене смештају у сферу приватног, па се може рећи да је њихова примарна обавеза вођење домаћинства (68,82%). Од жене се, такође, очекује да води бригу о подизању деце, због чега се ретко приказују ван куће. Мушкарци се, углавном, смештају у јавну сферу. Слободно време (57,14%) проводе читајући новине, свирајући неки инструмент, или пак одлазе на пецање, пливање или лов. Постоји сасвим мали број примера мушкараца ангажованих у обављању кућних послова (8,16%). Ако је мушкарац код куће, радије обавља неке поправке по њој, нпр. уноси дрва (32,66%). Девојчицама и дечацима одређене су различите активности, тако да девојчице у слободно време шетају, прескачу вијачу, клацкају се, возе бицикл, играју се са луткама, читају књиге или се уређују. Дечаци, углавном, у слободно време трче, пењу се на дрвеће, пливају, возе скејт или бицикл, шетају, пецају или играју се са лоптом. Они имају више спортских активности од девојчица које се углавном баве гимнастиком, док дечаци играју фудбал или кошарку. Од девојчица се очекује да обављају кућне послове, али у последње време та обавеза се намеће и дечацима. Тако мо-

жемо видети дечака како ставља веш у машину, усисава, износи смеће и брише прашину (4,72%).

Када је реч о вредностима, женски ликови се руководе следећим: пријатељство, мир, знање, деца, религија, патриотизам. Мушки ликови се руководе следећим вредностима: патриотизам, религија, знање, слобода, пријатељство и правда. Женски и мушки ликови се руководе истим вредностима, као што су пријатељство, знање и патриотизам. Патриотизам се најчешће појављује код вредности мушкараца (20,46%), а код вредности жена истичу се деца (57,69%). Пријатељство се најчешће појављује код вредности девојчица (44,44%) и дечака (33,33%).

Приказ породице

Истраживање је показало да је нуклеарна (потпуна) породица најфреквентнији облик породице (93,88%). У породици где је присутан само један родитељ (6,12%), улогу родитеља, искључиво, игра жена (Табела 5). У периоду од 1970-1980. нуклеарна породица је заступљена са 88,89%, а у модерним учбеницима (2000-2007) са 90%, што значи да у новим учбеницима, још увек, нема места за друге тзв. „неидеалне“ облике породице.

Табела 5: Приказ породице у учбеницима разредне наставе од 1960. до 2007.

Временска раздобља	Укупно	Облици породице (f)		Исто у %	
		Нуклеарна (потпуна) породица	Самохрани родитељи (непотпуна породица)	Нуклеарна (потпуна) породица	Самохрани родитељи (непотпуна породица)
Читанка	22	20	2	90,91	9,09
Математика	10	10	-	100	-
Природа и друштво, Свет око нас, Познавање друштва	17	16	1	94,12	5,88
Свега	49	46	3	93,88	6,12

Из Табеле 5 се види да учбеници из Математике искључиво приказују потпуну (нуклеарну) породицу. Породице са једним родитељем заступљене су у Читанкама са 9,09%, а у учбеницима Природе и друштва са 5,88%.

Коришћење родно сензитивног језика у уџбеницима

Категорије граматичког рода, које су аутори користили приликом обраћања ученицима у периоду од 1960-2007, приказане су у Табели бр. 6.

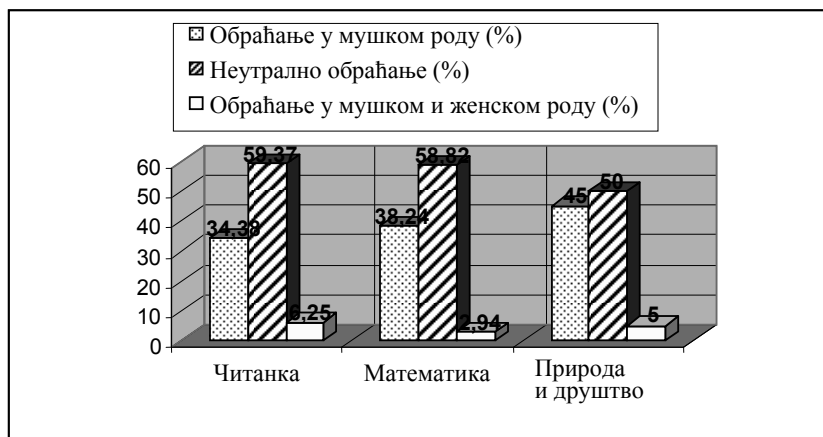
Табела 6: Ауторово обраћање ученицима од 1960. до 2007.

Временска раздобља	Укупно	Обраћање у мушком роду (f)	Неутрално обраћање (f)	Обраћање у женском и мушком роду (f)	Обраћање у мушком роду (%)	Неутрално обраћање (%)	Обраћање у женском и мушком роду (%)
1960-1970.	21	9	12	-	42,86	57,14	-
1970-1980.	16	5	11	-	31,25	68,75	-
1980-1990.	22	10	12	-	45,45	54,55	-
1990-2000.	22	10	12	-	45,45	54,55	-
2000-2007.	25	8	12	5	32	48	20
Свега	106	42	59	5	39,62	55,66	4,72

Из Табеле сазнајемо да облик за женски и мушки род није коришћен у периоду од 1960. до 2000. У модерним уџбеницима (2000-2007) аутори се најређе обраћају ученицима у женском и мушком роду (20%), нешто чешће се служе граматичким мушким родом (32%), а у већини случајева њихово обраћање је родно необележено (48%).

Аутори уџбеника за Природу и друштво чешће користе граматички мушки род (45%), од аутора Математике (38,24%) и Читанке (34,38%). Даље, аутори Математике ређе, од аутора других уџбеника, користе облик за женски и мушки род (Графикон 3).

Графикон 3: Ауторово обраћање у уџбеницима разредне наставе (1960- 2007)



Истраживање је показало да је ауторово обраћање ученицима најчешће неутрално (55,66%), у императиву или у 2. лицу једнине/множине презенте (Табела 6). Аутори уџбеника се искључиво, служе граматичким мушким родом (39,62%) када постоји потреба за родном одређеношћу, док се изузетно ретко обраћају ученицима у женском и мушком роду (4,72%).

Закључци

Како су жене у друштву као целини и даље у неповољном положају, неопходно је било испитати и утврдити колико и како су представљене девојчице/жене у старим, а како у модерним уџбеницима.

На основу резултата истраживања могу се донети следећи закључци:

- Жене се ређе појављују као аутори уџбеника, илустрација и текстова у периоду од 1960-2007. године. С друге стране, жене су већином аутори модерних уџбеника, док се мушкарци чешће појављују као аутори илустрација и књижевних текстова за модерне уџбенике.
- Женски ликови су мање заступљени у уџбеницима разредне наставе. Дечаци/мушкарци се чешће од девојчица/жена појављују у старим и новим уџбеницима, на илустрацијама, у задацима и текстовима.
- У уџбеницима је присутна стереотипизација особина и активности према полу. Тако су девојчице/жене нежне, осећајне и брижне, а дечаци/мушкарци храбри, снажни, сналажљиви итд. Ликови жена се смештају у приватну сферу и на тај начин девојкама шаље поруку да им је место у кући, и да су њихове примарне улоге, улога жене мајке и жене домаћице.
- Уџбеници углавном приказују нуклеарну (потпуну) породицу. На овај начин нуклеарна породица се идеализује, те остаје једини, друштвено прихватљив облик породице.
- Аутори уџбеника се, искључиво, служе граматичким мушким родом када постоји потреба за родном одређеношћу. Изузетак чине модерни уџбеници (период 2000-2007) у којима се аутор обраћа ученицима у женском и мушком роду. Међутим, у већини модерних уџбеника може се запазити ауторова недоследност приликом обраћања ученицима. Тако се у истом уџбенику аутор обраћа ученицима у мушком и женском роду, а другом приликом користи само облик за мушки род. Облик за женски род се увек ставља на друго место.

Овим истраживањем су потврђене хипотезе од којих се пошло. У целини гледано, добијени резултати потврдили су да уџбеници нуде крути модел улоге женског и мушког пола, као модел понашања младих у будућности, представљајући жене и мушкарце са различитим и стереотипним улогама пола. Дакле, слика о жени и мушкарцу није се битно променила у последњих педесет година, а томе је, у великој мери, допринело и образовање. Према томе, образовање можемо сврстати у најугицајније патријархалне институције културе, јер се путем

њега жене уверавају у нужност прихватања и мирења са својом улогом у друштву, која је, иначе, подређена и секундарна у односу на улогу мушкарца.

Литература

- Ивић, И., Хавелка, Н. (ур.) (1990): *Процес социјализације код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кон, С. И. (1991): *Дете и култура*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Младеновић, У. (1994): Стереотипи женске и мушке улоге пола, *Психологија*, бр. 1-2, 161-174.
- Папић, Ж. (1997): *Полност и култура*, Београд: XX век.
- Пешикан, А. (2001): Формирање система друштвених појмова у основној школи њихов ефекат на развој дечјег мишљења, *Психологија*, бр. 3-4, 325-338.
- Смиљанић, В. (1982): *Мењање улога полова у савременом друштву*, у: Зборник радова Васпитна улога породице, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Смиљанић, В. (1985): Развој полног идентитета, *Психологија*, бр. 3-4, 5-18.
- Смиљанић, В., Толичич, И. (1992): *Дечја психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Klaudija Kovačević, M.A., Sombor

DIDACTICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF COURSEBOOKS IN TEACHING LOWER FORMS OF PRIMARY SCHOOL FROM THE ASPECT OF SOCIAL ROLE OF GENDER

Summary

The paper presents comparative analysis of course books used in teaching lower forms of primary school over the period from 1960 to 2000 and modern course books which were in use from 2000 to 2007.

The research objective was to state how and how often women were presented in old and modern course books.

The obtained results show that course books offer rigid role model of men and women as future behaviour model for youth describing them in the fashion of stereotype differences. Thus, course books present stereotype traits and activities for men and women. Boys/Men are more present in both old and modern course books than girls/women, as well as in illustrations, exercises and texts. Women are less frequent as authors of course books, illustrations and texts in the period from 1960 to 2000, but

they are more common as authors of modern course books. The authors exclusively use masculine gender when it is necessary to define it. Modern course books are an exception to the rule due to the author's inconsistency when appealing to the students. Thus, in the same course book the author appeals to students in both gender, and in the other occasion uses only masculine gender.

Key words: course books for lower forms of primary school, content analysis, social role of gender, gender stereotype, gender equality

М-р Клавдија Ковачевич Сомбор

ДИДАКТИЧЕСКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ С I ПО IV КЛАСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С АСПЕКТА СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ ПОЛА

Резюме

В настоящей работе сделан сопоставительный анализ учебников которые были в употреблении в периоде с 1960 по 2000 год с современными учебниками для первого по четвёртый класс, которые использо вались в периоде с 2000 по 2007 год.

Целью исследования было, подтвердить путём анализа содержания, каким образом и насколько представлены женщины в старых и в современных учебниках.

Анализ полученных данных указывает на то, что учебники предлагают жёсткую модель роли женского и мужского пола, как модель поведения молодых в будущем, представляя женщин и мужчин с разными и постоянными, неизменяемыми ролями пола. В учебниках представлены стереотипные характеристики и активности в зависимости от пола. Мальчики/мужчины чаще, чем девочки/женщины появляются и в старых и в новых учебниках, в иллюстрациях и в заданиях и в текстах. Женщины более редко появляются как авторы учебников, иллюстраций и текстов в периоде с 1960–2000 год. Но женщины в большинстве случаев являются авторами современных учебников. Авторы учебников главным образом употребляют грамматический мужской род в случаях необходимости родового определения. Исключением являются современные учебники. В большинстве можно заметить непоследовательность автора при обращении ученикам. Таким образом в одном и том же учебнике автор обращается ученикам и в мужском и в женском роде, а в некоторых других случаях употребляет только форму мужского рода.

Опорные слова: учебники для I по IV класс начальной школы, анализ содержания, социальная роль пола, родовые стереотипы, равноправие полов

Дијана Влашић
Гимназија „Јован Јовановић Змај”
Нови Сад

UDK 004.738.5:37
Стручни чланак
Примљен: 16. II 2010.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 1–2, p. 82–90.

ИНТЕРНЕТ У НАСТАВИ

Резиме

Настава треба да се одвија у веома флексибилном окружењу, способном да представи информацију на више начина, са приступом разним информационим изворима и максималном флексибилношћу када је у питању интеракција између предавача, ученика и информације. Да би се обезбедила максимална флексибилност, морају да се комбинују рачунарска, видео и мрежна технологија. Због обима примењених технологија, у настави се мора обезбедити технолошки мост између традиционалне аналогне/једносмерне технологије и еволутивне дигиталне/интерактивне технологије. Уз помоћ Интернета, настава може да се прошири тако да обухвати интеракцију са другим ученицима, са експертима у академији, музејима, фирмама и заједницом у целини. Тако ће Интернет све више прерастати улогу истраживачког и комуникационог алата. Он ће постати моторна снага заједничких пројеката, групног решавања проблема и међусобне интеграције мултидисциплинарних наставних програма.

Кључне речи: образовна технологија, учење на даљину, интернет

1. УВОД

„Sledeća velika aplikacija koja će koristiti Internet biće obrazovanje. Obrazovanje putem Interneta biće tako veliko da će učiniti da korišćenje e-maila liči na grešku pri zaokruživanju.”
John Chambers, CEO Cisco Systems

Током последње две деценије модерне технологије промениле су многе аспекте нашег живота укључујући наш начин комуникације, испуњавања слободног времена, а посебно начин рада. Пошто су се потребе нашег начина живљења и радног окружења промениле као резултат ове технолошке револуције, намеће се потреба промене концепта стицања знања у оквиру концепта учења током целог живота и образовања ученика и студената. Примена достигнућа савремене информационе технологије, посебно примене данас већ свима доступних персоналних рачунара и Интернета, постаје централно питање савремене педагошке науке, а постаје и неизбежни елемент пажње савремене образовне политике и реформе.

Од свих достигнућа информационих технологија интернет ресурси могу у највећој мери да помогну у образовању ученика спремних за ново информационо доба. Савремено радно место све више захтева способност у прикупљању, процењивању, синтетизовању и примени информација, као и разматрање више могућих решења, а не само једног правог. Ученици, стога, током образовања треба да стекну искуство у тимском раду и заједничком решавању проблема. Предавачи могу да помогну ученицима у формулисању питања, избору адекватних одговора, да подрже њихова истраживања и упуте их на сарадњу са старијим ученицима како у школи тако и ван ње.

Интернет алати и ресурси, заједно са софтверским алатима за канцеларијско пословање, могу да помогну предавачима да науче ученике да снимају, претражују, обрађују, анализирају и примењују информације. Због тога савремене методе образовања треба да буду конципиране тако да се све више пажње посвећује учењу и моделовању таквих методолошких приступа који ће довести до оспособљености у реализацији и примени виших нивоа критичког начина размишљања.

Уз примену савремених информационих технологија препоручује се примена таквог образовног процеса која није усредсређена само на предавача (предавач-центрична), већ омогућује и ученицима да буду предавачи. Замена улога је добродошла јер и предавач и ученици могу много тога да науче од бистрих ученика.

Одговарајуће знање предавача, учионица прикључена на Интернет и примена одговарајућих процедура могу да преузму улогу катализатора у процесу образовања. Учионица уз ове допуне може постати мање предавач-центрична са ученицима који преузимају више одговорности за своје учење. Дистрибуирање информација у облику лекција при том ће увек имати своје место, али предавач све више треба да буде модел или ментор, онај који води, предлаже, указује и помаже ученицима да се повежу са експертима и другим базама знања.

2. ИНТЕРНЕТ И УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ

Један од највећих потенцијала Интернета у образовању је његова примена у учењу на даљину. Развој образовања путем Интернета мења саму природу образовања, начин преноса знања. Учење на даљину је планирано образовно искуство које користи широки спектар технологија да омогући ученицима учење на даљину и дизајнирано је да подстиче интеракцију у учењу.

Интернет има огроман потенцијал за стварање окружења које подстиче раст бројности доживотних ученика. Интернет ресурси могу бити важна компонента ангажованог учења код кога ученици могу да организују своје учење унутар више пројектно-оријентисаног наставног програма, који се односи на проблеме из реалног живота и коришћење најсвежијих вести, података и информација. Интернет може да нам омогући да идемо ван стандардног вежбања и праксе или механичког понављања и да обезбедимо аутентичне могућности да

ученици развију сложено размишљање и вештине за решавање проблема. Уз помоћ Интернета, настава може да се прошири тако да обухвати интеракцију са другим ученицима, са експертима у академији, музејима, фирмама и заједницом у целини. Ако ученици имају могућност да дугорочно сарађују са експертом, они могу почети да схватају како, на пример, математичари, биолози итд. или научници размишљају, које врсте проблема из реалног живота решавају и како им једноставан сервис као што је мејл помаже да сарађују.

Вештина коришћења обимног ресурса као што је Интернет, не стиче се тренутно, нити је униформна. Вештина се стиче и изграђује постепено. Како корисници буду прихватили еволутивне технологије и промењене захтеве образовног процеса, тако ће Интернет све више прерастати улогу истраживачког и комуникационог алата. Он ће постати моторна снага заједничких пројеката, групног решавања проблема и међусобне интеграције мултидисциплинарних наставних програма.

Учење на даљину није новост и примењивало се и пре него што се развила савремена информациона технологија. Предности учења на даљину су:

- омогућује стално учење (*lifelong learning*);
- професионално усавршавање;
- ученици уче независно, властитим темпом, на месту и у времену које сами одаберу;
- на располагању им је велики број предмета које нуде различите институције или наставници-појединци.

Дописне школе и курсеве користили су ученици који нису могли похађати наставу, градиво су савладавали дописним путем, па чак на тај начин и полагали испите. Заједничко за ове образовне моделе је то што ученик изабере курс, уписује се и добија поштом уџбенике, радне листове, тестове, аудио и видео касете, касније дискете и ЦД-РОМ-ове, а са наставником редовно размењује писма. Такав рад је веома директан, наставник и ученик размењују поруке, задатке, наставник реагује на све што ученик уради, што је често немогуће остварити у разредној настави. Недостатак је што се губи права комуникација, ученик и наставник се познају само индиректно, а ритам контаката се може лако нарушити. Стога је важно да ученик буде веома мотивисан да редовно учи, решава задатке, шаље писма итд. Постојао је и „*one way lecturing*“, који је користио ТВ програм и радио програм као медије.

Револуционарне промене метода учења на даљину доноси примена рачунара и Интернета. Брзи рачунар заменио је спору пошту; текстуалне поруке, аудио и видео запис се одмах примају. Интернет је унео сасвим нове путеве комуникације у образовни систем.

Најважнија врлина учења на даљину уз компјутере је интерактивност. Ниједан досадашњи облик учења на даљину није био тако интерактиван као што је овај и то захваљујући рачунару и Интернету.

Курс учења на даљину на одређену тему припрема наставник или група наставника. Сви материјали морају бити припремљени, приручници и уџбеници

приступачни у дигиталном облику. Наставници и ученици комуницирају путем Интернета, а настава се одржава изван времена и простора. Ученици сами бирају када ће радити, уз поштовање одређених рокова. Наставници морају бити веома ангажовани, а често морају радити мимо радног времена због временске разлике и због могућности ученика да се укључе у наставу.

За оне који ни до сада нису желели да уче, учење на даљину, свакако, неће донети ништа доброг. Сви остали, који желе да улажу у себе, треба да очекују велики бољитак.

Учење на даљину омогућава учење с дистанце (одговарајућег растојања), а у овај процес су све више укључене и традиционалне школе. Као техничку подршку образовању, учење на даљину користи Интернет, електронску пошту, модем.

Учење на даљину је на одређен начин започело образовну револуцију и, као никад пре, омогућило милионима људи једноставно и квалитетно школовање независно од места становања, старости итд.

Овај облик учења карактерише:

- флексибилност у погледу времена које треба одвојити за учење;
- варијабилност у погледу трајања процеса учења;
- независност у погледу одређене локације;
- уштеда у погледу времена, које је потребно издвојити;
- дискретност.

Да би се учествовало у оваквом облику наставе, неопходно је поседовање склоности ка индивидуалном учењу, самодисциплини, сопственој одговорности, као и велики степен издржљивости.

3. ЕЛЕКТРОНСКО УЧЕЊЕ – УЧЕЊЕ ПОМОЋУ МРЕЖЕ

Електронско учење (*E-learning*) је више од претварања постојећег наставног материјала у мултимедијални садржај за дистрибуцију преко Интернета или интранета. То је управљање и дистрибуирање обуке унутар контекста онлајн образовања. *E-learning* је начин учења приликом ког се користи рачунарска мрежа за достављање информација, интеракцију и унапређење процеса учења.

Учење помоћу Мреже може бити индивидуално (уз помоћ едукативног софтвера) или групно, а онлајн настава синхронизована или асинхрона. Нагли пораст асинхроних форми учења може се захвалити неким кључним предностима које учење на даљину пружа у односу на класичну обуку у учионицама. Учење на даљину, полазнику таквог облика обуке, омогућује избор места, времена и количине, тј. трајања појединих сеанси учења. Учење на даљину, такође, омогућује приступ удаљеним корисницима, којима је прескупо или на неки други начин неприхватљиво путовање до места обуке. У традиционалној настави ученици су могли да постављају питања предавачу или да коментаришу и међусобно расправљају у оквиру групе. У онлајн курсеве имплементирано је нешто слично.

Суштинска разлика је у томе што у онлајн учионицама преовладава писана комуникација. Следећа битна разлика огледа се у томе што употреба асинхро-

них алата предавачима и ученицима омогућава међусобну размену коментара и информација за свега неколико минута, без обзира на просторну удаљеност.

Потпуно нове вештине подучавања развијају се кроз интеракцију предавача и ученика, што овај асинхрони метод учења чини далеко ефикаснијим. Уколико се овај метод дословно спроведе, асинхрона дискусија може бити једнако ефикасна као и дискусија на традиционалном часу. На асинхроном часу предавач поставља питања и теме за дискусију једном недељно, а у дискусију може бити укључено и преко 30 ученика, који у оквиру свог виртуалног школског одељења (*Virtual Learning Community*) имају „место“ на мрежи на коме учествују у дискусијама на задату тему. Електронска пошта представља најједноставнији облик асинхроне интеракције, али врло ефикасан за достављање информација и комуникацију са ученицима. Код планирања предавања на даљину, електронску пошту треба укључити као једну од метода комуникације. Предности електронске поште су:

- једноставност при коришћењу;
- комуникација је приватна;
- ученик поставља питања, шаље коментаре или решења без потребе да чека следећи час – има више времена за дискусију него за време часа;
- наставник одговара на поруке у било које време;
- довољно времена за размишљање и одговор.

Недостаци електронске поште:

- потребно добро писано изражавање;
- могући неспоразуми због индиректног контакта;
- поштанске листе и онлајн форуми омогућују јавне расправе, шаљу се питања, одговори, размењују мишљења.

Learning Managment System (LMS) је комбинација софтвера који прати интеракцију између ученика и наставног материјала и ученика и наставника. Обухвата сет функционалности дизајниран за испоруку, праћење, извештавање и администрацију садржаја учења, напредак полазника, као и интеракције полазника и ментора. Формирање јединственог идентификационог броја за сваког корисника омогућава да све активности унутар система буду забележене и праћене. Корисници треба да имају приступ функцијама и ресурсима који одговарају њиховим улогама у процесу обуке, како би се обезбедила контрола активности и праћење процеса обуке.

На синхроном часу дискусија се одвија у тачно заказано време, чланови групе могу унапред синхронизовати своје обавезе тако да се истовремено „појаве“ у виртуелној учионици, па се процес учења сасвим приближава класичном школском часу. Иако је у одређеној супротности с популарним слоганом учења на даљину („Учи када, где и шта желиш...“), синхрони модел учења увелико ће омогућити ширење и даљи продор учења путем Интернета. Разлог томе је што у неким случајевима, комуникација у реалном времену има предност над асинхроном комуникацијом, што се посебно односи на телеконференције код којих је битан моменат време. *Internet relay chat* (IRC) је комуникација базирана на текстуалним порукама преко Интернета или интранета у стварном времену. Пред-

ност IRC је у томе што се повезују ученици са приближно истим знањем као и у могућности надокнађивања пропуштеног садржаја. Предност телеконференција за учење на даљину лежи у томе што је комуникација међу студентима и наставницима у стварном времену посебно ефикасна за нека наставна градива и неке методе учења (демонстрације, дискусија...). Телеконференција креира илузију стварног разреда (*Virtual Learning Community*). Видео-конференције повезују учеснике који раде за рачунаром опремљеним камером.

Наведени елементи постављају велике захтеве у погледу пропусне моћи мреже, тако да ће њихова масовна употреба бити могућа тек када то техничке могућности буду допуштале.

4. НАСТАВНЕ МОГУЋНОСТИ ИНТЕРНЕТА

Интернет је највећа и најснажнија рачунарска мрежа на свету. Како се све више факултета, универзитета, школа, компанија и појединаца повезује на Интернет, нове могућности стоје пред наставницима учења на даљину, да савладају време и раздаљину како би допрли до ученика.

Са приступом Интернету, ученици и наставници учења на даљину могу да користе:

- електронску пошту (e-mail) – као и класична пошта, електронска пошта користи се за размену порука или информација. Уместо да се преноси преко поштанске службе на поштанску адресу, електронска пошта доставља се преко Интернета кроз рачунарску мрежу на рачунарску адресу;
- „огласне табле“ (Bulletin boards) – многим огласним таблама може се приступити преко Интернета. Две опште јавне огласне табле су USENET и LISTSERV, које обрађују хиљаду различитих тема организованих по областима и обезбеђују дискусионе форуме о различитим темама;
- World Wide Web (WWW) – омогућава корисницима Интернета једнообразан и погодан начин приступа разноврсним изворима (слика, текст, подаци, звук, видео) који су доступни на Интернету. Популарни претраживачи као што су Internet Explorer, Netscape, Opera или Mosaic олакшавају крстарење WWW. Централна организациона карактеристика WWW је home page, свака организација и сваки појединац који користи WWW може креирати своју веб страницу који садржи све оне информације које власник жели да изложи на увид другим корисницима Интернета.

