

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС	Год. LVI	Бр. 5–6	Стр. 349–532	Нови Сад	2010.
----	----------	---------	--------------	----------	-------

UDK 37 ISSN 0553-4569

САДРЖАЈ

Стр а н а

Др Оливера Кнежевић-Флорић: Између ауторитета и развоја моралног
просуђивања младих ----- 353

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Вук Раичевић, мр Слободан Спасић, мр Раде Гломазић: Патентно право и
биотехнологија, или ко ће први патентирати људски живот ----- 367

Др Здравко Жеж: Смисао и суштина локалне самоуправе ----- 391

Спец. Мирјана Станковић-Ђорђевић: Ненасилна комуникација у служби
инклузивног процеса ----- 399

Мр Марта Дедај: Улога породице у физичком васпитању ----- 412

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Др Анђелка Ивков-Цигурски, Смиљана Ђукичин, Јелена Миланковић:
Анализа употребе слике као географског наставног средства ----- 421

Љиљана Келемен: Проблеми увођења појма непроменљиве речи у уџбеницима
из српског језика у четвртог разреду основне школе ----- 433

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Исидор Граорац: Могућности аутентичног
(смисленог) живљења у вртићу ----- 446

Др Весна Тодоров: Богатство и сиромаштво речника
код деце предшколског узраста ----- 468

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Др Симо Нешковић: Педагогија у свијетлу
Дилтајевог филозофског гледишта ----- 476

Др Есед Карић: Принципи и елементи еманципаторског вредновања рада и
напредовања ученика ----- 489

Мр Ивица Станић: Дјеца су дар Божји – жртве својих заштитника ----- 503

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Мр Александра Гојков-Рајић: Даровити у процесу глобализације ----- 524

CONTENTS

Olivera Knežević-Florić, Ph.D.: Between the Authority and the Development of Moral Judgment -----	353
VIEWS AND OPINIONS	
Vuk Raičević, Ph.D., Slobodan Spasić, M.A., Rade Glomazić, M.A.: Patent Law and Biotechnology, or Who Will Be the First to Patent Human Life -----	367
Zdravko Jež, Ph.D.: Meaning and Fundamentals of Local Self-Government ----	391
Mirjana Stanković-Dorđević: Nonviolent Communication in the Service of an Inclusive Process -----	399
Marta Dedaj, M.A.: The Role of Families in Physical Education -----	412
DIDACTICS AND METHODICS	
Anđelka Ivkov-Džigurski, Ph.D., Smiljana Đukićin, Jelena Milanković: Using Geographic Images as Teaching Tools -----	421
Ljiljana Kelemen: Problems of Introducing the Concept of Constant Parts of Speech in the Textbooks of the Serbian Language in the Fourth Grade of Primary School -----	433
PRESCHOOL EDUCATION	
Isidor Graorac, Ph.D.: Possibilities of an Authentic (Meaningful) Life in Kindergarten -----	446
Vesna Todorov, M.A.: Vocabulary Wealth and Poverty of Preschool Children ----	468
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Simo Nešković, Ph.D.: In the Light of Dilthey's Philosophical Views -----	476
Esed Karić, Ph.D.: Principles and Elements of Emancipator Evaluation of Students' Work and Progress -----	489
Ivica Stanić, M.A.: Children Are a Gift of God - The Victims of Their Patron ---	503
REVIEW	
Aleksandra Gojkov-Rajić, M.A.: Gifted Children in the Process of Globalisation -----	524

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Оливера Кнежевич-Флорич: Между авторитетом и развитием нравственного рассуждения у молодёжи -----	353
--	-----

ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ

Д-р Вук Раичевич, м-р Слободан Спасич, м-р Раде Гломазич: Патентное право и биотехнология или кто первым патентует жизнь человека ---	367
Д-р Здравко Еж: Смысл и суть локального самоуправления -----	391
Спец. Мирьяна Станкович-джорджевич: Ненасильственная коммуникация в службе процесса инклюзии -----	399
М-р Марта Дедай: Роль семьи в физическом воспитании -----	412

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Д-р Анджелия Ивков-Джигурски, Смиляна Джукичин, Елена Миланкович: Анализ применения картины как географического наглядного пособия -----	421
Лиляна Келемен: Проблемы введения понятия несклоняемых слов в учебниках сербского языка в IV классе начальной школы -----	433

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Д-р Исидор Граорац: Возможности аутентичной (смысловой) жизни в детском саду -----	446
М-р Весна Тодоров: Богатство и скудность словаря у детей дошкольного возраста -----	468

ИЗ ДРУГИХ СТРАН

Д-р Симо Нешкович: Педагогика в свете философского положения Дидтая -----	476
Д-р Зсад Карич: Принципы и элементы эмансипаторской оценки работы и развития учеников -----	489
М-р Ивица Станич: Дети являются Божьим Даром - жертвами своих защитников -----	503

ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ

М-р Александра Гойков-Раич: Одарённые в процессе глобализации -----	524
---	-----

UDK 37.032-057.874
UDK 159.955-057.874
UDK 159.923.5-057.874
UDK 17 Dirkem E.
UDK Kon E.

Проф. др Оливера Кнежевић-Флорић
Филозофски факултет
Нови Сад

Оригинални научни рад
Примљен: 31. V 2010.

BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 5-6, p. 353-366.

ИЗМЕЋУ АУТОРИТЕТА И РАЗВОЈА МОРАЛНОГ ПРОСУЂИВАЊА МЛАДИХ

Резиме

У раду се, из угла интерпретативне парадигме, а на теоријским постулатима хуманистичке педагогије, разматра проблематика односа образовно/васпитне институције према процесу развоја моралног просуђивања младих. Суштина фокусираног проблема огледа се у дистинкцији теоријског и праксеолошког поимања моралног развоја: с једне стране, теоријско-педагошки и професионални циљ рада сваког наставника је постизање самодисциплине и одговорне независности ученика, док са друге стране, школска клима промовише дисциплину и послушност ученика. Дилема, инхерентна реализацији ове тежње наставника је евидентна. Како су школе такве институције у којима постоје бројна правила, мало је вероватно да у њима има значајног простора за самоопредељење и властите изборе ученика. Отуда је школска пракса субверзивна у односу на сопствене образовно-васпитне циљеве. У том контексту, егзистира питање како школе могу подстицати одговорну независност ученика, док у исто време представљају средине у којима се сви ученици образују, живе и раде искључиво по стандардима одраслих?

У првом делу рада експлицирају се два супротстављена теоријска полазишта у поимању моралног развоја, Диркема (1903) и Кона (1993), до сада ретко проучавана у нашој научно-педагошкој заједници. У другом делу рада, фокусирају се проблеми које наставници имају у пракси са реализацијом ауторитета и промишљају се педагошки поступци путем којих би било могуће усагласити потребе наставника за ауторитетом и адекватним подстицањем развоја моралног просуђивања младих.

Кључне речи: морално просуђивање, ауторитет, избори ученика, наставник, социјална педагогија

Наставници, баш као и родитељи, настоје да млади постану самостални људи, способни да доносе одговорне одлуке, а посебно промишљене моралне одлуке. Од њих се континуирано тражи да буду дисциплиновани и послушни, крајњи циљ и наставника и родитеља је самодисциплина и независност младих. Дилема, инхерентна реализацији ове тежње одраслих, је евидентна. Како су школе такве институције у којима постоје бројна правила, мало је вероватно да у њима има значајног простора за самоопредељење и властите изборе ученика. Отуда је школска пракса субверзивна у односу на сопствене образовно-васпитне циљеве. У том контексту, егзистира питање како школе могу подстицати одговорну независност ученика, док у исто време представљају средине у којима се сви ученици образују, живе и раде искључиво по стандардима одраслих? Још је проблематичније питање како мотивисати ученике да промишљају о властитим моралним нормама када се од њих још увек захтева крајња послушност и конформизам у односу на стандарде одраслих? И коначно, како да их подстакнемо на то да морално расуђивање буде у средишту њиховог самоодређења и да се осећају лоше када се понашају супротно властитим вредностима?

Ауторитет споља или изнутра

Савремену расправу о моралном развоју младих обележавају два супротстављена теоријска полазишта; на једној страни су традиционалисти који верују да се морални карактер развија захваљујући строгој дисциплини која намеће строге „конвенције и ограничења“ (по наводу: Goodman, 2006). За Вина и његове истомишљенике, морални карактер се састоји од научених навика и врлина које се у дело спроводе готово аутоматски (ibid). Конкретно, ограничења која намеће спољашња дисциплина претварају се у унутрашњу самодисциплину која омогућава потискивање анархичне импулсивности, што временом доводи до моралне аутономије појединца. Ово мишљење заправо представља модеран одјек завештања Емила Диркема које је написано скоро пре 100 година; наиме, децу би требало дисциплиновати како би прихватила постојеће моралне норме и ограничења, као и да се уздржавају од слободног изражавања својих жеља кроз свеобухватан систем забрана. Самоконтрола коју захтевају наставници може, тврди Диркем, „бити само одраз, унутрашња експресија спољашњих ограничења“ (Гиденс, 1996: 65). За Диркема је потпуно оправдано да школе намећу читав низ правила понашања јер та правила креирају „морал“ учионице: „Ученик мора редовно долазити на часове, мора долазити на време, уз пригодно понашање и став. Он не сме ометати час. Мора учити своје лекције, радити домаће задатке и то на исправан начин (Gidens, 1996: 71).

Другачије становиште експлицира се у радовима А. Кона (1993), који доводи у питање „конвенције“ и „ограничења“ које Вин сматра очигледним и неопходним. Оно што наставник одлучи да назове „лошим понашањем“ које би требало ограничити, јесте подложно расправи, јер поштовање забрана говори о послушности, а не о моралном карактеру. Он доводи у питање правила пона-

шања, тачније, ону врсту правила која спадају у Диркемово „пригодно понашање и став“. Кон даље проблематизује васпитавање моралног карактера уз помоћ награде и казне, јер оно што дете тиме учи јесте како да избегне лоше последице, а не како да постане морално биће. Уместо тога, он се залаже за такву учионицу у којој деца размишљају, дискутују или просуђују о моралним дилемама (Kohn, 1993).

Овим се Кон надовезује на Р. Строгана (по наводу: Kohn, 1993), који тврди да ако неко нешто ради зато што то захтева неки ауторитет, ма колико то добро било, онда то не може бити морално. Добро дело није и морално, уколико се не ради о свесном и вољном чину; оно не може бити ни резултат обичаја нити радњице која се базира на последицама које ће због тог чина појединац сносити.

Бити моралан није исто што и радити оно што нам је речено. То не значи да млади треба да буду непослушни и бунтовници да би се окарактерисали као морални актери; поштовање ауторитета је могуће и потребно, зато што се ауторитет просуђује и тиме што представља извор поузданих и мудрих упутстава, али то је нешто сасвим другачије од слепог конформизма или послушности... Не можемо рећи да се појединац морално понаша ако оно што ради, ради само зато што му је речено, а да при том не показује ни минимум независног самосталног просуђивања (Kohn, 1993).

Иако на први поглед, ове традиције – једна репресивна и друга експресивна, изгледају сасвим супротстављене, постоје пак, две ствари које су им заједничке: прва, да су у свакој школској заједници потребна одређена правила и, са друге стране, да би умножавање правила требало ограничити. Коначни циљ у оба случаја је тај да ученици развију аутономну, унутрашњу моралност, а не да остану при хетерономној послушности. Диркем, на пример, тврди да би школска дисциплина требало да има своје границе, јер када правила постану сувише оптерећујућа, она могу да угрозе сам ауторитет у циљу чијег су очувања и успостављена. Млади ће постати „отпорни“, или пасивно потчињени, те ће на тај начин изгубити иницијативу и вољу. Циљ правила би требало да буде тај да појединац „сам осети шта је то у том правилу што одређује зашто га он мора поштовати *својевољно*“ (Gidens, 1996:74), јер „никада не посматрамо неки чин као сасвим моралан, осим ако га не спроводимо у дело *слободно*, без утицаја било које врсте“ (ibid, 75). Спољашња контрола је тако и осмишљена да култивише разумевање моралности и требало би да подстакне, уместо да потисне независно право на избор.

Кон преузима Диркемов циљ подстицања мудрих, етичких одлука код младих (мада је он скептичнији у односу на привилеговану мудрост ауторитета). Тражена самоконтрола, међутим, не постиже се наметањем дисциплинских правила, већ тако што се младима омогућава да непрестано у пракси доносе одлуке. Мада правила и послушност као таква немају унутрашњу вредност, наметање ауторитета одраслог тражи се код недвосмислених моралних преступа као што је повређивање другог. Нека правила и захтеви су очигледно оправдани; неки су очигледно сурови и непотребни. Већина је негде између, те се од нас тражи да од-

меримо дететову жељу да истражује своју околину са могућношћу да се повреди, или задовољством које му даје жестока борба са правима оних који га окружују (Kohn, 1993: 235).

Иза наизглед супротних теоријских полазишта, и Диркем и Кон су окренути истом циљу: промишљеној аутономији појединца. И један и други, иако у различитом степену, слажу се око тога да су и наметање правила и ослобађање од правила потребни. Разлика између њих се односи на обим оправданих правила, што говори да се у ствари не ради о у потпуности некомпатибилним визијама, већ више о различитим нивоима на којима се постављају границе.

Сличности између ова два гледишта су замагљена супротстављеним психолошким и општедруштвеним ставовима. Диркем верује да децу „треба“ ограничавати, те да ће у супротном она „упасти у једно узаврело стање које их чини нетрпељивим према сваком зауздавању“ (Gidens, 1996: 78). Он, такође, сматра да су правила јакo важна за одржавање друштвених конвенција која, заузврат, подржавају дуге социјалне традиције – што је заиста конзервативан став. Кохн одбацује претпоставке да су деца рођена као проблематична. Он тврди да су она мотивисана добрим вредностима. Оно што им је „потребно“ су могућности за самоопредељење, везе са другима и искуство компетентности. Кон даље сумња у конвенције и традиције и жели да види такве ученике који ће стварати своја властита значења и вредности – те је према томе либерал. Свако од нас је, међутим, наклоњен једном или другом правцу у зависности од наших властитих психолошких и друштвених наклоности. Због тога верујемо да у ствари свако од нас схвата да у комплексним условима школског живота максимализација одговорног друштвеног и моралног развоја зависи и од ауторитета одраслих и од независности ученика.

Да би школе функционисале успешно, оне морају инсистирати на томе да ученици стекну навику да се прилагоде минимуму стандарда, као и да су те навике барем делимично резултат некаквих инструкција. Већина младих се уздржава од уништавања материјалних добара, већина их не баца на под прљаве марамике, нити цепа књиге зато што је видело да се то не ради или им је експлицитно речено да се то не сме (кроз објашњење или обуку). Ако бисмо живели сами без институционалних удружења, можда бисмо уништавали оно што не желимо. Чак је и поштење делимично последица спољашњих упутстава и развијања осетљивости према интересима других.

Моралне навике нас, међутим, лако изневере. Ако нисмо искусни у моралном просуђивању и размишљању, ако нисмо осетљиви за моралне сложености и моралне импликације својих акција, ако нисмо усвојили поштовање вредности и личну одговорност као суштинску одлику свог идентитета, ако немамо осећања дужности и обавеза, онда, са опадањем личног интереса лако заборављамо на научене норме и окрећемо се морално проблематичном понашању, посебно када мислимо да ћемо избећи санкције. У својој књизи, која рађа зебњу, под називом *Култура преваре*, Дејвид Калахан, 2004 (по наводу: Nucci, 2006), документује свеприсутност „неморалног“ понашања (преваре, крађе, лагање), у свим сегмен-

тима друштва (укључујући школе), и у свим друштвеним групама упркос адекватној основи знања која постоји код починилаца.

Наставници, отуда, морају размотрити начине да нађу равнотежу између дечјих потреба за тим да самостално нађу пут којим ће се руководити и својих намера да се њима “управља”. Расправа о корпусу ограничења заснивала се на основним премисама као што су дечја природа и питањима како културна трансмисија функционише у образовању. Уместо тога, полазећи од заједничке жеље да се млади развију у морална бића, било би добро као општу хеуристику, применити следеће критеријуме у образовно/васпитном раду: деловање и утицање наставника је максимално оправдано у ситуацијама које су изван дечје контроле (бес, импулсивно реаговање) или у ситуацијама које немају моралног значаја, али су важне за одређене институције (безбедносна правила, школске процедуре); учествовање младих у ситуацијама моралног значења је императив као и у подручјима која су од пресудног значаја за стицање одговорне аутономије. Иронија је, мада је и разумљиво, да школе више дају избора у области морално неважног, него морално значајног. Зашто?

„Пилуле” за дисциплину

Замислимо, на пример, да наш апотекар има лепезу пилула које гарантују олакшавање свих дечјих болести без пропратних ефеката и потом тражи савет од нас наставника за коју од следећих болести да издаје пилуле: за физички бол, екстремну хиперактивност, неконтролисане тикове, опсесивност, импулсивност, ђудљивост, стидљивост, поремећаје сна, лагање, крађу, фалсификовање или вандализам!? Већина би га верујемо, охрабрила да изда пилуле за бол (и физички и ментални), за неконтролисане тикове и екстремну хиперактивност. Неки би (мање њих), препоручивали пилуле за ђудљивост, стидљивост, поремећаје сна, изливе беса и опсесивност. Скоро нико не би препоручио пилуле за лагање, крађу, фалсификовање или вандализам.

Зашто? Зато што говорење истине за разлику од тикова јесте (или би требало да буде), чин слободне воље. Што више вреднујемо вољно понашање, мање смо спремни да прихватимо контролу која долази од лекова и обрнуто. Овде расправљамо о адекватности “лекова” за ђудљивост и изливе беса зато што се ова понашања чине делом вољна, а делом невољна; несигурни смо у вези са њима и наши судови о степену волунтаризма ће се разликовати. Наставници ће много мање од неког детета бити спремни да прихвате оправдање „натерао ме је да урадим то“. Међутим, ако се неко понашање разуме као изнуђено (тикови, напади беса), спољашња контрола (пилуле или дисциплина), којом се оно спречава, јесте прихватљиво.

Ма какав став према слободној вољи и детерминизму имали, оно што се види у оваквом разграничавању је да постоји нешто квалитативно различито између особе која доноси вољне одлуке, било да су засноване на промишљању или на емпатичкој идентификацији, и особе која делује (или се уздржава од де-

ловања) невољно, било због физичке или менталне принуде, навике или страха од последица. Независна вољна одлука – која понекад тражи балансирање између конкурентских интереса (да ли да посетим болесну баку или да одем на факултет), а чешће притисак непосредне награде – јесте за већину од нас више морални него условљени одговор. Једино неквалификовано добро, као што је то рекао Кант, јесте добра воља. „Морална вредност зависи...искључиво од *принципа хтења* према којем...се одвија некаква радња“ (по наводу: Housman, 2006). Дакле, људско биће је способно за деловање, било оно “добро или лоше“, самим тим што је оно способно да дође до разумевања ситуације у којој се налази, да сагледа алтернативне правце деловања у тим ситуацијама, да сагледа и одмери аргументе за или против тих алтернатива, и да делује у складу са тим. Оно што је потребно у том процесу деловања и просуђивања су одређене способности разумевања и мишљења, дакле самосвојствена *способност за избор*. У том смислу, млада особа која се понаша морално неће варати зато што је одлучила да је то погрешно; исто тако, млада особа која се понаша неморално неће варати из навике или из страха да ће бити ухваћена. Дакле, “преписујући пилуле” за истину или против крађе, спречавамо могућност да млада особа донесе морални суд и да покаже спремност да делује у складу са њим.

Нису сва вољна понашања, међутим, нужно искључена као објекти “фармацеутског третмана”. “Резистентност на пилуле” је, такође, у вези са позицијом понашања према идентитету. Мада се о нужности уобичајених школских процедура и стандарда може расправљати, могуће је прихватити “пилуле” које младе терају да обесе своје јакне уместо да их бацају, или да тихо говоре уместо да вичу, зато што таква послушност не утиче на њихово језгро идентитета. Говорење истине, за разлику од тикова, употребе вешалице или нивоа децибела, јесте језгро личног достојанства и сопства. Иако неко може препознавати особу по неком тиму, то није суштински квалитет њене личности. Тик је нешто што му је дато; то није његова грешка, и требало би да вољно узме “пилулу” да би га спречио. Али наш став би био другачији ако би та иста особа фалсификовала оправдање. Ако би се то десило, ми бисмо је сматрали одговорном. Ако бисмо јој дали “пилулу” да бисмо спречили фалсификовање у будућности, онда те одговорности не би било. Истинољубивост нам говори нешто важно о изборима које је нека особа направила; тачније, говори нам о његовом моралном језгру. Другим речима, наш морални идентитет је централно обележје онога што стварно јесмо; он има првенство над оним што радимо и постижемо јер ради се о фундаменталном аспектима сопства. „Концепт селфа (сопства) претходи добрима које сопство бира и та добра стичу морални значај из чињенице да су изабрани од стране моралних бића – бити способан за разумевање и деловање на бази моралних принципа“ (Housman, 2006).

Деловање се отуђује од сопства у мери у којој је оно изнуђено од ауторитета путем компулзивне принуде, условљавања или застрашивања. Онолико колико “лекови” одређују наше понашање, или колико нека друга спољашња контрола замењује лични суд или избор, извршна функција се умањује, а тако

и лична одговорност. Ми постајемо аутомати који се понашају онако како је то неко други замислио. Млада особа која је оптужена за погрешну радњу и која тврди: „Нисам могао ништа, он ме је натерао на то“, у суштини тражи да буде ослобођена оптужби. Преузети личну одговорност за неко деловање значи поставити границе за спољашњу контролу, било да она долази од другог ученика, наставника или из “програма” социјално пожељног понашања.

Омогућавање избора

Опште је познато да наставници најчешће користе свој ауторитет у вези са понашањем ученика: где сести, како се кретати, како ходати, када и с ким причати, које су речи дозвољене, а које забрањене, када и где јести, како се понашати у односу према другима (без искључивања, насилништва, туче). Када ученици не поштују ова правила, наставници спроводе дисциплинске мере (што је њихова верзија “пилуле”), које су ту да би се спречило да се тако нешто поново деси (и можда као упозорење другима). Али, као и у случају “пилуле”, наставници су, такође, свесни да је значајно да понекад ограниче деловање свог ауторитета. Упоредо са истицањем правила, наставници често подстичу и креирају могућности за ученичке изборе: које би теме требало проучавати, шта радити на одмору, шта би требало сервирати на рођендану, шта обући за маскембал, како учествовати у школским приредбама, какве промене унети у рутинске активности у учионици!? Ове могућности нису неважне за развој младе особе, те наставници зато и схватају вредност подстицања ученичких интересовања и охрабривања њихових истраживачких порива.

Наставници, не тако ретко, такође нуде изборе и у много деликатнијим ситуацијама. Тако, на пример, наставник може рећи несташном ученику: „Можеш да наставиш да радиш то или можеш да урадиш оно, то је ствар твог избора“. Или, што звучи много искреније: „Ако наставиш да радиш то, мораћеш да пропустиш одмор, зависи од тебе.“ Понекад се „одговорност“ замењује избором, као на пример: „Зато што ниси преузео одговорност за своје понашање, пропустићеш одмор“. У оваквим случајевима и ученик и наставник морају да схвате да је понуђен избор ограничен, и најчешће лажан. Стварни избор ученика је да ли да уради оно што наставник жели или да уђе у невољу. Насупрот томе, прави избор подразумева вагање опција без претњи и селекцију без кажњавања; морални избор се не може повезивати са санкцијама и неодобравањем.

Па ипак, ова расправа о избору полази од тога да ученици нису лутке којима се може манипулисати уз помоћ дисциплинских мера. Они могу да избегну негативне последице вежбама воље. Као што неко бира да врати позајмљену књигу и избегне казну, или да је задржи и прихвати казну, тако и ученик може да поступа по нечијој жељи или да плати цену ако то не учини. Наставник може бити заиста посвећен циљу подстицања развоја индивидуалне аутономије и одговорности код својих ученика. Његова изјава: „То је твој избор“, јесте гест који показује ту тежњу. Он жели да ученик изабере исправно поступање уместо да

буде присиљен на удовољавање. Наравно, ако поштују ученике, наставници могу такође схватити ограничену ефикасност школских санкција и властитог ауторитета који ученике чини отпорним на правила.

Важно је, такође, да наставници истакну и то да ученик који баца папирне авиончиће на часу математике, које не диже руку, или не иде у реду, у ствари на неки начин прихвата дисциплинске мере које му следују. Свака могућност оваквог избора подстиче ученике да размишљају пре него што нешто ураде, да просуђују и да обуздавају импулсивно реаговање. Све ово је заправо пракса која представља увод у будуће самостално доношење одлука.

Још ближа правом избору је пракса у којој су ученици укључени у креирање учиониčkih правила и активности. У истраживању: Како желимо да изгледа наша учионица (Goodman, 2006), дате су препоруке о којим темама би требало дискутовати са ученицима основношколског узраста: које име ученици да дају својој учионици, шта радити са наставником на замени, које теме изабрати за заједнички пројекат, шта чинити при заљубљивању, како желе да се са њима поступа и др. Наставници се, при томе, подстичу да усмеравају дискусије ученика, упознајући их са вредностима правичности, љубазности, пажљивости и одговорности као начинима да се категоризују идеје о томе какву би учионицу ученици желели. Ученици тако номинују одређена понашања која треба сврстати у релевантне категорије. Деврис и Зан (по наводу: Nucci, 2006), такође, заговарају укључивање ученика у процес доношења одлука по питању активности у учионици и сугеришу, да би ученичке одлуке требало да представљају „дискреционе норме“ које имплементирају рутинске поступке уз помоћ којих настава у учионици тече глатко и омогућава учење. Моралне норме повезане са правичношћу, дистрибуцијом и поштовањем требало би, међутим, да одређује наставник (Nucci, 2006).

Могућност да се гласно исказе сопствено мишљење и да се чују и друга, без сумње повећава осетљивост ученика према осећањима других и помаже вештини постизања компромиса. Ова рана емпатија може представљати основу за будући морални развој. Ова расправа, међутим, намеће значајна ограничења опцијама, остављајући у великој мери децјој неспутаној дискрецији решавање конвенционалних проблема. Процес прихватања и решавања конвенционалних проблема може доста допринети истицању значаја љубазности и правичности у школама, али много мање развоју моралног идентитета.

Али чак и ако конвенционална школска правила учинимо предметом расправе, поштовање или отпор према њима не утиче суштински на осећање властитог сопства ученика, на њихову способност да суде о вредностима и доносе мудре одлуке. Ученици могу прихватити правила невољно или тако да их не укључе у властито сопство. Када наставник непопустљиво, без разговора о избору, примора ученика да престане да прича или да седи (или му да “пилулу” да би га зауставио), тиме нити омета нити доприноси развоју његовог моралног карактера. И ако га претња о ускраћивању одмора ефикасно инхибира, то има мањег значаја него ако га запрећена санкција спречи да се руга другоме. Јер, ми

бисмо желели да он постане таква особа која зна да је ругање лоше и која због тога одбија да то ради. То не значи да прихватамо или критикујемо наставникове захтеве да деца престану да причају или да седе. Уместо тога, то значи да одвајамо таква правила од оних која имају већи морални значај.

Иза речника који ускраћује избор, а који усмерава морално деловање, стоји интуитивно сазнање да ове одлуке не би смеле да се ослањају на ученикове “ако-онда” калкулације о последицама. Дозволити ученику да уради оно што сматрамо недвосмислено неморалним или му дозволити да просуђује о моралности у односу на предвиђену казну је неприхватљиво. Мада неки верују да би ученици сами требали да долазе до смисла о вредностима, посебно да се сами одлуче да раде оно што је морално исправно, када има изгледа да ће избити туча наставник, разумљиво, прибегава наређивању, а не расправи о опцијама и импликацијама (мада расправа може да уследи након инцидента). Наставник се тада налази пред озбиљим проблемом: осећа се принуђеним да спроведе одређене моралне стандарде, иако зна да у случају наређивања ученикова послушност не значи и усвајање тих стандарда.

Решавање моралних дилема

У области моралног развоја, када је наш примарни циљ морални развој младе особе, а не промена понашања (Goodman, 2006), када је наш циљ да се деца изборе са комплексношћу вредности, да их сами конструишу и укључе у нарастајући осећај сопства, као и да се осећају одговорним за постигнућа и неуспехе, ми смо, парадоксално, најмање у могућности да им понудимо избор зато што је тада погрешна одлука сувише озбиљна. Гласни говор је допустив или допустива грешка праћена санкцијама, силеџијство није. Дешавања у учioniци разумљиво стављају изборе на маргину, а понашање је контролисано строгим правилима понашања и политиком нулте толеранције. То је разумљиво, али је у супротности са моралним развојем. Попут “пилула” и дисциплинска мера, ако је довољно моћна, може изнудити конформизам али се тиме неће остварити вољан, самоодређен и усвојен низ вредности што заправо желимо да постигнемо.

Како онда можемо да утичемо и подстичемо ученике да доносе вољне моралне одлуке? Како да развијамо моралну свест уместо да само постављамо правила и спроводимо консеквенце које могу изазвати послушност, али не и утицати на развој моралне свести? Многи аутори и практичари верују, као што је претходно истакнуто, да ће временом ученици који су били подстицани на послушност доћи до тога да самостално морално размишљају и да промишљају норме које су усвојили. Аналогно са запамћивањем стихова у младости, чије значење откривамо тек много касније, и морална рефлексива ће наступити тек након успостављања добрих моралних навика. У томе, заиста, може бити истине. Али, претпостављати да је ученицима потребно “вежбање” у поштовању правила у току одређеног временског периода, а да им није потребно и слично “увежбавање” у моралној рефлексиви и доношењу одлука, није без ризика. Иако млађа деца

траже више ауторитета одраслих од старије и мање су компетентна за морално промишљање, добро понашање које се постиже кроз формирање моралних навика може, такође, оставити по страни развој моралне свести у периоду развоја личности. Са друге стране, ми немамо ту слободу да дозволимо деци могућност избора да би, на пример, повређивала друге.

Очигледно је да нема јасног пута из ових дилема; само делимични компромиси. Један је да школе посвете значајно више времена у промишљању и деловању у процесу моралног развоја младих (васпитна функција школе). Поимање моралног биће интензивирано код ученика уколико се наставник бави овим проблемима од њиховог првог дана у школи. Када наставници са ученицима воде расправе о правилима у учионици, може се направити дистинкција између правила о реду и моралних норми са нагласком на њиховом различитом значају (мада јасно је да разлике нису увек најјасније). Природа моралне расправе ће се мењати у складу са узрастом деце. Код млађих ученика, и код преступа који очигледно прелазе ограничења, наставник има улогу браниоца морала. Он може да објасни зашто је друштво прихватило одређене моралне норме и зашто се она примењују у учионици. Када се деца не слажу са одраслима – на пример око правила која забрањују тучу или друге начине “разрачунавања” – њихова мишљења би требало узети озбиљно и саслушати их. Прекорачење правила, када се појави, такође треба да постане тема за расправу у учионици.

Санкције за неприхватљиво понашање не би требало спроводити аутоматски; један покушај фалсификовања заслужује упозорење, два казнену меру и то свакако не у писаној форми, јер једино кроз разговор може се открити да ли ученик преступник разуме ефекте свог понашања, природу својих мотива и реакција (Nucci, 2006). Неодобравање наставника, и што је још значајније, неодобравање вршњака могу урадити много више за развијање моралне самосвести него казна, посебно ако је ублажена значајном дозом разумевања. Када је нека морална вредност под знаком питања на пример, да ли је правично давати привилегије на основу заслуге, наставници могу дозволити неслагање, па чак и групно доношење одлука.

Старији ученици, већ добро упућени у основне моралне норме (и у самооправдавање), способнији су за расправу о моралним конфликтима, рационализацији и самозаваравању. Њима је потребан разговор о томе како лични интерес може бити у супротности са моралом, као и о потребама једног и другог. Потребно је, такође, проширити могућности за расправу о моралним конфликтима; на пример, о њиховим „правима“ насупротив захтевима већих група или између поштења и психолошких повреда. Понекад би их требало пустити да сами донесу моралне судове и да их подвргну преиспитивању; на пример, њихов захтев да група добија групне, а не појединачне оцене или обрнуто. Шансе да ће ученици озбиљно схватити своју моралну одговорност, да ће бити способни да се издигну изнад непосредног личног интереса и да ће бити одлучни да се изборе са моралним проблемима који су од суштинског значаја за њихов идентитет, бивају све веће ако им се дају могућности да доносе одлуке у атмосфери која обезбеђује

простор за промишљање, кајање и рехабилитацију са минимумом оптужби, као и ако се охрабрују да искусе кајање и разрешење кривице, уместо да их оставимо неме и подложне претходно одређеним кодексима понашања.

Повећање моралног ауторитета ученика може се остварити умањењем доминације ауторитета школе (Nucci, 2006). Иако не дозвољавамо изборе ученика у случајевима тежих моралних преступа (намерна превара, крађа и теже насилје), школе се могу повући у ситуацијама мањих прекршаја, остављајући већи простор за морални развој ученика. Оно што се подразумева под „преступом“ и „мањим“, варираће од једне до друге ситуације. Понашања о којима би требало да просуђују ученици била би, на пример, гурање, задиркивање које не прелази у малтретирање и без увредљивих речи. Давно су још Пијаже (1948) и Дјуи (1938), уочили да деца одустају од некритичке послушности родитељским вредностима када су укључена у међусобно разјашњавајуће расправе (по наводу: Кон, 1993).

Жеља младих да се супротставе, да освоје свет других је стварна. Без оваквог односа према стварности свако младо биће би било изоловано. Сваком од њих је потребан и директан физички сукоб који служи као практично уверавање да су и други као и он сам способни како за то да осете бол, тако и да га нанесу. Ма како то изгледало изненађујуће, оваква интеракција стоји у самој основи емпатије (Kohn, 1993). Младима су, такође, с времена на време потребни и много озбиљнији сукоби; праве свађе, добро исказане и разрешене, чине се суштинским за њихов емоционални развој. Они се путем њих уче разлици између оправданог и неоправданог беса и почињу да прихватају чињеницу да тај оправдани бес код других може бити последица њиховог властитог лошег понашања. Умерен, повремени бес је нужан део свих социјалних односа, док нам прави бес даје нужан опсег одговора на лоше. То нас, међутим, не оправдава у томе да га злоупотребимо као што нас ни чињеница да поседујемо стопало не оправдава да шутирамо друге људе. И коначно, учествовање групе у просуђивању моралних прекршаја требало би да буде део дисциплинске политике школе; то учествовање требало би да се повећава са узрастом ученика. Таква укљученост, било на позицији субјекта или објекта, вероватно да ће имати утицаја на развој моралног идентитета ученика.

При одлучивању о правилима понашања суочени смо са добрим и лошим странама неког чина. Насупрот оног лошег које настаје због штете од неког догађаја, стоји оно добро које произлази из чињенице што ће ученици доживети моралну индигнацију због неправде. Ако је ужина неког ученика украдена, његов гнев и симпатија коју вршњаци показују према њему можда ће више утицати на формирање моралног карактера, него да је тај чин спречен или да су наметнуте санкције. Ово изгледа као необичан закључак. Оно што хоћу да кажем је да би одрасли требало да се осећају слободнијим у реализацији санкције за морално понашање без последица, него што би требало да контролишу морално проблематичне чинове.

Изгледа у реду ако о санкцијама размишљамо као о казни; то је цена која се плаћа за повреду кодекса понашања. Казне могу спречити понављање сличног

понашања, али само због цене или користи од калкулације коју ученик прави. Изгледа погрешно ако под санкцијама подразумевамо нешто што подрива дететову моралну уравнотеженост, притисак на његову самосвест. Санкција може да варира од разговора наставника са учеником, до повремене казне. Често је оно „шта“, много мање важно од оног „зашто“. Када санкционишемо ученика због тога што је говорио, а да за то није имао дозволу, наш могући циљ је да зауставимо понављање таквог понашања и да спречимо друге да то исто раде; и то је све. Када се супротстављамо ученику због неморалног чина, наш циљ би био да дођемо до одговора ко је тај ученик и шта би волео да буде. Мудри наставници ће размотрити васпитне поступке који одговарају сваком наведеном циљу.

Литература

- Gidens, E. (1996), Dirkem, Beograd: Biblioteka XX vek.
 Goodman, J. F. (2006), School discipline in moral disarray, *Journal of Moral Education*, 35: 213-230.
 Housman, G. H. (2006), The gift of choice, *dostupno na: www.humanistic-photography.com*.
 Kohn, A. (1993), *Beyond discipline: from compliance to community*, Boston: H. Mifflin.
 Миоциновић, Љ. (2004), *Морални развој и морално васпитање: когнитивно-развојно схватање*, Београд: ИПИ.
 Nucci, L. P. (2006), Education for moral development, *Ethics and Education*, 2: 103-117.

Prof. Olivera Knežević-Florić, Ph.D., Novi Sad

BETWEEN THE AUTHORITY AND THE DEVELOPMENT OF MORAL JUDGMENT

Summary

Based on the theoretical postulates of humanistic pedagogy, the paper considers the issue of relations between educational institutions in the educational process of developing moral judgments of young people from the perspective of interpretative paradigm. The essence of the problem focused is reflected in the distinction of theoretical and practical understanding of moral development: on the one hand theoretical, pedagogical and professional objective of teaching activity for each teacher is to achieve self-discipline and independence of students, yet the school climate promotes students' discipline and obedience. Dilemma inherent in the realization of teachers' aspirations is evident because such institutions as schools with a number of rules are

unlikely to provide significant room for self-determination and students own choice. Hence, the school practice is subversive in relation to its own educational and upbringing goals. Thus, the issue of how schools can encourage students' responsible independence could be found in this context, while at the same time represent the environment in which all students are educated, live and work exclusively by adult standards.

In the first part of the paper, two contrasting theoretical starting points in understanding moral development are presented. Durkheim (1903) and Kohn (1993) have so far rarely been studied in our scientific and pedagogical community. The second part of the paper is focused on the problems that teachers encounter in practice considering the implementation of authority and reflecting on pedagogical practice through which it would be possible to harmonize the their need for adequate authority and encourage the development of moral reasoning of young people.

Key words: moral judging, authority, students' choice, teachers, social pedagogy

Д-р Оливера Кнежевич-Флорич Новый Сад

МЕЖДУ АУТОРИТЕТОМ И РАЗВИТИЕМ НРАВСТВЕННОГО РАССУЖДЕНИЯ У МОЛОДЕЖИ

Резюме

В настоящей работе, с точки зрения толкования образца, а опираясь на теоретические предположения гуманистической педагогики, автор рассматривает проблему отношения образовательно-воспитательного заведения к процессу развития нравственного рассуждения у молодых. Суть настоящей проблемы заключается в различии: теоретического и практического понимания нравственного развития: с одной стороны, теоретическо-педагогическая и профессиональная задача работы любого учителя это достижение самодисциплины и ответственной независимости учащегося, а с другой стороны, школьная среда побуждает дисциплину и послушание у учеников. Существует недоумение у учителей в реализации такого стремления. Так как школы являются такими заведениями в которых существуют многочисленные правила, мало вероятно что в них есть достаточно места для самоопределения и личного, выбора у учеников. Поэтому школьная практика имеет подрывной характер к собственным образовательно-воспитательным целям. В таком контексте возникает вопрос каким образом школы могут побуждать ответственную независимость, самостоятельность учеников, если в то же время являются средой в котором все ученики образуются, живут и работают исключительно по стандартам взрослых?

В первой части настоящей работы автор толкует две противоположные точки зрения в понимании нравственного развития, понимания Дюркема (1903)

и Кона (1993) редко изучавшиеся в нашей научно-педагогической среде. Во второй части работы, в центре внимания находятся проблемы встречающиеся на практике в реализации авторитета и предлагаются педагогические способы и поступки с помощью которых возможно согласовать потребности учителей в авторитете и соответствующее побуждение развития нравственного рассуждения у учеников и молодых.

Опорные слова: нравственное рассуждение, авторитет, выборы учеников, учитель, социальная педагогика

Доц. др Вук Ранчевић

Правни факултет

Универзитет Привредна академија

Мр Слободан Спасић

Факултет за примењену екологију Футура

Универзитет Сингидунум

Мр Раде Гломазић

Европски центар за мир и развој Универзитета за мир УН

UDK 347.771:60

Прегледни чланак

Примљен: 20. V 2010.

BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 5-6, p. 367-390.

ПАТЕНТНО ПРАВО И БИОТЕХНОЛОГИЈА, ИЛИ КО ЋЕ ПРВИ ПАТЕНТИРАТИ ЉУДСКИ ЖИВОТ?

Резиме

Како вам звучи ово: свиња модификована генима људског раста, да би могла више да порасте, која даје више меса, лосос са убризганим говеђим генима раста који расте дупло брже од обичног а једе два пута мање, кокошке модификоване тако да више немају генетско обележје за размножавање које носе више јаја, крава са генетски модификованим говеђим хормоном раста која даје више млека, мишеви са убаченим вирусом сиде како би он постао саставни део њихове генетске структуре, а научници на тај начин тражили лек за излечење људи од ове болести, парадајз са генима иверка који је отпоран на хладноћу, итд?

Неко би рекао да ако савремени потрошач није спреман да промени устаљене навике прекомерног конзумирања и бацања вишка хране, поготово животињског порекла, онда биотехнологија добија наше прећутно право да покуша у намери да нахрани неразвијени и гладни свет. Оно што отежава наш коначан пристанак на цену тога јесте генетски модификована храна и њен непознати утицај на здравље људи.

У случају названом Дајмонд против Чакрабартија 1980. године Врховни суд Сједињених Америчких Држава одлучио да се на живот могу поседовати искључива права. Технике генетичког инжењеринга засноване на рекомбинацији ДНК и задирући у генетички код човека отварају могућност управљања животом на нивоу његовог настанка, променом генетичке гарнитуре и новом еволуцијом људске врсте. Сваки покушај да се промене закони о патентирању увек наилази на исте приговоре индустрије: сврха патената је да се заштите права

онога ко је производ изумео, како би могао експлоатисати свој проналазак у комерцијалне сврхе, јер без тога компанија не би могла ни оправдати инвестирање у истраживање. Бројне расправе се воде око експлоатације, профита, власништва, контроле над генетски модификованим организмима и производима.

Биотехнологија је већ обезбедила спасилачке лекове као што су инсулин, и еритропоедин Херцептин, а изглед да се пронађу и лекови за тренутно неизлечиве болести су прилично оствариви. Како год карактерисана, као манипулација облицима живота, преобликовање живота, архитектура новог доба, последња технолошка еволуција, привреда времена које долази биће заснована на генетским ресурсима планете. Биотехнологија је дефинитивно опредељење развијеног света.

Да ли ће инфлација биотехнолошких проналазака довести до дефлације болести људског тела не можемо засигурно рећи. Као што не можемо знати у овом тренутку да ли ће биотехнологија решити неке од глобалних проблема човечанства. Оно на шта се сигурно можемо кладити јесте да ће представљати велики изазов за право интелектуалне својине.

Кључне речи: патентно право, проналасци, биотехнологија, генетски инжењеринг, генетски модификовани организми, биљне и животињске врсте, нови облици живота, клонирање

Уместо увода

Човек је у сазнању стекао лепо средство за пропаст.
Фридрих Ниче¹

Све се променило 1971. године када је Ананда Мохан Чакрабарти, индијски микробиолог и службеник Џенерал Електрика, добио генетским инжењерингом бактерију која може да прерађује нафту. Корпорација је одмах затражила патент. Завод за патенте САД одбија захтев, под објашњењем да се облици живота или производи природе не могу патентирати. Џенерал Електрик се потом обраћа Врховном суду у САД тврдњом да су облици живота хемијски производи који се могу патентирати као и било који други производ. Браниоци јавног интереса говорили су да Врховни суд мора одбацити захтев Џенерал Електрика ако сматра да је живот светиња. Образлажући своју одлуку тиме да у могућностима патентирања није питање постојање релевантних разлика између живих и неживих ствари, већ да ли живи продукти могу бити посматрани као људски изуми, Врховни суд је 1980. године пресудио у корист корпорације, одбацујући предвиђања да би генетски инжењеринг могао довести до појаве наказа. Тако је у случају названом Дајмонд против Чакрабартија највиши суд у САД одлучио да се на живот могу поседовати искључива права.²

¹ Немачки филозоф (1844-1900), утемељивач филозофије живота.

² Голдсмит, Е., Мандер, Џ. Глобализација, издање CLIO, Београд, 2003.

Како смо дошли до овде

Кратак преглед кључних догађаја који су уследили и довели нас до савременог и универзалног питања „Ко ће први патентирати људски живот?“, могао би да изгледа овако:

1980 – У САД усваја се „Bayh-Dole Act“, закон који је дао право универзитетима да патентирају своје проналаске.

1985 – Завод на патенте САД проширује Чакрабартин патент, уствари патент који припада Џенерал Електрику, на генетски модификоване биљке, семе и биљна ткива.

1987 – Ново проширивање поменутог патента обухвата вишећелијске живе организме, укључујући и животиње.

1988 – Професори Филип Ледер са Универзитета Харвард и Тимоти Стјуарт са Универзитета у Сан Франциску добијају патент за живу животињу, трансгенетичког миша који је у себи имао гене других врста, између осталих кокошке и човека. Научно објашњење гласило је: страни гени су уграђени у генетски низ миша да би га учинили склоним раку, како би се на њему могло испитивати дејство разних карциногених материја. Патент је уствари добила компанија Дипон и он је можда најобухватнији патент од свих икада одобрених, јер укључује сваку животињу било које врсте која се модификује да би имала у себи разне гене који изазивају рак. Миш је популарно назван Харвардски миш.

1990 – Европском заводу за патенте стиже прва пријава за патент на генетичком процесу брзог развијања хибридних биљака и биљних семена. Подносиоцу захтева, корпорацији Лубризол, додељен је потом први патент у Европи за трансгенску биљку.

1990 – Научници из најразвијених земаља започињу рад на пројекту названом: Карта људског генома или књига живота.

1991 – Министарство трговине САД подноси пријаву за међународни патент на ћелијску линију која је произведена из крви жене народа Гвајами, староседелачког народа Панама, обелеле од леукемије, због повезаности ове болести и једног вируса ка коме је овај народ био генетски склон, а све ради тражења лека против леукемије. Из Центра за контролу болести САД чуло се тада да је пријава за патент поднета јер држава охрабрује научнике да патентирају све што им је занимљиво.

1991 – Компанији Системикс из САД одобрен је патент на делове људског тела који се природно јављају. Овај јединствени патент значио је да је компанији пружена патентна заштита над оним ћелијама људске коштане сржи из којих се добијају све врсте крвних ћелија. Био је то први патент икада издат на неизмењен део људског тела. По мишљењу Питера Квесенберија, тадашњег заменика председавајућег за медицинска питања Америчког друштва за борбу против леукемије, било је то равно патентирању кичмене ћелије.

1992 – Примена генетски модификованог говећег хормона раста на кравама да би давале више млека, патентирана од стране корпорације Монсанто из

САД, дозвољена је одлуком Управе за храну и лекове САД. Иста управа одобрава потрошњу генетски модификованог парадајза, којег производи компанија Калцин, такође из САД, иако такав парадајз садржи ген отпоран на антибиотике који деци преноси отпорност на стандардне антибиотике којима се она лече.

До 1995. године била је на снази уредба Европске уније којом је било дозвољено патентирање готово свих облика живота.

1996 – Након 276 неуспешних покушаја експеримента, родила се Доли, прва клонирана овца. Група научника из Шкотске, Јан Вилмут, Кејт Кембел и колеге са Единбуршког Розлин Института, касније су поднели патентни захтев толико широк да обухвата искључиво право над свим клонираним сисавцима, укључујући и људе. Доли је живела шест година.

2002 – Единбуршки патент (иако не потпуно у складу са Европском патент конвенцијом), на модификованим људским и животињским ћелијама укључује употребу ембрионалне матичне ћелије. Патент је тренутно предмет жалбе.³

Компанија Grenada Bioscience и Медицински факултет Бејлор из САД поднели су захтев Европском заводу за патенте за патент на женкама сисара, укључујући и људске женке, над којима је извршен генетски инжењеринг да би у дојкама производеле више беланчевина. По речима представника факултета, патентна пријава је формулисана тако широко да обухвата и жене у случају да се једног дана одлучи да се човек као врста може патентирати.⁴

Миодраг Стојковић, српски генетичар, први је у Европи клонирао хумани ембрион и патентирао стем ћелије.

О биотехнологији

За учешће у расправама да ли би право интелектуалне својине требало да пружа патентну заштиту достигнућима биотехнологије, неопходно је разумети шта је биотехнологија.

Синергизам природних и инжењерских наука у изучавању примене организама, ћелија, њихових делова, као и молекулских аналога у процесе добијања производа за добробит човечанства сјединио се у научну област са највећим приливом инвестиционог капитала модерног доба глобализације под појмом биотехнологија. Све започиње 1972. године са проналаском рекомбинованог молекула ДНК⁵ и отварањем широког спектра примене овог револуционарног открића. Интерес су брзо пронашле компаније започевши тржишну трку развојем информационих технологија које су им пружиле могућност за реалну обраду података добијених из биотехнолошких експеримената. Биотехнологија се развијала у два смера: *традиционална биотехнологија*, која се окренула оплемењивању биљака и животиња конвенционалним методама, коришћењу микроорганизама за проце-

³ Европска организација за патенте, www.epo.org

⁴ Голдсмит, Е., Мандер, Џ. Глобализација, издање CLIO, Београд, 2003.

⁵ Дезоксирибонуклеинска киселина која садржи упутства за развој и правилно функционисање свих живих организама.

се ферментације и производњу важних ензима, и *савремена биотехнологија* која обухвата област генетичког инжењерства и клонирање.

Достигнућа из области биотехнологије представљају неопходну основу за разумевање, дијагностику и терапију човекових болести, као и савремено разумевање медицине. Док клонирање представља начин размножавања без оплодне код виших животиња (и човека) са применом у дијагностичке и терапијске сврхе, генетички инжењеринг је техника која обавља планско исецање гена (трансгена) као носиоце особина из једног организма, и његово пресађивање у други, што представља нову биолошку револуцију у науци. На овај начин раскрчен је пут и створене су могућности настанка генетички модификованих организама, тј. трансгених биљака, животиња или микроорганизама са геномом обогаћеним трансгеном кориснијим за човека. Технике генетичког инжењеринга засноване на рекомбинацији ДНК и задирући у генетички код човека отварају могућност управљања животом на нивоу његовог настанка, променом генетичке гарнитуре и новом еволуцијом људске врсте.⁶

Биотехнолошки патенти – правна регулатива

Европска патент организација прихвата или одбацује захтеве за патенте из области биотехнологије у складу са теоријом и праксом европског патент законодавства. Биотехнолошка открића морају задовољити основне услове које право поставља да би један проналазак могао стећи патентну заштиту, а који су садржани у члановима 52. и 53. Европске Конвенције о патентима⁷: ниво новости, ниво инвентивности, и ниво индустријске применљивости. Непатентабилни су: методе за лечење људског или животињског тела операцијом или третманом, дијагностичке методе које се изводе на људима и животињама, биљне и животињске врсте, суштински битни биолошки процеси за производњу животиња и биљака. Микробиолошки процеси и производи нису искључени од могућности патентирања, као ни лекови или хируршки инструменти који се користе у лечењу људи или животиња.

Ипак, због специфичности биотехнологије и социолошких импликација, законодавство Европске уније је донело разна подзаконска акта која ближе регулишу ово поље наунотехнолошког истраживања. Тако у Директиви ЕУ 98/44/ЕЦ под називом Биотехнолошка Патент Директива (EU Directive 98/44/EC Biotech Patent Directive) из 1998. године стоји: открића у вези са појединим људским, животињским или биљним генима или секвенцама гена и њихове функције се могу патентирати; људско тело као целина у било којој фази настанка и развоја се не може патентирати, као ни клонирање човека, поступци који воде ка људском клонирању, и коришћење ембриона у индустријске или комерцијалне сврхе.

⁶ Предавање проф. др Дубравке Јовичић, Факултет за примењену екологију Футура, Универзитет Сингидунум, Београд.

⁷ Потписана 1973. године, представља правни оквир за признање европских патената преко централизоване процедуре.

Законодавство Републике Србије о патентима

По Закону о патентима СЦГ из 2004. године⁸, који је преузело законодавство Републике Србије, патент је право које се признаје за проналазак из било које области технике, који је нов, има инвентивни ниво и индустријски је применљив. Индустријска применљивост значи да се предмет проналаска може произвести или употребити у било којој грани индустрије и пољопривреди.

Члан 5. Закона о патентима дефинише шта ће се сматрати, а шта не проналаском у смислу биолошког материјала. Тако, предмет проналаска који се штити патентом може се односити на: а) производ који се састоји од биолошког материјала или који садржи биолошки материјал, б) поступак којим је биолошки материјал произведен, обрађен или коришћен, ц) биолошки материјал који је изолован из природне средине или је произведен техничким поступком, чак иако је претходно постојао у природи.

Закон ближе одређује биолошки материјал као материјал који садржи генетску информацију и који је способан да се сам репродукује или да буде репродукован у биолошком смислу, те као примере наводи микроорганизам, биљну и животињску ћелијску културу и секвенцу⁹ гена.

Већ у наредном члану Закон прилично децидно искључује људско тело, у било ком стадијуму његовог формирања и развоја, и откриће неког од његових елемената, укључујући секвенце или делимичне секвенце гена, као проналазак. У ставу 2. истога члана каже се да елемент изолован из људског тела или произведен техничким поступком, укључујући секвенце или делимичне секвенце гена, може бити патентибилан, чак иако је структура тог елемента идентична структури природног елемента. Члан се закључује захтевом да индустријска примена секвенце или делимичне секвенце гена мора бити откривена у пријави патента на дан њеног подношења.

Закон даље изузима од патентне заштите: а) проналаске чија би комерцијална употреба била противна јавном поретку или моралу, а нарочито поступке клонирања људских бића, поступке за промену генетског идентитета гермитивних ћелија људских бића, коришћење људског ембриона у индустријске или комерцијалне сврхе, поступке измене генетског идентитета животиња, ако је вероватно да ти поступци изазивају патњу животиња, без постизања значајне медицинске користи за човека или животињу, као и животиње које су резултат таквих поступака, б) проналаске који се односе на хируршке или дијагностичке поступке или поступке лечења који се примењују непосредно на људском или животињском телу, осим производа, односно супстанци и композиција које се примењују у том поступку, и ц) биљну сорту или животињску расу или битно биолошки поступак за добијање биљске или животиње, осим биотехнолошког поступка који се односи на биљку или животињу, ако техничка изводљивост проналаска није огра-

⁸ Закон о патентима СЦГ, 2004, Службени лист СЦГ бр. 32/2004.

⁹ Од латинског *sequi* - следити, пратити, оно што долази после чега.

ничена на одређену биљну сорту или животињску расу, и микробиолошког или другог техничког поступка или производа добијеног тим поступком.

Разрешења ради, Закон прецизира да биљна сорта има значење које је одређено законом који уређује заштиту нових биљних сорти (више о томе видети касније у тексту), да је битно биолошки поступак за добијање биљака или животиња поступак који се у потпуности састоји од природних појава као што су укрштање и селекција, и да је микробиолошки поступак онај поступак који обухвата или се изводи на микробиолошком материјалу или чији је производ такав материјал.

Члан 53. дефинише садржину права код патената из биотехнологије. Права коришћења, производње, стављања у промет и располагања важе и за биотехнолошке материјале, биотехнолошке проналаске. Ако се патент односи на производ који садржи или се састоји од генетске информације, поменута права односе се и на сваки други материјал који садржи тај производ, под условом да је у њему садржана генетска информација која врши своју функцију, осим људског тела. Такође, уколико се патент односи на поступак који омогућава производњу биолошког материјала који има специфична својства као резултат биотехнолошког проналаска, онда иста права у несмањеном обиму важе и за биолошки материјал непосредно добијен тим поступком, као и за сваки други биолошки материјал добијен у истом или измењеном облику, размножавањем или умножавањем непосредно добијеног биолошког материјала, и који има та иста својства.

Патенти на животињама и биљкама

Садашње време зваће се варварским када буде прошло.

Анатол Франс¹⁰

Вишевековном антропоцентричном ставу човека према целокупној природи која га окружује, па тиме и према животињама, произаишлом из јеврејско-хришћанске религије да је Бог створио човека као круну земаљског живота, а подупретом Павловим поклицима у Првом коринтском писму „Све што се продаје на пијаци меса једите и не истражујте да не бисте оптеретили савест¹¹”, додатни ветар у леђа дао је француски математичар и филозоф Декарт својим чувеним цогито ерго сум¹². Дух се редуцира на мозак човека, а остатак света је мртва материја. По њему, животиња није ништа друго до аутомат кога он употребљује са часовником од точкића и опруга. Борци за права животиња захваљују се Дејвиду Хјуму¹³, енглеском филозофском емпиричару, који је први јавно говорио да и животиње осећају готово све емоције као и човек, те су интереси животиња сами по себи вредни заштите.

¹⁰ Француски књижевник (1844–1924), добитник Нобелове награде за књижевност за 1921. годину.

¹¹ Обраћање апостола Павла становницима грчког града Коринта, први век нове ере.

¹² Француски филозоф, математичар и научник (1596–1650), зачетник нововековног филозофског правца рационализма, и утемељивач данашње аналитичке геометрије.

¹³ Шкотски економиста, историчар и филозоф (1711–1776).

Како вам звучи ово: свиња модификована генима људског раста, да би могла више да порасте, која даје више мяса, лосос са убризганим говеђим генима раста који расте дупло брже од обичног а једе два пута мање, кокошке модификоване тако да више немају генетско обележје за размножавање које носе више јаја, кртва са генетски модификованим говеђим хормоном раста која даје више млека, полукоза-полуовца, животиња која има главу и роге козе а тело овце, мишеви са убаченим вирусом сиде како би он постао саставни део њихове генетске структуре, а научници на тај начин тражили лек за излечење људи од ове болести, кромпир са генима воштаног мољца, парадајз са генима иверка који је отпоран на хладноћу, кукуруз са генима свица, итд?

Рекли смо да важећи Закон о патентима из 2004. године у нашем, домаћем законодавству прави изузеће следећих категорија проналазака од патентне заштите: а) проналасци чија би комерцијална употреба била противна јавном поретку или моралу, а нарочито поступци клонирања људских бића, поступци за промену генетског идентитета ћелија људских бића, коришћење људског ембриона у индустријске или комерцијалне сврхе, поступци измене генетског идентитета животиња ако ти поступци изазивају патњу животиња, а без постизања значајне медицинске користи за човека или животињу, б) проналасци хирушког или дијагностичког поступка или поступка лечења који се примењује непосредно на људском или животињском телу осим производа или супстанци које се примењују у том поступку, ц) проналасци који се односе на биљну сорту или животињску расу као и на биолошки поступак за добијање биљке или животиње, осим биотехнолошког поступка који се односи на биљку или животињу ако техничка изводљивост проналаска није ограничена на одређену биљну сорту или животињску расу.

Међутим, постоји један изузетак који каже да уколико се проналазак односи на микробиолошки поступак или на производ добијен тим поступком, такав проналазак ће моћи да добије патентну заштиту. Генетски инжењеринг решио је проблем због кога биљне сорте и животињске пасмине нису могле да се заштите патентом. Забрана патентирања не подразумева и проналаске који се односе на саме биљке или њихове делове.

Закон о здрављу биља Републике Србије¹⁴ као живе делове биљака наводи: 1) плодове, у ботаничком смислу, изузев оних који се чувају дубоко замрзнути, 2) поврће изузев оног које се чува дубоко замрзнуто, 3) кртоле, ченове, луковице, ризоме и остале подземне репродуктивне делове, 4) резано цвеће, 5) гранчице са лишћем или иглицама, 6) резано дрвеће са лишћем и иглицама, 7) живи полен, 8) калем окца, племке, резнице, 9) културе биљних ткива, 10) мицелије јестивих и лековитих гљива, као и саме гљиве.

На почетку друге деценије 21. века више није само тренд одобравање патената на биотехнолошке проналаске који се односе на генетски инжењеринг биљака и животиња, а који се добијају у огледима и експериментима. Закон о добробити животиња Републике Србије¹⁵ огледну животињу види као сваког жи-

¹⁴ Закон о здрављу биља Републике Србије, 2009, Службени гласник РС бр. 41-09.

¹⁵ Закон о добробити животиња Републике Србије, 2009, Службени гласник РС бр. 41-09.

вог кичмењака и бескичмењака, као и њихове развојне облике који су намењени за спровођење огледа, а оглед на животињама као коришћење животиња у огледне или друге научне сврхе које може проузроковати повреде, бол, патњу, страх и стрес животињи, нарушити здравствено стање и изазвати трајно или привремено нарушавање физичке, психичке, односно генетичке целовитости животиња, као и смрт животиње. Да би спровођење огледа на животињама било дозвољено, подносилац захтева мора предочити доказе о постојању алтернативних метода спровођења огледа и разлоге због којих се они не спроводе.

Закон дозвољава огледе на животињама уколико се спроводе ради: 1) превенције болести, лошег здравља или других аномалија или њихових последица по човека, животиње и биљке, 2) испитивања квалитета, ефикасности и нешкодљивости лекова, супстанци или производа, 3) дијагностиковања и лечења болести, односно других аномалија и њихових последица по човека, животиње и биљке, 4) откривања, оцене, контроле или промене физиолошког стања човека, животиње и биљке, 5) заштите животне средине, 6) научних истраживања, 7) образовања и стручног оспособљавања, и 8) судско-медицинских испитивања. Супротно томе, забрањује огледе са сврхом: 1) испитивања оружја, ратне опреме, као и утицаја радијације, 2) испитивања козметичких препарата и супстанци које улазе у њихов састав, хемијских средстава за прање и дезинфекцију предмета опште употребе, дуванских и алкохолних производа, односно средстава за повећање мишићне снаге и других сличних средстава, 3) огледе који се спроводе без анестезије, супротно одредбама овог закона, 4) напуштених животиња, односно животиња из прихватишта, и 5) приказивања биолошких и медицинских правила или чињеница које су већ научно потврђене.

У члану 46. Закон одобрава генетске модификације и манипулације у огледима на животињама ако се тим поступцима не угрожава живот и добробит животиња и не ремети равнотежа у екосистему, а фаворизују се жељене фенотипске и генотипске особине.

Оно што је свакако занимљиво јесте да Предлог Закона о изменама и допунама закона о ветеринарству Републике Србије¹⁶ предлаже замену речи "отпадак" речју "споредни производ животињског порекла", а речи "отпадак животињског порекла" речју "споредни производ животињског порекла и прерађени производ". Оваква формулација алудира на то да и отпадак животињског порекла постаје тржишна категорија. Економизација овога неминовно ће водити свему ономе што са собом носи јага за профитом.

У пољопривреди, биотехнологија се користи за мењање физиологије биљака са циљем увођења специфичних пожељних карактеристика, као што су отпорност на болести и хербициде или постизање високог приноса. Расправа о могућим ризицима за појединце, друштва и животну средину наставља се међутим, несмањеним жаром. То утиче на свим нивоима политичког, економског и научног одлучивања.

¹⁶ Предлог Закона о изменама и допунама закона о ветеринарству Републике Србије, 2010.

Законодавство Републике Србије је потврдило Међународну конвенцију о заштити нових биљних сорти, која је донета 1961, а измењена 1991. године, да би у Закону о заштити права оплемењивача биљних сорти¹⁷ у члану 2. биљну сорту дефинисало као скуп биљака унутар јединствене ботаничке класификације најниже познате категорије који је, без обзира на то да ли су услови за додељивање права оплемењивача испуњени: а) дефинисан изражавањем особина које су последица утицаја датог генотипа или комбинације генотипова, б) различит од другог скупа биљака по изражавању најмање једне од датих особина, ц) који представља јединицу у односу на могућност сорте за умножавање без промена. У смислу истог Закона, репродукциони материјал су целе биљке или делови биљака, укључујући и семе, који се могу користити за умножавање и узгајање биљака. Члан 8. каже да се сорта сматра различитом ако се јасно разликује у изражавању најмање једне особине која је последица утицаја генотипа или комбинације генотипова, у односу на било коју другу сорту чије је постојање опште познато у време подношења захтева за додељивање права оплемењивача биљне сорте.

Активности попут репродукције, производње и продаје могу обухватити и изведене биљне сорте, а таквом се сматра она сорта која је изведена из иницијалне ако: 1) је претежно изведена из иницијалне сорте или из сорте која је и сама претежно, изведена из иницијалне сорте, све док задржава основне карактеристике које произилазе из генотипа или из комбинације генотипова иницијалне сорте, 2) се јасно разликује од иницијалне сорте, 3) је слична иницијалној сорти у испољавању основних особина које су последица генотипа или комбинације генотипова иницијалне сорте, изузев разлика које произилазе из самог чина извођења.

Чланом 25. Закон отвара могућност да изведене сорте могу бити добијене селекцијом неког природног или индукованог мутанта или соматоналне варијанте, селекцијом једне индивидуе од биљака иницијалне сорте, повратним укрштањем или трансформацијом насталом генетичким инжењерингом.