Наставници који учествују у учењу на даљину могу да користе Интернет како би помогли ученицима да стекну основна знања о томе како да крстаре и искористе све предности умреженог света у коме ће завршити школу. Неке од погодности Интернета укључују:

– коришћење електронске поште за неформално дописивање један на један. Одговор од наставника може бити примљен знатно брже него класичном поштом. Ученици могу да прочитају пошту онда када им одговара и врло једноставно да је сачувају за касније упућивање;

– постављање разредне огласне табле. Ученици који учествују у учењу на даљину обично раде изоловано, без помоћи и подршке ученика који слушају исти курс. Постављање огласне табле може да подстакне сарадњу између ученика. Сваки ученик може да постави своје питање или коментар на конференцију и да они постану доступни и видљиви свим осталим ученицима који могу да дају свој одговор или коментар. Конференција се, такође, може искористити да се постави измена везана за распоред предавања, задаци/тестови, као и одговори на задате задатке/тестове;

– привлачи ученике да ступе у дијалог са другим ученицима, факултетима и истраживачима, охрабрујући их да се прикључе огласним таблама које обрађују теме везане за предавање;

– развој веб странице која може да покрије све информације везане за разред, укључујући наставни план, вежбе, додатну литературу, наставникову биографију итд. Наставник, такође, може да постави линкове ка другим страницама које садрже информације за које сматра да могу да буду од користи његовим ученицима.

Када се Интернет укључи у учење на даљину, треба имати на уму следеће:

- сви ученици који похађају курс морају имати приступ Интернету како би се обезбедили једнаки услови и могућности за компјутерску интеракцију и повратну спрегу. Такође, погодан приступ рачунару на послу или од куће може утицати на успех ученика;
- ученици се могу суочити с текућим изазовима учећи основне рачунарске вештине, нови софтвер и одговарајуће онлајне комуникационе вештине. Решавање проблема ученика са рачунарима, постаће стандардни део наставникових задатака. Организовање посебних разредних конференција за дискусије које су у току о специфичним хардверским и софтверским проблемима може помоћи ученицима да сами реше проблеме;
- један број ученика сигурно ће се устручавати да учествује у раду конференција или да пошаље мејл због непознавања одговарајућег протокола. На самом почетку курса, треба подстаћи ученике да користе е-маил, конференције, електронске огласне табле и WWW како би превазишли тај проблем. Одређивањем минималног броја мејлова који сваки ученик треба да пошаље током недеље подстакнуће активно учешће;
- коришћење електронске поште може да помогне наставнику да дâ одговор знатно брже него када се користи обична пошта или телефон. Брз одговор обично повећава мотивацију ученика и успех;
- брз одговор некада можда неће бити погодан. Рачунарске конференције могу да подстакну интеракцију међу ученицима. Како би били сигурни да ће се ова интеракција одржати, било би погодно да се сачека са постављањем одговора на конференцији како би се омогућило ученицима да дају одговоре на питање и да међусобно расправљају о проблему.

5. ЗАКЉУЧАК

Интернет је највећа и најснажнија рачунарска мрежа на свету, а учење у WEB окружењу представља данас један од најшире прихваћених модела учења на даљину (Distance Learning). Како се све више факултета, универзитета, школа, компанија и појединаца повезује на Интернет, пред наставницима стоје нове могућности да применом учења на даљину савладају време и раздаљину како би допрли до ученика и ефикасније реализовали наставу биологије и екологије.

Предности учења применом електронског уџбеника и учења на даљину коришћењем Интернета: темпо учења се прилагођава могућностима корисника (ученика), наставни садржај који се изучава може се лако обрађивати и мењати, тако да увек буде актуелан, градиво се може брзо допунити новим информацијама, што је од пресудног значаја за науку која се развија брзином којом се долази до нових сазнања у биологији. Студенти слободно разгледају тематски повезане наставне садржаје, уче брзином која им одговара, вођени личним интересима и мотивацијом. Наравно, тако релативно велика слобода у претраживању информација може да доведе и до неуспеха у учењу, јер је основни проблем како се снаћи у тако великом броју научних информација, стога је неопходно комбиновати овај модел учења са традиционалним.

Литература

- Powell, T. A. (2003): Web dizajn: kompletan priručnik. Mikroknjiga, Beograd.
- Engineering Outreach at the University of Idaho, Distance Education at a Glance, <http://www.uidaho.edu/eo/>
- Intelligent Tutoring Systems, <http://www.cse.msu.edu/rgroups/cse101/ITS/its.htm>
- Introduction to the European Commission's policies and actions in the field of e-learning, <http://www.elearningeuropa.info>
- MECA – ODL, Methodological Guide for the Analysis of Quality in Open and Distance Learning delivered via Internet.pdf, <http://www.adeit.uv.es/mecaodl>
- Methodology for the Analysis of Quality of Open and Distance Learning Delivered Via the Internet (MECA-ODL), <http://www.elearningeuropa.info>
- Practical instruments for teachers in Higher Education for using ICT in Education, <http://www.elearningeuropa.info>
- Udaljeno obrazovanje u digitalnom svijetu, <http://cn.carnet.hr/arhiva>
- <http://www.creativeteachingsite.com>
- <http://europa.eu.int/comm/education/>
- <http://www.ftn.ac.yu>
- <http://www.masinaskans.edu.yu/moodle>
- <http://www.mit.edu>
- <http://www.tf.zr.ac.yu>
- <http://www.vts.su.ac.yu>

Dijana Vlašić, Novi Sad

INTERNET IN TEACHING ACTIVITY

Summary

Teaching activity should be carried out in flexible surrounding capable of presenting information on different ways with an open access to various information sources and utmost flexibility for interaction between teachers, students and information as well. Internet, video and net technology should be combined in order to provide maximum flexibility. Due to the scope of applied technologies, technological bridge between traditional analogue/one way technology and evolutionary digital/interactive technology should be introduced in teaching activity. Due to the internet, teaching activity could be widen so to comprise interaction with other students, experts in academies, museums, enterprises and the whole social community, and thus, it will overcome the role of research and communication tool. It will drive mutual projects, dealing with problems in groups and integration of multidisciplinary curriculum.

Key words: education technology, distant learning, internet

Дияна Влашич Новый Сад

ИНТЕРНЕТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Резюме

Процесс обучения должен проходить в очень приспособляемой среде, окружении, он должен быть способным дать информацию несколькими способами, используя разные информационные источники и быть максимально приспособляемым когда имеем в виду взаимодействие между учителем, учеником и информацией. Чтобы обеспечить максимальную флексибельность, нужно комбинировать компьютерную, видео и сетевую технологии. Из-за объема применяемых технологий, в процессе обучения нужно формировать технологический мост между традиционной аналоговой/однаправленной технологией и развивающейся цифровой/интерактивной технологией. С помощью Интернета процесс обучения можно расширить так чтобы он включил взаимодействие с другими учениками, с специалистами в академии, с музеями, с фирмами и обществом в целом. Таким образом Интернет превзойдет роль исследовательского и коммуникативного орудия. Он станет моторной силой совместных проектов, группового решения проблем и объединения мультидисциплинарных учебных программ.

Опорные слова: образовательная технология, обучение на расстоянии, интернет

Вук Марковић
Медицински факултет
Нови Сад

UDK 811.111:61]-057.87
Стручни чланак
Примљен: 21. XII 2009.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 1–2, p. 91–98.

УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ КАО ЈЕЗИКА МЕДИЦИНСКЕ СТРУКЕ: ПРИСТУП ЗАСНОВАН НА ПОТРЕБАМА СТУДЕНАТА

Резиме

Циљ рада је да укаже на проблематику наставе енглеског као језика медицинске струке у односу на шире поље наставе страног језика у Србији и да понуди могуће одговоре на бројна питања у погледу креирања наставног плана и програма, подизања степена заинтересованости полазника и мотивације за рад унутар приступа који тежи да буде заснован првенствено на потребама и интересовањима самих студената. Рад, такође, даје и резултате истраживања и анализе потреба студената друге године медицине на Медицинском факултету у Новом Саду, као и смернице о улози наставника у оквиру савременог методолошког приступа усмереног ка потребама студената.

Кључне речи: енглески као језик медицинске струке, ЕСП, анализа потреба, мотивација у настави

1. Увод

Енглески као језик струке у настави страног језика у Србији јесте млада дисциплина у развоју. У ужој грани наставе медицинског енглеског језика, овај развој готово да је био заустављен и настава се ограничавала на подучавање и обогаћивање лексичког регистра најчешће кроз превођење медицинских текстова. Оваква методологија свакако да није усклађена са потребама студената медицине у учењу медицинског енглеског језика и за последицу је имала низак степен интересовања и мотивације код студената. Са отварањем према новим тенденцијама у настави уопште, и са усмеравањем програма ка студентима и њиховим потребама, посвећује се већа пажња припреми курсева учења енглеског као језика струке који би студента оспособили за комуникацију са колегама у иностранству, за будући научни рад на пољу медицине и рад у струци у земљама енглеског говорног подручја. У области учења енглеског језика као језика медицине овај процес пратиле су бројне недоумице у погледу улоге наставника, недостатка и одабира наставног материјала, припреме и креирања курса, потреба и интересовања студената, мотивације и интеракције на часу. Стога је циљ овог

рада да понуди могућа решења и одговоре на ова бројна питања и да покуша да пружи усмерење наставницима енглеског језика у медицинској струци како у самој припреми курса тако и у раду са студентима.

2. Енглески као језик струке

У разматрању улоге наставника у учењу енглеског као језика струке, а посебно на пољу медицине, потребно је поћи од саме дефиниције енглеског као језика струке (ESP) која је и сама доживела значајне промене у новије време (Pauline Robinson, 1980). И сама скраћеница ESP некада је означавала назив енглески за посебне потребе (*English for Special Purposes*) док данас већина научника и институција прихвата назив енглески као језик струке (*English for Specific Purposes*). Оваква дистинкција можда наизглед не указује на велике суштинске разлике, али њен основни циље јесте да се настава усмери ка потребама ученика у одређеној струци обухватајући читав дијапазон различитих језичких вештина и средстава. ESP се најчешће односи на учење страног језика у једну јасно дефинисану струку (Mackay, 1976). Према Бранфиту (1979) „јасно је да се курс ESP бави циљевима за које је ученику енглески језик потребан, циљевима који су најчешће потпуно утилитарни“.

Према Полин Робинсон (1980), курс учења енглеског као језика струке има за циљ да обезбеди боље образовање и вештину комуникације код ученика. Такав курс, дакле, мора бити потпуно усклађен са потребама студената. Међусобне разлике овакви курсеви могу се односити на одабир вештина, тема и језичких функција, или на само трајање курса. Могу постојати разлике у узрасту полазника курса, иако је у питању најчешће студентска популација. Курсеви, такође, неизоставно морају бити усклађени са општим нивоом познавања енглеског језика, и ту постоје разлике у градацији, иако је најчешћа традиционална подела на почетни, средњи, напредни итд. Свакако, на креирање курса мора да утиче и компетенција ученика на пољу медицинске науке, где разлике нису у толикој мери изражене међу студентима различитих година академских студија, већ првенствено у односу на студенте дипломских студија или већ остварене научнике на пољу медицине, који су старије доби и другачијих потреба и интересовања.

3. Анализа потреба ученика

Процес креирања плана и програма учења енглеског језика као језика струке, односно прецизније медицинског енглеског језика, неизоставно мора почети са пажљивом и детаљном анализом потреба ученика. Тешкоће и слабији успех једног курса медицинског енглеског језика најчешће су последица недовољне пажње коју је наставник посветио интересовањима и потребама ученика, што доводи до њихове слабе мотивације и учешћа у настави. Основни извор информација за наставника морају бити сами студенти.

У анализи потреба ученика пажњу је неопходно усмерити на две скупине података. Прва обухвата податке о степену познавања енглеског језика уопште и медицинског енглеског, о начину и трајању учења енглеског језика до тада, мотивацији, општим интересовањима итд. С друге стране, неопходно је стећи увид и у оно што ученици желе да постигну похађањем датог курса медицинског енглеског језика, што најчешће одговара анализи потреба студената у ужем смислу. Свеобухватне анализе потреба ученика медицинског енглеског нису толико истражене, али на основу бројних истраживања потреба енглеског као језика науке и технологије и енглеског за академске потребе овде свакако могу бити од користи.

Ален (1974) сматра да курс енглеског за потребе науке и технологије „треба да пружи комуникативну перспективу језика“.

Ово подржава и Vidouson (1977) додајући да такав курс треба да се бави „комуникативном компетенцијом ученика“. Видоусон верује и да ученици морају да стекну осећај да су укључени у комуникацијске активности, а не да једноставно усвајају језик. Ученицима треба дати задатке које ће решавати у оквиру једног „когнитивног процеса са циљем који је сврха научног образовања“.

4. Истраживање: интересовања и мотивација студената

Студенти који уче енглески као језик струке имају различита интересовања у зависности од научне дисциплине којом се баве. Овде постоје одређене универзалне карактеристике и ученици обично више интересовања показују за дубље проучавање самог језика који уче него за садржаје из њихове научне дисциплине за које често сматрају да их већ познају на вишем нивоу. Ипак, то никако не значи да је овакве садржаје могуће занемарити, већ да је неопходно укључити што више задатака и тема које код ученика побуђују већи степен интересовања.

Према Алену (1974), интересовање студената одржава се тиме што су они у позицији да спознају однос између оног што се учи на часовима енглеског језика и познатих процеса у лабораторији или на клиници. Манби (1978) наводи да ученици желе да сазнају нешто ново и предлажу да се енглески језик подучава тако што би академски предмети у одређеном обиму предавали на енглеском језику. Он, такође, примећује да и идентификација потреба студената зависи од нивоа и искуства ученика. Ако ученик већ „познаје своју струку, његова је мотивација снажна – он зна шта му је потребно, и зашто – и сам је способан да дефинише вештине, сврху и област језика које су му потребне. Учење страног језика за њега је једноставнији процес ... него за почетника у струци који још нема јасну слику онога што треба да научи на матерњем језику.“

Рихтерич и Чансерл (1980) наводе да је анализа потреба трајан процес који није ограничен искључиво на почетак курса. Дакле, не треба искључити могућност да се потребе и интересовања полазника могу променити током трајања курса учења језика услед различитих објективних промена попут финансијских

средстава, промене запослења или модификација циљева наставе услед самог напретка који ученик постигне.

Када се говори о ужој области наставе медицинског енглеског језика у Србији, ученици поседују различит степен познавања језика. Највећи број полазника налази се на средњем нивоу знања (*intermediate level*), велики број њих је и на нижем средњем нивоу (*pre-intermediate*) и напредном (*advanced*), а увек постоји и један број почетника (*beginners*). Овакве разлике у нивоу знања општег енглеског језика захтевају пажљиву припрему материјала и задатака наставе, и рад у групама сачињеним примарно према нивоу знања енглеског језика. Већина студената мотивисана је да научи енглески језик за потребе професионалне каријере и комуникације и академског рада. Да би се ближе испитале њихове потребе и интересовања потребно је сачинити упитник на основу којег ће се ови подаци прикупити, а са анализом потреба и интересовања мора се наставити и током трајања наставе.

Имајући у виду ова сазнања из литературе, спровели смо истраживање потреба и интересовања у погледу наставе енглеског језика као струке међу студентима медицине на Медицинском факултету Универзитета у Новом Саду. Испитивање је спроведено 2009. на почетку курса друге године студија. Испитанике је чинило 67 студената друге године медицине. Они су замољени да попуне упитник у ком су биле наведене потребе и циљеви наставе енглеског језика. Поред попуњених одговора, студентима је остављена и могућност да сами одреде остале потребе и циљеве, према сопственим интересовањима и амбицијама (Табела 1).

Сврха	Степен приоритета
Учење стручног енглеског језика – упознавање с терминологијом, писање стручних радова, учешће на конференцијама у иностранству	16,4 %
Учење општег енглеског језика са циљем унапређења комуникацијских вештина на енглеском језику	38,8%
Учење стручног енглеског језика за друге потребе – рад или пракса у иностранству, комуникација са пацијентима на енглеском језику	22,3%
Учење граматике и структуре енглеског језика	13,4%
Остало (побољшање изговора, упознавање са британском културом, итд.). Допишите друге потребе ако постоје.	8,9%

Табела 1. Оцена приоритетних потреба наставе медицинског енглеског са резултатима израженим у процентима

Добијени одговори су затим статистички анализирани и сачињена је скала потреба. Највећи број студената, 38,8 процената, примарне потребе и интересовања усмерило је ка подробнијем упознавању са општим енглеским језиком са циљем унапређења комуникацијских вештина. 22,3 процента сматра да наставни програм учења медицинског енглеског језика треба да се бави учењем енглеског као језика струке првенствено ради могућности рада у иностранству и комуникације са пацијентима на енглеском језику. 16,4 процената сматра да приоритетно поље изучавања треба да буде стручна терминологија за академске потребе израде научних радова и учешћа на научним скуповима и конференцијама, док је 13,4 процента примарно било заинтересовано за проучавање граматике и структуре енглеског језика. Последњу групу од 8,9 процената чине студенти који су највеће интересовање изразили за упознавање са британском културом, унапређење изговора и друге сврхе.

Овакви резултати указују на чињеницу да се интересовања студената и њихове потребе и амбиције разликују и да наставни план и програм мора у себи да садржи све поменуте елементе. Податак да је највећи број студената примарно био заинтересован за унапређење општих језичких вештина и способности комуникације одговара очекивањима из литературе, јер ученике енглеског као језика струке најчешће и занима проучавање самог језика док сматрају да садржаје везане за њихову струку они већ познају на једном вишем нивоу (Манби, 1978). Висок степен приоритета који су испитаници доделили учењу енглеског као језика струке за потребе праксе и рада у иностранству, као и за будући научни рад, сведочи о неопходности овакве анализе приликом креирања плана и програма и саме наставе медицинског енглеског језика.

5. Приступ усмерен ка полазницима

Енглески за потребе струке као посебна дисциплина заснива се на посебним потребама ученика и на првом месту треба да одговори на питање зашто они треба да уче тај језик. Сам наставни програм, садржај и метод рада у сваком тренутку морају се заснивати на потребама ученика због којих он похађа курс. Овакав приступ, дакле, у сваком свом сегменту усмерен је на ученика, а на наставнику је да сазна његово познавање језика и саме струке. У ту сврху потребно је креирати активности у којима ће ученици показати своје опште ставове, познавање материје и језичку компетенцију. Ове активности у настави медицинског енглеског језика формално се не разликују од одговарајућих активности у настави страног језика уопште, али је њихов садржај прилагођен потребама медицинског језика. Да би се дошло до сазнања о подацима културолошке природе, студенте треба организовати у групе и поделити им опште културолошке теме. На основу њихових презентација и разговора наставник ће стећи сазнања о њиховим општим погледима на друштво. Потребно је и саме ученике укључити у избор тема, које могу обухватити и лична искуства, друштвена питања, политику, здравство или медицинску етику.

У оквиру читања и обраде текстова групни рад и даље је веома важан. Он укључује могућност групног домаћег задатка, припреме аргументације и расправе. Ово наравно не искључује индивидуалне задатке. Све активности треба да буду креативне и комуникативне и да пруже ученику прилику да искаже сопствену индивидуалност и различите инклинације. Активности после читања текста зависе првенствено од обрађеног садржаја, али оне могу обухватати припрему и писање извештаја, покретање петиције или сличног документа замишљеној институцији одговорној за ту тему. Често ученик треба да сумира прочитани текст. Овакве активности углавном су намењене ученицима вишег нивоа знања језика.

6. Улога наставника

Настава медицинског енглеског језика заснива се на контексту здравства и медицине, и усмерена је ка усвајању језичких вештина и стручног вокабулара, а не на когнитивно учење правила или структуре језика. Ово захтева високо интерактивну наставу са ученицима који поседују одређено стручно знање и одређени језички ниво. Основни циљ оваквог наставног програма је употреба језика.

Улога наставника у овом процесу је вишеструка. Према Фиориту (2005) она се своди на одговорност. Приступ усмерен ка потребама ученика омогућава наставнику да истражи језичко искуство ученика.

Други проблем са којим се суочава наставник медицинског енглеског језика јесте мали број квалитетних уџбеника првенствено код нас где је настави језика струке тек у новије време почела да се посвећује пажња и да се уочавају разлике у односу на наставу страног језика уопште. Ово је, према Џоунсу (1990), и суштинско питање. Он наводи да се „наставници енглеског као језика струке налазе у ситуацији када треба да креирају наставни програм који у потпуности одговара потребама ученика, али се то од њих очекује у веома ограниченом, кратком року.“ Дакле, улога наставника обухвата више сегмената – организациони, наставни и саветодавни. На организационом плану, наставник енглеског као језика струке треба да одреди циљеве курса и изради наставни програм. У самој настави он треба да испита потенцијал ученика за усвајање специјализованог медицинског и језичког садржаја, организује индивидуалне и групне наставне активности, континуирано прати рад и напредак сваког ученика и вреднује га. Наставник, такође, током трајања курса треба да има и улогу саветодавца и који охрабрује рад ученика, подстиче њихова интересовања и мотивацију, директно утиче на напредовање студената у четири основне језичке вештине.

7. Закључак

Учење медицинског енглеског језика и енглеског као језика струке, као и учење страног језика уопште, у првом реду јесте учење енглеског језика, а затим учење за потребе медицинске струке. Проблематика креирања курса, идентификације потреба и интересовања студената, одређивање циљева наставе и конкретних наставних задатака на пољу медицинског енглеског језика уопштено говорећи не

разликује се од опште проблематике наставе страног језика. Улога наставника у настави медицинског енглеског језика одговара улози у учењу страног језика. Примарне одлике успешног наставног програма и курса медицинског енглеског језика јесу исцрпна и континуирана анализа потреба ученика, континуирана мотивација, наставни програм креиран према потребама струке и циљевима наставе и могућност ученика за изражавање сопствених идеја и стручних сазнања.

Библиографија

- Allen, J. B. and Widdowson, H. G. (1974). *English in Physical Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunfit, C. (1979). *Common Sense about ESP: Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Johns, R. (1990). *Teachers Role in ESP*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackay, R. (1976). Pedagogic alternatives to „explanation de texte“ with special reference to English for science and technology. *IUT Bulletin Pedagogique*. 44.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R. and Chancerel, J. L. (1980). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press.
- Robinson, P. (1980). *English for Specific Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1977). An approach to the teaching of scientific English discourse. *RELC Journal*. 5.
- www.usingenglish.com Fiorito, L. Teaching English for specific purposes.

Vuk Marković, Novi Sad

ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES: STUDENT-CENTERED APPROACH

Summary

The paper aims to point out the difficulties in teaching English for Medical Purposes in comparison with teaching foreign language in Serbia and to offer possible solutions in curriculum design as well as to increase students' learning motivation within the framework of student-centered teaching approach which has been tailored to meet their needs and interests. Furthermore, the paper presents the obtained research results as well as needs analysis of second year students at Faculty of Medicine in Novi Sad along with the instructions about teacher's role within the framework of modern methodological approach directed towards students' needs.

Key words: English for Medical Purposes, ESP, needs analysis, motivation in teaching procedure

Вук Маркович Новый Сад

**ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА МЕДИЦИНСКОЙ
ПРОФЕССИИ: ПОДХОД ОПИРАЮЩИЙСЯ НА ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Резюме

Целью настоящей работы является указание на проблемы изучения английского языка как языка медицинской профессии в сравнении с более широким процессом обучения и изучения английского языка и иностранных языков в Сербии, затем предложение возможных ответов на многие вопросы которые касаются составления учебного плана и программы, повышение уровня заинтересованности учащихся и мотивация к работе внутри такого подхода, который опирается в первую очередь на потребности и интересы самих студентов. В работе представлены и результаты исследования и анализ потребностей студентов второго курса Медицинского факультета в Новом Саде и направления о роли преподавателя в рамках современного методологического подхода, направленного к потребностям студентов.

Опорные слова: английский язык как язык медицинской профессии, ЭСП, анализ потребностей, мотивация в процессе обучения

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Зорица Лаковић, педагог UDK 371.13(497.113 Нови Сад)“2004/2009”
Тајана Дивилд, педагог UDK 614.253.5:373.2(497.113 Нови Сад) “2004/2009”
Данијела Бошковић, психолог Стручни чланак
Предшколска установа Примљен: 19. II 2010.
„Радосно детињство” BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 1–2, p. 99–106.
Нови Сад

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ ВАСПИТАЧА, МЕДИЦИНСКИХ СЕСТАРА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА ПУ „РАДОСНО ДЕТИЊСТВО” НОВИ САД

Резиме

Васпитно-образовни кадар ПУ „Радосно детињство“ Нови Сад континуирано се већ дужи низ година организовано бави стручним усавршавањем кроз реализацију разноврсних облика стручног рада путем стручних органа и интерних едукација, васпитача, медицинских сестара, стручних сарадника и похађања семинара акредитованих програма. Примена и преношење знања, која су стечена иницијалним образовањем или стручним усавршавањем, представљају перманентну обавезу сваког професионалца.

Полазишта за бављење овом темом су: Законски оквири, Развојни план ПУ „Радосно детињство” Нови Сад за период од 2008-2010, Годишњи План рада ПУ и индивидуални програми стручних сарадника.

Процес рада на овој теми одвијао се у неколико етапа :

Прво су дефинисани циљеви, потребе, затим је сачињен инструмент Упитник за прикупљање података. Обрада података рађена на више нивоа: на нивоу вртића, педагошке јединице, а сумирани су на нивоу Установе.

Циљеви овог рада били су:

- Формирање базе података о врсти и броју похађаних акредитованих програма за васпитаче, медицинске сестре, стручне сараднике у периоду од јануара 2004. до јануара 2009.
- Формирање индивидуалних досијеа за васпитаче, медицинске сестре и стручне сараднике о врсти и броју похађаних семинара,
- Утврдити интересовања и потребе стручног усавршавања васпитача, медицинских сестара и стручних сарадника
- Утврдити могуће начине примене иницијалних и стечених знања стручних сарадника кроз теме и програме стручних усавршавања.

Кључне речи: стручно усавршавање, стручни органи, васпитачи, медицинске сестре, стручни сарадници, потребе, интересовања

УВОД

Предшколску установу „Радосно детињство” Нови Сад чини 67 вртића. Унапређивање васпитно-образовног рада, кроз стручно усавршавање, остварује се у оквиру рада стручних органа: стручних актива, стручних већа, тимова и реализацијом семинара акредитованих програма. Унапређивањем и стручним усавршавањем у оквиру својих послова баве се стручни сарадници (педагози, психолози, стручни сарадници методичари, дефектолози-логопеди) кроз: тематска предавања, трибине, тематске радионице, реализације програма и приказе: литературе, добрих примера из праксе васпитача и медицинских сестара.