Генетички модификовани организми

Генетички модификовани организми настају сазнањем да су основни принципи и механизми наслеђа, структура, репликација¹⁸, транслација¹⁹ и транскрипција²⁰ ДНК, синтеза и функција протеина, живих бића на Земљи истоветни.

Законодавство САД, за разлику од европског, не прави битну разлику између традиционалних биљних сорти и производа од традиционалних биљака с једне, и трансгених сорти биљака и производи од њих, с друге стране. Једно од најважнијих питања из области законске регулативе трансгених биљака односи се на обележавање. Супротно од права САД које не обавезује на обележавање

¹⁷ Закон о заштити права оплемењивача биљних сорти Републике Србије, 2009, Службени гласник РС бр. 41-09.

¹⁸ Процес дуплирања молекула ДНК у коме од једног настају два идентична молекула ДНК.

¹⁹ Други корак у процесу синтезе протеина, део процеса испољавања гена.

²⁰ Претварање генетске информације из облика ДНК у облик РНК.

трансгених производа, право ЕУ Директивом 2001/18/ЕЦ налаже обележавање ових производа у свим фазама производње и стављања у промет.

Најпознатије прве сорте трансгених биљака датирају из 1996. године и то су: трансгени кукуруз, памук и кромпир у које је уграђен Бт ген из *Bacillus thuringiensis*²¹ одговоран за синтезу Бт токсина ефикасног против штетних инсеката, затим трансгена соја, кукуруз и уљана репица отпорни према разним хербицидима, као и *FlavrSavr* парадајз са одложеним сазревањем.

С обзиром да биотехнологија за свој предмет интересовања има генетички материјал, корисно је протумачити како домаће законодавство регулише ову тематику. Закон о генетички модификованим организмима Републике Србије²² препознаје следеће кључне појмове и даје њихове дефиниције: 1) *генетички материјал* је део биљке, животиње, гљиве, микроорганизама, вируса или вироида који садржи наследну информацију; 2) *генетички модификован организам* је организам чији је генетички материјал промењен методама савремене биотехнологије; 5) *методе савремене биотехнологије* јесу *in vitro* технике нуклеинских киселина, укључујући и рекомбинантну дезоксирибонуклеинску киселину (ДНК) и директно уношење нуклеинских киселина у ћелије или органеле и фузија ћелија изнад таксономског нивоа фамилије, које превазилазе природне репродуктивне или рекомбинационе баријере и нису технике које се користе у традиционалном оплемењивању и селекцији (класичне методе); 6) *модификовани живи организам* (*living modified organism*) је сваки генетички модификован организам или производ од генетички модификованог организма који је способан за размножавање и пренос генетичког материјала, укључујући и стерилни организам који је способан за раст; 8) *намерно увођење у животну средину* је ограничено увођење генетички модификованог организма ради извођења огледа, демонстрационих огледа и развоја нових варијетета; 9) *ненамерно увођење у животну средину* је случајно испуштање модификованог живог организма у животну средину услед непредвиђеног догађаја, несреће, неправилног руковања, складиштења и друго; 11) *производ од генетички модификованог организма* је сваки производ који се састоји, односно садржи, односно добијен је од једног или више генетички модификованих организама, без обзира на степен обраде.

Генетички модификованим организмом, према нашем праву, које је по овом питању у потпуности усаглашено са правном регулативом ЕУ, не сматра се пољопривредни производ биљног порекла који количински садржи до 0,9% примеса генетички модификованог организма и примеса пореклом од генетички модификованог организма, док се семенски и репродуктивни материјал не сматрају генетички модификованим организмима уколико количински садрже до 0,1% примеса генетички модификованог организма и примеса пореклом од генетички модификованог организма.

²¹ Бактерија која се често користи као пестицид.

²² Закон о генетички модификованим организмима Републике Србије, 2009, Службени гласник РС бр. 41-09.

Закон изричито забрањује промет и гајење у комерцијалне сврхе модификованог живог организма, као и производа од генетички модификованог организма.

Као предности трансгених биљака над традиционалним биљним сортама најчешће се наводе: већи приноси, отпорност на штеточине, толеранција према адверзним условима спољне средине, несмањени квалитет. Као опасности по човека истичу се: алергентност, токсичност, опасност да трансгенска биљка постаје опасан коров у пољопривреди и/или да се прошири у природном хабитату, опасност да трансгенска биљка пренесе преиначене гене на дивље сроднике који би могли постати опасни корови, опасност од преласка маркер гена за отпорност на антибиотике из трансгене биљке у друге микроорганизме што би довело до настанка “супермикроорганизама” отпорних на антибиотике коришћене у хуманој или ветеринарској медицини.

Генетски²³ инжењеринг, медицина будућности?

Цивилизацију не смемо судити и ценити на темељу тога колику је моћ остварила, већ по томе колико је у својим законима и делима изразила љубав према човеку.

Рабиндранат Тагоре²⁴

У последњих неколико година, истраживачи све успешније разумеју функционисање људског тела и имуног система. Биотехнологија је већ обезбедила спасилачке лекове као што су инсулин²⁵, и еритропоетин, херцептин²⁶, а изгледи да се пронађу и лекови за тренутно неизлечиве болести су прилично остварили. Револуцију у терапијском инжењерингу донео је проналазак матичних ћелија доктора и генетичара Миодрага Стојковића. Оне су основне ћелије које се током развоја ембриона развијају у све врсте ћелија, као што су ћелије срчаног мишића, црвена крвна зрнца или ћелије коже. У каснијој фази живота ове ћелије поправљају оштећена ткива. Међутим, временом ћелије из нашег тела губе виталност и дејство им је слабије јер старе заједно са нама. Биотехнологија је овде пронашла стратешко место формирањем банке матичних ћелија, чиме је омогућено њихово замрзавање и употреба по потреби (за лечење поремећаја крви, метаболизма, имунитета, итд.). Како фармацеути тврде, матичне ћелије могу лечити 75 тешких и донедавно неизлечивих болести, као што су малигна обољења и урођене болести. Неће звучати нимало сензационалистички ако ово откриће прогласимо за сензационалистичко.

²³ Генетика је наука која проучава наслеђивање и варијације код живих организама.

²⁴ Индијски књижевник и филозоф (1861–1941), добитник Нобелове награде за књижевност за 1913. годину.

²⁵ Полипептидни хормон који се користи за лечење шећерне болести јер регулише метаболизам угљених хидрата.

²⁶ Антибиотик који се користи у лечењу болести рака.

Законска регулатива Европске уније о клонирању²⁷ и експериментисању на матичним ћелијама у свим својим законима, конвенцијама и одлукама њених посебних тела стриктно забрањује било какво експериментисање са људским ембрионима. Тако Резолуција о клонирању људи, усвојена 1998. године у Европском парламенту, у преамбули Ц каже: „Клонирање људских бића, без обзира да ли се спроводи на експерименталним основама, у контексту лечења неплодности, преимплантационе дијагностике, у сврху трансплантације ткива, или из било ког другог разлога, сматра се неетичким, морално одвратним, у супротности са поштовањем личности и као тешко нарушавање фундаменталних људских права, те због тога не може ни под којим условима бити оправдано нити прихваћено“. У тачки 1. ове Резолуције пише да свака индивидуа има право на сопствени генетски идентитет, те да стога клонирање људи мора бити забрањено. Овим се директно осуђује и забрањује коришћење људских ембриона у сврху лечења неплодности или трансплантације ткива, а то су управо две основне делатности генетичког инжињеринга.

По Закону о трансплатацији органа Републике Србије²⁸, орган значи витални део људског тела састављен од различитих ткива, који има сопствену структуру, васкуларизацију и способност развоја физиолошких функција са значајним нивоом аутономије.

Закон о трансплантацији ћелија и ткива Републике Србије²⁹ даје следећа објашњења кључних појмова: ћелије су појединачне људске ћелије или скупови људских ћелија који нису повезани ниједном врстом везивног ткива; ткиво је саставни део људског тела кога чине ћелије и везивно ткиво; индустријски производ јесте ћелијски продукт који ћелија ствара и излучује, а који се поред употребе у медицини и научним истраживањима, може користити и у индустријској производњи, односно у комерцијалне сврхе; банка ћелија и ткива јесте здравствена установа или део здравствене установе или друго правно лице, у којој се обављају послови обраде, очувања, карантина, складиштења и дистрибуције људских ћелија и ткива, а која може бити задужена и за добијање или тестирање ћелија и ткива, под условима прописаним овим законом и прописима донетим за спровођење овог закона; репродуктивне ћелије су ћелије и ткива намењени употреби у биомедицински потпомогнутом оплођењу.

Чланом 30. не спречава се, значи дозвољава се употреба људске ћелије и ткива у производњи и изради индустријских производа.

Закон даље пружа могућност обављања научноистраживачког рада, те чланом 88. каже: научноистраживачки рад на ћелијама и ткивима дозвољен је искључиво ради очувања и побољшања човековог здравља; на ћелијама и ткивима дозвољен је научноистраживачки рад ако се истраживањем на животињама

²⁷ Процес репродуковања организма на основу нуклеуса једне ћелије при чему настаје нови организам са идентичним генетичким саставом као и давалац гена.

²⁸ Закон о трансплатацији органа Републике Србије, 2009, Службени гласник бр. 72-09.

²⁹ Закон о трансплантацији ћелија и ткива Републике Србије, 2009, Службени гласник бр. 72-09.

или на неки други начин не би постигли тражени резултати; дозвољен је научноистраживачки рад на крвотворним ћелијама периферне крви, крви из плаценте, матичним ћелијама из коштане сржи, репродуктивним ћелијама, ткивима и ћелијама фетуса и матичним ћелијама одраслих организама и ембриона који не испуњавају услове и критеријуме за употребу ради лечења, односно који нису довољни за поступак лечења, односно који нису потребни за поступак лечења одређеног пацијента.

Напоследку, предметни Закон даје дозволу за увођење нових здравствених технологија у поступку лечења применом ћелија, односно ткива, тј. ћелијске терапије.

Потребно је осврнути се на домаћи Закон о лечењу неплодности поступцима биомедицински потпомогнутог оплођења³⁰, који даје следеће дефиниције, чије је знање неопходно за разумевање досега биотехнологије и генетског инжењеринга: поступак биомедицински потпомогнутог оплођења (БМПО) јесте контролисани поступак оплођења жене који се спроводи у складу са савременим стандардима медицинске науке, који је различит од полног односа и који се спроводи у складу са овим законом; репродуктивне ћелије јесу све ћелије и ткива намењене употреби у БМПО; ген је низ триплета нуклеотида, као и вештачки направљен ген и низ триплета нуклеотида; геном је целокупна количина дезоксирибонуклеинске киселине (ДНК) у ћелији, која је садржана у једру и митохондријама ћелија; ембрион јесте оплођена јајна ћелија (зигот) која се дели у току првих 56 дана, изузев времена током кога је развој био заустављен, способна за даљи развој и то од тренутка спајања једра и даље свака тотипотентна ћелија ембриона која се у за то неопходним условима може даље делити и развијати у индивидуу; рани ембрион јесте зигот и ембрион који се развија ван материце мање од 14 дана или до појаве примитивне пруге; „in vitro” ембрион јесте ембрион ван тела људског бића; фетус јесте људски организам током његовог развоја почев од 57-ог дана од дана оплодње или стварања, изузев времена када је развој био заустављен, до његовог рођења; људски клон јесте ембрион који садржи диплоидни сет хромозома добијен од једног живог, односно умрлог људског бића, фетуса или ембриона, а који је настао као резултат манипулације људским репродуктивним ћелијама или „in vitro” ембрионима; хибрид јесте: а) јајна ћелија људског порекла која је оплођена спермом живог облика који није људског порекла, б) јајна ћелија живог облика који није људског порекла која је оплођена људском спермом, в) јајна ћелија људског порекла у коју је убачено једро ћелије живог облика који није људског порекла, г) јајна ћелија живог облика који није људског порекла у коју је убачено једро ћелије људског облика, д) јајна ћелија људског порекла или јајна ћелија живог облика који није људског порекла који садржи хаплоидни сет хромозома живог облика који јесте или није људског порекла; химера јесте: а) ембрион у који је убачена ћелија живог облика која није

³⁰ Закон о лечењу неплодности поступцима биомедицински потпомогнутог оплођења Републике Србије, 2009, Службени гласник бр. 72-09.

³¹ Од латинског, значи у контролисаној спољашњој средини, супротно од in vitro.

људског порекла, б) ембрион који се састоји од ћелија више од једног ембриона, фетуса или људског бића.

Законодавац се понео прилично обазриво, те је чланом 56. забранио читав низ активности у поступку БМПО, између осталих и: настанак ембриона оплодњом „in vitro”, искључиво ради научноистраживачког рада; настанак човекових ембриона из полних ћелија са изазваним променама наследне основе и преносити такве ембрионе у тело човека или животиње; настанак или одржавати у животу ембрион да би се на тај начин добио генетски материјал, ћелије, ткива или органи; настанак ембриона са истом наследном основом или ембриона који су по наследној основи истоветни са другом живом или мртвом особом (клонирање); стварање хибрида у циљу репродукције, односно трансплантација у људско биће или живи облик који није људског порекла; стварање химера у циљу репродукције, односно трансплантација у људско биће или живи облик који није људског порекла; преношење ембриона који је настао поступком БМПО у тело човека или животиње; трансплантација сперме, јајне ћелије, ембриона или фетуса живог облика који није људског порекла у људско биће; коришћење људског репродуктивног материјала или људског „in vitro” ембриона за трансплантацију у живи облик који није људског порекла; мењање генома у ћелији људског бића или у „in vitro” ембриону, тако да промена може бити пренета на потомке; употреба ембрионалног материјала за израду биолошког оружја; стварање ембриона од ћелије или дела ћелије узетог од ембриона или фетуса, као и трансплантација тако створеног ембриона у тело жене; оплођење јајне ћелије посебним избором семених ћелија које су посебно изабране да би се родило дете одређеног пола, односно извршити поступак који повећава, односно обезбеђује могућност да ембрион буде одређеног пола или да се може одредити пол у „in vitro” ембриону, осим ако се на тај начин спречава настанак тешке наследне болести која је у вези са полом детета; фузија људских гамета са другим живим облицима који нису људског порекла, осим хамстер теста за испитивање фертилитета код мушкараца; ектогенеза односно стварање људског бића ван материце; преинплантациона генетска дијагноза, селекција и вештачка модификација, односно промена генетске основе полних ћелија или ембриона ради промене генетске основе детета ради селекције пола детета у поступку БМПО; стварање идентичних близанаца; стварање „in vitro” ембриона у неку другу сврху осим у сврху стварања људског бића; мењање генома ћелије људског бића или „in vitro” ембриона тако да је измена у могућности да буде пренета на потомке; замена ћелијског једра ембриона једром преузетим из ћелије неке друге особе, ембриона или следствено развијеног ембриона; репрограмирање ћелија које имају особине сличне ембрионалним матичним ћелијама.

Научноистраживачки рад на репродуктивним ћелијама и раним ембрионима је дозвољен.

Смркло се лице природе над појавом човека.
Чарлс Дарвин³²

Случај компанија из САД

Компанија Myriad Genetics је пионир генетичког тестирања и развоја ДНК тестова на генима БРЦА1 и БРЦА2 за процену ризика од рака дојке и јајника. Патенти који су јој одобрени током година дају јој искључиво право на скоро сваком дијагностичком и терапеутском употребом поменутих гена у циљу вршења тестова за рак дојке или јајника било где у свету. Многи би ово назвали глобалним монополом и профитирањем на рачун пацијената. Цена коју би морале платити друге биотехнолошке компаније, лабораторије или здравствене установе за примену ових гена у сврху оваквих тестирања је запањујуће висока. Самим тиме, на неки начин и дискриминишућа, а гени облик приватног власништва. *Modus operandi*³³ компаније Myriad Genetics применила је и корпорација Athena Diagnostics, такође из САД, која има патент на дијагностичке тестове на неуро-лошке болести као што је Алцхајмерова³⁴.

Сваки покушај да се промене закони о патентирању увек наилази на исте приговоре индустрије: сврха патената је да се заштите права онога ко је производ изумео, како би могао експлоатисати свој проналазак у комерцијалне сврхе, јер без тога компанија не би могла ни оправдати инвестирање у истраживање.

Истраживање и наука

Како открића и проналасци по наше интересовање потичу од научноистраживачке делатности, не би требало изоставити поглед на најзначајније делове домаћег законодавства које регулише сферу научних истраживања. По Закону о научноистраживачкој делатности Републике Србије³⁵, научноистраживачка делатност је систематски стваралачки рад који се предузима ради откривања нових знања, с циљем подизања општег цивилизацијског нивоа друштва и коришћења тих знања у свим областима друштвеног развоја.

Етичност³⁶ у научноистраживачком раду се темељи на: слободи и аутономији научноистраживачког рада, јавности научноистраживачког рада и резултата тог рада, научној и стручној критици, примени међународних стандарда и кри-

³² Британски научник (1809–1882), поставио темеље модерне теорије еволуције по којој се сви животни облици развијају путем природне селекције.

³³ Од латинског, значи метод рада.

³⁴ Дегенеративни поремећај средњег или позног животног доба, услед којег долази до значајног губитка мождане масе јер уништава неуроне и везе у мозданој кори. Болест је по први описао Алоиз Алцхајмер, немачки психијатар, 1906. године.

³⁵ Закон о научноистраживачкој делатности Републике Србије, 2005, Службени гласник РС бр. 110-05.

³⁶ Етика – наука о моралу, тежи успостављању вредносних основа моралног понашања људске свести и савести у смислу доброг, праведног, друштвено прихватљивог.

теријума у вредновању квалитета научноистраживачког рада, конкурентности научних програма и пројеката, одговорности научника за последице свог рада, повезаности са системом високог образовања, међународне научне и технолошке сарадње, бризи за одрживи развој и заштиту животне средине.

Члан 6. набраја циљеве научноистраживачке делатности, између осталих и: а) развој науке, технологије и образовања ради подстицања привредног развоја, повећања друштвеног производа и подизања стандарда грађана и квалитета живота, б) очување и развој укупних научноистраживачких потенцијала, ц) подизање општег нивоа технологија у привреди и обезбеђивање конкурентности роба и услуга на домаћем и светском тржишту, д) усмеравање друштва ка иновацијама, стварању културног амбијента и стваралачког образовања, с циљем очувања цивилизацијске баштине и националног идентитета.

Закон пропагира научну слободу и каже да научни рад не подлеже никаквим ограничењима, осим оних који произлазе из поштовања стандарда науке, етичности у научноистраживачком раду, заштите људских права и заштите животне средине. Слобода научног рада и стваралаштва огледа се у слободи научног делања, слободи избора научно признатих метода истраживања, слободи објављивања и представљања научних резултата, као и у слободи избора метода интерпретације научноистраживачких достигнућа.

Научноистраживачке активности се могу финансирати, између осталог, из средстава привредних друштава, удружења и других организација, сопствених прихода научноистраживачких организација, како средстава домаћих фондова и задужбина, поклона правних и физичких лица, тако и из средстава страних фондација, правних и физичких лица, и донација.

Иновативност је погонски мотор економског развоја.

Предлог Закона о изменама и допунама закона о иновационој делатности Републике Србије³⁷ овако тумачи концепт иновативности: а) иновациона делатност јесу активности које се предузимају ради стварања нових производа, технологија, процеса и услуга или значајне измене постојећих, а у складу са потребама тржишта, б) инвенција јесте концепт, идеја и метод за добијање новог производа или процеса, укључујући откриће нове технологије (производа или процеса) за искоришћавање природних ресурса, ц) иновација јесте успешна тржишна примена инвенције, односно примена новог или значајно побољшаног производа, процеса или услуге (укључује значајна побољшања техничких карактеристика, компоненти и материјала, уграђеног софтвера, корисничке орјентисаности или других функционалних карактеристика) или маркетиншке методе или нове организационе методе у пословању, организацији рада или односима правног лица са окружењем, па може бити, између осталог, иновација производа, као примена новог или значајно побољшаног производа, које је ново за односно правно лице (не мора бити нова за тржиште), а није промена естетске природе или искључиво продаја иновираних производа које је произвело и развило друго правно лице.

³⁷ Предлог Закона о изменама и допунама Закона о иновационој делатности Републике Србије, 2010.

Уместо закључка или оправдања и критике

У суштини је одлучујућа тачка будућег развоја човечанства усклађивање са природним процесима од којих сви зависимо.

Морис Стронг³⁸

С обзиром да се највећи број научних истраживања на развијеном Западу, било на универзитетима, било у другим лабораторијама, обавља под финансијским кишобраном великих глобалних корпорација, које тако стичу могућност правне заштите веома озбиљних открића, Цереми Рифкин³⁹ упозорава да би патенти на генетски модификованим микроорганизмима, биљкама и животињама дали таквим корпорацијама до данас невиђену моћ одређивања услова под којима бисмо ми и будуће генерације живели. Цери Мандер и Едвард Голдсмит додају да ће политички и економски центри који буду контролисали генетске ресурсе планете имати у наредним деценијама одлучујућу моћ над светском привредом, што ставља у погон колонијализацију 21. века – биоколонијализацију земаља Трећег света⁴⁰ од стране најјачих држава и корпорација.

Бројне расправе се воде око експлоатације, профита, власништва, контроле над генетски модификованим организмима и производима. Али, категорије као што су профит, контрола, власништво, нису новијег датума. Патент у неолибералној економији значи новац. Од увођења прве монете као платежног средства, новац је само мењао облик, форму и власнике. Глобализација ствара економске диносаурусе, транснационалне корпорације. Не сумњајте да ће нови облици не само планетарне, већ и космичке доминације настајати у симбиози фармацеутских и информатичких компанија.

Иван Цифрић⁴¹ истиче да биотехнологија испуњава све предуслове да постане нова мега-наука 21. века. Да би нека технологија стекла статус кључне, следеће претпоставке би требало да се догоде: 1) да настане такав научни пробој у фундаменталним истраживањима који омогућује промену у начину рада, 2) да настане ново технолошко решење за широку примену знања у различитим дисциплинама, 3) њена економска исплативост, и 4) да настане промена друштвеног обрасца. Сви су изгледи да биотехнологија заиста поседује моћ да искроји нови друштвени образац живљења.

Не бисмо погрешили ако бисмо постинформатичко друштво преименовали у биотехнолошко. Рифкин нас је на сумраку прошлога века питао да ли ће биоиндустријска природа заменити праву природу. Дебате о оправданости, прихватљивости и границама биотехнологије и генетског инжењеринга су све учес-

³⁸ Канадски привредник, предузимач, борац за добробит животне средине, рођен 1929. године.

³⁹ Rifkin, J. 1998, *The Biotech Century: Harnessing the Gene and Remaking the World*, J P Tarcher, US.

⁴⁰ Појам који потиче из времена Хладног рата и односи се на економски неразвијене земље.

⁴¹ Цифрић, И. 1998, *Трговина животом и проширење биоетичке проблематике*, Социјална екологија, Загреб.

талије. Навођење аргумената страна које се чују одузело би превише и времена и простора. Но, Рифкиново предвиђање позива на опрез: „Опет ће нова наука, као и свака претходна, убедити у сигурност да је оно што ради природно, оправдано и неизбежно. И када нове технологије буду широко прихваћене, на сваку ће се критику правца новог живота и изгледа света гледати као на сумњичаву. Свака прилика за озбиљну расправу биће изгубљена. Схватање живота као снопа информација и живог бића као врло посебног скупа података који траје одређено време ставиће биоинжењеринг у срж природе. Биотехнологија ће бити само логичан продужетак начина на који сама природа делује.”

Противници генетичког инжењеринга своју позицију заснивају на религијско-биолошкој основи: једино Бог (природа) има право да се игра елементима живота на земљи. Заговорници, пак, говоре о његовом неограниченом дејству у интересу човека. Ова два искључива полазишта би требало елиминисати у иоле озбиљној дебати питањима: Зар човек одавнина не пркоси оном кога назива или оном што назива Бог? Како можемо бити сигурни у истинитост позитивног утицаја биотехнологије на човека без временске верификације?

Противника и заговорника једне идеје ће увек бити. Јавно мњење ће увек бити подељено. Win-win⁴² ситуација је готово незамислива у било којој активности. Историјско наслеђе поларизације на господаре и потлачене се неће истопити попут глечера.

У историјско-структуралној генези људске заједнице производња живота прошла је кроз неколико (р)еволуција: машинску, техничку, индустријску, информатичку. Последња, дигитална, поставља нову платформу идентификације стварности. Дигитални свет постаје нова природа, а тоталитет ново рационално-логично исходиште разумевања времена и простора. Технологија лако брише старе границе, померајући цивилизацијски хоризонт све даље и даље. Потрага за одрживошћу људскости у трајној категорији је само нова димензија поимања света и живота. Интеракција између науке, државе, технологије и тржишта материјализује следећу фазу друштвеног развоја: остварење интегралног управљања животом. Управо тај нови ниво разумевања планетарног развоја заокружује слику о надолazeћој промени на пољу био-социо-културошког диверзитета. Беспринципијелно или не, природно или не, манипулативно или не, тек биотехнолошка (р)еволуција шаље поруку да нуди решења, бар за физикални свет. Зашто а priori одбацити слику бесмртности човека у будућности?

Поставити право питање је најбоље оружје у нападу на знање. Цивилизација се помера унапред отварањем нових упита, а не простим чаурењем у позната знања. Чувена крилатица Алберта Ајнштајна⁴³ да не можемо решавати данашње проблеме садашњим начином размишљања, јер данашњи проблеми и јесу резултат садашњих начина размишљања, заиста даје крила новој науци. У хипер убрзаном свету, умешност законодавца огледа се и у вештини погађања

⁴² Ситуација када обе стране добијају у своју корист.

⁴³ Немачки физичар (1879–1955), утемељивач специјалне и опште теорије релативитета, добитник Нобелове награде за физику за 1921. годину.

порука. Бранити став да право штити само природне процесе ствари било би једнако расправи да ли је генетички инжењеринг дошао прерано или не. Неки би то назвали чистим губљењем времена. Наука је увек била и трајно ће остати продуктивни део културе – кључна резултанта стваралаштва људи. Право не би требало да преузме улогу футурологије или феноменологије, али је непобитно потребно да разуме принципе, процесе и механизме нове глобалне аксиоматике. И да најпре одговори на питање како да се постави према стварно постојећој технологији (незауостављивој) која мења свет (незауостављиво).

Генетски инжењеринг је дефинитивно опредељење развијеног света. Како год карактерисана, као манипулација облицима живота, преобликовање живота, архитектура новог доба, последња технолошка еволуција, привреда времена које долази биће заснована на генетским ресурсима планете. Футуролози једно од најтраженијих занимања будућности виде у произвођачу делова тела. Алтернатива развоју, која не постоји, огледа се у неприхватању, негирању, изгледа као Дон Кихотова борба против ветрењача⁴⁴ и зове се нестајање. Алтернатива развоју, која постоји, поставља упит о квалитету оваквог развоја и тежи ка хуманистичком оделу.

Патентно право ће морати да се прилагођава променама, које се тако брзо дешавају да често и најспремнији бивају затечени. Патентирање гена од стране фармацеутских компанија одиграва се малтене између трептаја ока. Тако само оне највеће и најбогатије стављају тапију на информације које су неопходне за откривање и прављење нових лекова за старе и нове болести.

Подсетимо се да једино искључиво ограничење које право поставља пред научнике и истраживаче јесте да се приликом научноистраживачког рада морају поштовати савремени стандарди науке и принципи етике. Не заборавимо да принципи етике никада нису искључиво постављени, што значи да су увек предмет расправе, а то значи и другачијих разумевања, интерпретација, и у крајњој линији и примене. Чак и темељне категорије морала и права, као што су правда, једнакост, слобода, сигурност, нису оствариве у својој апсолутности.

Човечанство напредује диновским корацима. Наука и технологија много брже од остатка друштва. И док се обичан човек каткад осети немоћним да у тој брзини прилагођава своје социјалне односе, потребе и интересе, дотле нови технолошки облици са лако памтећим префиксима готово свакодневно сензационистичким најавама привлаче наш хистеријични интерес.

Никола Тесла⁴⁵ је писао: „Да можемо живети на биљној храни и вршити свакодневни рад са предношћу није теорија, већ добро показана пракса. Да би се ослободили животињских инстинката и апетита, који нас вуку на ниже, морамо почети са кореном од кога потичу: треба да извршимо радикалне реформе облика исхране.”

⁴⁴ Израз који се може тумачити као узалудност.

⁴⁵ Српски, за многе највећи светски, научник и проналазач у области електротехнике, физике, радиотехнике (1856–1943).

И Закон о безбедности хране Републике Србије⁴⁶ у категорији *остале хране* види и генетски модификовану храну, за коју каже да је: а) генетски модификовани организми који се користе као храна и храна за животиње, б) храна и храна за животиње која садржи или се састоји од генетски модификованих организама, ц) храна и храна за животиње произведена или која садржи састојке произведене од генетски модификованих организама.

Неко би рекао да ако савремени, захвални потрошач није спреман да промени устаљене навике прекомерног конзумирања и бацања вишка хране, поготово животињског порекла, онда биотехнологија добија наше прећутно право да покуша у својој намери да нахрани неразвијени и гладни свет. Оно што отежава наш коначан пристанак на цену тога јесте генетски модификована, неко би је назвао вештачка, храна којом кани то урадити.

Нови глобални вредносни систем, који је неспорно потребан, требало би да патентима на знање осигура квалитет живљења и безбедну производњу живота, а не информационе поделе и генетске дискриминације.

Да ли ће инфлација⁴⁷ биотехнолошких проналазака довести до дефлације⁴⁸ болести људског тела не можемо засигурно рећи. Као што не можемо знати у овом тренутку да ли ће биотехнологија решити неке од глобалних проблема човечанства. Оно на шта се сигурно можемо кладити јесте да ће представљати велики изазов за право интелектуалне својине.

Literatura

- Goldsmith, E., Mander, Dž. 2003, *Globalizacija*, izdanje CLIO, Beograd.
- Rifkin, J. 1998, [*The Biotech Century: Harnessing the Gene and Remaking the World*](#), J P Tarcher, US.
- Cifrić, I. 1998, *Trgovina životom i proširenje bioetičke problematike*, Socijalna ekologija, Zagreb.
- Kovačević, B, Aleksić, J. 2007, *Ram za sliku - Sociološki vodič*, Beograd.
- Jovanović, B. 2001, *Nikola Tesla and The Global Problems of Humankind, Our Fragile World – Challenges and Opportunities for Sustainable Development*, Fore-runner to the Encyclopedia of Life Support Systems, Eolss Publishing Company, London.
- Zakon o patentima SCG, 2004, Službeni list SCG br. 32/2004.
- Zakon o zdravlju bilja Republike Srbije, 2009, Službeni glasnik RS br. 41-09.
- Zakon o dobrobiti životinja Republike Srbije, 2009, Službeni glasnik RS br. 41-09.
- Zakon o zaštiti prava oplemenjivača biljnih sorti Republike Srbije, 2009, Službeni glasnik RS br. 41-09.
- Zakon o genetički modifikovanim organizmima Republike Srbije, 2009, Službeni glasnik RS br. 41-09.

⁴⁶ Закон о безбедности хране Републике Србије, 2009, Службени гласник РС бр. 41-09.

⁴⁷ У смислу овог чланка, тумачити као пораст.

⁴⁸ У смислу овог чланка, тумачити као пад.

Zakon o transplataciji organa Republike Srbije, 2009, Službeni glasnik br. 72-09.

Zakon o transplantaciji ćelija i tkiva Republike Srbije, 2009, Službeni glasnik br. 72-09.

Zakon o lečenju neplodnosti postupcima biomedicinski potpomognutog oplodjenja Republike Srbije, 2009, Službeni glasnik br. 72-09.

Zakon o naučnoistraživačkoj delatnosti Republike Srbije, 2005, Službeni glasnik RS br. 110-05.

Zakon o bezbednosti hrane Republike Srbije, 2009, Službeni glasnik RS br. 41-09.

Predlog Zakona o izmenama i dopunama zakona o veterinarstvu Republike Srbije, 2010.

Predlog Zakona o izmenama i dopunama zakona o inovacionoj delatnosti Republike Srbije, 2010.

Evropska organizacija za patente, www.epo.org

Svetska organizacija za intelektualnu svojinu, www.wipo.int

Zavod za intelektualnu svojinu Republike Srbije, www.zis.gov.rs

Prof.Vuk Raičević,Ph.D., Slobodan Spasić,M.A., Rade Glomazić,M.A., Novi Sad

PATENT LAW AND BIOTECHNOLOGY, OR WHO WILL BE THE FIRST TO PATENT HUMAN LIFE

Summary

How this sounds to you: a pig modified by the genes of human growth in order to grow more and give more meat; salmon injected with bovine growth genes grows twice as fast and eats two times less; modified chickens with no genetic characteristics of breeding that lay more eggs; cows with genetically modified bovine growth hormone that give more milk; mice with the AIDS virus inserted in order to make it become an integral part of their genetic structure, and so scientists seek a remedy for healing people from the disease; tomatoes with flounder gene that is resistant to cold, and so on.