Разлози бављења овом темом проистекли су из:

1. Потребе:

У протеклим годинама сведоци смо бурних дешавања у непосредном окружењу који су свакако утицали на децу, породицу у целини и запослене у предшколској установи. Захтеви, потребе и очекивања детета/деце и родитељ/родитеља су различити и све специфичнији, те васпитач, медицинска сестра и стручни сарадник морају бити спремни да одговоре на све изазове савременог друштва.

Стално стручно усавршавање и професионални развој постали су потреба.

2. Обавезе:

Обавезност стручног усавршавања дефинисана је кроз примену:

- Правилника о сталном стручном усавршавањем и стицању звања
- Развојног плана ПУ „Радосно детињство” Нови Сад за период од 2008-2010. и остваривање Развојног циља: подизање нивоа стручности кроз стручно усавршавање, јачање професионалних улога; планирана активност Формирање базе података о реализованим стручним усавршавањима и бројем сати едукације по профилима, индивидуално и на нивоу Установе.

- Предшколским програмом ПУ „Радосно детињство” – подручје рада стручно усавршавање

- Индивидуалним програмима стручних сарадника.

У овом раду, полазећи од претходно наведених циљева, потреба и обавеза, пажња је била фокусирана на добијање одговора на следећа питања:

- Какво и колико стручно усавршавање добијамо у оквиру акредитованих програма?

- Које су потребе за стручним усавршавањем проистекле из васпитно-образовног процеса и професионалних улога?

– Шта једни другима можемо да понудимо у оквиру стручног усавршавања, имајући у виду професионалне компетенције стручних сарадника стечене образовањем или стручним усавршавањем (преношење и примена стечених знања)?

За добијање одговора на постављена питања као инструмент користили смо Упитник за васпитаче, медицинске сестре и стручне сараднике.

Анализа Упитника:

1. АКРЕДИТОВАНИ ПРОГРАМИ/СЕМИНАРИ ЗА ВАСПИТАЧЕ, МЕД. СЕСТРЕ И СТР. САРАДНИКЕ У ПЕРИОДУ ОД 2004–2009. год.

- Васпитачи су прошли едукацију 18 различитих акредитованих програма. Највише је било семинара из програма :
 - Здравно одрастање, Ибоја Гера и сарадници
 - Методе подстицања логичко-математичког мишљења, М. Ћебић
 - Комуникативна и стваралачка употреба говора, Р. Ивановић
 - Комуникација у васпитању, Ћ. Касагић
- Медицинске сестре су прошле едукацију 6 различитих акредитованих програма.
Највише је било семинара из програма :
 - Музичке игре на јасленом узрасту – Д. Пековић
 - Развој говора деце раног узраста – Р. Ивановић
 - Дечје јаслице као место живљења и одрастања – В. Цолић
- Стручни сарадници су прошли едукацију 23 различита акредитована програма.
Највише је било семинара из програма:
 - Самовредновање и вредновање у функцији развоја школа/установа – Радуловић, Беара
 - Здравно одрастање – Ибоја Гера и сарадници
 - Комуникација у образовању – Ћ. Касагић

2. ПЛАНИРАНЕ ТЕМЕ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА ВАСПИТАЧА И МЕДИЦИНСКИХ СЕСТАРА У ОКВИРУ СТРУЧНИХ ОРГАНА У ПРОГРАМСКОЈ 2008/09. И ПОТРЕБЕ ВАСПИТАЧА И МЕДИЦИНСКИХ СЕСТАРА ЗА ЕДУКАЦИЈОМ

Теме су поређане на основу исказаних интересовања и реализованих тема на активима и већима васпитача и медицинских сестара :

1. Начин вођења педагошке документације и планирање за васпитаче и медицинске сестре.
2. Превентивни рад на злостављању и занемаривању деце за васпитаче и медицинске сестре.
3. Припремни предшколски програм (припрема за полазак у школу, припрема за почетно читање и писање, припрема за почетно читање и писање у корелацији са ликовним васпитањем) за васпитаче.
4. Адаптација деце на јаслице за медицинске сестре.

3. ПОТРЕБЕ И ИНТЕРЕСОВАЊА ВАСПИТАЧА, МЕДИЦИНСКИХ СЕСТАРА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА ЗА СТРУЧНИМ УСАВРШАВАЊЕМ КОЈЕ РЕАЛИЗУЈУ СТРУЧНИ САРАДНИЦИ УСТАНОВЕ

- Теме су поређане на основу исказаних интересовања васпитача за стручним усавршавањима и програмима едукације које реализују стручни сарадници установе.
 1. Ликовне активности – стручни сарадници за ликовно
 2. Физичке активности – стручни сарадници за физичко
 3. Музичке активности – стручни сарадници за музичко
 4. Програм екологије „Ми смо Земљани” Н. Н. Вересов – стручни сарадници који су прошли едукацију
 5. Програм превенције болести зависности „Здраво одрастање” – стручни сарадник, реализатор
 6. Програми Саветовалишта за породицу Установе – стручни сарадници у саветовалишту
 7. Говорне игре и вежбе за децу од 3 до 5 – стручни сарадници дефектолози-логопеди
- Теме су поређане на основу исказаних интересовања медицинских сестара за стручним усавршавањима и програмима едукације које реализују стручни сарадници установе.
 1. Говорне игре и вежбе за децу од 1–3 године – стручни сарадници логопеди
 2. Ликовне активности – стручни сарадници за ликовно
 3. Музичке активности – стручни сарадници за музичко
 4. Програми Саветовалишта за породицу Установе – стручни сарадници у саветовалишту

- Теме су поређане на основу исказаних интересовања стручних сарадника за стручним усавршавањима и програмима едукације које реализују стручни сарадници установе

1. Сарадња са породицом – саветовалиште за породицу
2. Еколошки програм „Ми смо Земљани” Н. Н. Вересов – стручни сарадници који су прошли едукацију
3. Програм превенције болести зависности – „Здраво одрастање” – стручни сарадник реализатор,
4. Физичке активности – стручни сарадник за физичко
5. Музичке активности, – стручни сарадник за музичко
6. Ликовне активности – стручни сарадник за ликовно

4. ПРИОРИТЕТИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА АКРЕДИТОВАНИХ ПРОГРАМА

Програми су поређани на основу исказаних интересовања васпитача

- ПРОГРАМИ ЗА ВАСПИТАЧЕ
 1. Програми који подстичу логичко-математичко мишљење деце,
 2. Програми за подстицање дечјег самопоштовања и спречавања нежељених понашања код деце,
 3. Програми који подстичу драмску игру код деце.
- ПРОГРАМИ ЗА МЕДИЦИНСКЕ СЕСТРЕ

Програми су поређани на основу исказаних интересовања медицинских сестара.

 1. Програми који утичу на развијање подстицајне средине за развој и учење у јаслицама,
 2. Програми који подстичу развој говора код деце,
 3. Програми који подстичу физичко-моторички развој код деце.
- ОБЛАСТИ АКРЕДИТОВАНИХ ПРОГРАМА ЗА КОЈЕ СУ ЗАИНТЕРЕСОВАНИ СТРУЧНИ САРАДНИЦИ

Области су поређане на основу исказаних интересовања стручних сарадника

 1. Сарадња са породицом
 2. Информатика
 3. Уметност
 4. Рад са децом са посебним потребама
 5. Екологија
 6. Страни језици
 7. Националне мањине

ЗАКЉУЧЦИ

У протекле 4 године васпитачи су имали прилику да се укључе у 18 семинара акредитованих програма, медицинске сестре у 6, а стручни сарадници у 22 семинара, које је организовала Установа.

Анализом Упитника може се приметити да су неки програми били реализовани више пута и да су неки васпитачи, медицинске сестре и стручни сарадници, прошли едукацију више програма што говори и о томе да неки нису били укључени ни у једну.

Од укупно 24 понуђена семинара акредитованих програма 15 су намењени непосредном раду васпитача и медицинских сестара у групи, тј. развијању вештина и облика рада са децом из области и активности васпитно-образовног рада (музичких, говорних, саобраћајних, математичких).

Стручно усавршавање стручних сарадника одвијало се укључивањем у семинаре акредитованих програма намењених превасходно васпитачима и медицинским сестрама. Семинар акредитованог програма, „Самовредновање и вредновање у функцији развоја школа/установа” – Радуловић, Беара, намењен стручним сарадницима, финансирао је Удружење стручних сарадника, Подружница Војводина.

Васпитачи и медицинске сестре показују највише интересовања и потребе за едукацијом везаном за: планирање, документацију, превентивни рад на злостављању и занемаривању деце, адаптацији деце на јаслице, која би се реализовала у оквиру рада стручних органа (актива и већа) са педагозима и психолозима.

Интересовања васпитача и медицинских сестара усмерена су и на конкретну помоћ стручних сарадника методичара и додатну едукацију из области физичких, музичких, ликовних и говорних активности у раду са децом.

Интересовање стручних сарадника за стручним усавршавањем усмерено је и на проблематику сарадње са родитељима. Сарадња са родитељима је тема коју стручни сарадници сматрају приоритетном и у раду Педагошко-психолошке службе Установе кроз интерне едукације.

Шта смо добили :

- Базу података о врсти, броју семинара акредитованих програма и броју васпитача, медицинских сестара и стручних сарадника који су похађали едукације;
- Индивидуалну документацију за васпитаче, медицинске сестре и стручне сараднике;
- Могућност формирања тимова по подручјима стечених знања;
- Теме и подручја интересовања васпитача, медицинских сестара и стручних сарадника за интерне едукације у оквиру рада стручних органа;
- Предлог програма стручног усавршавања по профилима акредитованих програма.

Zorica Laković, Tatjana Divild, Danijela Bošković, Novi Sad

PROFESSIONAL ADVANCEMENT FOR TEACHERS,
NURSES AND SKILLED ASSOCIATES
IN 'RADOSNO DETINJSTVO' EDUCATIONAL INSTITUTION NOVI SAD

Summary

Teaching staff in 'Radosno detinjstvo' Educational Institution Novi Sad successfully participated in professional advancement sessions organized through various vocational training activities or internal education courses attended by educators, nurses, skilled associates as well as seminars of accredited programmes. Spreading knowledge obtained by initial education or further professional advancement and its application is a permanent obligation of each professional.

The starting points for this issue were Regulations, Developmental Plan of 'Radosno detinjstvo' Educational Institution Novi Sad over the period from 2008 to 2010, Annual Work Plan for Educational Institution and individual programmes of skilled associates.

Working procedure was carried out through several stages. The objectives and needs were defined first, then the Questionnaire, e.g. research instrument, was designed. Processing of research results was performed on several levels: on nursery school level, pedagogical unit level and institutional level as a final score. Thus, the objectives of the paper are the following:

- Designing database according to the type of accredited programmes organized for educators, nurses, skilled associates and its attendance record over the period from January 2004 to January 2009.
- Opening individual files for educators, nurses and skilled associates on the type of attended seminar and its attendance record
- Stating interests and needs for professional advancement of educators, nurses and skilled associates
- Stating possible routes for applying initial and advanced knowledge of skilled associates through topics and programmes of vocational advancement

Key words: professional advancement, expert board, educators, nurses, skilled associates, needs, interests

Зорица Лакович Татьяна Дивидл Даниела Бошковић Новый Сад

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ,
МЕДСЕСТЁР И СПЕЦИАЛЬНЫХ СОТРУДНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ЗАВЕДЕНИИ «РАДОСТНОЕ ДЕТСТВО» НОВЫЙ САД**

Резюме

Воспитательно-образовательные кадры Педагогического Заведения «Радостное детство» Новый Сад последовательно уже несколько лет организует повышение квалификации через реализацию разных форм специальной работы с помощью специальных органов и собственного образования воспитателей, медсестёр, специальных сотрудников и их участием в семинарах уполномоченных программ. Применение и перенос знаний, приобретённых первичным образованием или повышением квалификации, являются постоянной обязанностью любого специалиста.

Исходные положения для интереса к настоящей теме, следующие: Законные рамки, План развития ПЗ «Радостное детство» Новый Сад в периоде с 2008 по 2010 год, Годовой план работы ПЗ и индивидуальные программы специальных сотрудников.

Процесс работы по настоящей теме проходил поэтапно: Сначала определены цели, потребности, а потом составлен инструмент Анкета для сбора данных. Обработка данных сделана на нескольких уровнях: на уровне детского сада, Педагогической единицы, а суммированы на уровне Воспитательного заведения.

Целями настоящей работы были следующие:

- Формирование базы данных о типе и числе уполномоченных программ для воспитателей, медсестёр и специальных сотрудников в периоде с января 2004 по январь 2009 год.
- Формирование индивидуальных досье для воспитателей, медсестёр и спец. сотрудников и типе и числе семинаров, которые посещали.
- Обнаружение интересов и потребностей повышения квалификации воспитателей, медсестёр и спец. сотрудников.
- Обнаружение возможных форм применения первичных и приобретённых знаний спец. сотрудников через темы и программы повышения квалификации.

Опорные слова: повышение квалификации, специальные органы, воспитатели, медсестры, спец. сотрудники, потребности, интересы

АНДРАГОГИЈА

Мр Ђерђи Ердеш – Кавечан
Департаман за психологију
Нови Пазар

UDK 37.018:1:159.423-055.26
Оригинални научни рад
Примљен: 29. IX 2009.
BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 1-2, p. 107-118.

КАКО МАЈКЕ ПРОЦЕЊУЈУ СВОЈЕ ВАСПИТНО ПОНАШАЊЕ У СТРУКТУРАЛНО РАЗЛИЧИТИМ ПОРОДИЦАМА

Резиме

Васпитни ставови родитеља подразумевају усвојену структуру сазнајно-афективног карактера и тежња су ка одређеном, релативно непроменљивом начину понашања родитеља (посебно мајке и посебно оца). Ипак, трајност ставова је релативна јер се развијају, обликују и мењају током развоја личности родитеља и њихове деце, а све у складу са развојним фазама детињства и родитељства.

Истраживање представљено овим радом имало је за циљ да се испитају разлике у васпитном понашању мајки у структурално различитим породицама. Узорак истраживања чиниле су мајке (248) са територије Новог Сада. Подаци су сакупљени помоћу Упитника за евалуацију односа мајка – дете (Roth, 1961). У обради података коришћене су дескриптивне статистичке методе, факторска анализа, као и дискриминациона анализа.

Добијени резултати указују на значајну разлику у заступљености васпитних ставова код мајки из структурално различитих породица. Статистички значајна разлика је нађена за васпитне ставове одбацивање и препопустљивост, где је одбацивање више карактеристично за самохране мајке, а препопустљивост за мајке из двородитељских породица. Анализом латентног простора истраживања и структуре разлика међу посматраним породицама, дошло се до података, који говоре о томе, да се код мајки из потпуних породица у већој мери региструју васпитни ставови који су везани за контролу понашања детета, они се доследно спроводе и да су оне више емоционално укључене у васпитање своје деце. Са друге стране, самохране мајке наглашавају свој ауторитет, емоционално су хладније и недоследније у својим васпитним поступцима. Најважнија импликација рада је указивање на присутност изразито контрадикторних васпитних ставова у групи самохраних родитеља, што свакако да говори о расколку између њихових жеља и датих могућности. Због тога је врло битно да се

мајкама, које самостално васпитавају своју децу, пружи помоћ у свим сферама социјалног живота, како би се деци обезбедили адекватни услови за здраво одрастање.

Кључне речи: васпитни ставови, структура породице, разлике

Увод

Васпитни ставови родитеља према детету се дефинишу као ставови који у исто време подразумевају знање, осећање и понашање, при чему се емотивни чинилац (љубав, мржња, нежност, хладноћа, и сл.) сматра најважнијом одликом става родитеља. По мишљењу бројних психолога и педагога, осећајни део става у највећој мери одражава ставове родитеља, утиче на остале делове става (доприноси знању о детету и усмерава деловање родитеља) и чини основу за њихово мерење (Гагић, 2002).

Служећи се општеприхваћеним дефиницијама о ставовима, истраживачи у Пољској су покушали подробније да објасне и одреде појам става родитеља. Аутори су указали на чињеницу, да између појма „став родитеља према детету“ и сродног појма „однос родитељ – дете“ постоје извесне разлике. Појам „односа“ дефинисали су, као много шири појам од става, јер обухвата узајамне ставове и узајамно деловање најмање двеју особа (нпр. мајке према детету и детета према мајци). Другим речима, појам односа наглашава најмање двосмерно деловање, док се став своди на једносмерност (Rembowski; према: Piorkowska – Петровић, (1990)

Концепција васпитних ставова, на које се ослањамо у овом раду, потиче од Roberta Rotha, који је на основу својих истраживања на мајкама израдио инструмент за сагледавање односа између мајке и детета. Као теоријску подлогу за свој инструмент, користио је Свмондсов модел, који се састојао од четири васпитна става: одбацивање, препопустљивост, презаштићавање и прихватање. За разлику од Симондса, Рот је сматрао, да су одбацивање, презаштићавање и препопустљивост видови неприхватања, док је Symonds све четири димензије посматрао као одвојене и чисте ставове (Roth, 1961).

Ротова димензија прихватање – неприхватање садржи позитивну и негативну поларност, а ставови мајки се налазе дуж овог континуума. Многи истраживачи сматрају да мајчина осећања према детету током времена варирају, чест је случај, да она истовремено осећа и непријатељство и да прихвата своје дете, али се тај однос разликује од оног где мајка све време осећа непријатељство и неприхватање према свом детету (Roth, 1961, према: Будинчевић, 2006).

По споменутом моделу, основу *става одбацивања* детета чине свакако претерана емотивна удаљеност, изражавање мржње према детету, грубост, строгост и бруталност. Мајка са таквим ставом сматра да је дете терет и често покушава да га удаљи из куће, не воли га и разочарана је. Бригу о детету сматра као непријатну обавезу која превазилази њену снагу и могућности.

Препопустљив васпитни став испољава се кроз претерано задовољавање дететових потреба, уз недостатак родитељске контроле. Изражава се претерана забринутост и пажљивост у опхођењу према детету и проводи се превише времена са дететом. Константно се повлађује молбама; дете се брани од напада друге деце и ауторитета.

Презаштићавање је одраз претеране емотивне усредсређености на дете и претеране заштите. Оваквим доминантним васпитним ставом спречава се развој независног понашања детета и испољава се кроз следеће понашање мајке: брига за здравље, страх од запостављања, страховање у вези са менталним здрављем детета, страх да дете није прихваћено од стране вршњака, често одлажење на лекарске прегледе и стално помагање детету око домаћих задатака.

Прихватање је израз адекватног односа мајка – дете и током развоја омогућава осамостаљивање детета у односу на мајку, али се истовремено продубљују и психолошке везе са њом. Мајка има поверење у своје дете, брине за здравље и сигурност детета, али не претерано, остаје непристрасна у процени опасности и емотивних трзавица. Прихватање се испољава још кроз конзистентну и доследну дисциплину, ред и рутину дневног живљења, обезбеђивању одговарајућих социјалних контаката ван куће и искрену заинтересованост за задовољства и активности детета. Однос мајка – дете испуњен је љубављу.

Васпитање у једнородитељским породицама

Родитељство у дому са једним родитељем се на много начина разликује од одрастања у дому где су присутна оба родитеља. Иако у тим породицама физички недостаје један родитељ, није оправдано искључивање оваквих институција из групе породица које нормално функционишу. У споменутим породицама живот може да тече на један веома пожељан начин са адекватним емоционалним везама, адекватном комуникацијом, задовољавањем потреба свих чланова и адекватним правилима за решавање конфликта. Једнородитељске породице су данас често избор животног стила родитеља и разликују се међусобно вероватно исто колико и породице са оба родитеља.

Када говоримо о промени у структури породице, важно је напоменути да то не доводи увек до дезинтегрисаности, односно до одсуства заједништва и недостатка сарадње међу члановима. Слаба емоционално-афективна повезаност чланова, недостатак узајамне подршке и солидарности, учесталост сукоба, недостатак границе међу субсистемима нису карактеристике само једнородитељских породица, већ су резултат хроничних патолошких односа у породици и могу да се јављају и у породичним системима са два присутна родитеља. О дезинтеграцији породице, када су једнородитељске породице у питању, говоримо када промена у структури породице отежава или онемогућава испуњење битних задатака породице, утиче на њену функционалност и нарушава физичко и психичко здравље појединаца.

Ипак, многа истраживања истичу значај структуре породице у развоју личности деце (Ziemska, 1973, Walters & Parker, према: Piorkowska-Петровић, 1990;

Vinterbotom, 1952: према Ивић, Хавелка, 1982), као и то да је васпитање детета у непотпуној породици ипак далеко сложеније и деликатније него у случају потпуне породице. Оно што је отежавајућа околност за самохраног родитеља, јесте балансирање између пословних и кућних обавеза. Време одсуствовања родитеља од куће свакако је од битног значаја за функционисање породице, за нормалне услове развоја и васпитања малолетне деце. Са друге стране, ангажованост родитеља у заједничком провођењу слободног времена, као и вршење контроле над дететом, такође, представљају битне компоненте успешног васпитања.

Разматрајући резултате досадашњих студија о једнородитељским породицама, као и специфичности и тешкоће свакодневног живота и васпитних поступака самохраних родитеља, овим истраживањем смо желели да посветимо посебну научну пажњу овом феномену и додатно истражимо карактеристике васпитног понашања у структурално различитим породицама.

Метод

Узорак

Узорак истраживања чинило је 248 мајки са територије Новог Сада. Од укупног броја испитаних родитеља 176 (71%) је било из потпуних, док је 72 (29%) из једнородитељских породица. С обзиром на циљеве и задатке истраживања, узорак је био сачињен од родитеља, који имају децу предшколског и/или децу школског узраста. Групу једнородитељских породица чиниле су мајке, које свакодневно самостално васпитавају своју децу и живе у посебном домаћинству, независно од претходног или тренутног легалног брачног статуса (самохрани родитељи од рођења детета; родитељи који су легално још увек у браку али други родитељ не живи са њима) и независно од околности због којих су настали.

Испитивање је било организовано у просторијама Удружења самохраних родитеља, Института за здравствену заштиту деце и омладине, Основне школе „Јован Поповић“ из Новог Сада и Основне школе „Јован Јовановић Змај“ из Сремске Каменице. Подаци у наведеним школама прикупљени су у сарадњи са стручним сарадницима, учитељима и разредним старешинама. У Удружењу самохраних родитеља, председник Удружења преузео је одговорност за дистрибуцију упитника, јер је у току био попис старих и учлањење нових чланова, те су родитељи приликом регистрације попуњавали и упитнике. У Институту за здравствену заштиту деце и омладине подаци потребни за истраживање су прикупљени на Одељењу за психодијагностику и психотерапију. Упитници су подељени родитељима деце, која су због мањих развојних проблема посетили ову установу (истраживање није обухватило децу са хроничним обољењима).

Инструменти

У истраживању је коришћен Упитник за евалуацију односа мајка – дете / Mother – Child Relationship Evaluation (Roth, 1961), који је намењен мерењу

васпитних ставова мајки. Састоји се од 48 ајтема Ликертовог формата, са по 12 ајтема за 4 субске (прихватање, презаштићавање, препопустљивост и одбацивање) по Симондсовом моделу васпитних ставова родитеља. Испитаници на овом упитнику на петостепеној скали процењују у којој мери се слажу са одређеном тврдњом.

Оригинале валидационе студије показале су задовољавајућу поузданост овог инструмента са следећим Пирсоновим (р) коефицијентима поузданости: .57 за прихватање, .53 за презаштићавање и .41 за препопустљивост. (Roth, 1961, према: Будинчевић, 2006).

Подаци о метријским карактеристикама субске Упитника МЦРЕ на нашем узорку приказане су у следећој табели.

Табела 1: Метријске карактеристике субске Упитника МЦРЕ

	α	β	КМО	X1	X2
Презаштићавање	.7375	.7444	.7561	.1897	.6488
Одбацивање	.5412	.5569	.6140	.0895	.4322
Препопустљивост	.5904	.6244	.6618	.1072	.5631
Прихватање	.6161	.7238	.7368	.1180	.5901

α – Cronbach – коефицијент поузданости

β - Lord – Kaiser – Caffrey – коефицијент поузданости прве главне компоненте

КМО – нормализовани коефицијент репрезентативности

X1 – просечна интеркорелација варијабли

X2 – Момировић - хомогеност варијабли

За испитивања латентне структуре Упитника МЦРЕ, у овом истраживању извршена је факторска анализа уз Promax ротацију. По Kaiser – Guttmanovom критеријуму (карактеристични корен већи од 1) екстраховано је 15 фактора који заједно објашњавају 61,97% варијансе. Фактори који су изоловани у нашем истраживању нису дали идентичну структуру која се у већини случајева добија применом ове скале (на појединим факторима у нашем истраживању, издвојили су се ајтеми са више субске), што нам свакако говори о изузетно комплексној структури васпитних ставова и можемо да се сложимо са Зимском (Ziemska, 1979; према: Piorkowska – Петровић, 1990), која сматра, да је при одређивању ставова мајки уопштено веома тешко или чак немогуће издвојити чисте ставове, јер су ставови временом подложни променама и да се најчешће међусобно и преплићу. Но да бисмо могли имати комплекснији увид у разлике међу посматраним групама (самохране мајке и мајке из двородитељских породица), у даљој анализи резултата истраживања задржали смо се на петнаестофакторској солуцији. Детаљнији подаци о факторској структури Упитника МЦРЕ приказани су у магистарској тези Ердеш-Кавечан (2009).

*Резултати**Табела 2: Дескриптивни показатељи за заступљеност 4 васпитна става у нашем узорку*

Васпитни ставови мајке	Породична структура	АС	СД
презаштићавање	Једнородитељске породице	38.14	7.79
	Двородитељске породице	37.77	6.19
одбацивање	Једнородитељске породице	37.98	5.81
	Двородитељске породице	39.45	4.44
препопустљивост	Једнородитељске породице	39.69	5.17
	Двородитељске породице	38.11	5.45
прихватање	Једнородитељске породице	31.06	5.59
	Двородитељске породице	31.24	5.70

► Васпитни ставови мајки (МЦРЕ) – нижи скор, већа заступљеност васпитног става

Резултати који су добијени у нашем истраживању истичу доминантност прихватајућег васпитног става за целокупан узорак мајки. У даљој анализи наших података, резултати показују да је код самохраних мајки највише заступљен прихватајући, затим одбацујући, презаштићујући, а најмање препопустљив васпитни став. Код мајки из двородитељских породица доминантан васпитни став је, такође, прихватање, затим презаштићавање, препопустљивост, а најмање је заступљен одбацујући васпитни став.