Some would say that if the modern consumer is not ready to change the settled habits of excessive consumption and throwing the excess food, especially from animal sources, then biotechnology gets implied right to try all of this in order to feed the hungry and underdeveloped world. What make our final agreement difficult to accept its high price are genetically modified food and its unknown effects on healthy people.

In the case called *Diamond v. Chackrabarty* in 1980, the Supreme Court of the United States decided that life can have exclusive rights. Genetic engineering techniques based on DNA recombination affecting the genetic code of human life open the possibility of life control at the level of its creation, change and new sets of genetic evolution of human kind. Any attempt to change the laws on patenting always faces the same objections of industry: the purpose of patents is to protect the rights of the person

who invented the product in order to exploit his invention for commercial purposes, because without it the company could not justify investing in research. Many discussions are led about exploitation, profits, ownership, control over genetically modified organisms and products.

Biotechnology is already providing lifesaving medicines such as insulin and erythropoietin, Herceptin, and prospects to find cures for currently incurable diseases are quite achievable. However characterized, the manipulation of life forms, reshaping of life, the architecture of a new era, the last technological evolution, industry time to come will be based on genetic resources of the planet. Biotechnology is a definite commitment of the developed world.

One cannot tell for sure whether the inflation of biotechnological inventions will lead to the deflation of diseases of the human body. At this point one cannot know whether biotechnology will solve some of the global problems of mankind. What we can safely bet is that it will be a great challenge for intellectual property.

Key words: patented rights, inventions, biotechnology, genetic engineering, genetically modified organisms, plant and animal species, new forms of life, cloning

Д-р Вук Раичевич, Новый Сад М-р Слободан Спасич, Новый Сад М-р Раде Гломазич, Новый Сад

ПАТЕНТНОЕ ПРАВО И БИОТЕХНОЛОГИЯ ИЛИ КТО ПЕРВЫМ ПАТЕНТУЕТ ЖИЗНЬ ЧЕЛОВЕКА

Резюме

Как вам кажется следующее: свинья модифицированная генами роста человека, чтобы быть большего роста и давать больше мяса, сёмга с прыснутыми говяжьими генами роста, которая растёт вдвое быстрее, чем обычная, а ест вдвое меньше, курицы модифицированные так что у них больше нет генетической характеристики размножения, которые несут больше яиц, корова с генетически модифицированными генами говяжьего гормона роста, которая даёт больше молока, мыши с внесённым вирусом эйдса с целью стать составной частью их генетической структуры, чтобы учёные таким образом изобрели лекарство для лечения людей от этой болезни, помидор с генами камбалы чтобы быть устойчивым на холод и так далее.

Некоторые люди могли бы сказать, что если современный потребитель не готов изменить свои привычки чрезмерного употребления и выброса пищи, в особенности животного происхождения, в таком случае биотехнология получает наше согласие сделать попытку накормить неразвитую и голодную часть мира. Наше согласие затрудняет то что мы не знаем какое влияние имеет генетически модифицированная пища на здоровье людей.

В случае известном под названием Даймонд против Чакрабартия 1980 года Верховный суд США принёс решение, что на жизнь можно обладать исключительными правами. Техники генетического инжиниринга опираются на рекомбинацию ДНК и проникая в генетический код человека дают возможно сть управлять жизнью на этапе его возникновения, начала, изменяя генетическую структуру, гарнитур и таким образом осуществляет новую эволю-человеческого рода. Любая попытка изменить законы о патентах всегда сталкивается с одними и теми же возражения промышленности: целью патентов является защита прав того кто изделие изобрёл, чтобы он мог использовать своё изобретение в коммерческие назначения, так как без этого компания не могла бы оправдать свои капиталовложения и исследования. Многие дискуссии идут об эксплуатации, прибыли, принадлежности, контроле генетически модифицированных организмов и изделий.

Биотехнология уже обеспечила спасительные лекарства как инсулин, и эритропротеин Герцептин, а перспективы для изобретения лекарств для пока ещё неизлечимых болезней очень осуществимы. Несмотря на то как её характеризуют, как манипуляцию формами жизни, переделка жизни, архитектура нового времени, последняя технологическая эволюция, хозяйство и промышленность будущего времени будут опираться на генетические ресурсы планеты. Биотехнология является окончательным направлением развитого мира.

Приведёт ли увеличение биотехнологических изобретений к уменьшению болезней человеческого тела нельзя сказать с точностью. Так же не можем знать в данный момент, решит ли биотехнология некоторые из глобальных проблем человечества. Но то что можем с точностью подтвердить, это то что в будущем биотехнология будет большим вызовом для права на интеллектуальные собственности.

Опорные слова: патентное право, изобретения, биотехнология, генетический инжиниринг, генетически модифицированные организмы, растительные и животные виды, новые формы жизни, клонирование

СМИСАО И СУШТИНА ЛОКАЛНЕ САМОУПРАВЕ

Резиме

Проучавање и настанак развој и функционисање локалне самоуправе сматрају се једним од најтежих и најсложенијих питања теорије уставног права, теорије државе и права, а понајвише политичке теорије и праксе. Основна и најбитнија претпоставка од суштинског значаја за аутентично и аутономно остваривање локалне самоуправе јесте постојање и гарантовање људских права и слобода, као и постојање и развијање демократских друштвених односа.

Увек је занимљив и актуелан однос локалне самоуправе и демократије, јер нису била ретка размишљања теоретичара који се баве локалном самоуправом у смислу да је она један од најаутентичнијих видова школе демократије. Не би требало да буде чудно такво становиште, јер локална самоуправа садржи услове за постојање и развој демократије. Очигледно је да су ти услови садржани у томе што је она најближа и у непосредном додиру са грађанима-народом и његовим изворним, аутентичним и непосредним интересима, а и у раду њених органа и институција укључени су милиони људи на различите непрофесионалне начине. На крају крајева локална самоуправа се може развијати само у оквиру демократских друштвених односа са високим учешћем грађана у процесу одлучивања у локалној самоуправи. Треба нагласити да је локална самоуправа везана и за борбу против аутократије као политичког режима власти, затим против бирократизма и других појава и облика недемократске власти.

Као оригинални и аутентични Вид демократије и друштвеног одлучивања основне вредности и институције локалне самоуправе постале су предмет заштите међународног јавног права, односно предмет одређених њених докумената. Тако је један од најпознатијих међународних докумената Европска повеља о локалној самоуправи, донета у Стразбуру-15.10.1985. године. Највећи број демократских држава има развијено законодавство о локалној самоуправи.

Кључне речи: локална самоуправа

На почетку желим да назначим структуре, кроз основне елементе, о којима ће бити речи у овом тексту, а то су следећа питања:

- а) смисао и суштина локалне самоуправе и стварање основних претпоставки за њен настанак и функционисање;
- б) значај демократских друштвених односа за њен настанак и функционисање;
- ц) разлике између европско-континенталног и англосаксонског концепта локалне самоуправе;
- д) криза локалне самоуправе у савременим условима;
- е) могући правци и решења за даљи развој и унапређење локалне самоуправе и улога политичких странака у локалној самоуправи.

Проучавање, настанак, развој и функција локалне самоуправе сматрају се једним од најтежих и најсложенијих питања теорије уставног права, теорије државе и права, а понајвише саме политичке праксе.

Са територијално-политичко-правног становишта локална самоуправа представља локално организовање власти која има одређени степен слободе, самосталности и материјалних могућности за остваривање, својих, изворних и правним системом гарантованих функција.

Основна и најбитнија претпоставка од суштинског значаја за аутентично аутономно остваривање локалне самоуправе јесте постојање и гарантовање људских права и слобода, као и постојање демократских друштвених односа.

Међутим, социолошки и хронолошки посматрано може се слободно рећи да, све до 14. века, у историји развоја људског друштва преовлађује период недемократских и углавном тоталитарних друштвених система у којима је била неограничена власт владара као појединца или олигархијских група, јер су поседовали суверену извршну, законодавну и судску власт, тако да није било услова за развој локалне самоуправе, пошто нису била загарантована људска права и слободе, а о демократији није било ни помена. Такви облици тоталитарног система огледали су се кроз:

- а) античку сталешку плутократску олигархију;
- б) диктатуру у Риму;
- ц) деспотску монархију у Византији и
- д) апсолутистичке монархије у касном средњем веку у Европи.

То је тако било у политичкој и правној сфери, а у друштвеној свести владале су митске идеје и религијска свест са догматским идејама, изузимајући, наравно, друштвену реалност и карактер друштвене свести у античкој Грчкој, где је егзистирало научно и уметничко стваралаштво.

У периоду од 14. до 16. века, међутим, настаје и траје значајан друштвени покрет познат у историји под називом: хуманизам и ренесанса.

Он се појављује почетком нових друштвених, капиталистичких односа, и појавом младе трговачке буржоазије у Италији. Овде је битно напоменути, са становишта настанка и развоја локалне самоуправе, да прве општине - градови настају као нуклеус и зачетак локалне власти, али још увек не и локалне самоуправе. У ствари, у Италији је у 12. веку, општинска власт војног, административног феудалног карактера, где нема говора о локалној самоуправи, јер садржина

те локалне власти нису били интереси слободе и права грађана, него, искључиво интереси апсолутистичке и деспотске монархистичке власти.

Хуманизам је, међутим, у ствари, представљао, пре свега, израз отпора људског духа на вишевековно ропство и обесправљеност пред догмама хришћанске религије која је човека потпуно подредила Богу и одвојила од овоземаљског света и природе. Управо зато су протагонисти хуманизма тражили узор у култури старих Грка, која је, сва, била окренута природи и човеку захтевајући да они, поново, постану средиште интелектуалне преокупације. Посебно је доба ренесансе условило препород у науци и препород друштвене свести. Тако долази до буђења науке и успостављања рационалистичког и критичког погледа на свет, чији ће синоним остати Декарт са својом познатом сентенцом – *Cogito ergo sum* – Мислим, дакле постојим. Самим тим у друштву се стварају, сасвим, нове вредности и поглед на свет. Након промене тих тоталитарних система који су изузетно дуго трајали у историји (пуних 14 stoleћа нове ере) и наговештаја демократских друштвених односа у први план избијају идеје и учења о људским правима, као и залагања за остваривање људских права и слобода и ограничавање политичке власти. Зато у том периоду, општег хуманистичког препорода поново оживљава школа природног права.

Стога, неоспорно је да је под окриљем природног права створена, добро, позната индивидуалистичка атмосфера ренесансе која је утрла пут ослобађању човека од многоструких средњовековних “окова” и ограничења. Тако су у име природног права укинуте установе ропства и кметске потчињености; разбијене су еснафске корпорације, постигнута слобода трговине и привређивања; омогућене личне слободе – слобода свести, слобода испољавања мишљења, слобода штампе и слобода науке. Посебно је право на слободу свести и избор религије уздрмало духовну и идеолошку монистичку доминацију Католичке цркве која је била најмоћнији духовни ослонац световног апсолутизма феудалних монархија и политичке зависности људи у њиховом окриљу. Прво право које је човек имао било је право на избор вероисповести, а у томе ће значајну улогу одиграти протестантизам и реформа Католичке цркве у XVI веку¹.

¹ Протестантизам је назив за више хришћанских цркава, које су се током Реформације у XVI веку одвојиле од Католичке цркве. На немачком државном сабору у Шпајеру – 1529. године присталице Мартина Лутера протествовале су против државних одлука да се спречи ширење њиховог учења. Тако се појавило неколико праваца протестаната: лутерани, калвинисти, англиканци који су се и даље диференцирали у низ малих секти: баптисте, методисте, адвентисте, мормоне и др.

Другим речима, протестантизам је иступао против папске власти; монаштва, неких святих тајни; главних католичких догми; иконосветаца; свештеничког целибата; посебности свештеничког сталежа, као посредништва између божанства и људског рода а захтевао је националну цркву, матерњи језик у богослужењу, искрену веру и честитост, “јефтину, а не скупу Цркву”. При спровођењу мера протестантизма лишавана је Католичка црква руководеће улоге у културно-политичком животу. Тако су носиоци протестантизма у периоду од 16. до 17. века били снажно идеолошко оруђе револуционарног грађанства против феудализма и Католичке цркве. Стога је у периоду од 16. до 17. века постојао протестантски блок раз-

Након свих ових, заиста, ренесансних промена на хуманистичкој основи, тек тада су слободни људи, ослобођени у духовном смислу ортодоксних догми Католичке цркве, које нису биле, увек, утемељене на основама Новог завета – односно Библије, имали услове да стварају и развијају видове локалне власти непосредно локалном самоуправом. Након тога, духовни израз нових капиталистичких грађанских односа постају владавина права и уважавање стручне и научне свести.

Тада локална самоуправа – општине и градови настају као аутентични облици организовања у локалним насељеним местима.

Увек је занимљив и актуелан однос локалне самоуправе и демократије, јер нису била ретка размишљања теоретичара који се баве локалном самоуправом у смислу да је она један од аутентичних видова школе демократије. Не би требало да буде чудно такво становиште јер локална самоуправа садржи услове за постојање и развој демократије. Очигледно је да су ти услови садржани у томе што је она најближа и у непосредном додиру са народом и његовим изворним, аутентичним и непосредним интересима, а и у рад њених органа и институција укључени су милиони људи. На крају крајева локална самоуправа се може развијати само у демократском друштву са високим степеном учешћа грађана у процесу политичког одлучивања и везана је, углавном, за борбу против аутократије, бирократизма и других облика недемократске власти.

Као оригинални и аутентични вид демократије и политичког одлучивања основне вредности и институције локалне самоуправе постале су предмет заштите међународног права, односно одређених њених докумената. Тако је један од најпознатијих међународних докумената о локалној самоуправи Европска повеља о локалној самоуправи, донета у Стразбуру 15.10.1985. године. Овде је битно нагласити да највећи број демократских држава има развијено законодавство о локалној самоуправи.

У овом раду треба истаћи два сасвим различита концепта, као и суштинске разлике у основама локалне самоуправе и то, са једне стране, на европском континенту, а са друге стране, на подручју англосаксонског система локалне власти – конкретно реч је о Енглеској.

За европски континентални систем локалне самоуправе важи концепт који инаугурише локалну самоуправу као облик децентрализације државне власти, иако је локална самоуправа старија од државе. Када се, међутим, говори о локалној самоуправи као децентрализованом облику власти тешко је разграничити децентрализацију државне власти од појма локалне самоуправе јер је децентрализација административно-управни појам, а самоуправа политички, тако да то заслужује посебно сагледавање и довођење на научну појмовну раван.

Стога, локална самоуправа више одговара англосаксонској, а пре свега енглеској теорији и пракси локалне власти. Наиме, општине и градови који ће

вијених држава са Енглеском и Холандијом на челу, насупротив католичком блоку који су сачињавали Шпанија и Аустрија. Данас су протестантске земље углавном: Немачка, Енглеска, Словачка, Шведска, Данска и САД. У САД је 60 % протестантског становништва.

тек касније, на тлу европског континента попримити облике локалне самоуправе јављају се још у 12. веку у феудалном друштву и када још увек нема говора о држави као политичкој заједници. Развојем ширих друштвених заједница као што су нације и капиталистичким начином производње у сфери економије настају државе које централизују власт. У тим условима, када држава, од 18. века, изражава највишу власт, тада локална самоуправа, на територији европског тла, чини децентрализован облик локалне власти, у сваком случају димензиониран државним законима.

Локална самоуправа на тлу Енглеске, међутим, има сасвим друго утемељење. Наиме, основна парадигма на којој се изводи читав систем власти извире из института *Common Law*, односно из неповредивости и заштите људских права и слобода. Тако читав правни систем ових држава као систем владавине права – *Rulle of Low*, почива на *Common Low*.

Другим речима, на европском делу континента, локална власт је добијена законским прерогативима државе, а на англосаксонском тлу она је настала слободном вољом грађана самоуправно организованих на локалном нивоу и зато се у Енглеској више говори о локалној власти, а не локалној самоуправи. Локална власт у Енглеској није настала као последица децентрализације него демократизације, у вођењу друштвених послова на локалном нивоу. Локални органи имају значајна изворна овлашћења и све локалне јединице имају аутономни статус и не постоје органи локалне власти именовани од централних државних органа. Најзначајнија на локалном нивоу су представничка тела, док локалне послове обављају бројни и различити комитети бирани од стране локалног представничког тела. Централни – државни органи имају само нека, и врло прецизно одређена, овлашћења у погледу утицаја и контроле на локалну власт, међутим, код било каквих спорова одлучујућу улогу имају судске instance, а спровођење државне контроле врши се ради одржавања јединства функционисања правног система и принципа уставности и законитости.

У великом броју европских континенталних држава у локалним заједницама, међутим, постоје поред локалних самоуправних органа, и локални управни органи као институције централних државних органа. Локални представници државне власти надзиру рад самоуправних локалних органа и обављају друге послове из надлежности централних државних органа. Такав двоструки колосек постоји и најизраженији је у Француској, мада се и ту постепено губи локална аутономност у свим оним случајевима где локална самоуправа прераста у извршну инстанцу централних органа државне власти.

Социологија локалних заједница као посебна научна дисциплина, истиче одређене битне претпоставке за конституисање локалних заједница, а то су: територија – просторна одређеност; постојање бројних заједничких интереса, као услов заједничког живота на датом простору; изграђеност свести становника о заједничким интересима и могућностима њиховог заједничког решавања; идентичност потреба и могућности њиховог задовољења и интензитет комуницирања и блискост међуљудских односа. У практичном и функционалном смислу, локал-

ну управу чине углавном активности везане за издавање појединачних правних аката којима се на локалном нивоу задовољавају изворни непосредни интереси и потребе грађана.

Треба истаћи да има мишљења да је локална самоуправа превазиђена и анахрона и да она у ствари практично не постоји, или уколико постоји представља сметњу процесу глобализације, интеграције, планирању економског и свеукупног развитака земље; рационалној организацији управе, а нарочито оних јавних служби које могу ефикасно функционисати само по критеријумима техничких правила: Техничка база јавних служби не познаје и не признаје традиционално политичко-територијалне границе, противна је локалним и ситним мерилима и нема времена да чека, а још мање да прихвати расправљање о одлучивању у оквиру малих и традиционалних јединица и од стране некомпетентних и често незаинтересованих политичара који су аматери у погледу ефикасног решавања стварних проблема и захтева управљања виталним службама, органима и институцијама савременог друштва.

Ови наводи и практична искуства развијених земаља и савремена теоријска сазнања показују да је развој локалне самоуправе потребно поставити на нове и шире основе. Тако је један од реалних начина превазилажења криза у којима се налазе поједине земље и региони реконцептуализација и нови видови овлашћења локалних заједница са аспекта националних, економских, културних и других облика у циљу децентрализације. У таквим случајевима стабилност друштвених система могуће је постићи хомогенизацијом нових локалних заједница са развијеном локалном самоуправом и механизмима њене ефикасне заштите. Такве локалне заједнице имају већи степен противтеже централној власти и израженији облик аутономије.

Решавање глобалне кризе у коју је запала локална самоуправа, због урбанизације, индустријализације и бројних других разлога, чини се да је могуће превазићи на два начина: а) планирањем развоја нових квалитативних и квантитативних заједница људи на подручју места становања и б) давањем и решавањем нових садржаја локалној самоуправи на тим подручјима. Другим речима то значи да политичко територијална организација локалних заједница треба да се заснива на формирању оптималних урбанистичких, економских, социолошких јединица у којима се битно побољшавају услови за јачање заједништва међу људима у реализацији њихових бројних, аутентичних интереса и потреба. Локална самоуправа је незаменљив облик територијално-друштвеног организовања, само треба реално и оптимално организовати и дати садржину тим заједницама, јер се у свакој држави у локалним заједницама и задовољавају основне, боље рећи насушне потребе грађана, а држава обавља оне основне функције власти које су заједничке за све грађане а то су: одбрана, безбедност, спољна политика, јединствена монета, глобални развој и основе фискалне и монетарне политике и стварање легислативно-законодавно правног миљеа за остваривање људских права и слобода и организације државне власти.

Овде се може поставити и још једно круцијално питање, а то је колико политичке партије – странке подстичу или спутавају демократске процесе у локалним заједницама. Нпр. да ли питања из надлежности локалне власти као што су уређење зелених површина, централно грејање, питање чистоће, градски јавни превоз, уређење гробаља, спортских игралишта, тротоара и др. треба да буду питања политичко-интересног и идеолошког карактера што је основа рада и деловања политичких партија. Ако вишепартијски систем омогућава и подстиче демократизацију друштвених односа у локалним заједницама и обезбеђује бржи укупни друштвени напредак онда је он битан услов постојања локалне самоуправе. Другим речима, политичко партијски и идеолошки и интересни партикуларизам губи значај на локалном нивоу и он треба да буде у функцији плурализма идеја лишених политичко-идеолошког карактера, које су у функцији афирмације најбољих и демократских решења о истој ствари у задовољавању непосредних и аутентичних интереса грађана у локалној заједници.

Zdravko Jež, Ph.D., Novi Sad

MEANING AND FUNDAMENTALS OF LOCAL SELF-GOVERNMENT

Summary

Study, creation, development and operation of government is considered as one of the toughest and most complex issue of constitutional law theory and the theory of state rights and most of all political theory and practice. The basic and most important assumption is essential for an authentic and autonomous local self-realization as the existence and guarantee of human rights and freedom and the existence and development of democratic social relations.

The relationship between local self-government and democracy is always an interesting and up-to-date issue because there are many theorists who deal with local government in the sense that it is one of the most authentic forms of school for democracy. This viewpoint is considered a common one because local self-government includes the conditions for the existence and development of democracy. It is obvious that these conditions are contained in the fact that it is closest to and in direct contact with citizens - people and its original, authentic and direct interest as well as millions of people are involved in the work of its bodies and institutions in different unprofessional ways. After all, local government can develop only within the democratic social relations with the high participation of citizens in decision-making. It should be noted that local government is related to the fight against autocracy as a political summary of government, and against bureaucracy and other phenomena and non-democratic forms of government.

As the original and authentic form of democracy and social decision-making, the core values and institutions of local self-government became the subject of protection of public international law and subject to certain of its documents. Thus, one of

the most recognized international instruments, the European Charter of Local Self-Government was adopted in Strasbourg on 15th October 1985. The largest number of democratic countries has developed legislation on local self-government.

Key words: Local Government

Д-р Здравко Еж Новый Сад

СМЫСЛ И СУТЬ ЛОКАЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Резюме

Изучение, возникновение, развитие и функционирование локального самоуправления, является одним из труднейших и сложнейших вопросов теории конституционного права, теории государства и права и больше всего политической теории и практики. Основное и важнейшее предположение, имеющее существенное значение для аутентичной и автономной реализации локального самоуправления, является существование и гарантии человеческих прав и свобод, как и существование и развитие демократических общественных отношений.

Всегда актуально и интересно отношение локального самоуправления и демократии и нередко были размышления теоретиков изучающих и интересующихся локальным самоуправлением в смысле что оно является одним из самых аутентичных видов школы демократии. Такое мнение не странное, так как локальное самоуправление включает условия для существования и развития демократии. Ясно что эти условия содержатся в том, что самоуправление ближайшее и в непосредственном контакте с гражданами-народом и его подлинными, аутентичными и непосредственными интересами и в работу его органов и заведений включены миллионы людей через разные непрофессиональные формы. В конце концов локальное самоуправление и можно развиваться только в рамках демократических общественных отношений с широким участием граждан в процессах принятия решений в нём. Необходимо подчеркнуть, что локальное самоуправление взаимосвязано с борьбой против автократии как политического режима власти, против бюрократизма и других явлений и видов недемократической власти.

Как оригинальный и аутентичный вид демократии и общественного принятия решений основные ценности и заведения, учреждения локального самоуправления стали предметом защищения со стороны международного публичного права, то есть предметом определённых его документов. Одним из наиболее известных международных документов является Европейская грамота о локальном самоуправлении, принятая в Стразбуре - 15. октября 1985 года. Большинство демократически развитых стран имеет развитое законодательство локального самоуправления.

Опорные слова: локальное самоуправление

Спец. Мирјана Станковић – Ђорђевић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Пирот

UDK 376.1-056.26/.36-053.2

UDK 159.942

Стручни чланак

Примљен: 18V 2010.

BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 5-6, p. 399-411.

НЕНАСИЛНА КОМУНИКАЦИЈА У СЛУЖБИ ИНКЛУЗИВНОГ ПРОЦЕСА

Резиме

Последњих десетак година концепт интеграције деце – особа са хендикепом замењен је концептом инклузије. „Инклузија садржи битно другачији вредносни систем. Подстицање развоја све деце је основни циљ инклузије” (Хрњица, 2005). Инклузија подразумева општу културну реконструкцију става према особама са хендикепом – проблем особе са хендикепом није само њен проблем и проблем њене породице – то је проблем читавог друштва – друштво излази у сусрет особама са хендикепом. Базична потреба детета за интеракцијом – комуникацијом са другима потиче из примарне социјалности детета. Процес социјализације детета са развојним сметњама, ради природе њихових ограничења тече специфичније у односу на осталу децу. При том и професионалци и родитељи стављају акценат на развој животних вештина и академска постигнућа (колико је то могуће), а много мање пажње се поклања социо-емоционалним аспектима развоја ове деце. Секундарне последице хендикепса – усамљеност, изолација, ниско самопоштовање, научена беспомоћност, нераздвојиви су пратиоци примарних последица хендикепса. Управо на овом пољу видимо значај и место ненасилне комуникације (ННК) у раду са децом – особама са хендикепом. Социјалне компетенције деца стичу најбоље и најлакше у непосредној интра-генерацијској комуникацији. Важно је подстицати социјалну интеракцију међу неометеном и децом ометеном у развоју кроз заједничке активности. Радионице су најприступачнији начин рада јер омогућавају стицање знања и увида о себи и другима на принципима активног-партиципативног учења. Ненасилна комуникација нас учи да сви имамо сличне потенцијале за раст, развој и конструктивну комуникацију са другим.

Кључне речи: инклузивни приступ, деца са развојним сметњама, ненасилна комуникација, емпатија, социјалне компетенције

Комуникација и њен значај за децу са развојним сметњама

Проф. Н. Рот комуникацију дефинише као „врсту интеракције – однос међу јединкама... то је емитовање и примање знакова, било да су ти знакови сигнали или симболи, било да је комуникација двосмерна или једносмерна. Комуникација међу људима се остварује пре свега вербално, али „и сликама, схемама и другим арбитрарним знаковима повезаним са речима. Важна врста људске комуникације је и невербална комуникација, која користи невербалне занкове. И она може имати симболичку функцију, али је пре свега њена функција сигнална (експресивна)“ (Рот, 1982, стр. 15). Значај комуникације „тешко је пренагласити. Без ње људима не би било могуће да се повезују, да предузимају кооперативне подухвате или да напредују у овладавању физикалним светом“ (исто, 1982, стр. 25).

Виготски се у својој културно-историјској теорији бави човеком као социјалним бићем пре свега – „ми постајемо ми сами кроз друге“ је општи генетички закон културног развоја. Важан је однос са другим и „сваки сигнал постаје обележје за мене, само зато што је он обележје за друге“. Виготски придаје доминантан значај комуникацији за настанак и развој виших менталних функција – „генетички гледано, иза свих виших функција и њихових односа стоје социјални, стварни односи међу људима“ (Виготски, 1990, стр. 45). Интериоризација је трансформација „спољашњег у унутрашње“ уз помоћ језика. За Лурију „комуникација детета са одраслима је основни облик животне активности у коме се одиграва целокупан развитак детета“ (Лурија, 2000, стр. 40).

Деца са развојним сметњама имају, као и деца редовне популације, потребу за комуникацијом и односом са другим, али та комуникација је, ради природе њихових хендикепа нешто специфичнија и отежанија – један број деце са сензорним оштећењима отежано користи неке комуникацијске канале (визуелне, аудитивне), тешко се изражава вербално или не може да прати вербалну комуникацију која садржи апстрактне појмове, стилске фигуре или сложеније говорне изразе. Са друге стране, деца са развојним сметњама имају, као компензаторну надградњу, један број чула и комуникацијских канала знатно развијенији и изоштренији – визуелне, тактилне, аудитивне. Вaspитач – едукатор треба добро да познаје свако конкретно дете и да рад са дететом прилагоди његовим способностима пријема информација. Важно је, такође, имати на уму да је дете са развојном сметњом пре свега дете (Дошен и сар. 2005) које има исте потребе као и сва остала деца за играм, дружењем, комуникацијом. Те, стога, едукација и рехабилитација, нису једини и примарни задаци у раду са децом са развојним сметњама (Дејвис, 2002). Да бисмо секундарне последице хендикепа свели на минимум, препоручује се у раду са децом са развојним сметњама подстицање самопоштовања, асертивности, толеранције, ненасилног начина решавања конфликта (Хрњица, 1997). Добар начин да се деца са развојим сметњама оснаже и укључе у друштвену заједницу равноправно са осталим члановима заједнице је негововање и развијање вештина ненасилне комуникације путем облика активно-партиципативног учења – радионичког рада.

Ненасилна комуникација – ННК и емпатија

Ненасилна комуникација је саосећајна комуникација и њена сврха је:

1. стварање таквих веза међу људима које оснажују саосећајно (емпатијско) давање и примање и
2. креирање локалне и корпоративне структуре која подржава саосећајно давање и примање .

([www://cnvc.org/node/369](http://cnvc.org/node/369), www.goodradioshws.org/peaceTalksL.36html)

ННК значи уважавати себе и друге, борити се за себе и своје потребе али тако да не повређујемо ни друге ни себе. Основни циљ процеса ненасилне комуникације је да постигнемо да људи саосећајно слушају једни друге, тако да могу јасно да сагледају и сопствене и туђе потребе, као и да своје потребе саопштавају тако да други пожелe да им изађу у сусрет. Ненасилном комуникацијом сагледавамо међуљудске односе у новом светлу.

ННК се састоји из две вештине:

- искрено изражавање – давање и
- емпатијско примање.

Емпатија за Розенберга значи потпуну присутност сада и овде за другог без да га процењемо и оптужујемо. Емпатија је способност интеракције – „претежно интерперсонална појава у оквиру које су субјекат и објекат повезани узajамним реаговањима“ (Dixon and Morse, према Morgan, 1997, стр. 59).

Емпатија подразумева усмеравање пуне пажње на поруке другог; врло често наша емпатија бива блокирана интелектуализацијама, рационалним интерпретацијама („шта је њему на памети?“) типа давања савета, подучавањем, тешењем, исправљањем, правдањем и сл., кључни састојак емпатије је присутност за другог и његово доживљавање, то је пут који нас повезује са саговорниковим најдубљим осећањима.

Емпатија нам помаже да нечије понашање протумачимо на прави начин, да будемо у контакту са својим осећањима, да спречимо насиље, ослободимо саговорника туге, бола.

„Обновљен нагласак на психосоцијалном развоју деце подразумева одређење емпатије: знати шта неко осећа и бити вербално спретан да му се то да до знања. Даље, емпатија је способност интеракције – емпатична особа је у стању да осети и она неизражена осећања, да их одрази и тиме прошири самосвест детета са развојном сметњом“ (Морган, 1997). Х. Дејвис (2002, 2007), сматра да је емпатија мултимодални конструкт и подразумева фантазију – уживљавање, стављање на туђе место, емпатијску бригу – мотивациони потенцијал и личну нелагодност – преплављеност емоционалним афективитетом (према Међедовић, 2009). Емпатија или саживљавање је битно својство у раду са децом са развојним сметњама, став емпатије храбри, оснажује, а при том „не гуши“ дете.

Реално опажање и разумевање детета даје бољи резултат од провале осећања коју изазива симпатија или сажаљење. „Прихватање је порука коју упућујемо детету да његова ситуација није безнадежна и да је бар неко на ње-

говој страни иако се не понаша на жељени начин и не постиже жељени успех” (Галифорд, 1979, према Хрњица, 1997). Прихватање може да се изрази и невербалним гестовима – изразом лица, гласом, давањем времена за одговор. То је знак детету да смо спремни да му помогнемо у сваком тренутку.

Дете са развојном сметњом симпатијом и сажалењем ближњих (родитеља, васпитача, учитеља) може да манипулише и тиме додатно отежа свој положај и шансе за овладавањем неопходним социјално-емоционалним компетенцијама.

М. Розенберг принципе ненасилне комуникације деци објашњава уводећи две врсте говора – говор жирафе и говор змије. Говор жирафе је добронамеран, то је „говор срца“, док је змијски говор „сикћући“, злонамеран, непријатељски. Да бисмо могли да остваримо (партнерску, емпатијску) комуникацију, наш говор мора да буде говор жирафе – искрено изражавамо осећања и потребе које стоје иза тих осећања и искрено примамо осећања и одговорама на потребе других.