Статистичком анализом утврђене су значајне разлике за два васпитна става и то, за одбацивање ($t = 1.918$, $p < .05$) и препопустљивост ($t = -2.112$, $p < .05$), где је одбацивање више карактеристично за самохране мајке, а препопустљивост за мајке из двородитељских породица.

Испитивање структуре разлика у васпитном понашању мајки у једнородитељским и двородитељским породицама

Приликом испитивања разлика у заступљености васпитних ставова мајки у једнородитељским и двородитељским породицама, примењена је дискриминативна анализа. Као континуиране варијабле издвојени су скорови испитаница на Promax – факторима добијеним у анализама структуре МЦРЕ Упитника, док је групишућа варијабла разликовала мајке с обзиром на врсту породице.

Након извршене анализе издвојила се једна дискриминативна функција, која је статистички значајна на нивоу поверења $p < 0.01$ ($\Phi = 38.68$, $p = .000$).

Коефицијент каноничке корелације је осредњи, али значајан (.37), те се закључује да постоји корелација између каноничке дискриминативне функције и варијабле врста породице.

Табела 3: Каноничка корелација и значајност дискриминативне функције

Функција	Рхо	Дтр	Ф - тест	п
1	.369	.136	38.677	.000

У Табели 4 приказана је факторска структура каноничке дискриминативне функције.

Табела 4: Матрица структуре дискриминативне функције

Варијабла	Структура функције
Презаштићавање – неповерење и брига за дететове способности	-.069
Контрола понашања детета	-.061
Недоследно спровођење дисциплине	.043
Емоционална контрола	-.126
Преданост, посесивност	.008
Прихватање – конзистентност дисциплине	-.175
Понижавање, претња	-.376
Удаљеност, неповерење	.077
Заштита	.502
Препопустљивост везано за активности и слободно време детета	.160
Праћење, контрола	-.184
Хладно, ауторитативно васпитање	.186
Ускраћивање самосталности	.122
Презаштићавање, прихватање дететових емоционалних реакција	-.287
Претерано везивање детета себи	.257

На основу коефицијената структуре из претходне табеле можемо да уочимо, да дискриминативној функцији највише доприноси фактор заштита, затим понижавање и претња и фактор презаштићавање, прихватање дететових емоционалних реакција. Најмањи допринос се региструје за фактор преданост, посесивност.

Табела 5: Центроиди група

	Функција 1
Мајке из двородитељских породица	-.236
Самохране мајке	.576

На основу добијених резултата можемо да видимо да се мајке из двородитељских породица групишу на негативном полу дискриминативне функције, док се самохране мајке групишу на позитивном полу. То значи, да се код мајки из потпуних породица у већој мери региструју васпитни ставови који су везани за контролу понашања детета (емоционална контрола, праћење и контрола детета) и у већој мери користе понижавање и претњу као васпитне поступке. Међу доминантним васпитним ставовима налази се и презаштићавање, прихватање дететових емоционалних реакција, а њихово васпитање је у већој мери доследно.

Са друге стране, самохране мајке у већој мери генерално заштићују своју децу, наглашавају свој ауторитет, претерано везују своју децу за себе, у већој мери ускраћују самосталност своје деце, али истовремено су и попустљиве у односу на активности и слободно време детета.

Дискусија и закључак

Резултати који су добијени у нашем истраживању истичу доминантност прихватајућег васпитног става за целокупан узорак мајки. Презаштићујући васпитни став је, такође, високо заступљен, а одбацујући и препопустљиви васпитни ставови су најмање заступљени. Истраживања на нашим просторима говоре о врло сличној заступљености васпитних ставова код мајки (Стефановић – Станојевић, 2005). Наиме, прихватајући васпитни став се јавља као доминантан код највећег броја жена, а презаштићавајуће васпитање се, по мишљењу ауторке, такође веома често примењује код наших мајки. Оваква заступљеност васпитних ставова свакако да указује на „тренд високе контроле“ и „неосамостаљивања детета у нашој култури“, но с обзиром да је споменута ауторка испитала и везу између афективне везаности и васпитних ставова мајки, узрок овакве заступљености васпитних ставова по њој, налази се у све већем броју амбивалентних и све мањем броју сигурних афективних веза у нашем друштву, које се најчешће и трансгенерацијски преносе. Значај емоционалног искуства са родитељима у формирању васпитних ставова истиче у својим радовима и Капор – Стануловић, Н. (1985), а по многим ауторима, емоционални део васпитања је најзначајнији у интеракцији са дететом и највише повезан са каснијим понашањем детета.

Наши резултати, такође, показују, да је код самохраних мајки највише заступљен прихватајући, затим одбацујући, презаштићујући, а најмање препопустљив васпитни став. Код мајки из двородитељских породица доминантан васпитни став је, такође, прихватање, затим следи презаштићавање, препопустљивост, а најмање је заступљен одбацујући васпитни став. Ипак, морамо да констатујемо, да већа заступљеност одређеног васпитног става код мајке често не значи и потпуно одсуство других. На ту констатацију смо дошли на основу Ротове концепције (Roth, 1961), који сматра да већа заступљеност неприхватајућих васпитних ставова, као што су презаштићавање или препопустљивост не означава и потпуно одбацавање детета, као и да мања заступљеност споменутих неприхватајућих ставова не повлачи за собом потпуно прихватање детета од стране мајке.

Како су код самохраних мајки у нашем узорку највише заступљени васпитни ставови прихватање и одбацивање, оне нам говоре о присуству изразито контрадикторних васпитних ставова у тој групи родитеља. У складу са тим, поједина истраживања нас обавештавају о склоности самохраних мајки да претерано заштићују и брину за своју децу и да врло често заузимају некритичан, попустљив однос према деци (Ziemska, 1978), док са друге стране, постоје истраживања, која говоре о томе, да су самохране мајке недоследније, хостилније, мање знају о свакодневним активностима своје деце и да их више кажњавају од мајки, које су у браку (Simons et al., 1996).

Факторском анализом латентног простора МЦРЕ инструмента дошли смо до значајних података, који указују на веома комплексну структуру васпитних ставова. Наиме, издвајањем значајних фактора добијена је нешто другачија структура од изворне Ротове концепције, међутим, као што смо и у опису инструмента назначили, Ротов четвородимензионални модел, као и модели других аутора (Roe и Siegelman, Schaefer, Masen, Makarovich, Ziemska, Baumrind, Rohner...), који су сведени на мањи број димензија заправо служе како би олакшали класификацију многобројних родитељских васпитних поступака. Према томе, васпитни ставови су у ствари основни фактори, на које је могуће свести мноштво манифестних поступака родитеља и мало је вероватно да се са потпуном доследношћу јављају у чистом облику. У даљој анализи задржаћемо се ипак на вишефакторској интерпертацији резултата, која нам омогућава да детаљније разјаснимо разлике у васпитању међу посматраним групама.

Овако добијени подаци указују да се код мајки из потпуних породица у већој мери региструју васпитни ставови који су везани за контролу понашања детета (емоционална контрола, праћење и контрола детета) и у већој мери користе понижавање и претњу као васпитне поступке. Њихово васпитање је у већој мери доследно. Са друге стране, у групи самохраних мајки у већој мери се региструје заштита као облик васпитног понашања и у већој мери се наглашава ауторитет мајке. Недоследност у васпитању је више карактеристично за ове породице.

Сходно претходним редовима и резултатима нашег истраживања, који врло значајно истичу присутност контрадикторних васпитних ставова, нарочито у једнородитељским породицама, могуће објашњење налазимо у социолошким теоријама, које за све активности у свакидашњем животу, па и оне везане за родитељство сматрају, да су посредоване друштвено-економским променама. Уколико су услови друштвене средине нестабилни, уколико долази до ограничења материјалних ресурса, долази и до осујећења неких аспеката родитељства. С обзиром да су самохрани родитељи врло често изложени већем броју стресора, а углавном се ослањају на своје сопствене снаге и изворе, како би изашли у сусрет потребама детета, често иду и до граница сопствене издржљивости, при чему њихово саможртвовање може да изазове висока очекивања према деци. То даље изазива конфликтну ситуацију са дететом и родитељев лични живот се потпуно исцрпљује. Управо овакви видљиви резултати личног незадовољства која су изазвана неповољним спољашњим условима, огледају се у неадекватним и контрадикторним васпитним поступцима самохраних родитеља.

Као вид објашњења контрадикторности када је васпитање самохраних мајки у питању, засигурно је и мањи број социјалних контаката које оне имају, укључујући и партнерске. Повећано осећање обавезе према детету често код мајке изазива фрустрираност, јер не може да води свој живот како би она то желела. Са друге стране, самохрана мајка се стиди свог положаја и врло често сама избегава контакте са широм заједницом, што додатно доводи до њеног осећања изолованости због чега у већини случајева свесно или чак несвесно криви своје дете. С обзиром да је недостатак социјалне подршке повезан са повећаним нивоом родитељског стреса (Belsky, 1984), можемо да констатујемо, да мултипликација стресора свакако доприноси неадекватном испољавању васпитних поступака самохраних родитеља.

Дакле, могли бисмо закључити да су васпитне вредности у оквиру породице свакако резултат различитих услова у којима породице живе и да се не сме изгубити из вида правац утицаја ставова родитеља на обликовање понашања и одговарајућих особина личности детета. Претерана строгост, претерана слобода, недоследност у поступцима, недостатак основних норми понашања свакако да неповољно делују на психофизички развој деце.

Веома је значајно споменути да се у многим релевантним референцама наводи суштинска важност укључености оца у процес васпитања и социјализације детета, јер увећава могућност зближавања и продубљивања емотивних веза међу члановима породице. На основу последње споменутог, отворили смо питање важности истраживања васпитног понашања очева у структурално различитим породицама.

Литература

- Belsky, J. (1984.), The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55: 83-96.
- Budinčević, P. (2006). Vaspitni stavovi roditelja i percepcija istih od strane njihove dece. Magistarski rad. Novi Sad: Odsek za psihologiju.
- Гагић, Д. (2002). Перцепција васпитних ставова родитеља код студената Академије уметности и Правног факултета. Дипломски рад. Нови Сад: Одсек за психологију.
- Ивић, И., Хавелка, Н. приређивачи (1982). *Процес социјализације код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Капор-Стануловић, Н. (1985.) Психологија родитељства, Београд: Нолит.
- Piorkowska – Petrović, K. (1990). Dete u nepotpunoj porodici, Beograd: Prosveta: Institut za pedagoška istraživanja.
- Roth, R. M. (1961). The Mother-Child Relationship Evaluation – Manual, Western Psychological Services, Los Angeles, CA.
- Simons, R. L. & associates (1996.), *Understanding differences between divorced and intact families: Stress, interaction and child outcome*, London, Sage Publications.

- Стефановић-Станојевић, Т. (2005). *Емоционални развој личности*, Ниш: Просвета.
- Тодоровић, Ј. (2005а). *Васпитни стилови родитеља и самопоштовање адолесцената*, Ниш: Просвета.
- Ziemska, M. (1978). Research of the infant and the preschool child. *Early Child Development and Care*, Vol. 5, No. 2, 126-132.

Ђерђи Ердеш-Кавечан, М.А., Novi Pazar

HOW MOTHERS ASSESS THEIR UPBRINGING IMPACT IN STRUCTURALLY DIFFERENT FAMILIES

Summary

Parent's upbringing attitudes comprise attained structure of educational and affective character striving for relatively constant form of parent's behaviour (mother's apart from father's). However, duration of attitudes is relative because they develop and change during personality development of both parents and their children according to the developmental phases of childhood and parenthood.

The research presented in this paper aims to investigate the differences in mothers' upbringing behaviour in structurally different families. The research sample comprises 248 mothers living in the municipality of Novi Sad. The data was collected through the Questionnaire for evaluating the relationship between mother and child (Roth, 1961). Data processing included descriptive statistical methodology, factor analysis as well as descriptive analysis.

The obtained results point out the important difference in mothers' upbringing attitudes from structurally different families. Statistically important difference was recorded for upbringing attitudes of rejection or lenient behaviour; self-supporting mothers tend to reject their children, while too lenient mothers come from two parent families. Latent space analysis and difference structure between investigated families led to the conclusion that mothers from complete families have upbringing attitudes of gaining control over child behaviour, they are exercising it regularly and they are emotionally more involved in upbringing procedure. On the other hand, self-supporting mothers emphasize their authority, they are less emotional and inconsistent in their upbringing demands. The most important implication of the paper is the presence of extremely contradictory upbringing attitudes in the group of self-supporting parents which states the clash between their wishes and present possibilities. Therefore, it is significant to offer expert assistance to self-supporting mothers in all spheres of their social life in order to provide their children with adequate conditions for healthy upbringing.

Key words: upbringing attitudes, family structure, differences

М-р Джерджи Эрдеш-Кавечан Новый Пазар

**КАК МАТЕРИ ОЦЕНИВАЮТ СВОЁ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ
В СТРУКТУРНО РАЗНЫХ СЕМЬЯХ**

Резюме

Воспитательные положения родителей подразумевают усвоенную структуру познавательно-аффективного характера и стремят к определённой, относительно постоянной форме поведения родителей /в отдельности отца и матери/. Всётаки, Продолжительность положений относительно, так как они меняются, развиваются и формируются в течение развития личности родителя и их детей, согласно развивательным этапам детства и родительской роли.

В настоящей работе представлено исследование различий в воспитательном поведении матерей из структурно разных семей. В исследовании участвовало 248 матерей с территории Нового Сада. Данные собраны с помощью Вопросника для определения ценности отношений между Матерью и Ребёнком /Roth, 1961/. В обработке данных автор использовала дескриптивные статистические методы, факторный анализ и дискриминационный анализ.

Полученные результаты указывают на значительные разницы в применении определённых положений у матерей из структурно разных семей. Статистически важная разница находится в воспитательных положениях касающихся отвержения и чрезмерн; уступчивост - отвержение более характерно для одиноких матерей а чрезмерная уступчивость для матерей из двухродительских семей. Анализом прикрытой части исследования и структуры разниц между исследуемыми семьями, мы получили данные свидетельствующие о том что у матерей из комплектных семей в большей мере существуют воспитательные положения связанные с контролем поведения детей, эти положения последовательно реализуются и эти матери больше эмоционально включены в воспитание детей. С другой стороны .матери, одиночки подчёркивают свой авторитет, эмоционально более холодные и непоследовательны в своих воспитательных поступках. Важнейшей импликацией настоящей работы является указание на существование совершенно разных воспитательных положений в группе родителей одиночек а это подтверждает разнобой между их желаниями и возможностями. Поэтому очень важно матерям одиночкам помочь во всех сферах социальной жизни, чтобы детям обеспечить адекватные условия и здоровое развитие.

Юпорные слова: воспитательные положения, структура семьи, разницы

Оливера Каменарац, дипл. педагог-мастер
Филозофски факултет,
Нови Сад

UDK 001.101:377.4

UDK 371.13

Прегледни чланак

Примљен: 26. X 2009.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 1–2, p. 119–132.

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА – ПРОЦЕС АКТИВНЕ КОНСТРУКЦИЈЕ ЗНАЊА У АУТЕНТИЧНОМ ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ

Резиме

Промењене представе о човеку и другачији приступи развоју и васпитљивости људских потенцијала, снажно утичу на школу и целокупни систем васпитања и образовања. На темељу насталих промена трага се за новим приступима у промишљању концепта и домета доживотног образовања и професионалног развоја, а тежиште се помера на проучавање образовних потреба у специфичном васпитно-образовном контексту школе.

У центру научног интересовања је квалитативно истраживање образовних потреба наставника са становишта интерпретативне парадигме из нацрта студије случаја и проналажење перспектива за унапређивање процеса професионалног развоја, као неопходних услова квалитетнијег рада школе.

Кључне речи: професионални развој, активна конструкција знања, квалитативна истраживачка парадигма, студија случаја

Друга половина XX века представља време великих научно-технолошких и друштвених промена које се одражавају на све сфере човековог живљења. Савремени живот носи са собом нове захтеве и решења која у битној мери утичу на мењање квалитета живота у свим областима. Са свим могућностима и ризицима које носи, друштвена транзиција, захвата и сектор васпитања и образовања, посебно школу као најпромовисанију институцију. У том смислу веома је значајно да систем васпитања и образовања и школа прате друштвене промене и на њих реагују адекватним одговорима и решењима.

Компаративна анализа образовних система, посебно оних у транзицији, дала је резултате који показују да је управо наставник један од најважнијих, готово пресудних фактора успешног реформисања, иновирања, унапређивања система образовања. У прилог томе иде и препорука Међународне комисије о образо-

вању за XXI век у којој се каже да *квалитетно образовање захтева компетентног наставника ...* Декларација UNESCO о карактеристикама друштва на почетку XXI века, такође, упућује да транзиција и трансформација система васпитања и образовања захтева од наставника и школе да доживе властиту трансформацију. Научноистраживачке расправе о наставнику истичу нужност и доминантност планског, систематског и континуираног развоја професионалних компетенција наставника за успешно остваривање циљева образовне концепције, као и сваког реформског подухвата.

Квалитетно и континуирано образовање за све је императив времена у којем живимо. Без обзира колико је нека промена утемељена и теоријски „на папиру“ развијена, она не може ни додирнути праксу без наставника, као кључног фактора у реализацији квалитетног образовања, који промене разуме, прихвата и примењује у свом раду (Костовић, 2005). Компетентност наставничке професије подржана је потребом, али и изазовом за континуираним усавршавањем, мењањем, професионалним развојем наставника у виду праве наставничке револуције. Овим се отварају важна питања у вези са значајем наставничке професије и иновирањем улоге наставника, посебно у правцу потребе за континуираним професионалним развојем. На овај начин, квалитетан рад школе све више се доводи у везу са континуираним развојем наставничких компетенција из чега произилази потреба да се проучавању ове проблематике приступи на свеобухватан и иновативан начин, у којем се процес професионалног развоја посматра са становишта активне конструкције знања у аутентичном контексту школе. У наставку ће нешто више речи бити о томе.

Професионални развој – лични конструкт наставника у аутентичном школском контексту

Многобројни приступи у схватању човека, развоја и знања одувек су имали велики утицај на настанак различитих концепција васпитања и образовања. Осим тога, они су утицали и на разумевање природе садржаја учења као и на улогу коју појединац има у односу на њих. У том смислу, изучавање потреба наставника за личним и професионалним развојем, у великој мери условљена је теоријским основама са којих приступамо проучавању ове проблематике

Професионални развој наставника се у овом раду схвата као модел заснован на концепту конструкције знања. Знање се, у овако схваћеном моделу, не преноси, њега конструише наставник властитом активношћу у специфичном контексту, тј. у школи. Стога, наставник је партнер у процесу изградње знања, у педагошкој комуникацији, али и практичар који промишља властити посао, праксу, неко ко на бази претходних знања и искустава гради нова знања и искуства и њима излаже своје ученике и сараднике (Каменарац, 2009). Овако схваћен процес професионалног развоја своје најдубље утемељење проналази у конструктивизму, који се бави питањем знања и процеса сазнања, а посебно у социјал-

ном конструкционизму, који наглашава да се знање позиционира између људи, а не унутар умова појединаца или ван њих.

У конструктивистичкој парадигми темељни однос субјеката у образовном процесу – ученика, наставника и других експерата, јесте *сарадња*. У процес сарадње субјекти уносе своје животне биографије и различите компетенције. Иако је у школи доминантна асиметрична комуникација између ученика и наставника, с обзиром на несразмерну количину социјалне моћи с којом располаже наставник, са становишта конструктивистичке парадигме однос наставника и ученика би требао бити сараднички и саучеснички. У том смислу професионално деловање наставника треба да почива на претпоставкама конструктивистичке парадигме.

Наиме, знања, вештине, компетенције потребне за квалитетно остваривање васпитно-образовног рада школе, развијају се кроз партиципацију, интеракцију и међусобно делање наставника, ученика, родитеља, других колега и стручних сарадника у школи. У тако схваћеном процесу сазнања велику улогу има отворена, равноправна, партнерска комуникација која чини основу ефикасне интеракције и међусобног деловања. Кроз преговарање и сарадњу на свим нивоима могуће је у школи генерисати знање и тако успоставити скуп заједничких значења који ће бити прихваћени и подржани од стране свих сазнавалаца.

Посматрано из овог угла, можемо рећи да је потреба наставника за усавршавањем, тачније свест о активном учешћу у самом процесу сазнаја важан чинилац у професионалном развоју. Наиме, наставников однос према професионалном усавршавању је лични конструкт, који је подстакнут његовом потребом и жељом за даљим усавршавањем и развојем. Сем тога, важну улогу у том процесу има и окружење у којем наставник ради, услови у којима се одвија васпитно-образовни рад, специфичности средине у којој се школа налази, карактеристике колектива школе, потребе наставника, ученика, родитеља и сл. То потврђује и конструктивистички став, у којем се наглашава да је *појава која се сазнаје неодвојива од субјекта сазнања*.

Професионални развој наставника, као и сам процес сазнања, одвија се у конкретном социокултурном и временском контексту. С обзиром да се поменути чиниоци од школе до школе битно разликују, пред наставнике се постављају захтеви за различитим ангажовањима у процесу долажења до „истине“. Одатле проистиче и потреба за индивидуалним приступом у професионалном развоју наставника. Овакав приступ би допринео да школа одговори како на захтеве конкретног социокултурног и временског контекста у којима ученици, наставници, родитељи живе и раде, тако и на њихове личне потребе и очекивања, јер како поједини аутори (Гојков, 2007 према Fish) иситичу „реалност јесте резултат социјалних процеса који су прихваћени као нормални у специфичном контексту, али тврдње о знању су разазнатљиве и о њима је могуће дебатовати само унутар одређеног контекста или заједнице”.

Прихватајући конструктивистичко схватање, као основу рада, желели смо да педагошке појаве којима се бавимо, тј. професионални развој наставника представимо као нешто што је последица акција свих актера васпитно-образовног

процеса, али и конструкта који су уткани у конкретни социокултурни контекст у којем се васпитно-образовни процес реализује. Начин на који смо поставили и описали поље нашег сазнања послужиће нам, у даљем раду, као референтни оквир путем којег треба не само да усмеравамо даље трагање за „истином“, него и да сазнате конструкте оправдамо и одржимо. Наиме, он треба да нам послужи као „консезус, тј. начин да неко наше тврђење стекне статус истинитог“ (Ристић, 1995).

Примена савремених методолошких приступа у проучавању професионалног развоја наставника

Енормно увећање знања и усложњавање срединских околности у којима се одвија образовање ученика, а самим тим и рад наставника (нове улоге родитеља, реформе на нивоу државе, нове вредности и захтеви који се појављују у процесу транзиције, увођење нових система квалитета итд.) пред запослене у образовању постављају захтев за активном конструкцијом знања у процесу професионалног развоја. На овај начин квалитет рада просветног радника, као и квалитет рада школе доведен је у директну везу са стручним усавршавањем и професионалним развојем. Наиме, постављен је аксиом да без континуираног професионалног развоја нема квалитета рада наставника, па самим тим ни високо квалитетног рада школе. Последњих година аутори овој теми придају велики значај и проучавају је са становишта различитих методолошких парадигми.

Имајући у виду актуелност презентованог проблема, спровели смо *квалитативно истраживање* на узорку од 25 наставника предметне наставе из једне новосадске основне школе. Циљ истраживања је конкретизован кроз следеће задатке:

1. Испитати шта наставници мисле о професионалном усавршавању са становишта свог досадашњег искуства.
2. Утврдити да ли наставници имају потребу да се усавршавају у правцу развоја комуникацијских компетенција.
3. Идентификовати шта су најчешће препреке у остваривању квалитетне комуникације наставника са ученицима, родитељима и другим колегама у школи.
4. Пронаћи перспективе за професионално усавршавање наставника које ће бити усмерено ка развоју комуникацијских компетенција и неговању сарадничких и партнерских односа у школи.

Имајући у виду природу проблема којим се бавимо, постављени циљ и из њега изведене задатке истраживања, определили смо се да ово буде квалитативно истраживање, спроведено са становишта интерпретативне парадигме из нацрта студије случаја. Применом квалитативног приступа, описани феномен проматрали смо у његовом природном окружењу, тј. у школи. На овај начин настојали смо не само да проширимо наше сазнање о проучаваној појави, већ да на њу бацимо сасвим ново светло и њеном сагледавању приступимо из различитих углова. На-

име, квалитативна истраживачка парадигма упућује и омогућава сазнавање чињеница које крију субјективна искуства недоследива другим средствима, што је управо и један од разлога зашто смо се баш за њу определили.

Имајући у виду да се у раду пошло од истраживачке тезе у чијој основи је конструктивизам, који не прихвата постојање једне апсолутне истине, а истиче активну улогу сазнаваоца у процесу сазнања и значај социокултурног контекста, одлучили смо се за *нацрт студије случаја*. Студија случаја се, као истраживачки поступак, састоји у сагледавању свих важних аспеката једне појаве или ситуације, узимајући за јединицу проучавања: појединца, групу, организацију, колектив, целу културу или били који састав који се сматра засебном целином или ентитетом.

До сазнања о проучаваним појавама дошли смо путем *интервјуа који је имао истраживачки карактер*. Истраживачки интервју је разговор две особе који је покренут на иницијативу интервјуера, а води се са циљем да се прикупе информације које су важне за боље разумевање истраживачког проблема. Циљеви који се притом настоје постићи односе се пре свега на добро познате научне задатке описивања, предвиђања и објашњавања. Наиме, реч о вођеном, истраживачком интервјуу, који је посебно, самостално конструисан за потребе овог истраживања (детаљније у: Каменарац, 2009). Интервју се састојао из два дела, која су обухватала укупно 18 питања. Први део интервјуа односио се на испитивање мишљења, ставова и искустава наставника у вези са досадашњим професионалним усавршавањем. Други део интервјуа био је осмишљен тако да се кроз (само) процену односа/комуникације наставника са ученицима, родитељима, колегама у колективу; дефинисање препрека на тим релацијама и проналажење евентуалних начина да се оне превазиђу испитају потребе наставника за развојем комуникацијских компетенција и укључивањем у процес професионалног усавршавања који би се заснивао на сарадњи и тимском раду.

Анализа и интерпретација резултата добијених овим истраживањем, састојала се од квалитативне обраде одговора добијених путем интервјуа. Подаци су најпре сагледавани са становишта наставника и контекста школе у којем је истраживање спроведено, а затим су се на темељима тих сазнања отварале дискусије које су имале за циљ да проучавану појаву сагледају системски, на један још свеобухватнији начин. Представљени приступ, може (не нужно), послужити као „модел истраживања” и другим школама које се суочавају са истим или сличним проблемима, наравно уз прилагођавање специфичностима њиховог контекста.