Један број аутора, као Т. Гордон, говори о „Ја“ – добронамерној, позитивној комуникацији и „Ти“ – осуђујућој, морализаторској комуникацији. Т. Гордон „сугерира ЈА-поруке умјесто ТИ-порука. ЈА-поруке су аутентичне и омогућују да нам други људи вјерују. Ми најбоље можемо говорити о себи. ТИ-поруке оптужују или дијагностицирају и обично нису добро прихваћене од особа којима су упућене па су извор сукоба и насиља. ЈА-поруке омогућују дијалог и боље разумијевање међу људима”. Гордон заговора и “активно слушање” које је важан облик дијалога и може помоћи како при рјешавању неких сукоба интереса, погледа, потреба, али и појединцима који имају неки особни проблем, да се дубље с њим суоче и крену ка позитивној акцији (Богнар, 1998, стр. 7).

ННК не захтева посебно образовање, „ако се држимо принципа ННК, мотивисани смо тиме да саосећајно дајемо и примамо и да чинимо све да другима дамо до знања да нам је то једини мотив, тада ће нам се и они придружити у процесу, и коначно, бићемо у стању да саосећајно комуницирамо једни са другима” (www.cnvc.org/node/369). Дакле, и особе – деца са развојним сметњама се могу научити ненасилној комуникацији и на тај начин могу да се успешно изборе за себе у свету који им је туђ и најчешће ненаклоњен.

Деца са развојним сметњама и ННК

Многи аутори који са баве децом са развојним сметњама сматрају да инклузивни покрет добија планетарне размере (Хрњица, 2009, стр. 11). Све је већи број земаља (по мишљењу проф. Хрњица – 126) које са мање или више успеха примењују програм психосоцијалне подршке деци са развојним сметњама на принципима инклузивног модела.

Инклузивни приступ подразумева присуство и видљивост особа – младих – деце са хендикепом у свим сегментима друштва – почев од вртића, преко основних и средњих школа, до радних организација, политике, медија... „Интервенције на раном узрасту и неформално образовање играју значајну улогу у подстицању дечјег развоја и припреми за активно учешће у локалној заједници и

друштву. Едукација деце са развојним сметњама омогућава развој вештина које су потребне за развој њихових пуних потенцијала као особа и грађана... Развојне сметње не смеју да буду повезане са изолацијом...” (Marta Santos Pais, директор UNICEF Innocenti Research Centre, www.unicef-irc.org/publication).

Искуство и информације о особама са хендикепом стичу се од најранијег узраста, зато са инклузијом треба почети још од предшколског узраста – формативне године су најзначајније за развој и не треба их пропустити, како у когнитивном, тако и у социјално-емоционалном смислу. Рана искуства су, такође, најдрагоценија за каснији развој – деца редовне популације ће имати као адолесценци и одрасли мању дистанцу према особама са хендикепом ако од најранијег узраста носе искуство комуникације са вршњацима са хендикепом у вртићу, касније школи.

Социјалне интеракције деце са сметњама у развоју су ради њиховог хендикепа ограничене – ова деца су углавном упућена на комуникацију са одраслима – родитељима, наставницима, дефектолозима, лекарима, који имају биолошку, социјалну или професионалну мотивацију да брину и помажу детету са развојним сметњама.

Природа вршњачке комуникације је, међутим, другачија – деца, посебно предшколског и раног школског узраста, се тешко децентрирају, немају развијену емпатијску свест, ни социјалне вештине, а ни мотивацију, што је неопходно за адекватну комуникацију са ометеним вршњацима.

Преовладава схватање да је искуство вршњачке комуникације по дефиницији позитивно по децу, али, искуства родитеља и деце са развојним сметњама често демантују оваква схватања – некад су та искуства за децу веома болна – неприхватање, исмевање, омаловажавање, су само неки од негативних ставова којима су изложена деца са развојним сметњама у комуникацији са вршњацима (Дејвис, 2002, Бојанин, 2002).

Уз примарне последице хендикепа које су хронично присутне, могу да се јаве удружено емоционални проблеми и поремећаји понашања. „Процена да не могу једнако успешно као остала деца да савладају школске задатке, изазива осећање ниже вредности, избегавање контакта са вршњацима, повлачење или агресивност, као начине екстернализације проблема“ (Тодоровић, 2004, стр. 53). Ову појаву Виготски је назвао „секундарни инвалидитет“ и сматра се погубном по ментално здравље детета ометеног у развоју. Чињеница је да су секундарне последице хендикепа присутне и видљиве код деце – особа са хендикепом. „Особа погођена директним последицама оштећења је особа са оштећењем, а не хендикепирана особа. Она ће то постати тек онда, када се испоље утицаји индиректних последица“ (Хрњица, 2008). „Инвалидитет не носи особа сама по себи, већ је инвалидитет резултат интеракције особе са друштвом. Начин на који друштво прихвата или не прихвата особу је од кључног значаја. Генерално, неспособност за неке активности не значи и неспособност за ненасилну комуникацију, напротив, особе са инвалидитетом су осетљивије на језик насиља“ (www.specialchild.com).

Комуникација детета са развојним сметњама са вршњацима је основа социјалног развоја – кроз односе са другом децом ометено дете учи да дели са другим, да чека на ред, да се бори за свој положај у групи, стиче социјалне навике... Неки аутори (Хеекин, Менгел, 1997, према Вујачић, 2005) истичу следеће аспекте социјализације ометеног детета:

- а) развој социјалних вредности, ставова, погледа на свет и опште способности,
- б) предвиђање и утицај на будуће ментално здравље детета,
- в) у окружењу вршњака уче се и вежбају социјалне вештине,
- г) савладавање агресивности на друштвеноприхватљив начин,
- д) шири погледи на свет и помак од егоцентризма,
- ђ) подстицање образовног постигнућа и циљева за будућност.

У комуникацији са вршњацима деца са развојним сметњама развијају социјалне компетенције (Гашић-Павишић, 2002, www.jslhr.asha.org/cgi/content), уче адекватне облике социјалног понашања. Најважнији допринос вршњака развоју личности детета са сметњама у развоју по Таленту (према Хрњица, 1997) јесте развој реалне слике о себи, друштву, школи, супротном полу, под условом да је дете прихваћено од стране вршњака. Карактеристично је и да од узраста вршњака зависи које особине ометеног вршњака доприносе прихваћености: код млађе деце то је физички изглед, способност за успешно учешће у групним активностима; код старије деце, међутим, то су карактеристике личности детета – добар друг, марљив, упоран, а неки истичу и животни оптимизам, упорност, начин на који се суочавају са тешкоћама, топлина, смисао за хумор и сл (Станковић – Ђорђевић, 2007, Станковић – Ђорђевић, 2008).

Наравно, на комуникацију са неометеним вршњацима утиче у знатној мери и врста и тежина хендикепа детета – млађој деци проблем у дружењу са ометеним вршњацима су ограничења моторичке природе, док старији истичу проблем комуникације; такође што је хендикеп тежи (подразумева честе терапијске поступке, хоспитализације или третмане специјалних педагога) дете има мање могућности да се среће и дружи са неометеним вршњацима. Уз то не треба заборавити ни предрасуде одраслих, које се генерацијски преносе и на децу, везане за децу са развојним сметњама – све ово отежава интегративно-инклузивни процес деце са сметњама у развоју.

Важно је подстицати социјалну интеракцију међу неометеном и децом ометеном у развоју на принципима ННК кроз заједничке активности, а основни приступ подразумева став емпатије. Радионице су најприступачнији начин рада јер се у њима остварују основне компоненте емпатијског приступа. Радионице омогућавају да учесници заузму туђе становиште, спознају осећања других, саопштавају сазнања о емоционалним стањима не само садржајем онога што кажу, већ и држањем, гласом, мимиком, што је посебно важно за децу са развојним сметњама, при том су учесници у радионицама једнаки, нема бољих и горих, глупљих и паметнијих, способнијих и мање способних, у радионицама су сви једнаки – сви су партнери. Током активности на радионицама обезбеђујемо учес-

ницима „откривање могућности сопственог тела, као и предмета и особа које их окружују. Деца се подстичу да користећи сва чула, мерећи, гледајући, осећајући и слушајући, откривају које особине су им заједничке, а по којима су особени“ (Вујачић, 2005, стр. 201). Радионицама није циљ стварање неког материјалног конкретног производа – у психолошким радионицама продукти који настају су у служби процеса и начина рада. Циљ радионице је развијање позитивне климе у групи, групне кохезије, развој самопоштовања, асертивности, толеранције и емпатије најпре међу припадницима групе, као и према осталим људима.

У радионицама водитељ усмерава лични ангажман учесника преко конкретних захтева дефинисаних садржајем, који је унапред осмишљен и дефинисан – циљ радионице је да учесници преко личног доживљаја и уобличавања доживљаја обраде свој доживљај и дођу до нових увида. Разменом у групи путем дискусије, искуства се уопштавају, осмишљавају и постају применљива у животним ситуацијама. Предност радионице је да се учесници играју својим потенцијалима и могућностима, у имагинарним ситуацијама, да експериментишу и тако долазе до најбољих решења. Радионице обилују динамиком и различитим техникама – играње улога, вођена фантазија, цртање, бојење, вајање и сл.

Услови за остварење партнерског односа деце – младих са хендикепом са неометеним вршњацима у радионичком поступку би били:

1. избор партнера са сличним интересима,
 2. избор партнера који би имали обострани интерес,
 3. стварање реципрочних односа, у којима оба партнера уче један од другог,
 4. давати помоћ у смислу инструкција, а не готових решења,
 5. мењање партнера за различите активности
- (Grenot –Scheyer, 1996, str. 46).

Правила доброг слушања саговорника која су предуслов ННК садржана су у радионичким правилима:

1. „Стварно те слушај,
 2. Слушај тебе, а не себе,
 3. Да ли сам те добро разумео,
 4. Емпатијско примање“
- ([www: fms-tivat.me/predavanja](http://www.fms-tivat.me/predavanja))

Стратегије кооперативног учења у радионицама у којима деца раде заједно, како би остварила одређени циљ и обавила постављене задатке су начини подстицања социјалне интеракције. Основне одлике кооперативног учења – позитивна међузависност чланова, индивидуална одговорност и учење сарадничких вештина, подстичу интрагенерацијску комуникацију међу неометеном и децом са сметњама у развоју. Код неометене деце се развија осећање алтруизма и емпатије, а код ометене самопоштовање, асертивност, социјална компетентност.

„Не морају сви у исто време радити и знати исто. Оно што је заиста потребно је поверење у сопствене могућности, развијање и неговање интересовања

и проширивање видика у складу са властитом знатижељом и способностима“ (Тодоровић, 2004, стр. 61).

Инклузија није прокламована вредност – инклузију намеће сам живот, она носи корист како ометеним, тако и неометеним особама. Иако је последњих година веома актуелна тема у стручној јавности, мислимо да се на самом процесу инклузије не ради довољно – потребна је системска подршка инклузивном процесу као израз демократске оријентације и стварног друштвеног опредељења за суштинско уважавање права свих чланова друштва, важно је подстицати стицање животних вештина и академска постигнућа, али је још важније радити на оснаживању деце – особа са хендикепом и њихових породица подстичући самопоштовање, асертивност и ненасилно решавање сукоба. Став да “ако не успе, онда не може бити инклузије” може бити ефикасан у очувању интегритета редовних и специјалних школа. То је вероватно, могло да буде корисно у промоцији напретка ка том идеалном. Уместо тога би изгледа важно било да се призна да у било којој школи, међутим, треба да обезбеди да се испуне потребе свих ученика, различити нивои успеха је вероватно да ће се постићи од стране различитих група деце кроз различите социјалне и афективне исходе (Frederickson et al., 2007, стр. 105).

Закључак

Путем ННК деца – особе са развојним сметњама могу да превазиђу секундарне последице хендикепа. Подстичући самопоштовање, асертивност, емпатијско примање развијамо социјално-емоционалне компетенције које ће им живот учинити лакшим и квалитетнијим. Најпожељнији психолошки став који се препоручује у раду са децом са развојним сметњама је став емпатије, који пружа осећај егзистенцијалне сигурности, даје слободу абреаговања анксиозности и негативних осећања и при том ствара основу за развој самопоштовања и асертивности код деце. Радионице као облик активно-партиципативног учења подстичу интрагенерацијску комуникацију као најзначајнији облик комуникације. Циљ радионица је развијање позитивне климе у групи, групне кохезије, развој самопоштовања, асертивности, толеранције и емпатије најпре међу припадницима групе, као и према осталим људима. „Задатак је наћи најбоље начине едукације и комуникације који обезбеђују уважавање талената и потреба сваког појединачног детета, родитеља и васпитача“ (К. Е. Diamond, www.kidscourse.com/content/preschool.disabilities)

Прилог 1. Пример једне радионице за подстицање емпатије

О дружењу

Задатак радионице:

СТИЦАЊЕ КОНКРЕТНИХ УВИДА У ПОЈАМ ДРУГАРСТВА, ПОЗИТИВНЕ ПРОМЕНЕ У ЕМОЦИОНАЛНОЈ И БИХЕЈВИОРАЛНОЈ СФЕРИ.

Мотивациони део:

Игра: Гест пријатељства за друга до себе.

Разговор на тему: “Шта све не можемо сами?” – Да играмо утакмицу, жмурке... Какав би био вртић са само једним дететом? Могу ли одрасли сами?

Едукативни блок:

Деца се поделе на парове – седну окренути леђима и међусобом се описују – изглед, особине, а затим цртају свог друга – другарицу, правимо изложбу.

Разговор – размена у круг: Како знаш да ти је неко друг, које особине треба да има, како настаје и негује се пријатељство, да ли су пријатељи слични...?

Интегртивни резиме:

Нико не може сам, упућени смо једни на друге, лепше нам је заједно, друг нам треба и за добро и за зло; у друштву је све лакше.

Завршни део:

Плакат – порука пријатељства која се додаје групном портрету.

На крају се сви фотографишемо са групним портретом.

Прилог 2. Правила доброг слушања саговорника

1. Стварно те слушам:

Како то изгледа?

- Покажи да ти је стало да саслушаш шта други има да ти каже...
- Покажи да имаш довољно времена за њега...

Како не треба?

- нервозно лупкаш ногама...
- гледаш у страну...
- гледаш на сат...
- пожурејеш саговорника...
- нестрпљиво запиткујеш...
- зеваш...
- додацујеш другима своје опаске...

Савет: И речима и телом покажите да желите да слушате!

2. Слушам тебе, а не себе!

Како то изгледа?

- Пажљиво слушај и пази да ти нешто важно не промакне...
- Посматрај саговорника и види шта ти његови покрети показују...
- Учествуј у разговору и подржи га, да ти објасни све и до краја...

Како не треба?

- Док неко говори, ти мислиш о себи и оном што се теби догађа...
- Мислиш о томе шта чеш следеће да кажеш...
- Прекидаш разговор да кажеш нешто о себи...
- Скрећеш тему на нешто друго...
- Попут папагаја понављаш речи саговорника, или говориш „ааааа“, „мммм“ и слично.

Савет: Слушајте шта вам саговорник говори, а не шта мислите да говори!

3. Да ли сам те добро разумео/ла?

Како то изгледа?

- Не прави се да разумеш, ако не разумеш!
- Провери да ли си све добро разумео/ла. На пример: „Да ли грешим када мислим да ти...“ или „Јесам ли те добро разумела кад мислим да...“

Како не треба?

- Већ сте смислили како ћете му одговорити и само чекате да већ једном заврши...

Савет: проверите да ли сте добро разумели и покажите да вам је стало да разумете.

4. Емпатија значи разумевање друге особе и њене ситуације, саосећање за осећања и мисли друге особе, разумевањ осећања и потреба друге особе.

Како то изгледа?

- Потрудите се да сварно разумете шта жели и шта осећа ваш саговорник, тиме показујете да га разумете и уважавате.

Како не треба?

- Негирате осећања саговорника – кажете да претерује, да то није ништа!
- Сумњате – кажете да можда и није тако, како он тумачи ствари!
- Сажаљевате – кажете: баш си ти несрећан и слично.

Савет: Емпатија – активно слушање подразумева и тумачење онога што чујете, али није у реду да саговорнику подмећемо своја виђења ствари.

(Лаловић, www.fms-tivat.me/predavanja)

Literatura

Bognar, L. (1998): Govor nenasilja, Centar za NK, Osijek.

Бојанин, С. (2002): Тајна школе, ШОСО „Милан Петровић“, Нови Сад.

Дејвис, Х. и сар. (2002): Приручник за обуку радника у примарној здравственој заштити, Институт за ментално здравље, Београд.

Дејвис, Х. (2007): Саветовање родитеља хронично оболеле или деце ометене у развоју, Save the children, Београд.

- Дошен, Љ., Гачић-Брадић Д. (2005): Вртић по мери детета, Save the children UK, Београд.
- Frederickson, N. et al. (vol. 34/2007): Assessing the social and affective outcomes of inclusion, British Journal of Special Education.
- Гашић–Павишић, С. (5/2002): Вршњачко социјално понашање деце са сметњама у развоју, Настава и васпитање, Београд.
- Grenot-Scheyer, M. et al. (1996): The inclusive Classroom, Teacher created Materials, Westminster, CA.
- Хрњица, С. (1997): Дете са развојним сметњама у ОШ, Учитељски факултет Београд.
- Хрњица, С. (2008): Инклузија као педагошки и хуманитарни изазов, Зборник Филозофског факултета у Београду, Београд.
- Хрњица, С. и ауторски тим (2009): Школа по мери детета 2, Save the children UK, Београд.
- Кондић, К. и сар. (1998): Слушам те, разумем те,... прихватам те, ИП „Ж. Албуљ“, Београд.
- Лурија, А. Р. (2000): Језик и свест, Завод за уџбенике и наставна средства Србије, Београд.
- Међедовић, Ј. (2009): Ка новом теоријском концепту емпатије, Зборник радова: Личност, професионално усмерење и радни контекст, Филозофски факултет, Департман за психологију, Ниш.
- Морган, С. Р. (1997): Модел емпатијског процеса намењен наставницима деце са емоционалним поремећајима, часопис Психологија у свету, Art Press, Београд.
- Рот, Н. (1982): Знакови и значења, Нолит, Београд.
- Розенберг, М. (2002): Језик саосећања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Станковић–Ђорђевић, М. (2007): Ставови ученика према вршњацима са сметњама у развоју, Дани примењене психологије ФФ Ниш.
- Станковић–Ђорђевић, М. (2008): Ставови адолесцената према вршњацима са сметњама у развоју, Дани примењене психологије ФФ Ниш.
- Тодоровић, Ј. (2006): Улога породице и школе у социјализацији деце са специфичним развојним тешкоћама, Годишњак за психологију, Филозофски факултет у Нишу.
- Виготски, Л. С. (1990): Историјски развој понашања човека, Зборник 3 - Когнитивни развој детета, СДП Србије, Београд.
- Вујачић, М. (2006): Проблеми и перспективе деце са посебним потребама, Зборник института за педагошка истраживања, Београд.

Електронски извори:

www.CNVC.org

www://cnvc.org/node/369

www.goodradioshws.org/peaceTalksL.36html
www.jslhr.asha.org/cgi/content
www.fms-tivat.me/predavanja
www.specialchild.com
www.unicef-irc.org/publication
www.kidscourse.com/content/preshool.disabilities

Mirjana Stanković-Dorđević, Pirot

NONVIOLENT COMMUNICATION IN THE SERVICE OF AN INCLUSIVE PROCESS

Summary

In the last ten years the concept of integration of a child - a person with disabilities has been replaced by the concept of inclusion. "Inclusion has substantially different value system. Encouraging the development of all children is the main goal of inclusion." (Hrnjica, 2005). Inclusion involves the reconstruction of the general cultural attitudes towards people with disabilities - the problem of people with disabilities is not just their problem and the issue of their families - that is the problem of the whole society – the society meets people with disabilities. Child's basic need for interaction - communication with others, derives from child's primary sociality. The process of socialization of a child with developmental disabilities, due to the nature of its specific limitations, flows specifically in comparison with other children. In the meantime the professionals and parents emphasizes the development of life skills and academic achievement (as possible), and much less attention is paid to the social and emotional aspects of development of these children. Secondary consequences of disability - loneliness, isolation, low self-esteem, learned helplessness are inseparable companions of the primary consequences of disability. It is precisely in this area that the importance and place of non-violent communication (NNK) can be recognized in working with children - people with disabilities. Children acquire social skills in the best and easiest possible way in close intra generation communication. It is important to encourage social integration among undisturbed and handicapped children through joint activities. The workshops are the most affordable way of gaining knowledge and providing insights about themselves and others on the principles of active, participatory learning. Nonviolent communication teaches that all of us have similar potentials for growth, development and constructive communication with others.

Key words: inclusive approach, children with developmental disabilities, non-violent communication, empathy, social competence

Спец. Мирьяна Станкович-Джорджевич Пирот

НЕНАСИЛЬСТВЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СЛУЖБЕ ПРОЦЕССА ИНКЛЮЗИИ

Резюме

В последнее десятилетие концепт интеграции детей - детей с ограниченными возможностями заменён концептом включения, инклюзии. „Инклюзия содержит существенно другую систему ценности. Побуждение развития всех детей является основной целью инклюзии” /Хрница, 2005/. Инклюзия подразумевает общее культурное воссоздание отношения к лицам с ограниченными возможностями - эта проблема является не только её личной, и проблемой её семьи, но и проблемой совокупного общества - общество выходит навстречу, помогает таки* лицам. Фундаментальной потребностью у ребёнка это потребность в интеракции, взаимодействии - в коммуникации с другими и это происходит из первичное социального характера его. Процесс социализации ребёнка с затруднениями в развитии из-за этого происходит более специфично, чем у других детей. И специалисты и родители обращают большее внимание на развитие их жизненных умений и образование / насколько это возможно/, а меньшее внимание уделяют социо-эмоциональным аспектам развития этих детей. Вторичные • последствия недостатков - одиночество, изоляция, пониженное самоуважение, усвоенная беспомощность, являются неотъемлемыми сопровождающими чувствами у лиц с недостатками. Именно в этой области мы видим значение и место ненасильственной коммуникации /ННК/ в работе с детьми - лицами с недостатком. Социальные компетенции дети приобретают наилучше и наиболее легко в непосредственной коммуникации с своими ровесниками. Нужно побуждать социальное взаимодействие между здоровыми и детьми с недостатками с целью их развития через общие, совместные активности. Мастерские являются самыми подходящими формами работы, так как дают возможность приобретения знаний и формирования картины о себе и о других на принципах активного участия в учении. Ненасильственная коммуникация учит нас что у всех есть подобные потенциалы для роста, развития и конструктивной коммуникации с другими.

Опорные слова: инклюзивный подход, дети с недостатками в развитии, ненасильственная коммуникация, эмпатия, социальные компетенции

УЛОГА ПОРОДИЦЕ У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ

Резиме

Рано усвојена знања о значају физичког вежбања, као и усвајање навике редовног физичког вежбања, значајно придоносе квалитету здравља током детињства и представљају основу за формирање правилног држања тела. Стицање навика редовног физичког вежбања код ученика, примарни је циљ васпитно-образовног подручја физичког васпитања. Различити фактори, у различитој мери, одлучују да ли ће деца формирати навике физичког вежбања. Створити навику за свакодневним физичким вежбањем није само задатак наставног предмета физичко васпитање, него и породице. Нарочито је значајно, да се код деце још пре поласка у школу развије позитиван однос према физичком васпитању и здравом начину живота у чему је пример родитеља веома инспиративан. Поставља се питање у којој мери на стицање навике за физичку активност деце утиче породица и на који начин се то може постићи? Укључивањем родитеља у физичко вежбање своје деце, има подстицајну улогу и шаље снажну поруку детету да је вежбање нешто добро, корисно и забавно, у чему могу сви да учествују. Зато родитељи треба да су свесни да заједничким вежбањем и правилним усмеравањем деце на плану физичког васпитања, чине огроман корак напред за здравље детета и његов целокупан развој.

Кључне речи: породица, физичко васпитање

Бројна истраживања код нас и у свету показала су постојање везе између породице као најважнијег агенса социјализације и физичке активности, односно њиховог садејства у процесу формирања личности деце и младих (Радовић и сар. 2005, 9). Доказано је да кретне игре и физичка вежба значајно утичу на здрав раст и развој детета. Показало се, такође, да добро усмерена кретна активност помаже развијању позитивних особина читаве личности детета. Покрет је средство свестраног развоја личности, те је брига за правовремени развитаك основних покрета исто тако важна као и брига за умни развитак. Данашњи на-

чин живота чија је основна карактеристика хипокинезија, захтева успостављање равнотеже у активностима кретања. На најранијем узрасту ниво кретних израза показатељ је здравља и развоја детета, те је неопходно од малих ногу искористити благотворно деловање физичких вежби као своје егзистенцијалне нужности. Многобројни задаци физичког васпитања ученика основношколског узраста, уз добру вољу и посвећеност родитеља, могу да се остваре управо у кругу породице. Пошто се покрети развијају и усавршавају према условима који се стварају детету, степен развоја његових кретних способности налази се у великој мери у рукама родитеља. Истраживањем и проучавањем је доказано, да заједничко вежбање мајке или оца са својим дететом представља извор радости и обогаћује живот у породици (Бердихова, 1973, 7). Зато родитељи треба да су свесни да заједничким вежбањем и правилним усмеравањем деце на плану физичког васпитања, чине огроман корак напред за здравље детета и његов целокупан развој.

У креирању навике за бављење физичком активношћу, родитељи могу утицати на различите начине:

- **Вербално и/или невербално охрабривање детета** да се дете заинтересује за физичко вежбање и у њега укључи. Родитељи истичу позитивну улогу физичке активности, његове доприносе здравом психофизичком развоју и чине одређене конкретне напоре како би дете покренули на активност.
- **Укључивање родитеља у саму активност детета** (породичне шетње, заједничко вежбање, упознавање деце са одређеним спортовима).
- **Поверењем у своју децу** и прихватањем њихове способности и на тај начин оснаживање њиховог самопоуздања.
- **Подришком** (емоционална, васпитна) **и подстицањем** да се деца укључе у физичку активност.
- **Личним примером**, тј. образцем активног живљења родитеља, стилем живота у коме физичка активност има важно место (Радовић и сар., 2005, 10).

Дете своје наглашене потребе за кретањем задовољава у игри и другим облицима природног кретања. Уколико се детету ускрати игра, смањује се заштитно деловање физичке активности, па седатарни хабитус може играти одређену улогу у појави неправилног држања тела. Вежбање и кретање подстичу раст и развој, предупредујући последице физичке неактивности којој су деца и млади често изложени. Њиме се обезбеђује и нормално стање апарата за кретање и формира правилно држање тела. С обзиром на ову чињеницу, веома је важно да родитељ својим примером, уноси у току вежбања са својом децом природну, веселу и угодну атмосферу. Неопходно је да се своди на једноставне, занимљиве и сваком детету прихватљиве вежбе које треба континуирано спроводити како би се формирало правилно држање тела ученика.

Породично физичко васпитање треба организовати тако, да се кроз физичку активност усавршавају и функције чулних органа и развој интелектуалних способности. Физичко вежбање пружа богате могућности за развој моторике, координационих елемената кретања, фомирања и учвршћивања моторних нави-

ка и способности. Развијају се и стваралачке активности и естетски уобличавају покрети.

Родитељи би требало да вежбају са децом од навршене треће године, а ни после седме не би требало престати с вежбањем, иако на том узрасту већ наступају веће могућности развоја кретњи детета у школи, школи спорта и осталим институцијама. Важно је одабрати оно време које је у одређеним условима режима породице најпогодније за вежбање и тога се придржавати. Треба нагласити првенствено принцип редовности, како би се дете постепено привикавало на вежбање, и како би им то постало дневна потреба.

Поставља се питање: на који начин заинтересовати дете за вежбање? Првенствено се вежбање мора одвијати као игра. На тај начин се деца постепено мотивишу за вежбе, које се систематски понављају како би дете упамтило шта је вежбало и шта већ зна. Мотив даје енергентску компоненту свакој започетој активности, па тако и физичкој, и тиме одређује облик, трајање и интензитет ове активности.

Навешћемо неке од начина стимулисања детета на физичку активност:

- Детету на млађем узрасту постављамо конкретан задатак: да хода на прстима, да баца лопту. Успешна је и вербална стимулација: „да ли то можеш?“, „хајде, још боље!“.
- Подражавање бића или ствари из средине у којој живи. Дете може да подражава само оно што је видело, чуло, доживело, па према томе родитељ бира мотиве, тј. идеје према свом детету. Да би захтев био адекватан могућностима детета, захтев треба да буде конкретан. Дакле, дете мора увек да има пред собом конкретну ствар коју претвара у оно што жели. Родитељ у овом случају не би требало да показује покрет, јер су његова кретања већ формирана, или би могао само да почне, а касније да остави самом детету да га изведе.
- Слободна активност подразумева да детету омогућимо што разноврсније активности. Наиме, детету дамо одређени реквизит за игру и препустимо му да се игра онако како жели. Затим га посматрамо и примећујемо где му недостаје способност да се снађе. Посматрајући дете допуњујемо своја запажања о њему, да бисмо могли боље да обратимо пажњу на његово усавршавање. Стицањем искуства, дете тражи теже задатке.
- Приступ родитеља. Када дете самостално изводи неке вежбе пред осталим члановима породице, или евентуално пред другом децом, код њега се постепено развија здраво самопоуздање, жеља за учењем нових вежби и игара. Уколико желимо да код детета васпитавамо одређено понашање, морамо га хвалити. Родитељи који на овај начин поступају, дају детету позитиван емоционални подстицај, који постаје моћно средство у формирању, најпре, самог понашања, а затим и личних особина детета. Дobar мотив, поред похвале, је правилно објашњена потреба вежбања. Уколико дете нема вољу за вежбањем нећемо га терати на то, него ћемо проучити разлоге зашто неће да вежба (болесно, уморно, планирало је да се заба-

вља неким другим садржајима) и настојаћемо да следећи пут створимо повољнију ситуацију.

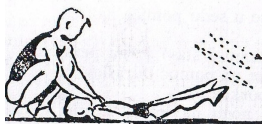
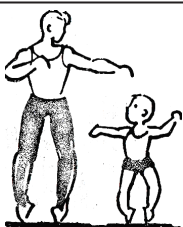
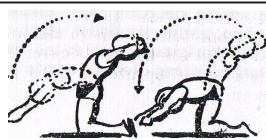
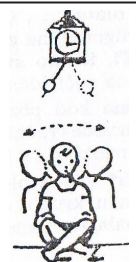
Шта и како вежбати?

Пре свега потребно је утврдити које ефекте желимо постићи вежбама. Потребно је кренути са оним вежбама којима је циљ правилан раст, тзв. *вежбе које су усмерене на формирање правилног држања тела*. Код ових вежби треба обратити пажњу да се правилно изводе, на тачан положај руку, главе и целог тела, како би се постигло жељено исправљање тела, леђа, истезање ангажованих мишића и сл. Ове вежбе треба родитељи прво да покажу детету, како би оно сагледало како се вежба правилно изводи, затим упоредо са њим радити вежбе, уз вербалне савете и помагати му да вежбу правилно одвежба. На пример на позив: „Покажи како је дрво високо“ захтевамо да се дете постави како најбоље може у успон и да узручи, родитељ ће придржати дете за подлактице и протегнути га. Код вежбе „Авиончић“ дете у ставу клечећем лагано се одклања у десну и у леву страну (авион кружи), родитељ помиљује дете по леђима и на тај начин доприноси изрављавању кичме. Уколико дете подиже рамена, родитељ ће на рамена ставити руку да дете спусти рамена. Потребно је нагласити да свака вежба захтева помоћ и неупадљиви надзор како би поједини ставови и положаји били правилни. Да би активности биле привлачне за дете мотивишемо их игром са најједноставнијим правилима и на тај начин дете усмеравамо за одржавање одређеног реда, концентришемо га и учимо дисциплини. Веома је важно да дете навикнемо на правилно држање тела са свим његовим обележјима, који треба да чине почетни став приликом сваке вежбе.