Циљ је да се анализирају проблеми који се јављају на пољу професионалног развоја у конкретном социокултурном контексту и да се на основу добијених података, предложи перспективе за њихово решавање. У том смислу се у истраживању истиче важност индивидуалног приступа проучавању школске стварности и неопходност поштовања аутентичности образовних потреба наставника који у њој раде.

Професионални развој наставника – између теорије и праксе

Како бисмо пронашли одговоре на постављене задатке истраживања, а наведена теоријска стајалишта употпунили сазнањима из школске праксе, у разговору са наставницима отворили смо различита питања на које смо покушали заједнички са њима да пронађемо одговор. Издвојићемо само нека од њих: Да ли баш сви програми професионалног усавршавања омогућавају наставницима да усвоје знања и вештине која ће им помоћи да квалитетније раде? Колико су програми професионалног усавршавања прилагођени потребама наставника и специфичностима проблема са којима се њихова школа сусреће? Колико су наставници заинтересовани да се усавршавају као „педагози”, а не само као „стручњаци из одређених области”?

Најбољи начин да дођемо до одговора на постављена питања је, према нашем мишљењу, да сагледамо како ствари изгледају на терену из перспективе наставника. У складу са тим у наставку износимо резултате истраживања који се односе на личне утиске и искуства наставника у вези са процесом професионалног развоја, реализованог у њиховој школи:

- Од укупног узорка који је чинило 25 наставника предметне наставе, истраживањем смо утврдили да су 22 наставника у свом досадашњем раду прошла кроз минимум један програм стручног усавршавања, док 3 наставника нису до сада имали прилику да се стручно усавршавају;

- На питање *да ли су се на програме професионалног усавршавања наставници пријављивали добровољно, према својим потребама и афинитетима или им је то било наметнуто као обавеза*, 14 наставника је одговорило да је усавршавање било обавезно за све, 4 наставника су истакла да су се пријављивала добровољно. Наставници који су се изјаснили да нису имали прилику да се стручно усавршавају, (тј. 3 наставника) нису били обухваћени овим питањем.

На основу изнетих ставова наставника стиче се утисак, што једним делом показују и резултати до којих смо дошли, да највећи број наставника професионално усавршавање схвата као „наметнуту» обавезу коју треба испунити пре свега због, како смо често имали прилику да чујемо „задржавања радног места» и „добивања/продужавања лиценце за рад». То нам на неки начин говори да је у школи присутна и извесна доза „притиска” на наставнике у погледу професионалног усавршавања, што повратно утиче и на њихов став према овој области рада. На тим основама постављају се и следећа питања: Колико ће наставник који се усавршава само ради „испуњавања законске обавезе» бити спреман да знања и вештине усвојене током усавршавања примени у свом раду? Колико су наставници мотивисани да квалитетно раде? Како на најбољи могући начин мотивисати наставнике да се усавршавају? Шта по том питању може да уради управа школе, педагог, директор, остали запослени? (детаљније у: Каменарац, 2009).

- На основу одговора наставника на питање које се односило са начин реализације професионалног усавршавања можемо констатовати да је: 15 настав-

ника било укључено само у програме професионалног усавршавања, који су акредитовани од стране Министарства просвете Републике Србије, 4 наставника је прошло само кроз програме које је организовала педагошко-психолошка служба школе, док је њих троје имало искуства са оба начина усавршавања.

- Следећи корак у истраживању био је усмерен на испитивање садржаја који су били укључени у програме усавршавања. Од наставника смо тражили да наведу кроз које програме стручног усавршавања су прошли. Добијени подаци указују да је највећи број наставника (укупно њих 14) прошло кроз програме који били усмерени на унапређивање наставе; знатно мањи број наставника (укупно 6) је прошло кроз програме који су имали за циљ да помогну да се ефикасније превазиђу васпитни проблеми/дилеме у раду са ученицима, док су свега 2 наставника прошла кроз програме који су доприносили развоју сарадње и подстицању партнерских/сарадничких односа у школи.

- У даљем току интервјуа од наставника смо тражили да процене колико су садржаји програма професионалног усавршавања били: практично применљиви у њиховом раду, усклађени са њиховим очекивањима и потребама, као и потребама школе и проблемима са којима се она сусреће. Претпостављали смо да су наведени критеријуми индиректни показатељ задовољства наставника стеченим знањима и вештинама, па и мотивације наставника да се даље усавршавају.

- Посматрано у целини можемо рећи да су програми стручног усавршавања мало (10 наставника) или делимично (8 наставника) одговорили на потребе и очекивања наставника. Идентичан број наставника је одговорио да је стручно усавршавање делимично или мало допринело повећању њихове компетентности. Интересантан је податак да у погледу година радног стажа, пола, предмета који наставници предају нису постојале значајније разлике у погледу оба питања.

- Што се тиче практичне применљивости наученог, највећи број наставника, (укупно њих 9) сматра да су стечена знања и вештине делимично применљива у њиховом раду, док за нијансу мањи број наставника (њих 8) сматра да су знања мало примењљива. Одговор да су у потпуности задовољни практичном применом стечених знања дала су 3 наставника. Наставници који нису имали прилику да се усавршавају до сада нису одговарали на ова питања (укупно њих троје).

На основу тога поставља се питање у вези са самим очекивањима и потребама наставника у погледу програма професионалног усавршавања, као и питање садржаја који су били обухваћени професионалним усавршавањем, тј. колико су очекивања наставника била (не)реална и колико су садржаји у програмима стручног усавршавања били (не)прилагођени њиховим потребама и очекивањима. На основу добијених података и личних утисака које смо стекли током интервјуа, можемо претпоставити да је проблем много комплекснији него што се чини и обухвата комбинацију свих поменутих чинилаца.

- Имајући у виду да смо кроз разговор са наставницима током интервјуа констатовали да је некавалитетна комуникација на свим релацијама (наставник – ученик – родитељ - остали запослени у школи) највећи проблем, претпоставили

смо да би организовање програма професионалног усавршавања усмерених ка развоју комуникацијских компетенција био један од могућих начина да се овај проблем реши. Из тог разлога од наставника смо тражили да се активно укључе и ставе у улогу креатора програма професионалног усавршавања. Наиме, од њих смо тражили да изнесу своје потребе, мишљења, ставове у вези са следећим питањима: на који начин би требало организовати усавршавање које би имало за циљ развој комуникацијских компетенција и унепређивање сарадње у школи; којим знањима, вештинама, компетенцијама би првенствено требало посветити пажњу, с обзиром на Ваше личне потребе и потребе школе у којој Ви радите; ко би све требао да буде укључен у програме професионалног усавршавања који би били усмерени у том правцу и која би била Ваша улога у том процесу. У наставку наводимо неке од најфреквентнијих одговора наставника:

- Највећи број наставника сматра да је за развој сарадње у њиховој школи потребно најпре развијати способност емпатије и међусобног разумевања и вештине асертивне комуникације, тј. *вештине које уливају самопоуздање и охрабрују нас да кажемо са чим се не слажемо/слажемо, шта нам смета/не смета у нечијем понашању, без тога да ту особу повредимо или нападамо и сл.* Занимљиво је да су наставници током интервјуа посебно наглашавали да им понекад у раду „*недостаје самопоуздање*” и „*да би било добро да професионално усавршавање буде усмерено и у том правцу*”. То нам на неки начин говори да наставници пре свега желе да добију подршку у раду како од стране колектива школе, тако и од стране родитеља и ученика. Уколико се поново вратимо на податке који говоре о задовољству наставника комуникацијом коју остављају у школи можемо претпоставити да подршка коју они траже није довољна. Из тога претпостављамо да потиче и потреба за јачањем самопоуздања кроз развој вештина асертивне комуникације. (исто)

- Незанемарљив број наставника, (тачније 12) истакао је и потребу да се у школи стичу и развијају технике превазилажења конфликта разговором. У поређењу са претходним одговорима, мањи број наставника истакао је важност да се у школи развијају вештине слушања и прихватања различитости и вештине потребне за рад у групи и тимски рад. На основу добијених података можемо видети које су комуникацијске компетенције препознате као кључне за развој и унапређивање сарадње између наставника, ученика, родитеља, колектива у овој школи, али и поред тога остаје отворено питање које се односи на креирање програма професионалног усавршавања који би допринели развоју ових компетенција, као и питање ангажованости свих поменутих актера у њиховој реализацији.

- Убедљиво највећи број наставника сматра да у процес унапређивања сарадње у школи треба укључити, најпре наставнике и родитеље. Тачније, 17 наставника је изнело овај став. Имајући у виду да су наставници свој однос са родитељима оценили као однос са којим су најмање задовољни, сасвим је природно да се сарадња може унапређивати само кроз њихово учешће. Поред тога што је идентификована потреба да обе стране учествују у усавршавању, по нашем

мишљењу, и даље остаје неразрешено питање спремности наставника и родитеља да преузму део одговорности на себе и дају свој допринос развоју партнерских и сарадничких односа (исто).

- Укупно 10 наставника истакло је да програмима који доприносе развоју комуникацијских компетенција треба да буду обухваћени сви запослени у школи укључујући и наставно и ненаставно особље. Иако је број наставника који су се определили за овај одговор знатно мањи у односу на претходну категорију, ипак овај податак није занемарљив, јер указује на потребу наставника да се сви запослени у школи укључе у процес унапређивања сарадње. То нам индиректно говори да наставници имају потребу да професионално усавршавање буде подржано од целог колектива школе.

- Имајући у виду да су наставници у овој школи доста негативно оценили програме професионалног усавршавања кроз које су до сада прошли претпоставили смо да је један од разлога њиховог незадовољства и неприлагођеност начина рада током усавршавања њиховим потреба. Из тог разлога сматрали смо да је питање улоге наставника у процесу професионалног развоја од велике важности за проналажење смерница за професионално усавршавање наставника у правцу развоја комуникацијских компетенција, као и за њихов целокупни професионални развој.

- Убедљиво највећи број наставника, тачније њих 16, што је више од половине узорка, изразило потребу да се професионално усавршавање реализује кроз семинаре и тренинге који ће бити утемељени на моделу искуственог учења и размени искуства међу учесницима. Мањи број наставника, тачније њих 7, сматра да професионално усавршавање треба да буде организовано кроз разноврсне пројекте који захтевају тимски рад и рад у групи. Најмањи број наставника, односно само 2 наставника определили су се за усавршавање у којем би доминирао радионичарски облик рада, који обухвата рад у групи, игру улога и сл.

- У процесу усавршавања који је имао за циљ развој комуникацијских компетенција, највећи број наставника (тачније њих 13 наставника), себе видело у улози активног учесника, док је 9 наставника, себе видело у улози пасивног учесника, тј. посматрача. Само 3 наставника показало је спремност и заинтересованост да преузме улогу водитеља, тј. иницијатора обуке. Добијени подаци, сем што нам говоре о улози наставника у процесу професионалног усавршавања, индиректно нам показују и колико су наставници спремни да управљају процесом усавршавања, креирају тај процес и буду носиоци и иницијатори промена у школи.

Презентовани резултати истраживања описују реалност једне школе и образовне потребе наставника запослених у њој. На тим основама у даљем тексту, посебну пажњу посветили смо развоју стратегија које би допринеле да се идентификовани проблеми у аутентичном контексту школе у којој је истраживање вршено реше и на тај начин допринесе унапређењу процеса професионалног развоја и рада наставника.

Педагошке импликације

Професионални развој наставника је дугорочан, континуирани процес који обухвата више различитих међусобно повезаних фаза, а професионално усавршавање представља само један сегмент тог комплексног процеса. Најефикаснији професионални развој наставника остварује се у школи и тесно је повезан са свакодневним активностима које се у њој реализују. Стално праћење, редовна помоћ и подршка у професионалном развоју су обавезе како саме васпитно-образовне институције, тако и просветне политике и друштва у целини. Модели професионалног развоја наставника су многобројни, а који ће од њих бити оптималан зависи пре свега од социокултурног окружења у којем ће се он примењивати, тачније од потреба саме школе, наставника, ученика, родитеља, локалне заједнице у којој се школа налази. Не постоји један модел професионалног развоја који ће бити подједнако добар, апсолутно применљив и прилагођен различитим контекстима у којима се школе налазе. У прилог томе иду и резултати нашег истраживања, који су показали следеће:

- програми професионалног усавршавања су мало или делимично прилагођени потребама и очекивањима наставника;
- наставници су мало или делимично задовољни знањима и вештинама које су стекли након професионалног усавршавања;
- знања и вештине које се стичу су делимично или мало применљива у раду наставника;
- у програмима професионалног усавршавања мало су заступљени садржаји који доприносе унапређивању сарадање на релацији наставник-ученик-родитељ-колектив школе.

Наиме, наведени резултати настали су на основу истраживања које је спроведено само у једној школи са групом наставника који у њој раде. Они не представљају целокупну школску стварност, већ осликавају само стање ствари у једној школи, субјективне утиске и перспективе посматрања одређене групе наставника. На овај начин нисмо желели да истакнемо да су програми професионалног усавршавања неефикасни, неквалитетни и неприменљиви у пракси већ да упозоримо да свака школа професионалном усавршавању наставника мора да приступи на један другачији начин који ће пред сваку васпитно-образовну институцију поставити захтев да континуирано процењује своје образовне потребе, уверења, своју дотадашњу праксу, резултате до којих је такав начин рада довео и да на тим темељима заједно са наставницима и осталим запосленим бира модел професионалног усавршавања који ће бити ефикасан у том специфичном контексту.

Наведени захтев подржавају и савремене тенденције у креирању стратегија професионалног развоја просветних радника у Европи, у којима се истичу следећи принципи (Ољача, 2006, према: Warren):

- Смислено интелектуално, друштвено и емоционално укључивање у размену идеја међу колегама, унутар и изван подучавања.

Овај принцип подразумева да се створе могућности да наставници у току професионалног усавршавања активно учествују у размени својих знања и праксе, међусобно обогаћујући једни друге својим идејама, искуствима, рефлексивним промишљањем и критичким валидирањем. Овакав начин рада је у потпуности другачији од пасивног поучавања, које је организовано у виду различитих модела усавршавања, који имају за циљ пре свега презентацију нових знања, техника, стратегија, модела.

- Професионални развој веома експлицитно узима контекст у коме просветни радници раде и њихово искуство.

Овај принцип у великој мери доводи у питање све моделе који се залажу за професионално усавршавање које је „једнако за све”, по унапред дефинисаним стандардима, који подразумевају и захтевају униформност, како у садржају, тако и у методама усавршавања, који наглашавају когнитивне аспекте (садржаје), а заостављају афективне аспекте (нпр. социјалне и емоционалне) у развоју просветних радника. Поштовањем контекста у коме просветни радници раде, успоставља се чвршћа веза између постојећих начина рада и иновација које долазе.

- Професионални развој подржава напредне практичаре јер афирмише учење међу одраслима и усаглашавање које је неопходно за квалитетно учење и квалитетан рад школе уопште.

Партнерство, које се остварује на свим нивоима, ефикасније је и дуготрајније него било који други облик учења у току професионалног усавршавања. Наиме, кроз сарадњу и тимски рад свих запослених у школи, родитеља, ученика могуће је успоставити и усагласити критеријуме који ће допринети како квалитетнијој настави и учењу, тако и квалитетнијем раду школе уопште.

- Професионални развој просветних радника чини да „добра пракса” изађе из контекста учионице, укључи се у контекст школе и шире у контекст образовања уопште.

То нам говори да је, како многи аутори истичу, (нпр. Fullan), свака реформа или иновација у образовању истовремено и техничке и друштвене природе, и да истовремено сабира и успоставља равнотежу између очекивања и могућности у професионалном усавршавању просветних радника.

- Професионални развој просветних радника промовише истраживачки приступ као средство рада наставника, ученика и родитеља.

Наиме, на овакав начин претпоставке, веровања и сумње, претварају се у аргументоване податке. На тај начин остварују се сви услови који су потребни да се организација и квалитет рада школе заснивају на реалним могућностима, а не на нереалним очекивањима.

- Спровођење програма професионалног развоја обезбеђује равнотежу између интереса појединаца и интереса заједнице.

Овај принцип омогућава да се у школи као заједници одржи пријатна социоемоционална клима, која је неопходна за остваривање високо постављених образовних циљева школе: успех и постигнуће, како ученика тако и наставни-

ка, постизање појединачних професионалних и личних циљева, како оних који у школи раде, тако и свих који у њој уче итд.

Полазећи од савремених тенденција и принципа на којима треба да се заснива професионално усавршавање наставника и полазишта социјалног конструктивизма који наглашава значај сарадње и међусобног деловања субјеката у процесу сазнања дошли смо до претпоставке да је ефикасно усавршавање, (усавршавање које доприноси како личном и професионалном расту и развоју наставника, тако и квалитетном раду школе уопште) могуће само кроз равноправно учешће и укључивање наставника као носилаца промена у креирање тог процеса. То поставља потребу и захтев да се у школи посебна пажња посвети развоју комуникацијских компетенција, сарадње и тимског рада на свим нивоима и неговању повољне социо-емоционалне климе. У том циљу у раду смо се бавили испитивањем потреба наставника за развојем комуникацијских компетенција, као и проналажењем оквира и смерница за професионално усавршавање које ће одговарати како потребама школе у којој је истраживање спроведено, тако и потребама наставника који у њој раде. На темељима сазнања до којих смо дошли сматрамо да је у овој школи потребно:

- повећати мотивацију наставника за професионалним усавршавањем кроз различите видове подршке и подстицаја на свим нивоима (нпр. различити видови награда, похвале, утицати позитивним примером на наставнике, групни и индивидуални разговори, супервизије, лични пример директора и педагога који су заједно са наставницима укључени у процес професионалног усавршавања, обезбедити адекватне подстицаје и са локалног, националног нивоа и сл.);
- професионално усавршавање осмислити у складу са потребама наставника, ученика, родитеља, социокултурног окружења у којем се школа налази и актуелним проблемима са којима се она и запослени у њој сусрећу;
- омогућити наставницима да преузму активну улогу у процесу личног и професионалног развоја, кроз: укључивање у сам процес креирања и планирања програма усавршавања, реализације, мониторинга и евалуације тих програма на нивоу школе; осмишљавање различитих пројеката који имају за циљ унапређивање рада наставника, колектива школе, унапређивање сарадње и тимског рада са другим институцијама и локалном заједницом, тј. комплетним окружењем у којем се школа налази;
- поставити на нивоу школе одређене критеријуме који ће се односити на процес професионалног усавршавања наставника, а који су настали као резултат договора свих запослених (нпр. вођење картона професионалног напредовања за наставнике, различити облици вредновања и самовредновања стечених компетенција, вођење портфолија и сл.) итд.

Како би се наведени кораци предузели неопходно је да запослени, пре свега наставници, педагог, директор школе раде у тиму, као равноправни партнери. Тим подразумева мањи број људи комплементарних знања и вештина који су одани заједничком циљу и међусобно одговорни за реализацију задатака. Тим

није скупина појединаца од којих је сваки на свој, мање или више успешан начин, сам носи са проблемима у радном процесу. Дobar тим не настаје сам од себе, за његово формирање потребно је време, развијање заједничких знања и вештина. Да би „скупина индивидуа” функционисала као тим потребно ју је увежбати и научити да тако функционише. (Домовић, 2003).

Комуникацијске компетенције, које доприносе развоју сарадничких, партнерских, равноправних односа су кључни инструмент оптималног функционисања тима, преношења релевантних порука и размене мишљења, искустава, предлога и идеја. Рад у школи који се заснива на подстицању и неговању квалитетне комуникације је предуслов за квалитетан рад школе, стицање трајног и употребљивог знања, самосталног и истраживачког рада ученика, наставника, остваривање корелације међу предметима, као и императив времена у којем живимо.

Литература

- Bratanić, M. (2002): *Paradoks odgoja*. Studije i eseji, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Day, C. (1999): *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*, London: Falmer Press.
- Gojkov, G. (2007): *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji*. Prilozi kvalitativnim istraživanjima u pedagogiji, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Halmi, A. (2003): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima*, Zagreb: Naklada Slap.
- Kamenarac O. (2009): Master rad: *Komunikacijske kompetencije i profesionalni razvoj nastavnika*, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Knežević-Florić, O. (2005): *Pedagogija razvoja ili refleksija pedagoške tradicije*, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Kostović, S. (2005): *Didaktičke kompetencije nastavnika kao bitan segment kurikulumne reforme*, Novi Sad: Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije, Filozofski fakultet.
- Milas, G. (2005): *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*, Zagreb: Naklada Slap.
- Ristić, Ž. (1995): *O istraživanju, metodu i znanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D. (1998): *Konstruktivizam, participativna epistemologija i konstitutivnost psiholoških kategorija*, U: Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd.

Olivera Kamenarac, Novi Sad

TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT – PROCEDURE OF ACTIVE
KNOWLEDGE CONSTRUCTION IN AUTHENTIC SCHOOL CONTEXT

Summary

Changed ideas about man and different approaches to development and upbringing of human potentials have a strong influence towards school and the whole education system. According to the new circumstances, novel reflections and approaches are appearing in concept contemplation and the scope of lifelong education and professional development. The focus is moved towards educational need in specific upbringing and educational school context.

Qualitative research of teacher's educational needs is in the centre of scientific interest from the viewpoint of interpretative paradigm from case studies draft as well as *finding perspectives for advancing the process of professional development* as indispensable condition for more qualitative educational work in schools.

Key words: professional development, active knowledge construction, qualitative research paradigm, case study

Оливера Каменарац Новый Сад

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ » ПРОЦЕСС АКТИВНОЙ
КОНСТРУКЦИИ ЗНАНИЯ В НАСТОЯЩЕМ ШКОЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Резюме

Изменение представлений о человеке и другой подход к развитию и воспитанию человеческих потенциалов, оказывают сильное влияние на школу и совокупную систему воспитания и образования. На основании наступивших перемен люди разыскивают новые подходы к осмыслению концепта и досягаемости пожизненного образования и профессионального развития, а центр перемещается на исследование и изучение образовательных потребностей в своеобразном воспитательно-образовательном контексте школы.

В центре научного интереса является качественное исследование образовательных потребностей учителей с точки зрения общего образца из плана наблюдения случая и обнаружение перспектив для продвижения вперёд процесса профессионального развития, как обязательных условий более качественной работы в школе.

Опорные слова: профессиональное развитие, активный план знания, качественный исследовательский образец, наблюдение случая

Драгана Секулић, дипломирани педагог
Бачко Градиште

UDK 37.018.1:316.624-053.5

Стручни чланак

Примљен: 29. X 2009.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 1–2, p. 133–151.

ВАСПИТНИ СТАВ РОДИТЕЉА КАО ФАКТОР АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме

Наше школе (и основне и средње) се у последње време све чешће сусрећу са проблемом агресије, која се нагло шири и забрињава како родитеље тако и професоре. Агресија представља претњу васпитању и учитељима, јер се у школи догађају немиле сцене вређања, омаловажавања, вербалних и физичких напада од стране ученика.

У нашем окружењу делује низ фактора (социјална средина, медији, породица) који омогућавају и стварају врло повољан терен за испољавање агресије. Родитељи, као део те средине и као веома важан фактор у васпитавању деце, могу бити један од значајних узрочника агресивног понашања. Проучавање агресивних облика понашања и узрока испољавања, смисао и значај добијају уколико пружају могућност добијања одговора на питање у ком правцу треба усмерити друштвену активност у циљу превенције агресивног понашања. Сматра се да породица, односно васпитни став родитеља, родитељска контрола, информисаност и ангажовање родитеља утичу на појаву агресивног понашања.

Кључне речи: агресија, васпитни став родитеља, ученик

УВОД

С обзиром на то да се у последње време наше школе све више сусрећу са проблемом агресивног понашања и да васпитни рад у школи подразумева превенцију, дијагнозу и лечење васпитне запуштености, проблем је веома актуелан. Бројна истраживања су показала да је насиље све присутније, а да могућности за превенцију нису довољно обезбеђене. Породица, локална заједница и медији омогућавају и стварају врло повољан терен за испољавање агресивног понашања. На основу тога поставили смо проблем истраживања: Да ли васпитни став родитеља утиче на појаву агресивног понашања деце?

Циљ истраживања: сагледати да ли васпитни став родитеља утиче на појаву агресивног понашања у нашим основним школама и у ком степену се испољава агресивно понашање у средини која је обухваћена узорком истраживања.

Из оваквог циља конкретизовали смо задатке:

- ❖ Утврдити да ли пол ученика утиче на испољавање агресивног понашања.
- ❖ Утврдити да ли ауторитарни став родитеља утиче на појаву агресивног понашања.
- ❖ Утврдити да ли демократски став родитеља утиче на појаву агресивног понашања.
- ❖ Утврдити да ли смањена родитељска контрола утиче на појаву агресивног понашања.

На основу задатака истраживања поставили смо следеће хипотезе:

- ❖ Дечаци испољавају већи степен агресивног понашања, него девојчице.
- ❖ Ауторитарни став родитеља утиче на појаву агресивног понашања.
- ❖ Демократски став родитеља не утиче на појаву агресивног понашања деце.
- ❖ Недостатак родитељске контроле утиче на појаву агресије код деце.

У овом истраживању имамо: НЕЗАВИСНУ, ЗАВИСНУ, ИНТЕРВЕНИ-ШУЋУ варијаблу.

Независна варијабла је васпитни став родитеља, *зависна варијабла* је облик испољавања агресивног понашања ученика основне школе и *интервенишућа варијабла* је пол детета.

У истраживању је коришћена техника анкетирања и инструмент – упитник за ученике осмих разреда основне школе који је требао да задовољи одређене захтеве. Упитник је прилагођен узрасту деце, односно ученику је приступачна терминологија. Питања која чине упитник су затвореног, отвореног типа и алтернативна питања. Упитник је анониман, састоји се од 20 питања. Популација из које је узет узорак истраживања обухватила је једну школу у општини Нови Сад, тачније четири одељења осмих разреда. Истраживање је реализовано путем хитимичног (намерног) узорка. Узорак чини 100 ученика, 49 ученица и 51 ученик.

Табела 1. Структура ученика по полу

Одељења	Дечаци	Девојчице	УКУПНО	%
VIII 3	13	12	25	25
VIII 4	11	14	25	25
VIII 5	13	11	24	24
VIII 6	14	12	26	26
УКУПНО	51	49	100	100%

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Након спроведеног истраживања, извршили смо обраду података. Због лакшег прегледа, резултати истраживања изложени су према постављеним задацима.

1. Утврдити да ли пол ученика утиче на испољавање агресивног понашања.

На основу овог истраживања дошли смо до закључка да не постоји значајна статистичка разлика у испољавању агресивног понашања код дечака и девојчица. Дечаци не испољавају већи степен агресивног понашања, док за девојчице закључујемо да су често жртве насилног понашања у школи.

Табела 2. Спремност ученика на започињање туче

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Једном	5	5%	5	5%	10
Неколико пута	18	18%	7	7%	25
Никада	28	28%	37	37%	65
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Из Табеле 2. видимо даје већи проценат дечака (18%), односно 18 дечака који су неколико пута започели тучу. Четвртина ученика је спремна на ту врсту понашања. Дечаци су наводили да су започињали тучу само у случајевима уколико их неко изазива. Истицали су, такође, да не воле агресивно понашање, и да тако реагују само да би се одбранили од других. Код девојчица се примећује мањи проценат (7%), тј. 7 девојчица је неколико пута започело тучу.

Проценти који говоре о томе да ли су ученици бар једном започели тучу је изједначен, запажа се 5% дечака и 5% девојчица који су само једном започели тучу. Број ученика који никада није започео тучу је 65, где се примећује 37, тј. 37% девојчица и 28% дечака. На основу овога можемо закључити да више од половине дечака није спремно на примену физичке силе.

Табела 3. Разлози започињања туче

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Изазван/а	21	21%	10	10%	31
Из зезања	2	2%	2	2%	4
Не желе невоље	12	12%	17	17%	29
Не воле тучу	16	16%	20	20%	36
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Када смо им поставили питање који су разлози започињања туче, велики проценат ученика (31%) одговорио је су били изазвани од стране других ученика. Од тога 21% дечака и 10% девојчица. Ученици су наводили да никада не би започели тучу да их неко није изазивао, нервирао, вређао на разне начине. Твр-

дили су да могу до одређених граница да трпе увреде, али ако их неко намерно изазива не могу да не узврате.

Укупан број ученика који не желе невоље, проблеме, па из тог разлога никада не ступа у тучу је 29 (29%). Број оних који не воле тучу, који сматрају да се тучом ништа не постиже, да агресија никоме не доноси добро и да једино разговор може помоћи је 36 (36%). Запажа се већи проценат девојчица (20%) које не воле тучу, наводећи да то није за девојчице. Из табеле видимо даје свега 4 ученика започело тучу из зезања, наводећи да им је било досадно и да су желели да се покажу важни пред другима.

Табела 4. Реакције ученика на вређање, исмејавање од стране других ученика

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Ученици који игноришу	21	21%	26	26%	47
Ученици који враћају истом мером	18	18%	17	17%	35
Ученици који јављају наставнику	12	12%	4	4%	16
Без објашњења	0	0	2	2%	2
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Да бисмо видели колико су ученици агресивни, постављено им је питање: „Како реагујеш када те неко вређа, исмејава, задиркује?“ 26% девојчица игнорише вређање, задиркивање, исмејавање од стране других ученика, док код дечака постоји 21% оних који не би одреаговали на разне провокације. Број ученика који би вратили истом мером, па чак и више од тога, износи 35 (35%), 18% дечака и 17% девојчица. На основу овога закључујемо да би већи проценат дечака (18%) одреаговао на разне провокације, исмејавања и задиркивања од стране других ученика. Број девојчица које би се у оваквим ситуацијама обратили наставнику, директору, односно, оне које би тражиле било какву помоћ је 4%. Број дечака који би се обратио наставнику за помоћ, који се не би упуштали у свађе је 12 тј. 12%. Више од половине дечака (33%) би игнорисало исмејавање и обратило би се наставнику, што у суштини значи, избегавање агресивних ситуација.

Табела 5. Реакције ученика у ситуацијама када су им другови/другарице нападнути

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Укључио/ла у тучу	23	23%	19	19%	42
Само посматрао/ла	5	5%	2	2%	7
Раздвојио/ла	16	16%	14	14%	30
Позвао/ла наставника	7	7%	13	13%	20
Без објашњења	0	0%	1	1%	1
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Једно од значајних питања које смо им поставили гласи: „Како реагујеш када ти је друг/другарица нападнут/а?“. Табела показује већи проценат дечака (23%) који би се укључио у тучу без икаквог размишљања, док код девојчица постоји 19% оних које би помогле другима у невољи.

Мали проценат дечака и девојчица (7%) би само посматрали тучу, без икаквог реаговања (2 % девојчица и 5% дечака). 30% ученика је одговорило да би покушали да раздвоје другове и помире их на неки начин, нарочито у ситуацијама ако су нападачи старији и јачи од њихових другова.

Од тога 16% су дечаци, а 14% девојчице. Код дечака се запажа мали број (7%) оних који би обавестили наставника, директора, чувара за тучу. Девојчице су спремније да позову неког старијег, сматрајући да би он свакако боље решио проблем. 13% њих је одговорило да се никада не би умешале у свађу. Само једна девојчица није дала никакво објашњење. Ови резултати несумњиво показују да су дечаци, у односу на девојчице, спремнији да се укључе у тучу без размишљања, али више од половине дечака (28%) истиче да би другове раздвојили, посматрали или позвали неког.

2. Утврдити да ли ауторитарни став родитеља утиче на појаву агресивног понашања?

Као што је наведено ауторитарни став родитеља огледа се у родитељској ауторитарности. Дете ауторитарних родитеља се плаши и из страха се њима у свему покорава. Такви родитељи су емоционално сиромашни, веома строги, а понекад саможиви и агресивни.

Познато је да изложеност једној врсти стимулуса (агресивни садржаји, модели итд.) постепено доводе до замрзавања емоција, до навикавања на такву врсту стимулуса, као на нешто нормално. Ово је посебно значајно за децу и младе, на тај начин они у свој емоционални живот интегришу агресивност, патњу и насиље, као нормалне форме понашања.

Често су деца агресивних родитеља и сама агресивна.

Да бисмо видели какав је васпитни став родитеља поставили смо им питање: „По твом мишљењу васпитни став твојих родитеља је?”

Табела 6. Ставови родитеља

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Ауторитарни	5	5%	5	5%	10
Демократски	46	46%	44	44%	90
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

На основу одговора ученика закључујемо да има родитеља (90%) који имају демократски став и који нису склони агресивном понашању. Број родитеља који испољавају агресију је 10 (10%), тј. 5 родитеља дечака и 5 родитеља девојчица. Ови резултати показују да родитељи нису склони деструктивном понашању, агресији, физичкој сили, већ поштују дете и имају поверења у њих.

Табела 7. Реакције родитеља на бежање из школе

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Род. који их кажњавају	6	6%	0	0%	6
Род. који их туку	0	0%	0	0%	0
Не раде ништа	1	1%	7	7%	8
Ученици који не беже из школе	38	38%	33	33%	71
Род. који се забрину	2	2%	0	0%	2
Опомену	3	3%	7	7%	10
Не знају за бежање из школе	1	1%	2	2%	3
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Родитељи показују различите реакције у ситуацијама када ученици беже из школе. Да би се видела евентуална присутност агресије и физичког кажњавања, постављено им је питање: „Када побегнеш из школе родитељи те?” Један од понуђених одговора је – „туку“. Табела јасно показује да не постоји ниједан посто родитеља који физички кажњава, односно, туче своју децу уколико побегну из школе. 6% родитеља кажњава децу у тим ситуацијама. Забрањују им гледање телевизије, дружење са вршњацима, изласке.

Интересантан је број родитеља девојчица (7%) који у таквим ситуацијама не ураде ништа, што показује низак степен родитељског ангажовања и контроле

деце, док број родитеља дечака је свега 1%. Родитељи који се забрину, и којима је битан час са којег је ученик побегао је 2%. Занимљив је одговор ученика који родитеље „пита за мишљење“ пре бежања са часа, што показује да деца имају поверења у родитеље и да се не устручавају да их питају за мишљење. 10% (7% родитеља дечака и 3% родитеља девојчица) родитеља само опомену децу, говорећи да то не треба да раде. Значајни су одговори ученика који показују да родитељи такве ствари никада не сазнају. Ученици то скривају, и не желе да причају о томе. Број тих родитеља је 3 (3%).

Знатно је већи број оних ученика (71), тј. 71% који не беже из школе. 38% дечака и 33% девојчица. Ученици су наводили да имају одличан успех и да из тог разлога немају потребу да беже из школе.

Табела 8. Родитељско одобравање физичке силе у ситуацијама када су ученици намерно нападнути

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Да	24	24%	19	19%	43
Не	27	27%	30	30%	57
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Табела 8. показује да велики проценат родитеља не допушта физичку силу и узвраћање силе уколико их неко узнемирава, од тога 30% родитеља девојчица и 27% родитеља дечака.

Родитељи дечака који допуштају да ученици узврате уколико их неко узнемирава је 24%. Ученици су одговарали да њихови родитељи не воле и смета им када их неко задиркује, због тога им допуштају да узврате. Велики број родитеља говори да не започињу први тучу, али и то, да не дозволе неком да их малтретира.

Табела 9. Ситуације у којима родитељи дозвољавају да ученици узврате физичком силом

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Род. који у потпуности одобравају физичку силу	11	11%	7	7%	18
Само уколико их неко задиркује	10	10%	9	9%	19
Без објашњења	3	3%	3	3%	6
Не одобравају	27	27%	30	30%	57
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Постоје различите ситуације у којима родитељи допуштају физичку силу и узвраћање ученика уколико их неко провоцира. Број родитеља који одобравају физичку силу и који сматрају да деца имају пуно право да се бране је 18, тј. 18%, 11 родитеља дечака и 7 родитеља девојчица.

Они сматрају да деца не треба да трпе никакво насиље и агресију од стране других ученика. Ученици треба да бирају ситуације у којима ће се бранити, тј. да покушају да игноришу разне провокације. Број родитеља који не допушта било какво узвраћање ученика је 57 (57%), 27 (27%) родитеља дечака, а 30 (30%) родитеља девојчица. Родитељи девојчица су у предности. Сматрају да примена физичке силе не подразумева решење проблема и да у таквим ситуацијама треба позвати наставника који ће у сваком случају боље решити проблем.

3. Утврдити да ли демократски став родитеља утиче на појаву агресивног понашања.

Као што је наведено демократски став је супротан ауторитарном ставу и огледа се у поштовању дететове личности и подједнаком обраћању пажње свим његовим развојним функцијама. Такви родитељи нису агресивни, егоцентрични, лицемерни и немају заповедничко држање. Имају поверење у себе и у своје снаге.

Овим истраживањем су добијени подаци који говоре да од укупног броја ученика 100, 90 (90%) истиче да њихови родитељи имају демократски став. Да би се довео у везу такав став родитеља са испољавањем агресивног понашања ученика требало је испитати колико су ученици спремни на агресивно понашање и да ли би намерно уништавали, цепали туђе ствари, школску имовину ...

Табела 10. Спремност ученика на намерно уништавање туђих ствари

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Често	0	0%	3	3%	3
Неколико пута	15	15%	11	11%	26
Никада	36	36%	35	35%	71
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Велики је проценат (71%) ученика који никада нису намерно уништили, поцепали туђу ствар или уништили нешто од школске имовине. 3% девојчица је одговорило да су често у стању да поцепају туђу ствар и да су то ситуације када се посвађају са сестрама, браћом, наводећи да морају вратити истом мером. Код дечака не постоји ниједан посто оних који би уништили туђу ствар, али је број оних који су то неколико пута урадили 15 (15%). Разлика између дечака и девојчица, који су спремни на ову врсту понашања је 1%. Из табеле можемо видети да је мали проценат ученика који се деструктивно понаша у школи.

Табела 11. Ситуације у којима су ученици спремни да поцепају, униште туђу ствар

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
У свађама	10	10%	13	13%	23
Добар осећај	2	2%	0	0	2
Случајно	3	3%	0	0	3
Без објашњења	0	0	1	1%	1
Никада	36	36%	35	35%	71
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Табела 11. показује класификацију најчешћих одговора ученика на питање: „Које су то ситуације у којима си спреман/а да поцепас, уништиш туђу ствар?“ Већи је број девојчица (13), 13% које су у стању да униште туђу ствар, наводећи да су то ситуације свађе, и да „из беса и жеље да врате истом мером“.

Док код дечака постоји 10% оних који у свађама и у бесу уништавају, 2% дечака је одговорило да је добар осећај када се нешто уништива, цепа и да у томе уживају. Многи су наводили да у свађама неминовно долази до таквих облика понашања и да они морају вратити истом мером. Само једна девојчица није навела ситуације у којима је спремна на ову врсту понашања. Број дечака који су уништили нешто случајно, без икаквих агресивних разлога и намера је 3 (3%)

4. Утврдити да ли родитељска контрола утиче на појаву агресивног понашања.

Недостатак или недоследност родитељске контроле снажан је индикатор агесије, односно малолетничке деликвенције. У слободном времену родитељи могу утицати на избор пријатеља и активности којим ће се деца бавити и тиме деловати у правцу смањења ризика од развоја агресивног понашања.

Табела 12. Обавештавање родитеља од стране ученика о кретању, дружењу и другим активностима ...

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Да	39	39%	37	37%	76
Не	12	12%	12	12%	24
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Од свих постављених питања ученицима, издвајамо једно од важнијих: „Да ли родитеље увек обавештаваш када, где, са ким идеш?“ 76% ученика родитеље увек обавештава о томе са ким и где иде. Број таквих дечака је 39, а девојчица 37. Подједнак број дечака и девојчица не обавештава родитеље, што

говори о непостојању родитељске контроле и бриге за децу. 12% дечака и 12% девојчица родитеље не обавештава, сматрајући да нема потребе стално говорити где се налазе.

Табела 13. Објашњење ученика о обавештавању и необавештавању родитеља

	Дечаки	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Ученици који сматрају да је нормално обавештавати	6	6%	9	9%	15
Да не би бринули родитељи	18	18%	12	12%	30
Заинтересовани родитељи	13	13%	16	16%	29
Ученици који желе мало приватности	6	6%	3	3%	9
Родитељи који немају времена	2	2%	1	1%	3
Имају поверења у ученике	1	1%	1	1%	2
Без објашњења	5	5%	7	7%	12
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Ученици су наводили различите разлоге зашто обавештавају, тј. не обавештавају родитеље где и са ким проводе време. 15% ученика сматра да је сасвим нормално говорити родитељима где и са ким проводе време, наглашавајући да они то морају знати.

Значајни су одговори ученика где истичу да родитељи морају знати све о њима и њиховом понашању. „Самим тим што су родитељи они су дужни да знају све“. Ученици имају потребу да им говоре, јер ће на тај начин родитељи сазнати и проценити у каквом су друштву. Сматрају да је обавеза обавестити родитеље. 6% дечака и 9% девојчица има такво мишљење. 30% ученика говори родитељима о својим активностима да не би бринули, такође, знају да би се они узнемирили и „успаничили“ уколико им се не би јавили.

Ту се запажа велика повезаност између родитеља и ученика. Ученици су истицали да не воле када им се родитељи брину, па их зато обавештавају и самим тим се осећају сигурније. 29% ученика наводи да родитеље занима где се они крећу. Од тога 13% дечака и 16% девојчица. Такви резултати показују велики степен позитивног родитељског интересовања и жеље да знају где се ученици налазе у сваком моменту. Ученици који су наводили да родитеље не обавештавају о томе где, са ким се крећу је 9%. Сматрају да родитељи не морају знати све, и да они имају право на своју „приватност“. Наглашавају даје „њихова ствар“ са ким се друже и где се налазе, зато немају потребу да их обавесте. 6% дечака је одговорило да их не обавештава, док је код девојчица у питању 3%.

Родитељи који се не ангажују и не интересују око ученика је 3%. Такви родитељи немају времена за те ствари и обавештени су само у случају ако питају. 2% ученика не обавештава родитеље јер, они имају поверења у њих, верују им и због тога нема потребе ишта говорити. 12% ученика није дало никакво објашњење.

Табела 14. Интересовање родитеља око избора друштва ученика

	Дечаки	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Да	44	44%	44	44%	88
Не	7	7%	5	5%	12
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Резултати из Табеле 14. јасно показују високо интересовање родитеља за дружење и избор другова ученика. 88% (44% девојчица и 44% дечака) ученика је одговорило да родитељи показују интересовање за њих и њихов избор друштва. Родитељима којима није битно са ким ученици проводе време је 12%, 7% дечака и 5% девојчица је одговорило да родитељи не показују интересовање за то.

Табела 15. Објашњење ученика о родитељском (не)интересовању за избор друштва

	Дечаки	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Да не би упали у лоше друштво	28	28%	33	33%	61
Родитељи најбоље процене	3	3%	7	7%	10
Родитељи које то не занима	5	5%	5	5%	10
Имају поверења у ученике	1	1%	0	0%	1
Без објашњења	14	14%	4	4%	18
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Већина родитеља показује интересовање за избор друштва, 61 (61%) родитељ се брине о избору друштва, од тога 28 родитеља дечака и 33 родитеља девојчица. Ученици наводе да родитељи треба да се интересују за њихове другове и једино тако могу имати контролу над њима. Најчешћи одговори ученика су: „Родитељи се брину да не бих упао/ла у лоше друштво“. Под лошим друштвом подразумевају наркомане, алкохоличаре, сумњиве особе, особе склоне агresiји... Истичу да друштво може утицати на особу и да зато родитељи показују бригу. 10% ученика сматра да родитељи могу најбоље да процене, из тог разлога им говоре и очекују да ће их посаветовати око избора другова. Најчешћи одговор ученика је: „Они за кратко време могу да виде ко је какав и да закључе да ли таква особа делује позитивно или негативно“. Такав одговор дало је 3% дечака и 7% девојчица.

Оно што је изненађујуће је то да 10% родитеља не показује интересовање за те ствари. Ученици су наводили да њихови родитељи немају времена и често нису расположени, па зато им не причају о тим стварима. Један од ученика је навео да родитељи не показују интересовање, зато што имају поверења у њега и сматрају да може сам да препозна ко је за њега добар, а ко не. Без објашњења је било 18% ученика, од тога 14% дечака и 4% девојчица.

Табела 16. Родитељско ограничавање и неограничавање излазака ученика

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
До 12h	26	26%	35	35%	61
До 02h	4	4%	0	0%	4
Не ограничавају	21	21%	14	14%	35
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Да би се видео степен родитељске контроле, ученицима је постављено питање да ли им родитељи ограничавају изласке. 61% родитеља ограничава изласке ученика, дозвољавају да остану у граду до 12. Од тога 26% родитеља дечака и 35% родитеља девојчица. Родитељи који ограничавају изласке до 02 је само 4%, на основу тога можемо заључити да мали број родитеља допушта да ученици буду у граду дуже од 12, што показује велики степен родитељске контроле. 35% родитеља, тј. 21% родитеља дечака и 14% родитеља девојчица ученицима не ограничава време изласка.

Табела 17. Степен родитељске бриге у ситуацијама када ученици не дођу кући на време

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Да	17	17%	30	30%	47
Не	8	8%	0	0%	8
Понекад	26	26%	19	19%	45
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Још једно од интересантних питања које смо им поставили гласи: „Да ли те родитељи траже и зову када не дођеш кући на време?“. Велики проценат (47%) ученика је одговорио да их родитељи зову. Број таквих одговора од стране родитеља дечака је 17%, док је број од родитеља девојчица 30%. Број родитеља који само понекад испољавају забринутост 45%, од тога 26% родитеља дечака, и 19% родитеља девојчица. Родитељи који уопште не зову и не показују забринутост када се ученици не врате на време кући је 8%, и то свих 8% родитеља дечака.

Табела 18. Ситуације у којима родитељи показују забринутост

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Када се задрже у граду	33	33%	33	33%	66
Када касне више од 15 мин.	5	5%	3	3%	8
Род. који их не траже	8	8%	0	0%	8
Без објашњења	5	5%	13	13%	18
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Велики проценат родитеља (66%) показује забринутост ако се ученици задрже у граду дуже него што би требало. Као најчешће разлоге останка дуже у граду ученици су наводили: дружење са вршњацима, кашњење превоза, не обраћање пажње на време...

У таквим ситуацијама родитељи показују велику бригу. 8% родитеља зове ученике ако закасне и најмање 15 минута (5% родитеља дечака и 3% родитеља девојчица). На основу тога закључујемо да родитељи желе у сваком моменту да знају где се налазе њихова деца. Интересантан је број родитеља (8%) који не испољавају заинтересованост за децу.

Не показују никакво ангажовање, забринутост, стрепњу. Ученици су наводили да родитељи често нису код куће и да из тог разлога немају увид у њихово кретање. Свих 8 родитеља су родитељи дечака. Без икаквог објашњења било је 18, тј. 18% ученика, од тога 5 дечака и 13 девојчица.

Табела 19. Обавештеност родитеља о ученичким обавезама

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Да	31	31%	28	28%	59
Не	6	6%	3	3%	9
Понекад	14	14%	18	18%	32
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

На основу обраде података, закључујемо да више од половине ученика (59%) има потребу да говори родитељима шта раде у школи. Родитељи треба да знају све и једино тако им могу помоћи уколико се појави проблем. 31% дечака говори родитељима и 28% девојчица.

Ученици који само понекад кажу родитељима шта раде у школи је 32%. Ти ученици говоре само у ситуацијама када добију неку оцену или када их родитељи питају. Они који родитељима не говоре ништа од тога је 9% (3% девојчица и 6% дечака). На основу ових резултата закључујемо да, велики проценат ученика обавештава родитеље о дешавањима у школи. Све то указује на висок степен повезаности (поверења) између њих.

Табела 20. Објашњење ученика о (не)обавештавању родитеља

	Дечаци	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Ученици који само говоре оцене	0	0%	2	2%	2
Када ураде нешто лоше, обавесте родитеље	3	3%	0	3%	3
Род. који су заинтересовани	10	10%	23	23%	33
Они то морају знати	14	14%	13	17%	27
Род. који нису расположени	2	2%	0	0%	2
Без објашњења	17	17%	11	11%	28
Имају поверења	3	3%	0	0%	3
Ученици који не воле када се род. мешају	2	2%	0	0%	2
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Ученици су наводили различите разлоге зашто говоре, тј. не говоре родитељима шта раде у школи. Велики проценат родитеља (33%), 23% родитеља девојчица и 10% родитеља дечака, се интересује за дешавања у школи. Родитеље такве ствари занимају, и из тог разлога имају потребу да им говоре. Ученици су говорили да „родитељи морају знати шта се дешава у школи”. Истицали су да је то сасвим нормално понашање. Број таквих одговора је 27 (27%), 14% дечака и девојчица 13 (13%). Две девојчице су навеле да говоре само оцене и да их даља прича, о томе шта се дешава у школи, нервира.

Запажају се одговори дечака где истичу да обавештавају родитеље једино ако ураде нешто лоше, што нас наводи на закључак да постоји велико поверење, тј. не постојање страха од родитељских казни. Број таквих дечака је 3 (3%), док код девојчица не постоји ниједан такав одговор. Осим тога, родитељи често нису расположени, па им из тог разлога ученици не причају. 2% ученика је дало такав одговор. Запажа се низак степен родитељског ангажовања и са њихове стране не-постојање жеље за разговор са ученицима. Код девојчица не постоји ниједан такав одговор. Због постојања поверења између родитеља и ученика, има ученика који не говоре оно што раде у школи. Они ми верују јер сам одличан ученик“. 3% дечака је дало такав одговор. 2% ученика не воли када им се родитељи мешају у живот, истичући да су то „приватне ствари“ и да родитељи не морају баш све знати. Без објашњења је било 28 ученика.

Табела 21. Посећеност родитељских састанака

	Дечаки	%	Девојчице	%	УКУПНО (%)
Увек	38	38%	32	32%	60
Понекад	13	13%	17	17%	40
Никада	0	0%	0	0%	0
УКУПНО	51	51%	49	49%	100

Резултати из Табеле 21. показују велики проценат родитеља који посећују родитељске састанке. 60% родитеља увек долази на састанке, што показује да се родитељи интересују за успех ученика, понашање, дешавања у школи. 38% родитеља дечака посећују састанке, док родитеља девојчица има 32, односно 32%.

Број родитељи који само понекада долазе на састанке је 40 (13% родитеља дечака и 17% родитеља девојчица). Запажа се да нема родитеља који никада нису дошли на родитељски. На основу ових резултата можемо закључити да постоји висок степен позитивног ангажовања родитеља.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Агресивно и просоцијално понашање супротни су стилови међуљудског понашања, супротни начини решавања проблема који се стичу и уче у раном узрасту.

Сваки ученик може научити да изражава своју агресивност на прихватљив начин, да брине о себи и о другима, разговара и договара се и решава конфликте на ненасиљан начин. Ако се ученици више уче да се брину о другима, да им помажу и да их теше, утолико ће бити мање агресивности у њиховом понашању. Бројна истраживања показала су да је насиље све присутније у школама, да могућности за превенцију нису довољно обезбеђене. Рад са децом агресивног понашања захтева стрпљивост, истрајност и креативност, али је веома битна сарадња родитеља, педагога, професора, ученика.

Љубав и поштовање би требало да буду почетна слова сваког рада са дететом, било да се васпитава или преваспитава. Недостатак праве љубави било од стране родитеља или васпитача ствара конфликте у личности детета, који се завршавају неприлагођеним облицима понашања. Веома је значајно благовремено, савесно, одговорно и стручно планирати и организовати сарадњу породице и школе. Сарадњом се стварају услови за размену информација о психофизичким карактеристикама детета, његовом понашању, условима у којима живи. На тај начин се стварају могућности за отклањање узрока неуспеха, тешкоћа у учењу, те превентивно утиче на појаву агресије, деликвенције. Све то заједно утиче на општу климу у породици и школи. Требало би, такође, укључити родитеље у реализацију неких садржаја, предвиђених годишњим програмом рада школе.

На основу овог истраживања дошли смо до закључка да ученици осмих разреда испољавају мали степен агресивног понашања, и већина њихових родитеља испољава, по њиховом мишљењу, демократски васпитни став.

I хипотеза: Између дечака и девојчица не постоји статистички значајна разлика у испољавању агресивног понашања. Истраживање показује да дечаци не испољавају већи степен агресије. У тучама учествују једино да би се одбранили од других, истичући да не воле агресију, невоље, свађе ... Труде се да не одговоре на туђе провокације или покушавају да свађе реше позивањем наставника. Са друге стране, девојчице, испољавају још мањи степен спремности на примену физичке силе. Оне на све провокације реагују игнорисањем, наводећи да агресија никоме не доноси добро, па је из тог разлога треба избегавати.