Важну улогу у развијању читаве личности детета имају игре праћене ритмом или мелодијом, песмицом које веома позитивно делују на осећајну и вољну страну детета, задовољавају његову жељу за кретањем и радост од понављаних речи и стихова. Ово музичко кретно васпитање не сме недостајати детету у репертоару кретњи детета, јер оно дете обогађује естетски и пружа му много новости у области моралног васпитања и олакшава му памћење вежбе. Првенствено учимо дете да слуша музику и да схвати њен карактер (музика је весела, жалосна, енергична, спора), затим без нарочитог присиљавања спаја се ужитак слушања и покрет. Стрпљив став родитеља помаже детету да се уз ритам и мелодију ослободи од грчевитости. Доследност код поступака са дететом морају родитељи примењивати кроз игру и увек у односу на његов узраст и на његове могућности. Овакав облик вежбања би, такође, требало свакодневно примењивати, јер тек систематска брига за развој моторике детета може да донесе жељени резултат (Табела бр. 1). Физичко вежбање, поред осталог, има задатак да покретима и кретањима тела обезбеди човеку правилан физички развој, тј. једним делом музика у физичкој култури има васпитну, а другим делом, улогу инспирације-дисциплиновања - култивисања свих телесних покрета и кретања у простору.

Табела бр. 1 *Заједничке вежбе деце и родитеља*

		
Махање на поздрав: Дете подигне руке изнад главе и маше једном, затим другом руком, са марамицом у руци. Као добру вежбу за формирање стопала може се извести и подизање на предње делове стопала.	Бор, борић: Дете наизменично мења стојећи став - руке слободне од тела (Бор) са почучњем, руке од тела, са чучњем и равним леђима, руке од тела (Борић). Уколико дете не може извести чучањ усправних леђа родитељ га тада држи за обе руке.	Лутак: Дете седи на поду, ноге укрштене, правилно држи леђа, рука положена на колена. У ставу правилног држања тела окреће главу и горњи део тела за родитељем, за играчком итд. У истом положају предклон главе, заклон, отклони, према једном и другом рамену.
		
Летелица плови: У седу погрченом укрштено, дете одручи, прави отклоне удесно и улево са дохватањем земље рукама. Родитељ придржава дете одпозади за рамена и коригује положај, како уместо одклона не би дошло до предклона.	Покажи ногицу: Дете у ставу лежећем на леђима предножи једном ногом, а одрасли га једном руком ухвати за пету, а другом за колено и лагано испружи ногу.	Ко то зна? Из лежећег става дете покушава да седне без помагања рукама, родитељ му помаже притискивањем на ножне прсте према земљи. У седу се дете дубоко предклони, чело је на коленима, руке додирују ножне прсте.

		
Маказе: У ставу лежећем на леђима дете подигне ноге око 20 цм од земље и маше опруженим ногама над земљом укрштено и разножно, затим горе и доле. Родитељ придржава дете за рамена и гура ка земљи. Понавља се 6 пута и након кратког одмора у ставу лежећем на леђима изводи се поново 6 пута.	Прозорчић: Дете у седу споји руке и на тај начин направи прозорчић, кроз који постепено провлачи једну и другу ногу.	Пљес-пљес: Пљесак длановима испред тела, иза тела, изнад главе у стојећем ставу, у седећем ставу. Родитељ коригује држање тела детета и задаје ритам.
		
		
Пас-јазавичар: Ходање на спољашњој ивици стопала. Родитељ покаже вежбу детету, затим је заједно изводе (боси).	Небо-земља: Дете у клечећем ставу погледа горе, затим направи претклон и одклон.	Један два, идем ја: Дете имитира како иде и носи на леђима тешку торбу и због тога спорије и теже корача иде према родитељу полако у том положају.
	Сат: У седу погрченом укрштено, руке на коленима, климање главом напред назад, удесно и улево (тик-так). Родитељ коригује држање тела.	

	
Седи на пете: Дете клечећи седа на пете, родитељ обраћа пажњу на правилно држање тела и коригује га.	Скупљање предмета: Увежбавамо хватање каменчића босом ногом. Каменчић узима се између прстију, а затим се баца. Вежба се прво једном, па другом ногом.

Овакав облик рада осим детету, омогућава и вежбање родитеља, јер родитељ показује вежбе и већину покрета изводи заједно са дететом. Укључивањем родитеља у вежбање своје деце, има подстицајну улогу и шаље снажну поруку детету да је вежбање нешто добро, корисно и забавно, у чему могу сви да учествују. На овај начин искоришћено време је обострано корисно. При заједничком вежбању, такође, родитељи се више посвећују детету, што дете радује, под његовим надзором учи нове интересантне вежбе. Бердихова то описује на овај начин: „Дете се диви оцу како је јак, како га може подићи, како сам зна добро вежбати, мајку опонаша у складности и координацији покрета. Родитељи опет помажу детету спретним захватима и полу-активним покретима, дају му подстрек и заједнички се радују његовом успеху. Тако од заједничких вежби настају стварно најрадоснији моменти дана и дете се весели позиву једног од родитеља да дође да вежба.“ (Бердихова, 1964, 32).

Литература

- Адамовић, Н. (1982), *Родитељ, тренер свог детета*, Београд: Партизан.
- Бер, А. (1988), *Физичко васпитање, данас, сутра*, Педагошка стварност, Нови Сад, 1, стр. 20-28.
- Бердихова, Ј. (1973), *Мама, тата вежбајте са мном*, Београд: Олимпија-Праха.
- Бјерковић, Г. (2000), *(Не)правилно држање тијела: родитељи-васпитачи, телесни развој, здравље, љепота изгледа вашег дјетета је у вашим рукама*, Српско Сарајево: Факултет физичке културе.
- Божиновић, Љ. (1982), *Породичне прилике, физички развој и моторичке способности седмогодишњака*, Физичка култура, Београд, 2, 117-125.
- Борозин, С. (1980), *Формирање навика за физичким вежбама код деце предшколског узраста*, Физичка култура, Београд, 5, 420-423.
- Грандић, Р. (1997), *Породична педагогија*, Нови Сад: Издање аутора.

- Ђорђевић, В. (2007), *Родитељи и физичка активност деце предшколског и млађег школског узраста*, Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад, 127-218.
- Ђорђевић, В. (2008), *Сарадња васпитача и родитеља на подручју физичког васпитања предшколске деце*, Педагошка стварност, Нови Сад, 9-10, 1014-1026.
- Јањушевић, Г. (1951), *Породица, васпитач деце*, Београд: Дечја књига.
- Јешић, Д. (2001), *Утицај породице на садржај и провођење слободног времена младих*, Педагогија, Београд, 2, 68-78.
- Kalish, S. (2005), *Fitness za decu - praktični savjeti za roditelje*, Zagreb: ZZUINS.
- Радовић, М., Бачанац, Ј., Весковић, А. (2005), *Улога породице у спортској активности деце*, Физичка култура, Београд, 1-4, 9-16.
- Шепа, М. (1962), *Моје дете и физичко васпитање*, Београд: Народна књига.

Marta Dedaj, M.A., Becej

THE ROLE OF FAMILIES IN PHYSICAL EDUCATION

Summary

Early adopted awareness of the importance of physical activity, as well as habits of regular physical exercises significantly contributes to the quality of health during the childhood and is the basis for the establishment of proper posture. The primary aim of physical education for students is the acquisition of habits of regular physical activity. Different factors in varying degrees decide whether the children will form the habit of regular physical exercise. Creating the habit of daily physical exercise is not just a goal of teaching physical education, but also the family. It is particularly important for the children before school age to develop a positive attitude towards physical education and healthy lifestyle in which the example of parents is very inspiring. The question is to what extent the acquisition of habits of physical activity is affected by the family and how this can be achieved? Involving parents in children's physical exercise is stimulating and sends a strong message that the child is practicing something good, useful and funny, and everyone can participate. Therefore, parents should be aware that the common practice and proper guidance of children in the area of physical education is a huge step forward for children's health and their overall development.

Key words: family, physical education

М-р Марта Дедай Бечей

РОЛЬ СЕМЬИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

Резюме

Заранее усвоенные знания о значении физических упражнений, как и усвоение навыков регулярных физических упражнений, в значительной мере способствуют качеству здоровья в детстве и являются основой для правильной осанки. Приобретение навыков регулярного физического упражнения у учеников является первичной целью воспитательно-образовательной области физического воспитания. Разные факторы, в разной степени решают о том сформируются ли у детей навыки заниматься физическими упражнениями. Формирование навыка ежедневно заниматься физическими упражнениями не является только задачей учебного предмета физическое воспитание, но и семьи. В особенности важно у детей развить положительное отношение к физическому воспитанию и здоровому образу жизни, ещё до их поступления в школу, а тут важнейшую роль имеет пример родителей. Возникает вопрос в какой мере на приобретение навыков физической активности у детей оказывает влияние семья и каким образом это можно реализовать? Участие родителей в физических упражнениях своих детей имеет побудительную роль и сильное поручение к детям о том, что упражнение представляет что-то доброе, полезное и увлекательное и что в нём могут участвовать все. Поэтому родители должны знать что совместными упражнениями и правильным направлением детей на плане физического воспитания, делают крупный шаг вперёд для здоровья ребёнка и его совокупного развития.

Опорные слова: семья, физическое воспитание

Др Анђелија Ивков-Цигурски

Департман за географију, туризам и хотелијерство

Нови Сад

Смиљана Ђукичин

Јелена Миланковић

студенти докторских студија – геонауке

UDK 371.3::91]:371.672

Прегледни чланак

Примљен: 7. V 2010

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 5–6, p. 421–432.

АНАЛИЗА УПОТРЕБЕ СЛИКЕ КАО ГЕОГРАФСКОГ НАСТАВНОГ СРЕДСТВА

Резиме

Настава је један од многих видова васпитања, облик учења, облик усвајања тековина културе. Географија има велику улогу у образовању и васпитању. Она данас не треба да представља познавање што више чињеница и имена, него комплексно разумевање појава на одређеном простору. Основ за квалитетну наставу у великој мери представљају добро одабрана наставна средства. Она су у настави географије врло шаролика и најуспешније предочавају просторну локацију, географски положај, као и просторне односе географских објеката. Слика има изузетну важност у настави и базира се на принципу очигледности. Помоћу слике наставник може дочарати разне географске пределе и средине. Она је веома коришћено наставно средство у свим школама. Приликом израде овог рада коришћен је метод анкетног истраживања са контролисаним узорком, којим су обухваћени сви професори географије у основним школама на простору општине Кикинда. Резултати истраживања показали су да је наставници и поред честог коришћења не употребљавају довољно, поготово на иновативан и савремен начин.

Кључне речи: настава географије, наставна средства, слика

Увод

Појам наставе није лако дефинисати јер она стално доживљава преображај, тако да ниједна од њених дефиниција не може да остане потпуно тачна и непромењива (Баковљев, 1998). Географија има веома значајну улогу у образовању и васпитању. Скоро у свим друштвеним системима географија заједно са осталим природним и друштвеним наукама чини целину. За данашњу географију није више карактеристично познавање што више чињеница и имена, него кау-

зално, функционално и комплексно разумевање појава на одређеном простору (Јовичић, 1971).

Адекватна примена наставних објеката и средстава у настави географије обезбеђује ефикасан наставни рад. Основ за квалитетну наставу географије у великој мери представљају добро одабрана наставна средства.

Наставна средства су дидактички инструменти рада, који доприносе ефикаснијем остваривању наставних и васпитно-образовних циљева и задатака школе (Ромелић, 2004). У овом раду представљено је једно од основних наставних средстава, а то је слика. Посебна важност дата је анализи употребе слике као географског наставног средства у кикиндским школама, у којима је вршено емпиријско истраживање.

У првом делу рада дата је теоријска анализа наставних средстава са посебним освртом на слику, док је у другом делу дата анализа анкетног истраживања о употреби слике од стране професора у свим кикиндским школама.

Резултати овог истраживања корисни су из више разлога. Из анкетног истраживања може се видети колико често професори користе слику као наставно средство, на који начин то раде и колику важност јој придају у настави географије. Истраживања могу бити од значаја за ефикаснију наставу и за бољу примену једног од незаменљивих наставних средстава.

Теоријска анализа примене наставних средстава у настави географије

Настава је један од многих видова васпитања, тј. један од многих видова интенционалног утицања на развитак личности, а не подлеже сумњи ни то да је она облик учења, облик усвајања тековина културе. Настава се може дефинисати као учење уз (непосредну или посредну), наставникову помоћ које се остварује у школама и другим њима сличним установама, и то по утврђеним, озваниченим (наставним), плановима и програмима (Баковљев, 1990). Настава може бити индивидуална и колективна. Индивидуална настава је када наставник поучава само једног ученика, а колективна кад наставник истовремено поучава више ученика (Баковљев, 1998).

Географско образовање се може дефинисати као процес преношења и усвајања географских знања, умења и навика. Географија скоро у подједнакој мери, активно учествује у умном, естетском и моралном формирању личности. Јасно је да савремени наставник географије не може више предавати географска знања на начин какав је некад био уобичајен. Све више ступа у први план захтев да је важно не само „шта“ него и „како“. Зато је разумљиво да наставник географије мора, поред стручности, да поседује знања из опште психологије и педагогије, као и опште дидактичке и методичке захтеве (Јовичић, 1971).

Географија као наука је богата разноврсним садржајима од којих треба одабрати оне којима се: могу код ученика стварати креативне личности, развија-

ти мишљење, развијати љубав према природи, према другим људима, домовини и сл. (Ивков, 2001).

У настави географије треба систематски развијати важне опште и посебне способности и вештине које су нужне за тај предмет. То су свакако способности и вештине посматрања географских појава, мисаоне обраде географских чињеница и приказивање и схватање географских садржаја (Јахић, 2007).

Настава је одувек захтевала специфичне радне услове. Радни услови су се кроз историју мењали и усавршавали. Места извођења наставе и наставна средства добијали су нове форме и садржине. Адекватна примена наставних објеката и средстава обезбеђују ефикасан наставни рад (Ромелић, 2004).

Наставни објекти у настави географије представљају она места у школи и ван ње у којима се успешно може спровести настава географије. Наставне објекте у настави географије можемо поделити на: објекте у школи (учионица, кабинет, школски парк...) објекте у слободној природи и објекте у друштвеној средини (Ђере, 1982).

Наставна средства чине сви они природни предмети, модели, макете, слике, цртежи, апарати, који су одабрани, подешени или произведени за потребе наставе географије (Баковљев, 1998). Средства рада у настави географије су врло шаролика и могу се поделити на: очигледна средства и наставна помагала. Она најуспешније предочавају просторну локацију, географски положај, као и просторне односе географских објеката (Ромелић, 2004). Наставна помагала или помоћна наставна средства у настави географије служе за емитовање географских емисија, филмова и слика (Ивков, 2002).

Слика као наставно средство у настави географије

Слика је веома ефикасно и педагошки погодно средство јер се базира на једном од основних принципа педагогије, а то је принцип очигледности. Слика у настави географије има изузетно велику важност и заједно са географском картом чини основно помоћно средство у наставном процесу (Богићевић, 1974). Класична настава се све више критикује и инсистира се да се у настави формирају представе засноване на чулном опажању предмета и појава (Јукић, 1992). Да би се фотографија разумела, потребно је дати предност садржајној, али и ликовној страни фотографије. Дobar почетак за правилно посматрање слика, односно фотографија је да се ученицима на часовима редовне наставе или слободних активности препоручи да сакупљају фотографије са мотивима који су од значаја за географију (Ивановић, 2005).

Помоћу слике наставник ученицима може дочарати разне географске пределе и средине. У географској настави свака слика је применљива, али су за наставу најадекватније оне слике које су направљене специјално за ту сврху. Основно код сваке слике је да она буде верна, тј. мора да приказује део природе, она мора бити типична, тј. мора да садржи битне елементе области, географског објекта или појаве. У погледу начина приказивања слике се могу поделити на:

велике или слике за фронтално посматрање и мале или слике које се користе у групном или индивидуалном раду. Примена слика утиче на развијање маште код ученика, подстиче их на размишљање, развија код њих интерес за сазнањем и потпомаже развијање њиховог усменог изражавања (Ивков, 2002). Композиција сваке географске наставне слике мора да одговара одређеним условима: да њени елементи буду укомпоновани у јасну целину и да сваки предмет на слици има свој положај и однос према другим предметима. Географска слика не сме код ученика да изазове незаинтересованост и да им скрене пажњу на нешто што није у вези са наставом. Она мора да остави утисак на ученике, да има дидактичку вредност и да буде јасна. Боја и визуелна димензија слике у настави географије помажу ученицима да на слици уоче битно и небитно и да створе живу представу о географској појави или објекту. Коментар слике је увек потребан у настави географије ма колико нека слика била јасна и ма колико наставник сматрао да је адекватна. Пожељно је да ученици сами коментаришу слику, наравно ако наставник сматра да је ниво њиховог знања довољан да би они то сами могли радити. Уколико наставник мисли да ученици немају довољно знања за то, онда им он помаже. Пожељно је да приликом систематизације градива наставник пита ученике да растумаче неку географску слику (Богићевић, 1974).

Приказивање слике део је илустративно-демонстративне методе која је саставни део активног учења и она се као таква не може свести само на регистровање појава и процеса на основу непосредног посматрања и предочавања посредством наставниковог презентовања, већ треба да представља основ за мишљење и активно учење (Ромелић, 2005).

У настави је пожељно да ученици сами праве географске слике и цртеже, јер је самообразовање у настави веома значајно, нарочито када се примењује проблемска настава или настава путем открића (Кркљуш, 1993).

Емпиријско истраживање

Задатак рада јесте да представи одлике, значај и функцију слике као важног географског наставног средства. **Циљ истраживања** овог рада јесте да се укаже на заступљеност слике у настави географије у основним и средњим школама, као и да се покаже колики је њен значај као наставног средства, колико често и правилно је користе професори и да ли она подстиче ученике на активно учење.

Узорак у овом истраживању чини 12 професора основних и средњих школа. Истраживањем су обухваћене све школе у насељу Кикинда. Основне школе у којима је спроведено истраживање су: „Вук Караџић“, „Ђура Јакшић“, „Жарко Зрењанин“, „Јован Поповић“, „Свети Сава“ и „Фејеш Клара“. Анкетирање није извршено једино у Основној школи „6. октобар“, с обзиром да је у питању школа за образовање ученика ометених у развоју, па се географски наставни план разликује од осталих школа. Узорак обухвата и професоре четири средње школе: Гимназију „Душан Васиљев“, Економско-трговинску школу, Средњу школу

„Милош Црњански”, мешовити центар прехранбене, медицинске, грађевинске, хемијске и струке за заштиту животне средине и Техничку школу.

Од укупног броја професора, 8 професора је женског пола (33,3%), и 4 професора мушког пола (66,7%). Велика процентуална разлика између мушких и женских испитаника објашњава се чињеницом да је укупан број женске популације међу професорима географије већи, јер је и интересовање за бављење овом професијом веће код особа женског пола. Старост испитаника је између 30 и 60 година, тако да је просечна старост лица обухваћених анкетом 45 година, што је за овакву врсту истраживања добро, јер су то већином просветни радници са одређеним искуством од 10 до 15 година стажа, а опет релативно млади и спремни за увођење иновација у наставу.

Највећи број анкетираних професора студије је завршило на новосадском Универзитету, па стога, али и због близине у односу на остале Универзитетске центре и највећи број ученика, који се опредељује за студирање географије, то чини на истом.

Инструмент који је коришћен у истраживању јесте анкетни упитник затвореног типа који се састоји од 15 питања. У првом делу анкете професори су одговарали на питања везана за опремљеност њихове школе наставним објектима и средствима. Други део анкете највећим делом обухватио је питања везана за слику као наставно средство у географији. У трећем делу анкете питања су се односила на начине и правилност коришћења слике у настави. Одговори који су понуђени у анкети, различитог су типа. Постојала је могућност заокруживања једног или више одговора, затим, могућност дописивања и оцењивања на скали од 1 до 5.

Испитивање је вршено индивидуално тако што је групи испитаника подељен упитник са кратким усменим објашњењем о правилима попуњавања упитника, а потом је сваки испитаник самостално попунио упитник и лично га доставио испитивачу. Сваки анкетни упитник био је анониман. Добијени подаци обрађени су у програму Excel и на тај начин се дошло до резултата.

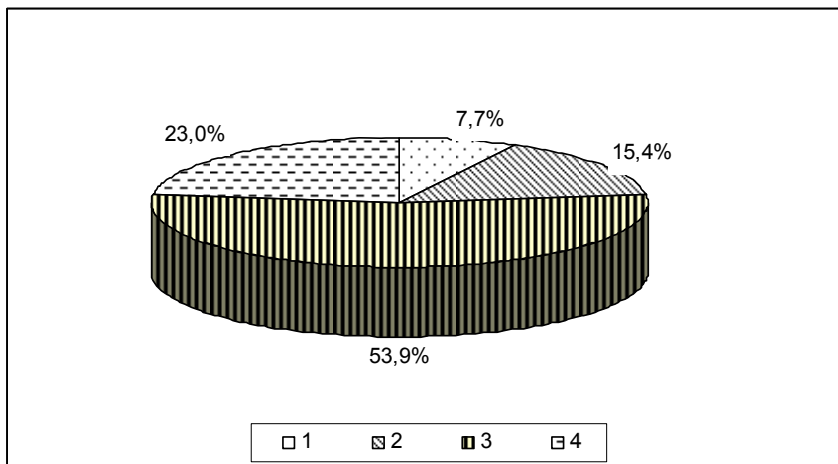
Обрада и тумачење резултата

На питање да ли се настава географије у Вашој школи одвија у посебном кабинету, 9 испитаника одговорио је позитивно, што чини 74,9% од укупног броја, док је њих 3 или 24,9% одговорило одрично. Постојање посебног географског кабинета у школи омогућује добро и правилно чување свих наставних средстава, као и постављање одговарајућих зидних слика у кабинету, географских карата и осталих средстава. Чињеница да је 3 професора или 24,9% испитаника дало одричан одговор упућује на то да је квалитет наставе географије у тим школама нижи због недостатка одговарајућег наставног простора како за наставу, тако и за одлагање наставних средстава.

На питање у којем су испитаници требали да оцене опремљеност своје школе географским наставним средствима, оценама од 1 до 5, ниједан анкетира-

ни професор није дао највишу оцену, а један је дао најнижу. Највише наставника је оцењивало опремљеност школе географским наставним средствима оценом 3 или чак 58,3% испитаника, затим следе одговори са оценом 4 који чине 24,9% испитаника, оцену 2 дало је 16,6% испитаних наставника, а оцену 1 дао је један наставник или 8,3% од испитаника. Средња оцена је 3, што упућује на прилично лошу опремљеност кикиндских школа географским наставним средствима.

Слика 1: *Оцена опремљености кикиндских школа географским наставним средствима*



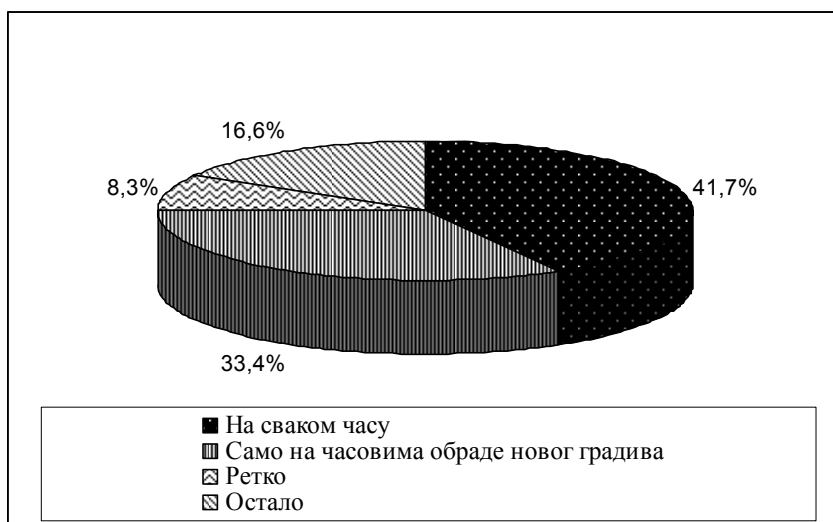
Наредно питање давало је могућност да се заокружи више одговора и да се допише средство које није понуђено, а наставници га користе. Велики број наставника заокруживао је два или три одговора, а чак 4 наставника је дописивало неко од средстава које се није налазило понуђено. Од понуђених одговора највише коришћено средство је географска карта, чак 28,9%. Уџбеник је заокружило чак 10 наставника што значи да је заступљен са 26,7% у односу на остала средства. Географски атлас је треће средство по заступљености са 15,4%. Остала средства се ређе користе. Занимљиво је то да су сва 4 наставника који су дописивали наставно средство које најчешће користе написали рачунар са пројектором, што је врло похвално, јер наводи на закључак о иновативности наставе и о коришћењу најсавременијих наставних средстава.

Четвртим питањем прешло се на групу питања везаних за слику као наставно средство. Питање је захтевало од наставника да оцене опремљеност њихових школа сликом као наставним средством, оценом од 1 до 5. На ово питање највећи број наставника, чак 6 или 50% испитаника, је дало оцену 3. Оцена 4 је била друга по заступљености и њу је дало 3 наставника или 24,9%, за оцену 2 се одлучило 2 наставника или 16,6% испитаника, а 1 наставник је дао оцену 1. Ако се узме у обзир да је најчешћа оцена 3, стиче се слика о осредњој опремљености

школа географским сликама. Занимљива је чињеница да ниједан наставник није дао оцену 5, што указује да опремљеност школа не испуњава услове да би се оценила највишом оценом.

Питање о фреквенцији коришћења географске слике из уџбеника, радне свеске и географске читанке на часовима географије, дало је интересантне резултате. Највише наставника је дало одговор да користи слике из уџбеника, радних свезака и географских читанки на сваком часу (укупно 5 наставника или 41,6%) 4 наставника или 33,3% дало је одговор да слику користи само на часовима обраде новог градива, а 1 наставник или 8,3% је заокружио одговор ретко. Ниједан наставник се није определио за одговор да уопште не користи слику у настави. Један наставник је дописао одговор да слику као наставно средство користи на часовима понављања градива, други наставник је дао одговор да користи слику при обради новог градива и код утврђивања градива.

Слика 2: Фреквенција коришћења слика из уџбеника, радних свезака и географских читанки у настави географије



Наредно питање односи се на фреквенцију коришћења зидних слика, фотографија и дијапозитива у настави. На ово питање највише наставника је одговорило да поменуте слике ретко користе, чак 5 од укупног броја, што чини 41,6%. Три наставника или 24,9% дало је одговор да поменуте слике користи само на часовима обраде новог градива. Само 2 испитаника је одговорило да ове слике користи на сваком часу, односно 16,6%, док је само један наставник дао одговор да их уопште не користи (8,3%). Одговори које су наставници давали на шесто питање указују на чињеницу да су слике из уџбеника, радних свезака и географ-

ских читанки много више заступљене у настави географије него зидне слике, фотографије и дијапозитиви.

Седмо питање у анкети односи се на то колико често наставници користе слике из популарних географских часописа, са Интернета или других електронских извора. За одговор да ретко користе ове слике одлучило се 5 испитаника од укупног броја, што чини 41,6%. На часовима обраде новог градива наведене слике користи 4 наставника или 33,3%. Један испитаник се определио да ове слике користи на сваком часу, један да их уопште не користи, док је један испитаник уписао да користи слике са тематских компакт дискова, који прате наставне садржаје. На основу одговора које су наставници давали код седмог питања да се закључити да је савремени начин коришћења слике у настави географије у кикиндским школама доста слабо заступљен и да су наставници углавном одговарали да ретко користе слике на овакав начин или да их користе само на часовима обраде новог градива. Оваква ситуација нам даје представу о томе колико недостаје савремености у наставном процесу.

Следеће питање односи се на креативност наставника и на способност да сопственом фотографијом ученицима дочарају неку географску појаву, објект, простор и колико их често користе у настави. На ово питање највише наставника је дало одговор да их ретко користе, чак 9 или 74,9%, што је врло лош резултат, јер показује недостатак инспирисаности наставника за фотографисање географских појава или објеката, као и за њихово презентовање ученицима. Одговор да их уопште не користе дало је 2 наставника или 16,6%, а само 1 наставник или 8,3% их користи на часовима обраде новог градива.

Деветим питањем прелази се на групу питања везаних за начин коришћења слике на часу географије и од наставника се тражи да одговоре да ли слике коментаришу сами, заједно са ученицима или то препуштају само ученицима. На ово питање сви наставници су одговорили да слику коментаришу заједно са ученицима, што је методички исправно.

Наредним питањем тражило се од испитаника да самооцене правилност коришћења слике у настави. На основу одговора које су наставници давали на десето питање, може се закључити да наставници прилично правилно користе слику у настави, јер су сви наставници дали оцене 4 или 5. Више наставника (7 или 58,3%) је дало оцену 4, а 5 наставника или 41,6% оцену 5. На основу овога можемо закључити да наставници скоро одлично познају и примењују употребу слике у настави, мада постоји и опасност да нису довољно објективни у сагледавању реалне слике.

На питање да ли од ученика приликом понављања градива, траже да анализирају слику највише наставника је дало одговор да понекад то захтевају, чак 7 наставника или 58,3%, 5 наставника или 41,6% изјавило је да често тражи од ученика да анализирају слику.

Методички је исправно да наставници траже од ученика да сами анализирају слику јер то код ученика подстиче мисаоне процесе, спречава вербализам у њиховом знању и повезује теоријска знања са практичним (Ромелић, 2004).

Дванаестим питањем тражи се од наставника да одговоре да ли скицирају слику или цртеж и да ли траже да ученици чине исто. 50% наставника је изјавило да често скицирају на часу географске цртеже, а 50% је изјавило да то ради понекад.

Географија је такав наставни предмет чији садржаји омогућују сликовиту представу и због тога се сматра као врло пожељно да наставници скицирају цртеже, али да то раде и ученици (Ивков, 2002).

О томе да ли наставници подстичу свест код ученика о важности слике и да ли их подстичу да сами проналазе и фотографишу слике највише наставника (7 или 58,3%) дало је одговор да понекад подстичу ученичку свест о важности слике и да их подстичу да проналазе сами географске слике или да их фотографишу. Укупно 5 наставника или 41,6% одговорило је да то често чини.

Веома је битно да наставници подстичу свест ученика о важности слике у настави и да траже од њих да сами фотографишу географске објекте, јер на тај начин ученици своја теоријска знања примењују у свакодневном животу (Тадић, 2008).

На питање да ли географску слику користе у комбинацији са још неким наставним средством (учбеником, радном свеском...) и у корелацији са другим наставним предметима, велика већина наставника (10 или 83,3%) дала је потврђан одговор, што је веома добар резултат, јер је корелација у настави и коришћење више наставних средстава истовремено веома пожељно. Само 2 наставника или 16,6% дало је негативан одговор.

Последње питање односи се на иновативност у настави географије и од испитаника се тражи да одговоре да ли користе слике у електронској форми, применом рачунара. На ово питање је 8 наставника или 66,6% одговорило потврдно, а 4 наставника или 33,3% одрично. На основу оваквог односа позитивних и негативних одговора, може се закључити да се слика као наставно средство ипак не користи довољно у савременом облику и помоћу савремених наставних средстава.

Интернет игра веома значајну улогу као помоћно средство и побољшава квалитет наставе, такође је добар за самостално усавршавање наставника и ученика, јер он представља неисцрпан извор најразличитијих информација (Ивановић, Ивков, 2007).

Закључак

У настави географије треба систематски развијати важне опште и посебне способности и вештине које су нужне за тај предмет. Успешна настава географије подразумева развијање способности и вештине посматрања географских појава, мисаоне обраде географских чињеница и приказивање и схватање географских садржаја.

Настава је одувек захтевала специфичне радне услове, који су се кроз историју мењали и усавршавали. Места извођења наставе, односно наставни објекти

и наставна средства добијали су нове форме и садржине. Њихова адекватна примена обезбеђује ефикасан наставни рад.

Класична настава се све више критикује и инсистира се да се у настави формирају представе засноване на чулном опажању предмета и појава. У географској настави свака слика је применљива, али за наставу су најадекватније оне слике које су направљене специјално за ту сврху. Слика мора да остави утисак на ученике, да има дидактичку вредност и да буде јасна. Свака географска слика има: композицију, идеју и мотив, ритам, боју и визуелну димензију и коментар. Она треба да представља основ за мишљење и активно учење.

Настава географије у кикиндским школама одвија се најчешће у специјализованим учионицама које су, по оцени наставника, врло добро опремљене наставним средствима. На часовима обраде новог градива наставници користе слике из уџбеника, радних свезака, зидне слике, дијапозитиве и слике из популарних географских часописа, док су фотографије које сами фотографишу ретко присутне. Похвално је то да наставници често подстичу код ученика свест о значају слика и слику користе у корелацији са другим наставним предметима.

Ово истаживање је истовремено показало да наставници нажалост скоро уопште или врло ретко користе слике у електронској форми, применом рачунара. Савременост и иновативност у настави географије још увек није довољно присутна и поред могућности за коришћење савремених наставних средстава и поред честих едукација наставника о осавремењивању наставе.