II хипотеза: Као што је наведено ауторитарни став родитеља се огледа у родитељској ауторитарности. Дете ауторитарних родитеља се плаши и из страха се њима у свему покорава. Такви родитељи су емоционално сиромашни, веома строги, а понекад саможиви и агресивни. Дечја агресија се појачава када фрустрирани родитељи следе обрасце неефективног дисциплиновања уз груба понашања усмерена ка детету. Интеракција између родитеља и деце праћена недоследношћу родитеља, честим конфликтима и негативним емоцијама посебно тренирају дете у коришћењу агресије као нормалног облика понашања.

Негативно поткрепљење дечјег понашања настаје када родитељи поставе захтев детету, оно га одбије или игнорише, а родитељи не истрају до краја у својим намерама. Такво одбијање је често агресивно, претилачко у циљу да се родитељ заплаши и одустане од свог захтева. Када је родитељски захтев успешно избегнут, дете учи даје агресивно понашање добитна стратегија понашања у сопственом дому. Касније се ово понашање генерализује на окружење изван породице и бива праћено малтретирањем, свађама, претњама и тучом.

Истраживање показује веома мали број ауторитарних родитеља (10 од 100 анкетираних). Родитељи не испољавају агресију, физички не кажњавају децу ... Са друге стране подаци, такође, показују мали број ученика који су спремни на агресивно понашање, на учествовање у тучама.

III хипотеза: За демократски став родитеља карактеристично је неагресивно понашање. Демократски став је супротан ауторитарном и огледа се у поштовању дететове личности и подједнаком обраћању пажње свим његовим развојним функцијама, као и изграђивању равноправности међу свим члановима породице. Такав родитељ није агресиван и нема заповедничко држање. Демократске ставове могу имати само уравнотежене и зреле личности, које реалистички оцењују стварност, преузимају одговорност за себе и своје поступке. Родитељи нису егоцентрични, лицемерни, патетични и оптерећени предрасудама. Имају поверење у себе и у своје снаге. У овом истраживању велики број ученика је одговорио да њихови родитељи имају демократски став. Подаци, са друге стране, показују да ученици нису агресивни. Веома мали број ученика је спреман на ту врсту понашања.

IV хипотеза: Значајна вештина родитељства која стоји у вези са развојем агресивног понашања је слаба родитељска контрола. Деца која се насилно понашају, имају родитеље који често нису упознати где, са ким и како њихово дете проводи време. Недостатак и недоследност родитељске контроле је снажан индикатор малолетничке деликвенције.

Праћењем понашања деце у слободном времену родитељи могу утицати на избор пријатеља и активности којим ће се деца бавити и тако деловати у правцу смањења ризика од појаве агресивног понашања. На основу добијених података може се закључити да родитељи показују велики степен контроле и бриге. Родитељи воде рачуна о томе где и са ким њихова деца проводе време.

Постоји велики проценат родитеља који се информишу, долазе на родитељске састанке и све то указује да се родитељи ангажују око ученика. Позитивно ангажовање родитеља обухвата: похваљивање деце за пожељно понашање, сугестије, пружање помоћи у постизању различитих циљева, коришћење позитивних подстицаја за повећање мотивације деце за обављање постављених задатака. Низак ниво ангажовања родитеља огледа се у неприхватању и одбацивању детета што је снажно повезано са ризиком развоја агресивних облика понашања. Управо је ово истраживање показало један позитиван ниво родитељског ангажовања.

Ова разматрања можемо довести у везу са културно-трансмисионом теоријом, која истиче *околину* као важан фактор у васпитању и обликовању личности ученика. Без обзира на генетику ученика околина има велики утицај на понашање, односно усвајање одређених модела понашања. У овом истраживању родитељи се представљају као главни фактор који утиче на понашање ученика. Резултати показују да родитељи не испољавају ауторитаран став, односно не користе агресивне облике понашања. Поред тога, ученици показују мали проценат учествовања у тучама, уопште мали проценат спремности на ту врсту понашања.

Пошто теорија истиче да је дечји организам празан, и да околина од њега може направити било шта, у зависности од надражаја који долазе од ње закључује се да родитељи, као битан фактор, утичу позитивно на ученике. Утичу тако што децу не излажу агресији, емоционалној хладноћи, патњи, насиљу...

Човеков организам је прилагодљив и може се савијати и моделовати у зависности од тога какви утицај и долазе до њега. Он је потпуно детерминисано биће, а основна техника учења и обликовања је *учење по моделу* и *условљавање*. Код таквих врста понашања подражај увек претходи одговору или реакцији. Према томе, ученици не усвајају од родитеља негативан модел понашања, и не испољавају агресију у школи.

Литература

- Ajduković, M., Pećnik, N. (2002): *Nenasilno rješavanje sukoba*, Zagreb: Alinea.
- Basta, S. (2008): *Roditelj i škola: odgoj nenasilnog deteta*, Napredak 4, 481-486, Zagreb.
- Bilić, V., Zloković, J. (2004): *Fenomen maltretiranja djece. Prepoznavanje i oblici pomoći obitelji školi*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Ohveus, D. (1998): *Nasilje među djecom u školi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Rumpf, J. (2009): *Vikati, udarati, uništavati*, Zagreb: Naklada Slap.
- Vrgoč, H. (1999): *Agresivnost (nasilje) u školi*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
- Winkel, R. (1994): *Djeca koju je teško odgajati*, Educa: Zagreb.

Dragana Sekulić, Bačko Gradište

PARENT'S EDUCATIONAL ATTITUDE AS A FACTOR OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Summary

Our schools, both primary and secondary, are recently faced with the problem of aggressive behaviour, which is spreading rapidly and thus, distress both parents and teachers. Student's aggressive behaviour is an explicit threat for upbringing and teachers because the accident scenes of insulting, humiliation, verbal and physical attacks are frequent in schools nowadays.

A range of factors (social surrounding, media, family) are present in our immediate environment and they create favorable circumstances for aggressive behaviour. Parents, as a part of this milieu and very important factor in upbringing procedure, could become one of highly significant causes of aggressive behaviour as well. Investigation of aggressive behaviour along with its causes gain significance if succeed in offering adequate answer to the problem of directing social activity in order to prevent aggressive behaviour. It is considered that family, e.g. parent's upbringing attitudes, parent's control, relevant information and parent's engagement influence aggressive behaviour.

Key words: aggressive behaviour, parent's upbringing attitude, student

Драгана Секулич Бачко Градиште

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ. УЧЕНИКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

Наши школы / и начальные и средние/в последнее время всё чаще сталкиваются с проблемой агрессии, которая резко расширяется и беспокоит и родителей и преподавателей. Агрессия является угрозой и для воспитания и для учителей, так как в школе происходят неприятные сцены обид, проявлений презрительного отношения к кому-нибудь, вербальных и физических нападений со стороны учеников.

В нашей среде действует множество факторов /социальная среда, масс-медии, семья/ которые дают возможность и формируют очень благоприятную почву для проявления агрессии. Родители, как часть этой среды и как очень важный фактор в воспитании детей, могут быть одним из важных факторов, причин агрессивного поведения. Исследование агрессивных форм поведения, причин их проявления, смысл и значение получают, если дают возможность получить ответ на вопрос в каком направлении нужно направить общественную активность с целью превентивы агрессивного поведения. Преобладает мнение что семья, то есть воспитательное поведение родителей, контроль с стороны родителей, осведомлённость и труд родителей оказывают влияние на проявление агрессивного поведения.

Опорные слова: агрессия, воспитательное положение родителей, ученик

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Љиљана Јерковић
Филозофски факултет
Бања Лука

UDK 371.4:364.636
Стручни чланак
Примљен: 6. II 2009.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 1–2, p. 152–166.

ПЕДАГОШКА ПРЕВЕНЦИЈА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ОСНОВНОЈ И СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

Резиме

Након појмовног одређења педагошке превенције насиља у школи, аутор сагледава улогу школе и наставника у превенцији насиља, те указује на неминовност њихове освијештености и континуиране укључености у провођење превентивних активности.

У емпиријском истраживању настоји да установи у којој мјери су наставници у основној и средњој школи, према властитим процјенама, обучени за превенцију насиља у школи, који су најчешћи извори њиховог знања о овом проблему и најфреквентнији поступци у случају вршњачког насиља, затим, да ли преферирају традиционалне наспрам иновативних модела обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба, те у којој мјери оправдавају увођење програма школског полицајца и видео-надзора с циљем јачања превентивне улоге школе.

Кључне ријечи: педагошка примарна, секундарна и терцијарна превенција вршњачког насиља, програм школског полицајца и видео-надзора у школи, традиционални и иновативни модели обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба

Увод

Критички сагледавајући различита поимања педагошке превенције вршњачког насиља, дошли смо до одређења које је, према нашем мишљењу, најцјеловитије, а оно гласи: Педагошка превенција вршњачког насиља подразумева укупност мјера и поступака срачунатих на спречавање појаве насилног понашања ученика или његово понављање.

У литератури се најчешће описују три нивоа превенције – примарна, секундарна и терцијарна.

Примарна превенција усмјерена је на примјену модела, поступака и активности које ће омогућити да се насилно понашање никада не јави. Дакле, она има за циљ контролу и спречавање фактора ризика – на индивидуалном нивоу, те на нивоу породице, школе и социјалног окружења.

Секундарна превенција усмјерена је на дјецу чији су ризици за развој поремећаја знатно виши него у просјеку. Наиме, ријеч је усмјеравању на идентификацију и контролу симптома, заустављање даљњег напредовања проблема, те помоћи у суочавању са проблемом насиља који се већ испољио, као и његовом рјешавању.

Терцијарна превенција је третман, тј. интервенција у случајевима постојања насиља међу дјецом. Њен циљ је отклањање насилног понашања међу дјецом и ублажавање његових посљедица.

Евидентно је да је за превентивно дјеловање неопходно пажњу усмјерити на факторе ризика, јер једино њиховим редуковањем или елиминацијом могуће је направити значајније помаке на плану спречавања испољавања насиља. За ефикасно спровођење превенције неизоставно је креирање програма превенције као и обезбјеђивање мултидисциплинараног приступа у његовој реализацији.

Улога школе у превенцији вршњачког насиља

Школа као институција има веома важну улогу у спровођењу превентивних активности из више разлога. Наводимо три најважнија:

1. могућност обухватања већег броја дјеце и то у периоду који је пресудан за обликовање њихове личности;
2. школа је мјесто гдје дјеца проводе значајан дио времена, што пружа шире могућности превентивног дјеловања како на нивоу одјељења тако и на индивидуалном нивоу;
3. могућност брзог обучавања наставника за превентивно дјеловање.

Евидентно је да је вршњачко насиље најфреквентније у школи јер је то мјесто гдје се дјеца окупљају у највећем броју. Нереаговање на насиље значило би његово прећутно прихватање или чак стимулисање. Директори, стручни сарадници и наставници дужни су спријечити било који појавни вид насиља у школи и уколико је потребно, успоставити систем сарадње са полицијом и центром за социјални рад.

Сваке школске године неопходно је да педагог спроведе анкетирање о насиљу које би обухватило наставнике и ученике како би добио увид у постојеће стање које ће му бити полазна основа за израду програма превенције насиља у школи. Наравно, педагог ће анкете о насиљу спроводити бар још два пута током године, како би пратио стање појаве, те на крају школске године, како би сагледао ефикасност спроведеног програма превенције.

Програм превенције насиља не подразумева његово копирање и преносење из школе у школу, као ни његово шаблонско примјењивање. Свака школа креира властити програм превенције насиља који је одређен специфичностима

овог проблема у њој самој. Дакле, креативан приступ педагога у изради овог програма, као и његова стваралачка примјена сигурно ће допринијети позитивним исходима у превенцији насиља међу ученицима.

Улога савременог наставника у превенцији вршњачког насиља

У традиционалном приступу који се темељи на стимулус – реакција (S-R) моделу, приликом рјешавања проблема насиља често се користе појмови као што су непослушност, дисциплиновање, кажњавање, навикавање и сл. Наиме, вјеровало се да се вањским стимулусима – моралисањем, критиковањем, задавањем обимнијих домаћих задатака, казнама за непримјерено владање и негативним оцјенама, ученици могу присилити да се не понашају насилно. Могло би се рећи да је традиционални приступ доста ригидан јер занемарује природу и узроке насиља.

У савременој школи се овом проблему приступа с аспекта узрочно-последичних веза, с аспекта природе, структуре и динамике личности. Знатно се мијења улога наставника када је у питању проблем насиља међу ученицима. Он више није онај који поучава, моралише, осуђује, критикује, даје савјете, већ онај који води ученике до спознаје да насилно понашање није најбољи избор, те да изналази различите прихватљиве стратегије ненасилног рјешавања проблема.

Улога наставника у реализацији програма примарне превенције остварује се осмишљавањем активности васпитног рада у одјељенској заједници чији је циљ континуирано појачавање просоцијалног понашања које ће се остварити развојем емпатије и алтруизма, осјећаја самопоуздања и самопоштовања, те вјештина ненасилног комуницирања, доношења одлука и рјешавања конфликта. Свакако, наставник неће остварити овај циљ користећи насилне методе, тј. моралисањем, критиковањем, пресуђивањем, доказивањем, такмичењем и сл.

Вјештине просоцијалног понашања најефикасније се стичу властитим учешћем, личним искуством, те доживљавањем, преживљавањем и интерпретирањем вербалних и невербалних порука у групној интеракцији. То ће се остварити осмишљавањем активности у оквиру модела интерактивног учења (едукативне радионице, симулације, игре улога, стваралачке вјежбе и сл.).

Улога наставника у спровођењу примарне превенције не може се, међутим, ограничити само на дјеловање у оквиру васпитног рада у одјељенској заједници, већ подразумијева и континуирану сарадњу са родитељима ученика и стручним сарадницима, као и појачан надзор за вријеме одмора.

Програм превентивних активности неопходно је спроводити континуирано, током цијеле године. Међутим није увијек тако. Један од доминантних разлога његовог непотпуног спровођења је оптерећеност ученика и наставника наставним активностима. Да би примарна превенција остварила своју функцију, програм мора обухватити све ученике школе, што значи да је његово спровођење могуће у оквирима редовне наставе, а не по избору ученика или факултативно.

Некомпетентност наставника за спровођење превентивних активности је још један од могућих ограничења. Како је неопходан континуитет у спровођењу

програма превенције насиља, тако је значајан и континуитет у стручном усавршавању наставника за спровођење датог програма. С обзиром да међу наставницима постоје разлике у залагању и мотивацији, било би добро да њихово укључивање у програм обучавања буде обавезано.

Неадекватна сарадња са родитељима је један од потенцијалних проблема спровођења превентивних активности. Школи и наставницима предстоји интензивнији напор да придобију повјерење родитеља, а то ће постићи само знањем, компетентношћу и ентузијазмом.

Методолошки концепт емпиријског истраживања

Приказујемо уобичајене компоненте методолошког концепта емпиријског истраживања.

Проблем и предмет истраживања

Експанзија насиља и његових појавних облика у нашим основним и средњим школама пробудила је у нама интересовање за истраживањем *проблема* превенције вршњачког насиља у школи.

Као *предмет* нашег истраживања поставили смо испитивање мишљења наставника у основној и средњој школи о властитој спремности за спровођење превенције вршњачког насиља, о њиховим најфреквентнијим поступцима у случају насиља, преференцији модела обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба, те мишљења о увођењу програма школског полицајца и видео-надзора с циљем превенције вршњачког насиља.

Циљ истраживања

Циљ нашег истраживања је да установимо у којој мјери су наставници, према властитим процјенама, обучени за спровођење превенције насиља у школи, који су најчешћи извори њиховог знања о проблему насиља у школи и најфреквентнији поступци у случају вршњачког насиља, затим, да ли преферирају традиционалне иновативним моделима обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба, те у којој мјери оправдавају увођење програма школског полицајца и видео-надзора у школи и школском дворишту с циљем јачања превентивне улоге школе.

Задаци истраживања

Наведени циљ конкретизовали смо кроз следеће задатке:

1. Утврдити да ли већина наставника процјењује да нису у довољној мјери обучени за спровођење педагошке превенције вршњачког насиља у школи.

2. Установити да ли већина наставника процјењује, да су њихова знања о проблему вршњачког насиља у школи углавном резултат властитог искуства у школској пракси.

3. Испитати да ли ће већина наставника саопштити искуство да у случају насиља углавном упућују ученике школском педагогу.

4. Утврдити да ли наставници преферирају традиционалне наспрам иновативних модела обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба.

5. Установити да ли је према процјенама већине наставника неопходно увођење програма школског полицајца с циљем јачања превентивне улоге школе.

6. Утврдити да ли наставници оправдавају увођење програма видео-надзора у школи и школском дворишту с циљем превенције вршњачког насиља.

Хипотеза

Претпостављамо да већина наставника у основној и средњој школе процјењује да нису у довољној мјери обучени за спровођење превенције вршњачког насиља у школи, да су њихова знања углавном резултат властитог искуства у досадашњој школској пракси, да у случају насиља најчешће упућују ученике педагогу, да преферирају традиционалне моделе обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба, те да углавном подржавају увођење програма школског полицајца и видео-надзора у школе с циљем јачања превентивне улоге.

Помоћне хипотезе

1) Вјероватно је да већина наставника процјењује да нису у довољној мјери обучени за спровођење превенције насиља.

2) Очекујемо да су стечена знања наставника о проблему насиља у школи, према њиховим процјенама, у највећој мјери резултат властитог искуства у школској пракси.

3) Вјероватно је да ће већина наставника саопштити искуство да у случају насиља међу вршњацима углавном упућују ученике школском педагогу.

4) Претпостављамо да већина наставника у основној и средњој школи преферира традиционалне моделе обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба.

5) Очекујемо да се већина наставника углавном слаже са програмом увођења школског полицајца с циљем јачања превентивне улоге школе.

6) Вјероватно је да се већина наставника углавном оправдава увођење програма видео-надзора у школе с циљем превенције вршњачког насиља.

Инструменти истраживања

У нашем истраживању смо користили смо *Упитник о насиљу у школи (УО-НУШ)* који је намијењен за испитивање мишљења наставника основне и средње школе о могућностима превенције вршњачког насиља у школи, те скалу процјене ученика *Квалитет помоћи и подршке наставника у случају насиља*.

Популација и узорак

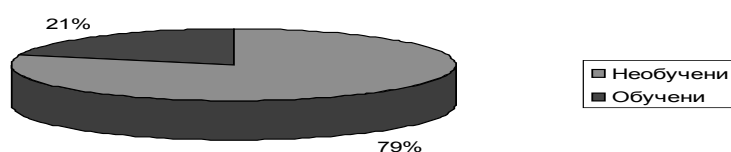
Популацију у нашем истраживању чине наставници у основној и средњој школи (1380), ученици предметне наставе основних школа од VI до IX разреда (5600), ученици средњих школа од I до IV разреда (7290) на подручју Града Бања Луке у школској 2007/08. години. Као репрезентативан узорак узели смо укупно 67 наставника и 328 ученика основне и средње школе.

Резултати истраживања

У наставку слиједи интерпретација резултата истраживања мишљења наставника о властитој обучености за спровођење превенције насиља у школи, процјена о најчешће примјењиваним поступцима у случају вршњачког насиља, преференције модела обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба, мишљења о увођењу програма школског полицајца и видео-надзора ученика, те процјене ученика и наставника о спремности наставника за пружање помоћи и квалитетне подршке ученицима у случају злостављања од стране вршњака.

Мишљења наставника о властитој обучености за спровођење превенције насиља у школи

Полазећи од тога да воља и ентузијазам наставника у превенцији насиља у школи јесу важни, али не и довољни, интересовало нас је колико су наставници, према њиховом мишљењу, обучени за спровођење превентивних активности. Пошли смо од претпоставке да наставници у основној и средњој школи, према властитим процјенама, углавном нису обучени та провођење превенције насиља у школи. Добијени Хи-квадрат = 22,7; $df=1$; указује на постојање разлике у обучености наставника.



Графикон 1: Мишљење наставника о властитој обучености за спровођење превенције насиља у школи

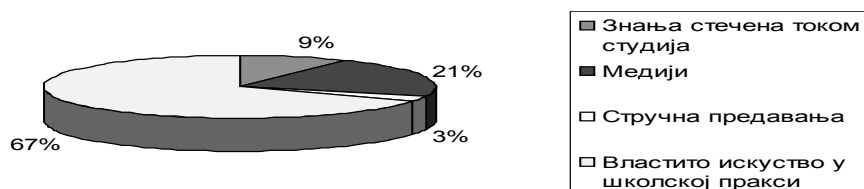
Од укупног броја наставника ($N = 67$), њих 53 или 79,10% сматра да углавном није обучено за спровођење превенције насиља у школи. Поставља се

питање како онда спријечити појаву и експанзију насиља, када они који су најчешће у непосредном контакту са ученицима не знају како дјеловати.

Долазимо до тога је први корак на путу ка превенцији насиља у школи систематско обучавање наставника.

Извори сазнања наставника о насиљу у школи

Даље, интересовало нас је који су најчешћи извори сазнања наставника о проблему насиља у школи. Пошли смо од претпоставке да су знања наставника углавном резултат властитог искуства у школској пракси. Тестирали смо другу помоћну хипотезу, те добили Хи-квадрат = 68,03; $df=3$; који је статистички значајан, стога постављену хипотезу можемо прихватити.

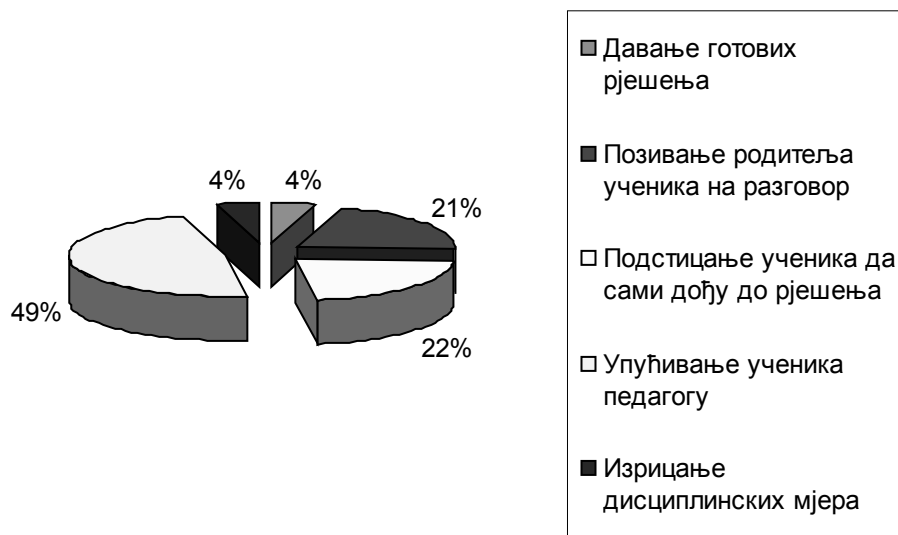


Графикон 2: Извори сазнања наставника о проблему насиља у школи

Као што видимо од укупног броја наставника ($N = 67$), 67% сматра да је њихово знање резултат личног искуства у досадашњој школској пракси. Поставља се питање колико је лично искуство довољно без научно верификованих знања. Очигледно, веома мало, свега 3% испитаника процјењује да је знање стекло присуствовањем стручним предавањима. Поражављуће, ниједан наставник не сматра да је његово знање о проблему насиља у школи резултат партиципације у педагошким радионицама.

Најучесталији поступци наставника у случају насиља међу ученицима

Интересовало нас је шта наставници најчешће чине уколико се догоди насиље међу ученицима. Пошли смо од претпоставке да наставници углавном у таквим ситуацијама упућују ученике школском педагогу. При тестирању треће помоћне хипотезе добили смо Хи-квадрат 41,35; $df=4$; који нас упућује на постојање статистички значајне разлике у поступцима наставника у случају насиља међу ученицима.



Графикон 3: Најчешћи поступци наставника у случају насиља међу ученицима

Занимљиво је да од укупног броја наставника ($N=67$), њих 32 или 49% у ситуацијама насиља ученике углавном упућује педагогу, што указује на њихово имплицитно пребацивање одговорности на друге у деликатнијим ситуацијама. Чињеница је да наставници, стављајући у први план стицање што веће количине знања често несвјесно пренаглашавају образовну, а занемарују васпитну, једнако важну функцију. Уочава се, међутим, и тенденција позитивних промјена у схватању наставника када је у питању проблем насиља у школи. Наиме, 14 испитаника или 20,89% у родитељима види партнере у рјешавању проблема насиља, а 15 или 20,89% испитаника најчешће подстиче ученике да сами дођу до рјешења.

Преференције наставника у примјени модела обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба

С обзиром да се способност ненасилног комуницирања најбоље развија властитим учешћем и искуством, интересовало нас је да ли наставници преферирају традиционалне у односу на иновативне моделе обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба.

Тестирали смо четврту помоћну хипотезу о постојању разлике у примјени модела обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба и добили Хи-квадрат = 102,45, $df=1$, те уз 99% сигурности можемо извршити генерализацију да

наставници процјењују да значајно чешће користе традиционалне моделе обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба (предавања и директна савјетовања), него иновативне (игре улога, симулације, педагошке радионице, варијанте иновативне групне обуке, дискусије).

Табела 1: Модели обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба

	Традиционални модели	Иновативни модели	
Никада Ријетко	21	233	254
Често Увијек	104	102	206
Σ	125	335	460

Добијени резултати указују на укоријењеност традиционализма и вербализма у нашим школама, те на искључиво наставниково доцирање, моралисање, давање савјета и слично као и на занемаривање његовања иновативних модела обучавања који увећавају могућност личне партиципације ученика у ненасилном рјешавању сукоба, те његовање примарних квалитета ненасилне комуникације као што су емпатија, алтруизам, толеранција, способност кооперације, те брига и одговорност за друге и себе. Доводећи то у везу са податком да 79% наставника сматра да није обучено за спровођење превенције насиља у школи (*Графикон 1*) вјерујемо да се услед тога најчешће ослањају на директне методе обучавања које су у основи традиционалних модела, служећи се при томе искључиво властитом интуицијом.

Дјелотворност индиректног обучавања које је у основи иновативних модела, наставници не могу схватити без властитог учешћа. Стога, добијени резултати указују на потребу интерактивног креативно-активизацијског обучавања наставника за ненасилно рјешавање сукоба, јер њихово освјешћивање о ефикасности интерактивних (иновативних) модела обучавања предуслов је васпитања ученика за просоцијално понашање, односно ненасилно рјешавање сукоба.