Литература

- Баковљев, М. (1998), Дидактика. Београд: Научна књига.
- Баковљев, М. (1990), Проблем дефинисања појма „настава”. Нови Сад: *Педагошка стварност*, бр. 1-2, стр. 28-36.
- Богићевић, М. (1974), Технологија савремене наставе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђере, К. (1982), Методика наставе географије. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет, Институт за географију.
- Ивановић, Љ. (2005), Примена илустративно-демонстративне методе на наставне садржаје петог разреда географије. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство.
- Ивановић, Љ., Ивков, А. (2007), Значај примене илустративно-демонстративних метода на наставне садржаје географије. Београд: *Зборник радова „I Конгреса српских географа“*, 3 (1251-1258), Српско географско друштво.
- Ивков, А. (2002), Настава географије у основним и средњим школама. Нови Сад: Приручник за наставнике географије. Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство.

- Ивков, А. (2001), Заступљеност демографских садржаја у уџбеницима основне школе и оптималне могућности њихове обраде. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство.
- Јахић, Е. (2007), Демонстрација као веома значајан метод рада у настави географије. Београд: *Глобус*, вол. 32, стр. 109-116, Српско географско друштво.
- Јовичић, Ж. (1971), Методика наставе географије. Београд: Научна књига.
- Јукић, С. (1992), Интелектуално активирање ученика. Нови Сад: *Педагошка стварност*, бр. 3-4, стр. 58-62.
- Кркљуш, С. (1993), Дидактички приступ самообразовању. Нови Сад: *Педагошка стварност*, бр. 1-2, стр. 36-43.
- Ромелић, Ј. (2004), Методика наставе географије. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство.
- Ромелић, Ј. (2005), Методе рада у настави географије које утичу на активизацију ученика. Београд: *Глобус*, вол. 30, стр. 21-39, Српско географско друштво.
- Тадих, М. (2008), Стрип у настави географије. Београд: *Глобус*, вол. 33, стр. 207-214, Српско географско друштво.

Andelka Ivkov-Džigurski, Ph.D., Smiljana Đukićin, Jelena Milanković, Novi Sad

USING GEOGRAPHIC IMAGES AS TEACHING TOOLS

Summary

Teaching activity is one of many aspects of education, a form of learning, a form of adoption of the achievements of culture. Geography has an important role in the education and upbringing. It still should be a knowledge of as many facts and names, but understanding the complex phenomena in a specified area. The basis for quality education depends on the large extent to the well-selected teaching resources. They are very colorful in teaching geography and best present spatial location, geographical location and spatial relationships of geographic objects. A photo is of exceptional importance in teaching activity and it is based on the principle of intuition. While using photos the teacher can describe various geographic regions and the environment as well. It is a widely accepted teaching tool used in all schools. The paper deals with the survey carried out on all the teachers of geography in primary schools in the area of the municipality of Kikinda. The research results showed that teachers' equipment, in spite of its frequent use, is not sufficiently applied in an innovative and modern way.

Key words: teaching geography, teaching tools, image

Д-р Анђелија Ивков-Джигурски Смиљана Джукичин Елена Миланкович
Новый Сад

АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ КАРТИНЫ КАК ГЕОГРАФИЧЕСКОГО НАГЛЯДНОГО ПОСОБИЯ

Резюме

Процесс обучения является одним из многих видов воспитания, видов учения, форма усвоения достижение культуры. География играет большую роль в образовании и воспитании. Она сегодня должна представлять знание как можно больше фактов и названий, а комплексное понимание явлений на определённом пространстве. Основанием для качественного обучения в большой мере представляют хорошо подобранные наглядные пособия, учебные средства, сти средства в процессе обучения географии разные и наилучше представляют пространственную локацию, географическое положение, и пространственные отношения географических объектов. Картина имеет исключительное значение в обучении и опирается на принципы наглядности. С помощью картины учитель может представить и показать разные географические края и среды. Картина очень широко используется как наглядное средство во всех школах. В настоящей, работе авторы использовали анкету как метод исследования в котором участвовали все учителя географии в начальных школах в общине Кикинда. Результаты исследования показали что учителя картину часто ипользуют, но способ использования недостаточно новаторский и современный.

Опорные слова: процесс обучения географии, учебные пособия, картина

Љиљана Келемен
Учитељски факултет
Београд

UDK 371.3::811.163.41]
UDK 371.671:811.163.41
UDK 733.32:811.163.41'366

Прегледни чланак
Примљен: 7. VI 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 5–6, p. 433–445.

ПРОБЛЕМИ УВОЂЕЊА ПОЈМА НЕПРОМЕНЉИВЕ РЕЧИ У УЏБЕНИЦИМА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ЧЕТВРТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме

До сада се мало пажње посветило увођењу појмова из морфологије, а посебно начину увођења појмова променљивих и непроменљивих врста речи, као једном од најсложенијих и најтежих захтева у настави морфологије, како за ученике, тако и за професоре разредне наставе. У овом излагању одлучили смо да представимо један сегмент из ове области, а то је управо методичка обрада непроменљивих врста речи које се усвајају интуитивним путем – без именовања врста тих речи, како је наглашено у наставном програму за четврти разред основне школе. У раду ћемо се ослонити на актуелне уџбенике одобрене од стране Министарства просвете Републике Србије. Циљ овог рада јесте анализа постојећих садржаја о непроменљивим врстама речи у уџбеницима из српског језика за четврти разред основне школе, анализа примене методичких корака и употребе адекватних методичких поступака уз афирмисање основних методичких решења. Усмерићемо се на проблеме уџбеничке обраде непроменљивих врста речи и истаћи основне недостатке уџбеничког текста помоћу кога се уводи поменути појам.

Кључне речи: методика наставе морфологије, непроменљиве врсте речи, методички поступци, интуитивни пут сазнања, уџбенички текст

Увод

Као сарадник у настави на предмету *Методика наставе српског језика и књижевности* схватила сам да се мало пажње посвећује увођењу појмова из лингвистичке области морфологија, посебно појмова променљиве и непроменљиве врсте речи. Елементарне информације из морфологије почињу се уводити од другог разреда и поступно се проширују и продубљују из разреда у разред. Ученици постепено уочавају основне морфолошке категорије и то најпре речи које мењају своје облике и значења у зависности од службе речи у реченици, а тек у четвртом разреду основне школе ученицима се уводи појам непроменљивих врста речи без именовања тих

врста речи. У другом разреду се уводе појмови *именице* и *глаголи* на нивоу уочавања и препознавања (имена бића и предмета и разликовање рода и броја именица; речи које означавају само радњу и разликовање основних глаголских облика за исказивање садашњег, прошлог и будућег времена). У трећем разреду се уводе појмови *заједничких* и *властитих именица*, речи које именују појаве и проширује се знање о роду и броју именица; уводе се речи које означавају, осим радње, стање и збивање, као и разликовање лица и броја глагола, потврдних и одричних облика глагола и разликовање облика којима се означава садашњост, прошлост и будућност. По први пут се уводи појам *придева*, посебно описних и присвојних и њихов род и број. У четвртном разреду се обнавља и утврђује знање усвојено у претходним разредима и јасно се истичу и уочавају речи које у писању и говору мењају свој основни облик (променљиве речи) без промене по падежима и временима. Затим се уочавају речи које задржавају свој основни облик у свим ситуацијама (непроменљиве речи), а уводи се и појам *збирних* и *градивних именица*, појам *градивних придева*, *личних заменица*, *главних (основних)* и *редних бројева* и остало.¹

Рад је усмерен на следеће проблеме уџбеника при обради непроменљивих врста речи: а) у неким уџбеницима се не уводи појам непроменљивих врста речи, који је предвиђен наставним програмом; б) у већини уџбеника није испоштован индуктивно-дедуктивни пут увођења појма непроменљивих речи, јер се не ослањају сви аутори уџбеника на полазни (лингвометодички) текст; в) аутори се углавном ослањају на тривијалне примере; г) у већини уџбеника правила нису изведена из примера понуђених у уџбеничком тексту; д) дефинисање појма није потпуно, јер се ни у једном уџбенику не наводе и не помињу речи које се у старијим разредима именују као речце (партикуле) и узвици и уз то се ограничава на ужи корпус примера; ђ) основни пут сазнања на који се аутори уџбеника ослањају јесте упоређивање непроменљивих речи са основним одликама променљивих речи, док се само неки служе аналогijом.

У раду ћемо посебну пажњу обратити на постојеће садржаје у уџбеничком тексту одобрених уџбеника од стране Министарства просвете Републике Србије. Анализираћемо уџбеничке текстове уџбеника следећих издавача: Завод за уџбенике, Креативни центар, Едука, Драганић, Klett, BIGZ Publishing, Народна књига и Нова школа. Сагледаћемо колико су испоштовани методички кораци и сазнајни путеви у актуелним уџбеницима, када је у питању обрада непроменљивих речи у млађим разредима основне школе.

Основни проблеми при увођењу појмова у настави језика и путеви сазнавања

Смисао наставе језика (граматике и правописа) је у томе да ученик препознаје и открива одређене језичке појаве, утврђује њихово значење и функцију у лингвометодичком тексту (краћи уметнички, научно-популарни или публици-

¹ За више информација погледати *Наставни програм за други, трећи и четврти разред*, Просветни преглед Републике Србије, Београд, 2006. године

стички текстови, или делови писмених радова ученика), да помоћу дијалогске методе дође до правила, а потом да увиди како то правило функционише у новом лингвометодичком тексту и у новим примерима. „Свођење наставе граматике на строга правила и досадне језичке дефиниције значи њено упрошћавање“ (Милатовић, 2007: 93), као и сузбијање ученикове инертности и самосталности. У настави граматике су изразито функционални они поступци који развијају радозналост, креативност, самосталност и стваралаштво ученика, што појачава њихов истраживачки и стваралачки однос према језику. Наставни рад треба што чвршће повезати са животном, језичком и говорном праксом, те се одређене језичке појаве морају учавати на одговарајућим текстовима и говорним ситуацијама који су блиски узрасту и способностима деце. Указивање на језичку појаву на изолованим реченицама, истргнутим из контекста или синтагмама сасвим је погрешан, нефункционалан и непожељан поступак у настави граматике. Усамљене реченице или изрази постају „мртви модели“, који подстичу супротан ефекат, а то је учење садржаја напамет и чиста репродукција без свесне активности ученика.

Поступност и селективност у програму граматике најбоље се учавају на садржајима из морфологије и синтаксе од првог до четвртог разреда. Методика наставе граматике мора бити лингвистички утемељена. Савремена методика наставе граматике (морфологије) упућује на превазилажење нивоа препознавања и репродукције, а афирмише највише нивое – примену и стваралаштво. „Стваралачки ниво учења граматике је најсложенији и, пре свега, обележје даровитих ученика“ (Милатовић, 2007: 92). Да бисмо могли да применимо највиши ниво знања у настави морфологије, морамо пажљиво да одаберемо и применимо одређене сазнајне путеве при увођењу и обради језичке појаве. Пут до одређених сазнања мора ићи добро утврђеним и провереним путем. Није једино битно да ученик схвати одређену језичку појаву, већ је веома важан и пут сазнавања те језичке појаве. Увек се треба одредити за методичке поступке који обезбеђују квалитетно усвајање језичке појаве. Три основна пута сазнавања у настави граматике и правописа које је издвојио проф. Милатовић (2007:99) јесу: анализа и синтеза, упоређивање и аналогија и индукција и дедукција (индуктивно-дедуктивни пут сазнавања). Сазнајни процес у настави, поред поменутих, захтева „учестало спајање и конкретизације и апстракције, теоријских обавештења и практичне обуке“ (Николић, 2009: 695).

Постављање основних захтева за увођење појма непроменљиве речи

Све речи у српском језику деле се на врсте, у зависности од свог значења, функције у реченици и облика. Речима (њиховим врстама, облицима и творбом) бави се морфологија са творбом речи која је део науке о језику. „Морфологија одређује речи полазећи од њиховог гласовног састава, од њиховог значења и од њихове службе (функције) у језику и у реченици“ (Станојичић, Поповић, 1995: 63). Постоји пет врста променљивих и пет врста непроменљивих речи. Именице, придеви, заменице, глаголи и само неки бројеви чине групу променљивих речи

које се именују у млађим разредима основне школе. При увођењу појма бројеви у уџбеницима не напомиње се да само прва четири основна (главна) и редни бројеви мењају свој облик у реченици, док остали основни бројеви не мењају облик. Ово питање оставићемо отворено за неко наредно истраживање.

Оријентационим распоредима предвиђа се само један час обраде и један час утврђивања непроменљивих речи, што сматрамо неоправданим. У непроменљиве врсте речи спадају: *прилози* (речи које, пре свега, ближе одређују глаголску радњу по месту, времену, начину, узроку и количини; затим речи које означавају приближну или неодређену количину онога што значе именице уз које стоје; то су речи и које ближе одређују степен особине исказане придевима и другим прилозима); *предлози* (речи које стоје уз именице, именичке синтагме или именичке заменице у зависном падежу); *везници* (речи које повезују реченице и реченичне чланове – речи и служе за означавање везе међу њима); *речце или партикуле* (речи којима се износи лични став према ситуацији у реченици) и *узвици* (гласови или скупови гласова који се у језику употребљавају да означе лична осећања, расположења и стања).

У *Наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* (2006: 4) наводи се да је један од оперативних задатака „савладавање основних појмова о променљивим и непроменљивим речима“. Под основним појмовима се могу сматрати објашњења и описи основних значења свих врста непроменљивих речи, без њиховог именовања. Дакле, непроменљиве речи се у нижим разредима основне школе усвајају интуитивним путем. Интуитивни пут сазнавања је облик сазнавања на непосредан начин. До сазнања се долази без мисаоних операција. Иако се наглашава да се ниједна врста непроменљивих речи не именује, у уџбеницима за четврти разред обрађује се *одрична речца не*. Уместо да се ученици упознају са *речју не* која утиче на негативни облик глагола, у уџбеницима се она именује као *речца*. *Одрична речца не* се сагледава као синтаксичка, а не као морфолошка категорија, те се овакав пропуст аутора не може сматрати материјалном грешком.

Наставна јединица *Непроменљиве врсте речи* није обрађена у свим уџбеницима које је одобрило Министарство просвете Републике Србије. Ми ћемо у даљем раду коментарисати и приказати следеће кораке који су релевантни за ово истраживање: а) начин увођења појма непроменљиве речи, б) пружање успешних методичких решења. Под начином увођења појма *непроменљиве речи* у уџбеничком тексту сагледаћемо следеће захтеве које мора поштовати аутор сваког савременог уџбеника, како би уџбеник био функционалан:

1. **Увођење појма помоћу лингвометодичког текста који је засићен свим врстама непроменљивих речи.** Основни програмски захтев у настави граматике (и морфологије), како се наводи у *Правилнику о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања* (2005: 12), јесте да се ученицима језик представи и тумачи као систем. Ниједна језичка појава не би требало да се посматра и изучава

изоливано, ван контекста у којем се остварује њена функција. Текстови би требало да буду познати ученицима. Суштина је у томе да се у центар проучавања језичке појаве стави познати (лингвометодички) текст на коме ће ученици уочавати и утврђивати значење и функцију непроменљивих речи. Најбоље је користити текст у коме ће бити дијалога међу ликовима, јер се у том случају у тексту могу наћи и речи којима се износи лични став и означава лично расположење, осећање и стање одређеног лика у делу. Дакле, то могу бити одломци из романа или текстова које су ученици обрадили у трећем или четвртном разреду. Важно је да се језичка појава, попут непроменљивих речи, природно јавља и испољава у одабраним текстовима. У тексту ученици треба да повежу непроменљиве речи са променљивим речима и сами открију да непроменљиве речи никада не мењају свој облик у реченицама, док утичу на промену променљивих речи. То је најлакше открити упоређивањем (откривањем сличности и разлика помнутих речи) и аналогijом (откривањем различитих законитости које важе за променљиве и непроменљиве речи) сличних садржаја. Могу се, рецимо, упоредити придеви са прилозима, односно речима које ближе одређују количину именице уз коју стоје (*нешто новца, неколико другова, мало њих*) и аналогним путем закључити да речи које ближе одређују именицу не спадају увек у променљиве врсте речи. Професор разредне наставе може усмерити ученике да уоче разлику између придева (променљивих речи) и речи које ближе одређују глаголску радњу по начину (прилози за начин, мада неки од њих имају компарацију) у зависности од функције тих речи у реченици. Ту се јасно види чврсто прожимање морфолошких и синтаксичких особина речи. Обрада непроменљивих речи мора да се ослони на претходно обрађене променљиве врсте речи. Увиђањем и обнављањем познатих језичких појава и појмова непосредно се доприноси бољем и лакшем схватању нове језичке категорије и његове улоге. Овим захтевом ће се испоштовати принцип поступности при увођењу новог појма и употребити два сазнајна пута: упоређивање и аналогija.

2. **Постављање правила (дефиниције) које треба да буде потпуно и изведено из доследно анализираних примера у лингвометодичком тексту.** До правила која важе за непроменљиве речи ученици треба сами да дођу кроз уочене правилности у лингвометодичком тексту. Ако правило које поставимо не садржи све чињенице, није испоштован принцип селективности и доследности. Уз правило се мора навести неколико примера и затражити од ученика да сами наводе нове примере за језичку појаву која се обрађује. Могу се илустровати или графички приказати језички појмови и односи непроменљивих са променљивим врстама речи. Овим захтевом ће се испоштовати индуктивно закључивање као један од основних логичких сазнајних путева у настави граматике. Под њим ће се подвести сазнајни путеви – упоређивање и аналогija.

3. **Давање новог лингвометодичког текста и задатака са новим језичким примерима на којима ће ученици препознавати, објашњавати и у којима ће применити сазнато правило.** Важно је пружити ученицима у уџбеничком тексту нове језичке примере и тиме их мотивисати за даљи рад и примену усвојеног правила. То је основа за дедуктивно закључивање. Улога учитеља јесте да мотивише ученике током целог наставног часа и да увек затражи повратну информацију након самосталног рада ученика на новом тексту или новим задацима.

Ове чињеничне захтеве (методичке кораке и поступке) треба да постави себи и сваки професор разредне наставе (учитељ/учитељица), пре него што почне да обрађује наставну јединицу *непроменљиве речи*. Одлучили смо да најпре сваки уџбенички текст представимо посебно, а затим анализирамо и укажемо на проблеме и нелогичности приликом увођења овог појма у уџбеницима служећи се захтевима које смо истакли. Уз све то ћемо покушати да предложимо могућа решења која ће послужити професорима разредне наставе при увођењу истог појма.

Увођење појма непроменљиве речи у уџбеницима из српског језика за четврти разред основне школе

1. У уџбенику издавачке куће Драганић *Српски језик – уџбеник за четврти разред основне школе – граматика, правопис и језичка култура* аутора Весне Поповић увођење појма *непроменљиве речи* сведено је на непотпуно правило и непотпуне примере који су дати уз то правило:

„То су оне речи које стоје уз променљиве речи да би их употпуниле, повезале, одредиле.

Зовемо их непроменљивим речима јер немају лице, род и број, тако да је њихов облик увек исти. Ево неких, а ти ћеш схватити да их већ дуго познајеш и да их у текстовима често срећеш (да, хвала, дакле, док, да ли?, не, такође, можда, а, наравно, и, о, или...)“ (2007: 59).

Од три истакнута захтева за увођење ове наставне јединице овај уџбенички текст се ослања само на један, али и то је спорно. Из текста се не види јасно како је изведено правило, већ се ученицима скреће пажња да потраже и сами пронађу непроменљиве речи у текстовима са којима су се раније сусрели. Није испоштован основни програмски захтев, који налаже да се правило изведе из контекста и тиме је нарушен принцип поступности. Примери који су дати служе илустровању правила, али су, такође, приказани ван контекста, те ученици не могу сагледати да ли непроменљиве речи заиста стоје уз променљиве речи и употпуњују их, повезују и одређују, већ морају употребити своју машту или потраже текстове који садрже наведене речи, како би их сами уочили. Тако се ученици доводе у ситуацију да уче непроменљиве речи напамет. Закључујемо да није испоштован индуктивни пут сазнавања нове језичке појаве. Ниједан сегмент уџбеничког текста није довољно употребљив. Професори разредне наставе

се не могу потпуно ослонити на овај учбеник при увођењу поменутог појма, јер учбенички текст није сасвим у функцији. Осим што се не полази од лингвометодичког текста, постоји недоследност у дефинисању самог појма. Наиме, правило није потпуно, јер се не помиње да се непроменљивим речима може изнети лични став или означити лично осећање, расположење и стање, а дати су примери за такву врсту речи. Тако је нарушен и принцип селективности. Након правила дата је песма *Доле горе горе доле* аутора Рајка Петрова Ного, али није наглашено ученицима какав је њихов задатак. Претпостављамо да треба уочити непроменљиве речи. Дедуктивни пут сазнавања, такође, није испоштован. Дакле, у учбеничком тексту је потребно поћи од лингвометодичког текста, употпунити дефиницију и примере и понудити задатке за вежбање.

2. У учбенику издавачке куће Клет аутора Радмиле Жежељ-Ралић при увођењу појма непроменљивих речи полази се од лингвометодичког текста у коме су маркиране само речи које стоје испред именице *дрво* у зависним падежима и тражи се од ученика да ту именицу замене именицом *пећина*, како би уочили да се речи које стоје уз њу не мењају. Аутор се ослонио на само једну врсту променљивих речи, а запоставио остале, што значи да текст није употребљив. Лингвометодички текст није у функцији јер садржи само предлоге. У рубрици *Треба да знаш* истакнуто је затим следеће правило:

„Речи које се не мењају, већ увек остају у истом облику називамо **непроменљиве речи**.

Непроменљиве речи су и: јуче, данас, сутра, горе, доле, лево, десно, сада, тада, онда, зимус, летос, пролетос...” (2008: 13).

То је све што се може наћи у учбеничком тексту. Поступност је испоштована, али је селективност потпуно занемарена искључивањем осталих врста непроменљивих речи. Осим тога, ученици из оваквог текста могу закључити да непроменљиве речи стоје само уз именице, што је сасвим погрешно. Правило је уопштено и не ослања се на уочену законитост из текста, већ се у њему намећу и речи које само, осим речи којима се означавају односи међу предметима и појавама, ближе одређују глаголску радњу по њеном месту и времену. Индуктивни пут закључивања је делимично испоштован, а дедуктивни пут сазнавања није укључен ни у једном сегменту учбеничког текста. Аутор је имао у виду само прва два захтева, што доводи до закључка да је учбеник делимично у функцији за увођење појма непроменљивих речи. Професори разредне наставе би требало да искористе полазни текст у коме ће бити укључене све врсте непроменљивих речи и допуне правило и примере.

3. Учбенички текст у учбенику издавачке куће BIGZ Publishing ауторке Мирјане Ј. Аранђеловић почиње песмом која је у функцији лингвометодичког текста, а затим се пред учеником постављају два задатка: најпре треба да уочи како неке именице из песме могу да мењају свој облик када се употребе у реченици и покушају да на сличан начин промене реч *због*. Ауторка учбеника је искористила аналогни пут закључивања, што је сасвим у функцији. Ни овога пута нису укључене све врсте непроменљивих речи у песми. То у песми није изводљиво,

те ова песма није прикладна за увођење појма променљивих и непроменљивих врста речи. Правило које је дато није садржајно и адекватно за четврти разред основне школе:

„**Непроменљивост** неке речи види се по томе што им облик увек остаје исти“ (2007: 6).

Издвојене су све непроменљиве речи из песме, али то није довољно информација за ученике. Није испоштована селективност речи. Након правила је ученицима понуђен само један задатак који подстиче дедуктивно закључивање. Професори разредне наставе морају припремити други језички текст, дати више информација у правилу, припремити много више примера и задатака за самостални рад ученика. Можемо закључити да су обухваћена сва три захтева, али у неадекватној мери. Уџбеник може бити делимично у функцији.

4. Едукин уџбеник аутора Милована Б. Цветковића и Борислава Првуловића нуди нам много више садржаја везаних за непроменљиве речи. У уџбеничком тексту се полази од чињенице да „постоје врсте речи које никада не мењају свој облик“ (Цветковић, Првуловић, 2009: 77). Затим се текст дели на три сегмента. Први садржи изразе истргнуте ван контекста, правило и примере. Други и трећи само правило и примере за везнике и прилоге. Аутори су испоштовали програмски захтев и нису именовали врсте речи, већ су само објаснили њихову функцију у реченицама, али нису обухватили речце и узвике. Ученицима се у датим правилима нуде погрешне информације које их све време усмеравају на то да су непроменљиве речи кратке речи. С обзиром на то да су и личне заменице кратке речи, ученици их могу повезати са непроменљивим речима, а то је и један од највећих проблема наставе граматике у четвртном разреду основне школе (Драгићевић, 2007/1: 59). Дакле, уџбенички текст има материјалну грешку, што је недопустиво. Опште правило које је изведено из појединачних правила овога пута може бити у функцији:

„Непроменљиве речи увек се јављају у истом облику – не мењају се“ (2009: 78).

Дедуктивни пут закључивања се укључује уз помоћ задатака који се дају ученицима након правила. Професори разредне наставе могу се делимично ослонити на овај уџбеник. Свака врста непроменљиве речи која је обрађена у уџбенику сагледава се посебно, у различитим реченицама које нису повезане у целину. Нису укључене све врсте непроменљивих речи, а правила су наметнута у сваком погледу. Прва два захтева нису испоштована до краја, те уџбеник није употребљив у довољној мери.

5. Уџбенички текст издавачке куће Завод за уџбенике аутора Милије и Миријане Николић усмерава ученике на слику на којој се могу запазити само предлози. Поставља се питање да ли се те речи појављују у више облика ако и саме утичу на промену именица. Тако ученици могу аналогним путем увидети да се наведене речи (*од, пред, ка, у, уз, над, из, иза*) не мењају. Помиње се да се не мењају ни речи које повезују поједине речи и реченице, што је сасвим коректно. За прилоге су дати само примери без додатних информација. После свега се само даје уопштена дефиниција:

„Све речи које се не мењају, већ увек остају само у једном облику, јесу **непроменљиве речи**“ (2007: 96).

Не полази се од лингвометодичког текста, наводе се само тривијални примери и не помињу се узвици и речце. Прва два захтева нису испуњена у потпуности, а трећи није ни обухваћен, те ни овај уџбеник није употребљив у довољној мери. Професори разредне наставе могу искористити правила за предлоге и везнике, као и примере за прилоге.

6. У Заводовом уџбенику ауторке Рајне Драгићевић наилазимо на програмирани облик организације уџбеничког текста, који представља иновацију у настави граматике. Кроз текст их води дечак Милош и напомиње да се прелази на причу о врстама речи (2006: 20). Полази се од песме у функцији лингвометодичког текста и истиче да се речи деле на променљиве и непроменљиве. Правило које је дато ослоњено је на језички предлог, јер су примери који стоје уз правило узети из песме:

„Непроменљиве речи препознајемо по томе што никад не мењају свој облик“ (2006: 21).

Из песме су издвојене непроменљиве речи, али није омогућено ученицима да сами дођу до сазнања како неке речи, које утичу на промену променљивих речи, никада не мењају свој облик. Песма која је узета за лингвометодички текст је делимично употребљива, као и правило, јер се помињу само речи које означавају прилог и предлог. Једино се потпуно могу искористити задаци за вежбање који подстичу дедуктивно закључивање. Дакле, прва два захтева су делимично испоштована, док је трећи сасвим примењен.

7. Уџбенички текст Епохиног уџбеника аутора Миливоја Трнавца усмерава пажњу ученика на тривијалне примере из реченица и наводи их да аналогним путем увиде како неке речи које стоје уз именице и именичке синтагме не мењају свој облик. Није искоришћен везани лингвометодички текст, а правило је наметнуто:

„Речи *од, са, о, уз, под, ка, на* увек се употребљавају у истом облику. Оне су *непроменљиве*, а одређују међусобне односе између бића и предмета.

У нашем језику има још непроменљивих речи. Неке од њих повезују речи и реченице. Такве су нпр.: *и, а, па, те, али, него, већ, док...*

Непроменљиве су и речи које казују место, време и начин: *овде, тамо, лево; јуче, данас, сутра, јесенас; добро (учи), читко (пише), пажљиво (слуша)...*“ (2008: 31).

У правилу су конкретно наметнута објашњења из којих сазнајемо да су неке речи које повезују друге речи и реченице (везници) непроменљиве речи, као и речи које казују место, време и начин вршења радње (односи се на прилоге). Нису понуђене реченице са конкретним примерима, из којих ће ученици сами доћи до такве врсте сазнања. Правило не садржи ниједну информацију о речима као што су узвици и речце, тако да ни овај уџбенички текст није потпуно у функцији. Од три захтева, само прва два су делимично заступљена.

8. У уџбенику издавачке куће Креативни центар аутора Симеона Маринковића ниједан садржај није везан за непроменљиве речи, те уџбеник није употребљив за увођење овог појма.

9. Уџбеник Нове школе аутора Милице Ћук и Вере Петровић-Перић, такође, не садржи било какву информацију везану за непроменљиве речи, те ни он није употребљив за увођење поменутог појма.

Закључак

Из анализе одобрених уџбеника можемо закључити да је Заводов уџбеник ауторке Рајне Драгићевић најпримеренији за увођење појма непроменљиве речи. Најефикаснији начин увођења појма из области морфологије јесте вид програмиране наставе, који је заступљен само у уџбенику поменуте ауторке. Насупрот томе, уџбенички текст издавача Едука аутора Милована Б. Цветковића и Борислава Првуловића садржи недопустиву материјалну грешку, на коју професори разредне наставе морају посебно скренути пажњу својим ученицима. У три уџбеника се полази и делимично ослања на лингвометодички текст, а само у једном уџбенику су дати примери за све врсте непроменљивих речи. Ниједно правило није потпуно, јер се ни у једном уџбенику не наводе и не објашњавају речи које се у старијим разредима основне школе именују као речце (партикуле) и узвици. У два уџбеника од девет, колико је одобрено, уопште се не уводи појам непроменљивих речи. Многи аутори су понудили ученицима да сагледају суштину непроменљивих речи на основу упоређивања са променљивим речима, а требало је ставити акценат на аналогни пут сазнавања, који је функционалнији. Методички кораци нису у потпуности испоштовани ни у једном одобреном уџбенику.

За увођење појма непроменљивих речи професори разредне наставе морају сами одабрати одговарајући лингвометодички текст, осмислити питања за увођење појма и утврђивање његовог значења и функције, допунити и прилагодити правило узрасту и способностима ученика четвртог разреда. Осим тога, треба припремити задатке за примену правила и самостални стваралачки рад, јер ученици још у млађим разредима основне школе морају добити основна знања о свакој врсти непроменљивих речи.

Литература

- Кликовац, Д. (2008): *Граматика српског језика за основну школу*, четврто издање, Београд: Српска школска књига.
- Милатовић, В. (1991): *Методика наставе српскохрватског језика*, у зборнику *Методика разредне наставе* (приредио Ђорђе Лекић), Београд: Нова просвета.
- Милатовић, В. (2007): *Настава српског језика и књижевности у трећем разреду основне школе – приручник за учитеље*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Николић, М. и Николић, М. (2006): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (1995): *Граматика српског језика – уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*, четврто издање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стевановић, М. (1979): *Савремени српскохрватски језик (граматички системи и књижевнojeзичка норма)*, Београд: Научна књига.

Извори:

- Наставни програм за други, трећи и четврти разред*, Просветни преглед Републике Србије, Београд, 2006.
- Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, Web презентација Министарства просвете Републике Србије, претражено на сајту: <http://www.mp.gov.rs/propisi/>, 01. 09. 2010. године.
- Аранђеловић, М. (2007): *Српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: BIGZ Publishing.
- Драгићевић, Р. (2006): *Српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Жежељ-Ралић, Р. (2006): *О језику – српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Klett.
- Маринковић, Симеон (2006): *Забавна граматика 4*, Креативни центар, Београд.
- Николић, М. и Николић, М. (2006): *Српски језик и култура изражавања за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, В. (2006): *Српски језик – уџбеник за четврти разред основне школе – граматика, правопис и језичка култура*, Београд: Драганић.
- Трнавац, М. (2008): *Кућа у разреду – српски језик и култура изражавања за четврти разред основне школе*, Београд: Епоха.
- Ћук, М. и Петровић-Перић, В. (2006): *Свет маште и знања: читанка за четврти разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*, прво издање, Београд: Нова школа.
- Цветковић, М. и Првуловић, Б. (2007): *Поуке о језику за четврти разред основне школе*, Београд: Едука.