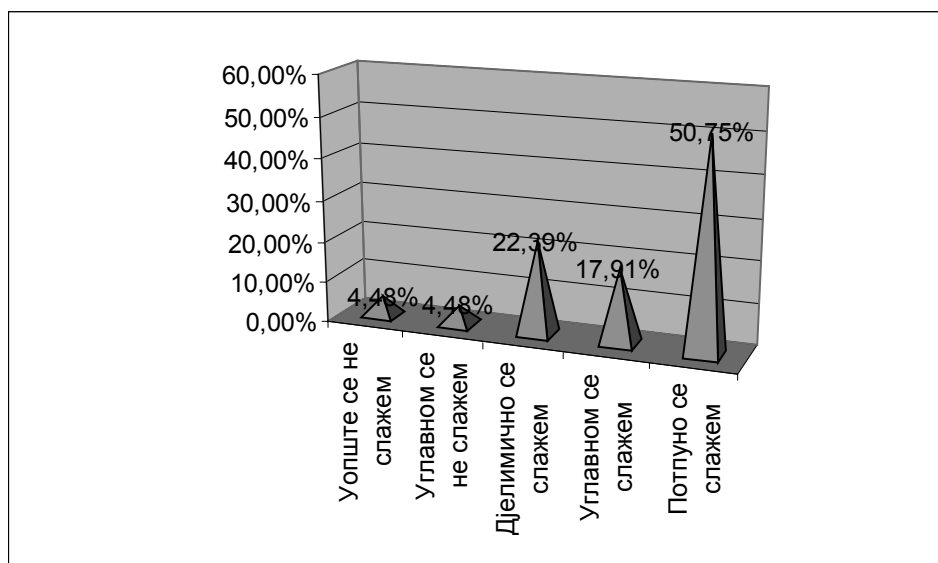
Мишљења наставника о увођењу програма школског полицајца

Пошли смо од претпоставке да се већина наставника основне и средње школе углавном слаже са увођењем програма школског полицајца, ради евентуалне превенције насиља међу ученицима.

При тестирању пете помоћне хипотезе добили смо Хи-квадрат = 48,25; $df=4$; који је статистички значајан, стога пету постављену хипотезу потврђујемо и изводимо закључак да се већина наставника основне и средње школе углавном

слаже са увођењем програма школског полицајца, с циљем спречавања вршњачког насиља.

Према подацима, (Графикон 4), врло мали број наставника се уопште (4,48%) или углавном не слаже (4,48%) са увођењем програма школског полицајца, 22,39% анкетираних наставника се дјелимично слаже, док се 17,91% углавном и 50,75% потпуно слаже.

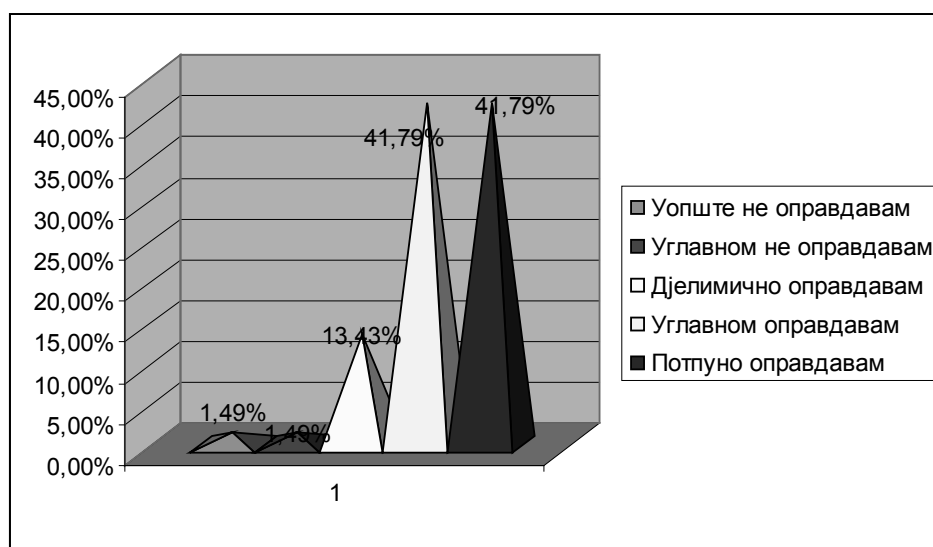


Графикон 4: Мишљење наставника о увођењу програма школског полицајца

Ови резултати, такође, указују на увријеженост традиционализма у схватању наставника, по којима спољашњи ауторитет треба да изазове код ученика страх од казне и тако спријечи њихово насилно понашање. Ефекти програма заснованог на репресији су краткорочни. Стога, према нашем мишљењу, треба тежити дугорочним ефектима који се постижу дјеловањем на свијест ученика о далекосежности посљедица насилног понашања, затим развијањем компетенција као што су саосјећајност, алтруизам, толеранција, способност кооперације и самоконтроле, те одговорност. Другим ријечима, циљ којем треба тежити је развијање способности регулације понашања на основу властитих механизма самоконтроле или симболички „буђење полицајца у сваком дјетету“.

Мишљење наставника о надзору ученика у школи и школском дворишту помоћу видео-камера

Пошли смо, такође, од претпоставке да већина наставника основне и средње школе оправдава програм надзора ученика у школи и школском дворишту помоћу видео-камера. Тестрали смо шесту подхипотезу и добили Хи-квадрат = 56,31; $df=4$, те можемо извести закључак да већина наставника основне и средње школе оправдава увођење програма видео-надзора у школу и школско двориште с циљем спречавања вршњачког насиља.



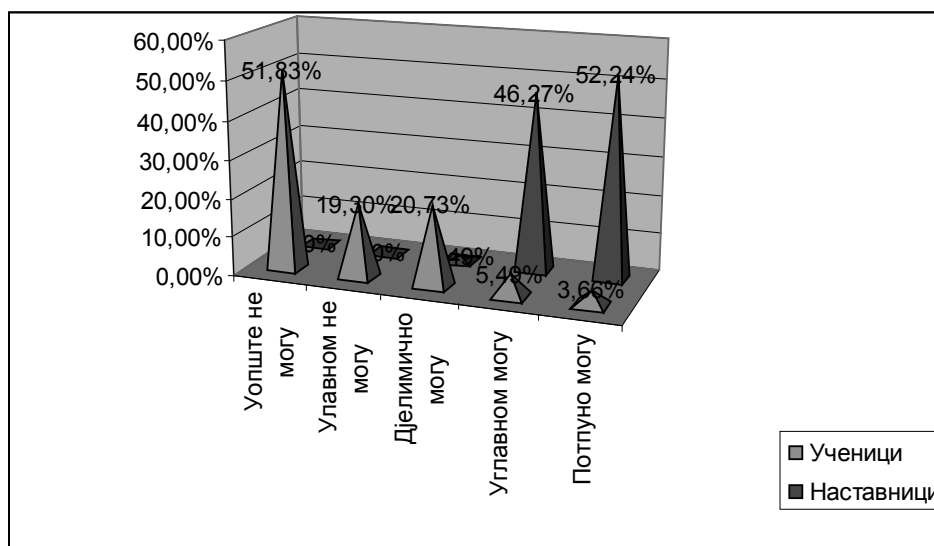
Графикон 5: Мишљење наставника о програму видео-надзора ученика у школи и школском дворишту

Као што се види из графикона, занемарљив проценат наставника се уопште (1,49%) или углавном не слаже (1,49%) са програмом видео надзора, 13,43% наставника се дјелимично слаже, док уочљив проценат наставника углавном (41,79%) или потпуно оправдава наведени програм. Очигледно је у нашим школама још увијек доминантна традиционалистичка оријентација наставника, те вјера у моћ ауторитета и дјеловање средстава спољашњих подстицаја.

Спремност наставника за пружање помоћи и подршке ученицима у случају насиља

Занимљиве одговоре добили смо на питање упућено ученицима: У којој мјери можеш рачунати на помоћ и подршку наставника у школи уколико те неко

малтретира? Ради компарације одговора, слично питање смо поставили и наставницима, а оно гласи: У којој мјери ученици могу рачунати на Вашу помоћ и квалитетну подршку у случају било које врсте малтретирања од стране вршњака?



Графикон 6: Процјене ученика и наставника о спремности наставника за пружање помоћи и подршке у случају насиља

Наиме, упоређујући одговоре ученика и наставника можемо закључити да су они контрадикторни јер од укупно анкетираних наставника ($N = 67$), 66 или 98,5% сматра да ученици углавном или потпуно могу рачунати на њихову помоћ и подршку, док само 30 или 5,57% од укупно анкетираних ученика ($N = 328$) ученика сматра да углавном и потпуно могу рачунати на подршку наставника у случају насиља. С друге стране, 530 или 84,39% ученика је мишљења да углавном или уопште не могу рачунати на помоћ и подршку наставника у случају насиља, док ниједан наставник не сматра да ученици углавном или уопште не могу рачунати на њихову помоћ.

Евидентно је да постоји велики јаз, неповјерење, неразумијевање и недовољно отворена комуникација у односима наставника и ученика, као и доминација образовне над васпитном функцијом наставника. Стиче се утисак да ученици још увијек у наставницима не виде своје партнере, него, напротив, тиранине. Можда бисмо дистанцу између наставника и ученика могли оправдати специфичностима узраста дјеце старијег основношколског и средњошколског узраста, јер у периоду адолесценције дјеца и немају изражену потребу за повезаношћу са одраслим особама (ауторитетима), а између осталог, ни са наставницима. Ученици тог узраста више су под утицајем вршњачких група.

Вјерујемо да је код ученика млађег школског узраста повјерење у наставнике далеко веће, што нам свједоче њихови описи омиљених занимања, међу којима је најчешће занимање учитеља/учитељице. Ово питање било би интересантно провјерити у неком од наших будућих истраживања.

Закључак

Вршњачко насиље је веома сложен интердисциплинарни проблем. С обзиром да су узроци и мотиви насилног понашања врло комплексни, евидентно је зашто га је тешко идентификовати, контролисати и у крајњем случају отклањати. Чињеница је да је много лакше спречавати да се насиље не појави, него отклањати његове посљедице. У томе и јесте смисао спровођења примарне превенције.

Olweus као битне предуслове остваривања превенције насиља у школском окружењу поставља: *освијештеност и укљученост* (Olweus, 1998). Дакле, да би се изазвале позитивне промјене потребно је изградити свијест код оних који се директно баве васпитањем дјеце да проблем постоји. Свијест о његовом постојању, међутим, није довољна без личног дјеловања с циљем постизања позитивних исхода.

Превенција на нивоу школе захтијева чврсту сарадњу и квалитетну комуникацију стручних сарадника, наставника, родитеља и ученика. Искљученост било којег од „суиграча“ онемогућава остваривање постављеног циља, тј. спречавања насиља међу ученицима.

Чињеница да наставници значајно преферирају примјену традиционалних (предавања и директна савјетовања), иновативним моделима обучавања ученика за ненасилно рјешавање сукоба (игре улога, симулације, педагошке радионице, варијанте иновативне групне обуке и дискусије), да подржавају увођење програма школског полицајца и видео-надзора у школи указује на укоријењеност традиционализма, вербализма, доминације хијерархијских односа и моћи ауторитета у постојећој школској пракси. Уколико томе додамо чињеницу да наставници сматрају да углавном нису обучени за спровођење превенције насиља у школи (79%), те да занемарују васпитну функцију у односу на образовну, онда је евидентна ургентност обавезног систематског интерактивног обучавања наставника. Вјерујемо да је то начин да се допринесе њиховој освијештености о проблему вршњачког насиља и потреби његове превенције, те развијању компетенција за спровођење превентивних активности.

Литература

- Бин, А. Л. (2004). *Учионица без насилништва: преко 100 предлога и вештина које могу применити учитељи и наставници у основним школама*. Београд: Креативни центар.
- Гашић-Павишић, С. (2004). *Мере и програми за превенцију насиља у школи*. Београд: Дефектолошки факултет и Институт за педагошка истраживања.

- Големан, Д. (2005). *Емоционална интелигенција*. Београд: Геопоетика.
- Gossen, D. (1994). *Restitucija - Preobrazba školske discipline*. Zagreb: Alineja.
- Илић, М. (2004). *Обучавање наставника и ученика за ненасилно и педагошки стимулативно комуницирање у настави*. Зборник Комуникација и медији у настави. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду.
- Илић, М. (2006). *Интерактивно обучавање наставника и ученика за ненасилно рјешавање сукоба*. Зборник Развијање комуникационих компетенција. Јагодина: Педагошки факултет и Умјетнички факултет у Крагујевцу.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Olweus, D. (2001). *Peer Harassment in School: The Plight of Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Publications.
- Педагошки лексикон*. (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Šapiro, E. L. (2002). *Malo prevencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Ljiljana Jerković, Banja Luka

PEDAGOGICAL PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR AMONG PEERS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

Summary

After defining the notion of pedagogical prevention of aggressive behaviour in schools, the author discusses the role of school and teachers in the same process and points out the significance of their awareness and permanent engagement in prevention activities.

Empirical research deals with the primary and secondary school teachers training for prevention of aggressive behaviour in schools, the source of their knowledge about the issue and most frequent behaviour in the case of actual incident, then, whether they prefer traditional or modern models of training students for non violent behaviour in the case of incident, and to which extent they approve introducing programme of school policeman and video-surveillance in order to raise the level of prevention in schools.

Key words: pedagogical primary, secondary and tertiary prevention of aggressive behaviour among peers, programme of school policeman and video-surveillance in schools, traditional and innovative models of training students for resolving conflicts non violently

Лиляна Еркович Баня Лука

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕВЕНТИВА НАСИЛИЯ СРЕДИ
РОВЕСНИКОВ В НАЧАЛЬНОЙ И В СРЕДНЕЙ ШКОЛАХ**

Резюме

После определения понятия педагогической превентивы насилия в школах, автор настоящей работы рассматривает роль школы и учителей в превентиве насилия и указывает на необходимость их сознания и постоянного включения в проведение превентивной деятельности.

В эмпирической части исследования автор старается определить в какой степени учителя в начальной и в средней школах, по собственному мнению, подготовлены к превентиве насилия в школе, какие самые частотные их источники их знаний о настоящей проблеме и самые частотные поступки в случае насилия среди ровесников, затем дают ли они преимущество традиционным или новым моделям обучения учеников ненасильственному решению столкновений, и в какой мере оправдывают введение в школах школьного полиция и видео-контроля с целью укрепления превентивной роли школы.

Опорные слова: педагогическая первичная, вторичная и третичная превентива насилия среди ровесников, программа школьного полиция, видеоконтроля в школах, традиционные и современные модели обучения учеников к ненасильственному решению столкновений

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Мр Медиса Колаковић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 821.163.41 -93" 1951 /1971 "(049.3)
Приказ
Примљен: 16. II 2010.
BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 1-2, p. 167-171.

НОВА КЊИГА О „НОВОЈ ПЕСМИ ЗА ДЕЦУ”
**(Јован Љуштановић, *Брисање лава: поетика модерног и српска поезија за децу од 1951. до 1971. године*,
Нови Сад, Дневник новине и часописи, 2009, 366 стр.)**

Из мноштва студија које се, посредно или непосредно, занимају за деčју књижевност, издваја се студија Јована Љуштановића, објављена под насловом. *Брисање лава: поетика модерног и српска поезија за децу од 1951. до 1971. године*, која избором и приступом проблематици, дефинисаној у самом наслову, представља новину и освежење у домену изучавања српске поезије за децу.

Изазов, који је Јован Љуштановић прихватио, сачињавајући ову књигу, двоструко је занимљив. Прво: студија је обухватила синтетички преглед српске поезије за децу посматран у корелацији са поетиком модернизма; друго: појам модерног посматра се, у овој књизи као кôд, при чему се манифестације модерности сагледавају из равни историјске самосвести, песничког језика и националне културе. Напослетку, не би требало занемарити ни временски обухват грађе (1951-1971), који је из данашње перспективе додатно сложен. Реч је о српској књижевности за децу насталој у бившој Југославији, која је сачињавала кохерентан систем, са свим својим узрочно-последичним везама. Објективност приступа, захтевала је и рецепцију критике, односно, проширену литературу, као и узимање у обзир свих друштвено-политичких и културних чинилаца који су имали утицаја у обликовању поетике посматраног периода.

Покушавајући да идеју *модерног* промисли као поетичку, односно, као структуру, аутор је неминовно био суочен и са ишчитавањем *поетике модерног* као „Језика који треба да изрази нестабилност и променљивост”. Крајња импликација оваквог начина промишљања резултирала је, „не одређеном поетиком него одређеним начином читања”. Посебна пажња посвећена је ауторима који су на специфичан начин обележили епоху, али и изразили снажну особност у појединим остварењима српског песништва за децу. При том, нису анализирани целовити песнички опуси изабраних аутора, већ првенствено поједине песме, и поетичке идеје у којима је препознатљив заједнички именитељ – импулс *модерног*.

Поменутом селективном анализом обухваћена су песничка остварења Десанке Максимовић, Александра Вуча, Мире Алечковић, Бранка Ћопића, Душана Костића, Драгана Лукића, Душана Радовића, Арсена Диклића, Воје Царића, Милована Данојлића, Стевана Раичковића, Мирјане Стефановић, Бране Црнчевића и Љубомира Ршумовића.

Студија садржи три целине. У првом делу, који обухвата четири поглавља, аутор се, „у потрази за појмом”, бави поетиком модерног као кодом историјске самосвести, песничким кодом и кодом националне самосвести, а, затим, осветљава раздобље српске модерне и авангарде, однос поетике модерног и српске књижевности после Другог светског рата. Тако је начињен увод за расправу у којој је песništво за децу сагледано кроз рефлексе поетике модерног као најаве потоњих дешавања. Аутор смело и сериозно нуди синтетички преглед зачетка модерне у српској књижевности, крајем 19. века, пратећи и наглашавајући битне моменте у промени статуса српске поезије и књижевности за децу у новонасталим културно-историјским ситуацијама. Друга целина, обухвата раздобље од 1951. до 1959. године. Кроз пет поглавља аутор посвећује особиту пажњу борби писаца за децу за естетску аутономију и равноправност; заступљености и односу фантастичног и модерног у поезији за децу; улози песничког дела Александра Вуча у новим песничким остварењима; регистравању пантеизма и панкохерентности у песмама Десанке Максимовић и Воје Царића, а целина је закључена погледом на збирку *Поштована децо* Душана Радовића. Трећа целина садржи три поглавља и посвећена је периоду од 1959. до 1971. године. У овој целини, аутор се бави дететом као културним симболом, савременошћу тематике и усмереношћу дејче поезије, али формулише и тезу о могућности постојања модерне песме за децу. Поглавље, симболично названо *Пена модерности*, својим насловом најбоље синтетички намеру аутора да детектује и нагласи рефлексе модерности у песмама појединих аутора. Следе закључак – *Брисање лава* и исцрпна литература и именски регистар.

Истраживање Јована Љуштановића показује да се „књижевност за децу релативно касно суочила с језиком бинарних опозиција као начином историјског саморазумевања”. Поезија за децу у модернистичком контрапунктовном мишљењу, иако узгредно наговештена већ почетком 20. века, битан обрат доживљава појавом авангардне уметности, чиме „цело једно књижевно подручје, које је у мњењу претходне модернистичке епохе било изван суштине постало њен битан део”. Ипак, како наводи аутор, прва модернистичка манифестација у српској поезији за децу била је poema Александра Вуча *Подвизи дружине „Пет петлића”*, која даје нову слику света и гради нови песнички језик, отварајући могућност дијалога и полемике међу присталицама *старе* и *нове* поезије за децу. Овим се чином „књижевност за децу примиче самом језгру, у том часу најактуелнијих, националних и интернационалних расправа о природи и друштвеној улози књижевности и уметности”. Иста питања, мада на други начин, биће сагледана у годинама после Другог светског рата. Писмо Централног комитета Комунистичке партије Југославије, упућено Централном комитету Народне ом-

ладине Југославије, 1950. године, имало је за последицу покретање нове серије часописа *Пионири*, чији је уредник (1951-1952) Душан Радовић омогућио објављивање низа значајних дела за децу са израженом естетском функцијом. Некако у исто време, „на великој књижевној сцени“ јављају се и прве збирке и полемике „модерниста“ и „реалиста“ (В. Попа, М. Павловић). Иако се ситуација на српској књижевној сцени педесетих година прошлог века може окарактерисати сукобом „који су само делимично поетички а делимично израз борбе за превласт у књижевном животу“, промене у књижевности за децу дешавају се без великих јавних полемика. Неслагања дакако има, и то између присталица педагошких и естетских функција књижевности, али, како аутор закључује, „то је сукоб ниског интензитета“.

У једном моменту развоја поезије за децу бајка игра велику улогу и заједно са фантастиком уопште „постаје симбол раскида са социјалистичким реализмом“. Уплив фантастичног обележио је песме о антропоморфним животињама, тему која је, како наглашава Љуштановић, преплавила српску поезију за децу током педесетих година прошлог века. Поред традиционалног модела певања, појавила се и она друга дечја поезија која је, уз доминацију хумора, почивала на асоцијативној игри. Последица овако испеване поезије јесте и нова врста интелектуализације дечје песме, која, опет, остварује идеал модерне поезије за децу – деперсонализацију певача – песму пева „песничка интелигенција“, у овом случају, „дечја песничка интелигенција“. Међу ауторима оваквих песама истакнута су имена Душана Радовића, Драгана Лукића, Бранка Ћопића, Гвида Тартаље ...

Трансформација песничког наслеђа Александра Вуча очигледна је у делу Арсена Диклића *Чика с брадом и друге дунавске баладе*, у којем се песнички поступак креће од неидеологизоване предоминације игре и хумора до меланхоличне осећајности. Ова трансформација, показује аутор, добија свој нови облик са поезијом Драгана Лукића. Љуштановић посебно издваја песму *Мој отац трамвај вози* где је дечја перспектива премештена из затвореног, породичног у отворен простор града и рада.

Специфичност, која се огледа у симбиотичком односу између дифузне лирске сугестивности и уважавања дечјег доживљаја света, Љуштановић види у појединим песмама Десанке Максимовић. Лирски субјекат њене поезије, показује он, успева да успостави осећај блискости човека и живе и неживе природе, што резултира модернистичким осећањем панкохерентности. Заједно са поезијом Воје Царића у збирци *Шарени мост*, поезија Десанке Максимовић, по ауторовим речима, јесте једна од најсамосвојнијих појава у песничком вишегласју из педесетих година двадесетог века“.

Посебан значај Јован Љуштановић даје појави сликовнице *Поштована децо* Душана Радовића. По њему, она се издваја као *симбол новума* у поезији за децу. Главна карактеристика Радовићеве поезије у овом делу јесте формирање тзв. песме-играчке, односно поступак у којем Радовић „тотализује различите облике игре унутар песама“.

Он показује и то да, иако значајна, ова песничка појава пролази без неке велике критичке, теоријске или поетичке подршке и реакције. Крајем шесте деценије, ипак, улога игре, идеја детета и детињства почињу да се сагледавају из друге визуре и „дете постаје културни симбол суштински повезан са схватањем слободе, индивидуалности, субјективитета модерног човека”. Последица оваквог сагледавања проблематике детињства јесу, како Љуштановић истиче, расправе о природи поезије за децу, програмски текстови самих песника, као и развитак књижевне критике књижевности за децу.

Време турбулентних дешавања у дечјој поезији допуњавају и различита схватања усмерености ове поезије према публици. Душан Радовић претпоставља превасходно дечју публику, док Милован Данојлић „верује да се поезија, пре свега, обраћа детету у човеку”. Почетком седме деценије, с појавом збирке Милована Данојлића *Како спавају трамваји*, концептуализује се поетичка идеја о „песми-детету” што уз програмске текстове који прате збирку, представља „прави модернистички догађај”. Помак у уношењу нових елемената у дечју поезију, иманентних модерној поезији, наставља, према виђењу аутора, Стеван Раичковић у *Дружини под сунцем*, а његов песнички језик „почива, пре свега, на чулној конкретности дечјег опажања света”.

Аутор, затим, истиче особености поезије у књизи Мирјане Стефановић *Влатко Пицула*, наглашавајући да се песме ове збирке задржавају на тематици антропоморфизованих ствари и животиња, да су недовршене, да њихов свет јасно зависи од риме, најчешће су нонсенсне, као и да садрже „извесне елементе несвесне спонтаности надреалистичког књижевног поступка”. Овакав поступак аутор тумачи претпоставком да је остварени песнички израз „самоизражај савремене деце из великог града”.

Песме у књизи Бранислава Црнчевића *Босоноги и небо*, откривају новину која се огледа у либералном погледу на дечју индивидуалност – „дете бива схваћено као биће са способношћу рефлексije о свом положају у свету”. Тако Црнчевићева поезија померена из породично-алегоријског контекста остварује се кроз потпуну асоцијативну и нонсенсну игру, остварујући, истовремено, своју меру и форму модерности.

Као закључну појаву разматраног периода, Љуштановић анализира збирку *Ма шта ми рече* Љубивоја Ршумовића. Ова поезија ослобођена лажног морализма, садржи свесна огрешења о језичке и песничке конвенције, представља нови облик песме за децу, која концепт песме-играчке „доводи до крајњих консеквенци”. Истовремено, Ршумовић у својој поезији изражава једну „врсту либерализма која се развила у југословенском социјалистичком друштву, крајем шездесетих и почетком седамдесетих”.

Гледано у целини, књига Јована Љуштановића, прати трансформације и иновације српске поезије за децу од 1951. до 1971. године, осветљавајући управо оне елементе који су заслужни за настанак „нове песме за децу”. Пре свега, естетизам, изразита интелектуализација, панкохерентност, али и ново „схватање дечје субјективности и специфичности дечјег менталитета”. И поред свих ових

елемената *модерности*, аутор закључује да се уз ову поезију ретко употребљава епитет *модерна*, па се његова књига у целини, ипак, примарно бави заснованим етаблирањем овог термина у историји српске поезије за децу.

Приступ, методолошко решење и начин презентовања релевантних чињеница, чине ову комплексну студију значајним доприносом разматрању еволуције српске поезије за децу, али и сагледавању књижевно-поетских законитости разматраног периода. Исцрпна научна апаратура (литература, именски регистар и напомене уз текст), олакшавају коришћење ове књиге, која ће за изучавање једног дела српске књижевности бити незаобилазно штиво.