Ljiljana Kelemen, Belgrade

**PROBLEMS OF INTRODUCING THE CONCEPT OF CONSTANT PARTS
OF SPEECH IN THE TEXTBOOKS OF THE SERBIAN LANGUAGE
IN THE FOURTH GRADE OF PRIMARY SCHOOL**

Summary

So far, little attention was paid to the introduction of morphology concepts, especially the way of introducing concepts of variable types of words, as one of the most complex and difficult application in teaching morphology, both for students and teachers as well. In this presentation, a segment of this field of study is introduced, i.e. methodical processing of constant parts of speech that are adopted intuitively - without naming those types of words, as outlined in the training programme for the fourth grade of primary school. The paper will rely on current textbooks selected by the Ministry of Education of the Republic of Serbia. The aim of this study is to analyze the existing contents about constant parts of speech in the Serbian language textbooks for the fourth grade, methodical analysis of the implementation steps and the use of appropriate methodological procedures with the affirmation of the basic methodological solutions. The paper is focused on the problems of textbook introduction of constant parts of speech and points out fundamental flaws in textbook unit that are introducing the mentioned concept.

Key words: teaching methods of morphology, constant parts of speech, methodical procedures, intuitive way of knowledge, textbook unit

Лиљана Келемен Белград

**ПРОБЛЕМЫ ВВЕДЕНИЯ ПОНЯТИЯ НЕСКЛОНЯЕМЫХ СЛОВ
В УЧЕБНИКАХ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА В I/ КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Резюме

До сих пор авторы мало внимания уделяли введению понятий из морфологии, а в особенности форме введения понятий склоняемых и несклоняемых частей речи, как одном из сложнейших и труднейших требований в процессе обучения морфологии, как для учеников так и для учителей. В настоящей работе мы решили представить один сегмент из этой области, а это именно методическая обработка несклоняемых частей речи, которые ученики усваивают интуитивным путём - без названий таких частей речи, как подчёркнуто в учебной программе для четвёртого класса начальной школы. В работе мы опирались на актуальные

учебници разрешённые со стороны Министерства просвещения Республики Сербии. Целью настоящей работы является анализ существующих г содержаний о несклоняемых частях речи в учебниках сербского языка для четвёртого класса, анализ применения методических поступков и применения адекватных методических поступков и предложение основных методических решений. В дальнейшем мы обратим внимание на проблемы обработки несклоняемых частей речи в учебниках и подчеркнём основные недостатки учебного текста с помощью которого вводится это понятие.

Опорные слова: методика обучения морфологии, несклоняемые части речи, методические поступки, интуитивный путь усвоения знаний, учебнический текст

Др Исидор Граорац

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Нови Сад

УДК 373.23

УДК 371.4

Прегледни чланак

Примљен: 25. VI 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 5–6, p. 446–467.

МОГУЋНОСТИ АУТЕНТИЧНОГ (СМИСЛЕНОГ) ЖИВЉЕЊА У ВРТИЋУ

Резиме

Објављивање Општих основа предшколског програма – Модела А био је повод да у Новом Саду организујемо два стручна скупа истражујући на првом месту проблеме и неке димензије појава из наслова скупа и овог рада. Овог аутора је посебно занимало зашто се придавала толика важност заједничком живљењу у новом програму, а једва помињала васпитно-образовна делатност.

Кључне речи: заједничко, смислено живљење; нови односи; улога игре; друштвени (отворени) вртић

–Искуства с Моделом А ООПП 2006–

Ми живимо у свету велике неизвесности
и манипулације. (Д. Ћосић, 2008)

Како преобразити децји вртић
од установе за подучавање у место
живљења деце? (А. Марјановић 1987; 26)

При првом сусрету са **Моделом А** доживео сам овај програм као велику и вредну новину па ме је стога чудило што мали број предшколских радника годину дана после објављивања једва примећује његов далекосежни значај.

Закључио сам да овом програму треба посветити стручни скуп на коме ће се истраживати његова исходишта и практичне консеквенце из различитих углова, такође у односу на концепцију друштвеног (отвореног) васпитања какву је изградила Санда Марјановић.

Васпитачи стварно знају више но што пише у било ком програму. Ствар је у томе да их програм подстакне да чине оно што најбоље знају и умеју. Наравно, то може само отворен, аутентичан програм.

Загледани над судбином нашег времена они који мисле питају се о опстанку, како да будемо људи у „времену змија”. Педагози бригу за човека усмеравају према могућностима васпитања.

„Двадесети век се окончава идеологијом клинтонизма; то је идеологија америчког тријумфалног и глобалистичког империјализма; то је идеологија људских права инструментализованих за циљеве господарења светом...

„Људска права“ поноштиће српски идентитет; он ће се расплињавати у интернетском мондијализму и америчкој субкултури.“ (Ћосић, 2008; 34, 193)

Санда Марјановић (1975) и Татјана Павловска (2006), писале *Основе програма* искрено су веровале у реалне могућности аутентичног и смисленог живљења, не само у вртићу, него и глобалном друштву. Ниједан од ова два програма не посматрају изоловано живот у вртићу од оног који се одвија, или је реално могућ, у породици и широј друштвеној заједници.

Речи „заједничко”, „аутентично”, „смислено“ живљење у *Моделу А* чешће се јављају од речи „васпитање”. Њима се придаје дубље значење и значај. Таква терминологија није само израз друкчијег схватања вртића и односа одраслих (васпитача) и деце, него је израз новог сензибилитета и искуства који тек треба да буду рефлектовани да бисмо уистину знали шта радимо у вртићу и чему тежимо.

Професорка Марјановић у својим предавањима васпитачима као и објављеним текстовима, истиче да је више је очекивала од *живота* него *васпитања*. Понекад је васпитање изједначавала са „обрађивањем деце”, а заједничко живљење са децом истицала као алтернативу.

Овакав увид треба довести у везу са искуством и сазнањем свих нас да је васпитна функција школе (вртића) и породице – у *кризи!* Заправо, више од три деценије, васпитање полако *нестаје* из постмодерних односа између одраслих и деце. Према сведочењу постпедагогије (Hubertus von Schoenebeck 1998, 2006), од седамдесетих година наступају између одраслих и деце НОВИ ОДНОСИ, деца се подижу без васпитања.

С обзиром, дакле, на то да васпитање ишчежава, остали су нам заједничко живљење, партнерски, равноправни односи са децом. То су темељна начела обрложена у делу Санде Марјановић, усвојена, такође, у *Моделу А*.

Одабрали смо овакву тему за наш скуп јер сматрамо да су „могућности аутентичног (смисленог) живљења“ много суженије но што је претпостављала професорка Марјановић и што се подразумева у *Моделу А*.

Упркос томе, нама остаје задатак да укажемо на реалне МОГУЋНОСТИ оживотворења друштвеног (отвореног) васпитања. Односно, што одлучније се суочимо са препрекама и отпорима – у нама, вртићу, природној и друштвеној средини да се оживотворе поменута начела.

За разлику од професорке Марјановић која се бавила друштвено-историјским претпоставкама предшколског образовања (и у *Основама програма*

1975), ми смо занемарили одређење према друштвеним условима у којима одрастају деца данас. С обзиром на тему нашег скупа, покушаћемо да директније укажемо на друштвено-историјске могућности аутентичног и смисленог живљења.

Свако од нас треба да се пита: каква је сврха организовања оваквог скупа и који су мотиви организатора? Програм о коме расправљамо, ни годину дана по објављивању, није био предмет расправе на стручним скуповима, а онда, марта 2008. јавила се критика *Модела А*, његово потпуно негирање, да би уследило настојање да се пишу НОВЕ заједничке основе програма предшколског васпитања. Сматрамо да је неопходно најпре темељно истражити исходишта и начела *Модела А* да бисмо знали у ком правцу треба даље ићи.

Како објаснити одсуство шире спремности међу васпитачима и педагозима да читају *Модел А*, тумаче и воде дијалог о пројекту живљења у вртићу који нам он нуди?

Да ли је неповољна друштвена клима узрок наше апатије? Уморили се од новина?! Или смо мање спремни, од васпитача и педагога осамдесетих година, да трагамо за могућностима унапређивања живота деце у вртићу, да размишљамо о смислу и значењу свог позива.

Да бисмо допрли до структуралних промена и могућности вртића, породице и глобалног друштва за оживотворење аутентичног и смисленог живљења, морамо најпре указати на велике разлике које у том погледу постоје у односу на осамдесете године.

Покушајмо нешто да кажемо о *животу* философски. Уколико је последња реч за оно што се дешава у вртићу – „живот”, какав јесте, као „неисцрпна снага без краја и почетка која непрекидно уништава и обнавља сама себе“ (Ниче, према: М. Ђурић, 1994: 182), онда је то нихилистичко становиште које, вероватно, нико од нас није спреман експлицитно да заступа. Да ли се ово, нихилистичко искуство нехотице наметнуло ауторки програма? Или би се могло рећи да је позивање на „живот“ доказ и потврда егзистенцијалистичког становишта *Модела А*. Егзистенцијализам је философија нашег времена! Основе програма 1975. утемељене су на марксистичкој философији. Свима нама је то било убедљиво јер је потврђивано одговарајућим друштвеним искуством и нарочито вером у историјску перспективу, у будућност живота.

Модел А, међутим, као да избегава, прећуткује одређење према философским питањима и философским консеквенцама изложених начела.

Васпитачима је јасно, од њих то очекује сваки програм, тако су школовани, дужност им је – „реализација програма”. Али, *Модел А* је и у том погледу особен, у њему пише: Не, то није ваш најважнији задатак. Позвани сте да остварите један узвишенији, истовремено крајње једноставан налог који се може потврдити само аутентичним и смисленим делањем кроз заједничко живљење са децом и родитељима. Тај задатак се не може остварити ни према чијем програму. Остварују га, изгледа, само они који не могу друкчије него да живе са децом.

Уколико тврдња у Програму: „Установа није простор за реализацију програма већ место живљења деце“ (с. 28), значи: место *трагања за смислом жи-*

вота, онда је у овом програму речено највише и најбоље што се може рећи у програму једне васпитно-образовне установе.

Тезе, питања, сугестије

1. Сви заинтересовани који желе да учествују у нашем скупу, треба да на тему одговоре својим искуством, својим личним тумачењем *Програма*, мислећи на могућности аутентичног и смисленог живљења у вртићу. Значи, на ову тему могућ је само – АУТЕНТИЧАН ОДГОВОР.
2. Аутентичности живљења (односа) нема у оној групи где је васпитач усмерен на „реализацију програма”. Значи ли то да у вртићу треба заборавити *Модел А* да бисмо уистину заједно живели са децом?
3. „Васпитно-образовни рад је ... процес ... у коме је тежиште на ономе шта се и како се дешава, а не на продукту и резултату“ (ООПП 2006: 62). Зашто је резултат (=исход) мање вредан од процеса?
4. Ми, у школи за васпитаче, као и данас на овом скупу, истовремено, неке ствари објашњавамо, критички анализирамо, износимо упутства за рад у вртићу, саветујемо друге како да раде и живе, на који начин и у ком правцу да се мењају. Што се мењања, обрађивања деце тиче, ту смо сви скептични, и велике су разлике у нашим схватањима.
5. У расправама о васпитању (не само данас, и не само у предшколском подручју) подразумева се да постоји аутентично, „право“ васпитање. И не поставља се питање у чему се оно *de facto* састоји. Толстој је тврдио, и на основу свог учитељског искуства, пошто није могуће слободно, право васпитање не постоји.

Будући саплетени у различите видове симулације, распети између виртуелног и реалног света, често смо склони да програме и оно што би тек требало да буде, проглашавамо стварношћу. Симулација се при том ретко препознаје, јер је она обележје постмодерног света.

Могућност било каквог, а поготову аутентичног живљења у вртићу, неодвојиво је од могућности изграђивања заједнице. И то не само у вртићу, него и глобалном друштву (Граорац, реферат у Дортмунду 1994).

6. Да ли је друштвено васпитање (А. Марјановић, 1979) данас могуће?
7. Мондијалистички, лицемерни партнерски односи нису исто што аутентични људски односи васпитача, деце и родитеља (упор. Вртић РАЗЛИЧАК у Бачкој Паланци).
8. Философски оквир у изграђивању теорије вртића и теорије образовања, професорка Марјановић је налазила у неомарксистичкој теорији друштва. Какво философско-историјско становиште ми треба да прихватимо или развијамо, како бисмо градили модерну коцепцију вртића и аутентичну теорију образовања? Ово питање, изгледа, тек треба да буде постављено у нашој предшколској педагогији. Мислим да бисмо више допринели педагогији и образовању у нашој средини да смо штампали студије Санде

Марјановић и о њима организовали научне скупове, но што смо препричавали и преводили америчке „приручнике за едукацију васпитача”.

Пре се може разумети шта је *заједничко живљење* деце и одраслих, које су његове могућности и смисао, из расправе професорке Марјановић о традиционалним играма (1985/84) него из мноштва поменутих „приручника”.

9. Одакле овог пролећа да изађу на светло дана тако дубока разилажења између нас око основних питања: шта је вртић, какав треба да буде прави програм, у чему се састоји улога доброг васпитача? Све неспоразум до неспоразума, а доскора је изгледало да се слажемо око основних начела и вредности.
 10. Санда Марјановић се надахњивала делом Вићентија Ракића, и сматрала (1967) да резултати до којих је он дошао могу бити почетак подизања југословенске педагогије на европски ниво. На сличан начин, али још експлицитније, треба ми да се односимо према делу Санде Марјановић. Најексплицитнији у том погледу био је Светозар Богојевић у својој дисертацији *Стилови васпитања*, Бања Лука 2002. На другој равни најдаље је отишла Татјана Павловска у ООПП – *Модел А*, 2006.
 11. Експлицитни континуитет *Основа програма* из 1996. у односу на ОП из 1975, који је писала професорка Марјановић, обезбеђен је, на неки начин, тако што је преписано (додуше осакаћено) из увода: *Начела за избор метода предшколског васпитања*. То значи да је међу неким ауторима *Основа програма* (1996) постојало схватање да бар на неки начин треба обезбедити везу са *Програмом* из 1975. г. Мислим да је у *Моделу А* из 2006. обезбеђен континуитет, унутрашња повезаност са *Основама програма* из 1975, још више са идејама и сазнањима професорке Марјановић из осамдесетих година. Изостало је, међутим, одређење према философско-историјској рефлексiji Санде Марјановић. У томе се налазе, по мом мишљењу, највећи недостаци *Програма* о коме расправљамо.
 12. Иако је *Модел А* добар програм, прихваћен је од малог броја васпитача, вероватно и стога што експлицитно излаже личне, субјективне предуслове за рад оних који желе њиме да се руководе. Они који тврде да не постоје објективни услови за примену *Модела А*, никад у такве „објективне“ услове за његову реализацију не сврставају систем вредности и особине личности васпитача. Објективно постојање унутрашњих отпора прикрива се позивањем на спољашње сметње.
- У одељку *Улога васпитача као истраживача* јасно се разликују објективне и субјективне претпоставке у раду васпитача. С обзиром да они током школовања ниску стекли довољно сазнања и искуства из методологије истраживања, „за почетак, довољна је и анализа микропедагошких ситуација сопствене праксе уз *искрену и поштену* (подв. И. Г.) размену са колегама и родитељима“ (ООПП, с.40).
13. Иако се у *Програму* изричито не дефинише „заједничко живљење”, пред васпитаче се поставља налог да вртић треба да постане, да према *Моделу*

А јесте „место живљења деце“ (с. 28). Тешко је замислити програм који би до краја описао и нормирао *живот* у вртићу. Вероватно би нормирање и прописивање представљало *препреку* за аутентично и смислено живљење.

Из данашње перспективе, могли бисмо рећи да је концепција друштвеног васпитања професорке Марјановић, која подразумева аутентично живљење, не само у вртићу него и у глобалном друштву – утопија у правом и најбољем смислу те речи. Нама остаје да концепт друштвеног васпитања преиспитујемо из искуства постмодерног друштва и глобализације, те да трагамо за могућностима аутентичног друштвеног васпитања данас и овде. Наравно, ништа мање плодно не би било преиспитивање друштвених услова у којима деца одрастају са становишта концепције друштвеног васпитања. Без обзира на утопијске димензије поменуте концепције, она ће остати актуелна и подстицајна у сваком времену.

Шта би могла бити алтернатива посвећенима образовању и бризи о деци? Можда делање за установу која би представљала извесну хуманистичку оазу, педагошку комуноу, или оно што се у немачкој традицији назива *Paedagogische Provinz*. Можда би се у овакву васпитно-образовну институцију могла уврстити и школа у Самерхилу.

У настојању да преображавају децу, родитеље и васпитаче сходно хуманистичким идеалима образовања, са сличним проблемима суочавају се, такође, Монтесори и валдорфски вртићи и школе распрострањени широм света.

14. Зашто се *Модел А* сматра тежим програмом и прихваћен је од мањег броја васпитача? Један од разлога је свакако што то и није програм у уобичајеном смислу речи, јер се од васпитача не очекује да преносе, предају деци прописане садржаје и вредности. *Модел А*, очекује не само да васпитач организује живот са децом, него и да учествује у том правом, аутентичном и смисленом животу са децом и њиховим родитељима.
15. У настојању да тумачимо и развијамо начела и норме формулисане у *Моделу А*, налазимо се пред старом дилемом: да ли се усмерити на реконструкцију и објашњавање теоријских и философских консеквенци или на конкретизацију организационо практичних упутстава за доследно и успешно сведочење аутентичног и смисленог живљења.

Контекст у коме се у Моделу А говори о животу

1. „Васпитач користи животне ситуације као прилике за учење“ (с. 62)
2. „Рефлексивна пракса није само особина васпитача као појединца, већ одлика програма у целини ... Може се рећи да она представља и више од одлика самог програма: одлику начина живота појединца и заједнице, односно врсту културе“ (с. 40). (Упор. „Култура као начин живота“ – Д. Коковић)
3. Пружити прилику детету „да учи у различитим животним ситуацијама и у контактима са људима различитих способности, умећа, професија.“ (с. 72)

4. „Да би био место *пуновредног* (подв. И. Г., израз А. Марјановић) живљења, сада и овде, дечији вртић треба да буде отворен према породици и локалној средини, односно дечијим искуствима изван самог вртића. То подразумева не само слободан приступ родитељима и другим одраслима у установу, могућност да директно учествују у њеном животу, већ и смисаоно повезивање и прожимање животних садржаја у те три средине.“(с. 72).
5. „Овај програм има функцију да пружи детету и његовој породици стручну подршку за конструктивно превладавање неколико развојних (животних) социо-емоционалних промена. Међу тим променама су најделикатније оне које се тичу одвајања и нових везивања ... Васпитачи морају бити посебно осетљиви на различита животна искуства деце, нарочито када постоје значајне разлике између породичне и културе институције“(с. 72).
6. Форме непосредног укључивања родитеља у васпитни процес могу бити: природне, животне ситуације у вртићу ... (с. 73)

Модел А о квалитету живота деце

- „Улога васпитача је да ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце...“(с. 22)
- „Предшколски програм доприноси подизању општег квалитета живљења...“(с. 23) Програм „реализује право појединца да одлучује о квалитету живљења своје породице“(с. 23).
- „Какав квалитет одрастања деца заслужују и шта је потребно урадити да би се то остварило“(с. 22).
- Родитељи „заједно са васпитачима брину и одлучују о квалитету живота своје деце“(с. 24).
- „Васпитачи и стручни сарадници имају пресудну улогу у остваривању квалитетне сарадње са породицом“(с. 24)
- Од квалитета отворености предшколске установе зависиће... квалитет сарадње са школом (с. 24-25)

„Живот“и „живљење“у Моделу А

У *Програму* се заједничко живљење деце и одраслих посматра са становишта аутентичних потреба и развојних могућности детета.

Родитељи „живе са својом децом од самог рођења ... „. Они „први упућују своју децу у то како да постану део заједнице и да се укључе у друштво“(с. 23) Васпитачи треба родитељима да презентују савете за поједине животне ситуације типичне за малу децу (с. 34).

Заједничко живљење се остварује и учешћем родитеља у организацији живота и заједничког дружења деце и родитеља... (с. 24). Потребно је, такође, информисати родитеље о томе *како деца живе* (подв. И. Г.) у предшколској ус-

танови (с. 24). Један од облика сарадње са породицом је и **заједничко живљење** (с. 23-24).

На раном узрасту, установа доприноси стицању животних навика (с. 31).

Међу начелима васпитно-образовног рада истакнуто је и „**начело животности**“ које „упућује на уважавање животног искуства детета и отварање установе према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих“ (с. 29).

У **изворе садржаја и активности рада са децом** убраја се и **непосредни практични живот који децу окружује** (с. 30). Да би васпитач очувао потенцијале деце игре, препоручује се „уочавање животног искуства детета“ (с. 37).

Васпитач остварује један од својих примарних задатака **мењањем институције у отворен систем васпитања**, и тако реализује „концепцију васпитања као хуману и стваралачку, правећи од предшколске установе **место живљења за децу** (подв. И. Г.), стављајући деце проблеме у жижу васпитног поступка... „ (с. 37).

Напокон, „васпитачи и учитељи морају бити уверени да су родитељи интегрални део образовног програма“, у том смислу што учествују у решавању реалних животних проблема деце и родитеља (с. 25). Дакле, „одрасли у овом програму нису лица од којих се очекује да буду пасивни посматрачи и спонзори. Они треба да активно учествују у васпитању деце... равноправно са децом и васпитачима одлучују о свим виталним квалитетима живљења мале деце“ (с. 37).

Аутентичност, вештина и живот

У одељку о социо-емоционалном развоју, образлаже се значај интеракције и заједничког живљења и људског односа, као најважнијег формативног чиниоца. Пошто се то сазнање имало у виду током прављења програма, разматрања о васпитању могла су бити још маргинализованија. „Будући да се значајан део онога што ће касније бити унутрашња својства личности **прво јавља као однос међу људима** (подв. И. Г.), деци је неопходно пружити разноврсне прилике за грађење широког репертоара социјалних односа... „ (с. 62). После овакве тврдње, зачуђује што се поједини аспекти „социјалних односа“ у продужетку, у три пасуса, именују четири пута - „вештином“.

На овом месту постоје добри разлози да се укаже на **технолошки проблем професионализације** васпитања, па и педагогизације детињства. На опасност „пе-дагогизације (додуше само „претеране“!) деце игре“ указује се на странама 36 и 38.

У **Програму** се тврди да дете у оквиру социо-емоционалног развоја „развија **вештине** (подв. И. Г.) решавања социјалних проблема“; „Капацитете за стицање социјалних вештина дете прво развија у овом дијаде са родитељем“; Интеграцијом разнородних социо-емоционалних искустава, шири се репертоар дететових социо-емоционалних вештина; Такође, деца „граде вештине процењивања свог и делања других“.

У продужетку, на следећој страни, каже се да „стичу вештине за грађење конструктивних односа с другом децом и одраслима и развијање пријатељства“ (с. 63).

Нису, међутим, примећене замке професионализације и рационализације људских односа (М. Вебер), а било је повода за таква упозорења и на другим местима када се, на пример, деци препоручује „учење комуникативних вештина и решавање проблема“, изграђивање „социјалне вештине неопходне за сналажење деце у друштву“. Рачуна се, такође, са „професионалном вештином васпитача“ приликом организовања сусрета деце и родитеља (с. 31).

Шта је недоречено у Програму у вези са односом учења, васпитања и заједничког живљења у вртићу? Показано је на више места да тај живот треба да је „пуновредан“, да садржи сасвим одређене „квалитете“. Међутим, подразумева се да **друштвени односи** у окружењу вртића, односи одраслих и деце, уколико нису усаглашени са начелима **Програма**, васпитач ће их својом посвећеношћу и професионалним умећем – преображавати, усаглашавати са партнерским, равноправним односима у предшколској установи.

Када је професорка Марјановић пре три деценије уобличавала концепцију **друштвеног васпитања**, хуманисти и марксисти у то време су подразумевали да постоји могућност **прогресивне** измене глобалног друштва. На таквим претпоставкама су конципиране **Основе програма 1975**. Доминантна социјална мисао данас је окренута **опстанку** друштва, такозваном одрживом развоју, јер се увећавају ризици и апокалиптичне претње.

Друштвена ситуација данас, у односу на ону од пре три деценије, је сасвим другачија. Данас ми нисмо у могућности да садржински и вредносно одредимо **заједничко живљење**. У **Основама програма** из 1975, према мишљењу професорке Марјановић, задаци васпитања у области друштвеног и моралног развоја су: „Да подржи, развије и култивише прве покушаје деце да дубље разумеју и објасне основне манифестације људског живљења, односно, њихову природну потребу да себе виде и доживе у склопу наше шире друштвене стварности, њене прошлости, садашњости и будућности. У том смислу, задатак је предшколског васпитања да помогне детету да на свој начин доживи и изрази вредност и лепоту људи и њиховог рада, **патос** живљења“ (1975: 366).

Да ли би Санда Марјановић данас, на овакав начин, тумачила „природне потребе“ деце и из њих изводила одговарајуће задатке предшколског васпитања? „Заједничко живљење“ у **Моделу А** не садржи вредносно одређење јер у постмодерном плурализму нема сагласности око вредносног става према „нашој друштвеној стварности“, нити животу самом.

Данас поготову, илузорно је очекивати од васпитача да сведоче у вртићу - „патос живљења“. Или су, ипак, неки вртићи једине установе у којима је тако нешто могуће?

Не може се, такође, порећи да се у **Моделу А** велича живот и заједничко живљење више него у било ком програму или расправи о васпитању. Нама остаје да истражујемо филозофски и постпедагошки смисао и значење овог уздицања

живота. Стицање дубљег увида у однос васпитања и заједничког живљења представља обавезу свих који настоје да мисле и делају сходно овом *Програму*, односно, на трагу Санде Марјановић, која је с Бетелхајмом тврдила: „Данас, као и у минулим временима, најважнији, а уједно најтежи задатак у одгоју детета јесте – помоћи му да нађе смисао живота“ (1979: 17).

У тексту који следи, видећемо у каквом и с којим значењем се користи реч „смисао“ у *Моделу А*. Међутим, остаје задатак да се у вези са уздизањем живота трага у програму за тумачењем *смисла живота*. Одговор на то питање је од велике важности како за васпитаче, тако за родитеље и саму децу.

Данас се све ређе јавља потреба за размишљањем о смислу постојања, а ретки су и појединци спремни да сведоче смисао живота јер је избледело искуство и доживљај себе у склопу „прошлости, садашњости и будућности... наше друштвене стварности“. Такође, васпитач који нема доживљај „вредности и лепоте људи и њиховог рада, патос живљења“, тешко ће умети да помогне детету да то доживи и изрази на свој начин.

Ово су кључна питања образовања васпитача и заједничког живљења у предшколској установи. Одговори Санде Марјановић на та питања за нас су и данас актуелни. Без одређења према тим одговорима, не можемо данас адекватно умно и креативно делати.

„Аутентичност“ у програму

Појам „аутентичног“ је у ери постмодерне постао пежоративан (Б. Пејић, 2008).

Услови за самосвојну, оригиналну и праву активност деце су да свака група има свој особени план, другачије уређену собу и *аутентичан* (подв. И. Г.) карактер активности“ (с. 20).

Програм је аутентичан уколико се прави „на нивоу сваке васпитне групе“ (с. 62), односно, „код програма отвореног типа, садржаји су договорни и креирају се за сваку групу деце и родитеља на аутентичан начин“ (с. 32). Отворени програми поштују аутентичне вредности породице и локалне заједнице (с. 21). Такође, „партнерски односи у васпитању значе... (и) аутентичност“ (с. 35).

У програму се предлажу и психолошке активности које омогућују деци да остваре аутентичност (с. 31). Односно, треба обезбедити услове да она „на слободан и аутентичан начин користе све просторе и материјале“ (с. 34). Из повезаности интересовања и аутентичности, изводи се радикална практична сугестија: „Уколико је, пак, *интересовање* (подв. И. Г.) за нешто аутентично, деца могу сатима, па и месецима да се баве једном проблематиком“ (с. 34).

Игра даје „мишљењу и понашању предшколског детета посебну аутентичност и важност“ (с. 36). Ипак је потребно да васпитач постане „чувар аутентичности деце игре... штити игру од претеране (само „претеране“!) педагогизације

... „узима „одређене улоге које не нарушавају аутентичност деце игре“ (с. 38). У вези са игром је, такође, очекивање да деца стекну „елементарно познавање и разумевање аутентичног народног мелоса ... „ (с. 70).

Из наведених цитата, може се уочити да је појам „аутентичност“ схваћен врло широко, и без обзира на његову неодређеност, садржи плодне могућности за квалитативну, дубинску социјално-психолошку анализу која може помоћи разумевању могућности самопотврђивања деце и вапитача.

Књига „*Како да упропастите рођено дете*“, приказује пежоративни карактер „аутентичности“ и неминовност питања постоји ли васпитање?

Значење речи „смисаоно“ у Моделу А

„Пошто више нема потраге за смислом, нема потребе ни за трансценденцијом, заправо, глиб отуђења је тако дубок да из њега не можемо нигде.“ (Светозар Богојевић, 2007).

Прво полазиште *Модела А* је *отвореност*, што „подразумева пре свега да предшколска установа буде место смисаоног живљења за децу ... „. Да би то поста-ла, „она треба да буде отворена према породици и локалној средини, односно, дејим искуствима изван самог вртића. То подразумева не само слободан приступ родитељима и другим одраслима у васпитну установу и могућност да директно учествују у њеном животу, већ и *смисаоно* (подв. И. Г.) повезивање и прожимање животних садржаја у те три средине ... „

Што се организације простора и времена тиче, „отворени систем васпитања не одликују одређена, униформна решења, већ начин на који се до тих решења долази и разлози који их руководе: договор и планирање полазећи од конкретних услова процењивања потреба и могућности деце, а са основним циљем да се створе услови за *смисаоно живљење* (подв. И. Г.) и прилике за развој и учење све деце“ (с. 18).

Значи, уколико предшколска установа ствара „прилике за развој и учење све деце“, у њој постоје услови за „смисаоно живљење“, односно, учећи и развијајући се, деца смисаоно живе.

Васпитач треба да се „смисаоно приближи особеностима деце која у групи бораве“ (с. 19). Односно, треба да дође до смисленог планирања васпитних интервенција (с. 32).

Уопштено говорећи, *аутентичност* и *смисленост* истичу се у *Моделу А* као показатељи и критеријуми правог заједничког живљења у предшколској установи.

„Учење има сопствену, унутрашњу мотивацију, оно је вођено и покренуто личним смислом, потребама и интересовањима“ (с. 20). „Дете усваја и учи оне

садржаје који за њега имају смисао... „(с. 29). Односно, „учи када има лични разлог за учење, када учење за њега има смисао“ (с. 62).

Такође, *садржај* који за саму *породицу и децу има више смисла* (подв. И. Г.) сматра се квалитетнијим (с. 30).

Теме се „током реализације развијају, додатно дефинишу и одвијају у правцу који је *смисаон за децу*“ (подв. И. Г.) (с. 43).

Мерило аутентичности заједничког живљења у предшколској установи је у *дететовом* доживљају смислености живота, игре, учења и других активности јер је процес образовања организован сходно потребама и интересовањима деце, а вртић пројектован по мери детета. Индиректно се наговештава или подразумева да се заједничком живљењу деце и одраслих морају на смислен начин укључивати и васпитачи и родитељи, такво живљење и за њих мора бити смисаоно.

Пре него „квалитет“, одредница правог и пуновредног живљења је **смисаоност**. У времену нихилизма, међутим, живот је обесмишљен...

Санда Марјановић о трагању за смислом живота

„Данас, као и у минулим временима, најважнији, а уједно најтежи задатак у одгоју детета јесте – помоћи му да нађе смисао живота.“ (Бетелхајм, 1979: 17)

Професорка Марјановић сматра да је „главни проблем и неодложна потреба наше епохе: *да се дефинише цивилизација, друштво у коме би могао да се развија живот пун смисла* ... „ (подв. И. Г.) (Предшколско дете, 1979/1-2: 5). „Дефинисати друштво“ овде значи: „мењати постојеће“, пројектовати и стварати ново друштво у коме би било могуће смислено живљење.

У педагогији је, међутим, заиста неопходно најпре формулисати философско-историјску визију - „дефиницију“ таквог друштва како би се колективним настојањем радило на његовом оживотворавању. Такав однос према свету у философији је додуше – оспорен!

Није педагошко питање: „У коју сврху треба култивисати стваралачки потенцијал у деци?“ Али, како ће оно бити решено, „зависи од друштвеног устројства, односно вредности на којима друштво почива и којима стреми. Стваралаштво као начело обликовања личности за живот пун смисла, могућно би било остварити једино у друштву у коме би егзистенција била у функцији остваривања најдубљих људских вредности ... ”

„Темељно је питање, поготово за социјалистичко друштво, да ли је укупан живот у функцији продукције или је продукција у функцији хуманизације живота“ (Марјановић, 1987; 170).

Прагматично схватање стваралаштва (и образовања) „затвара педагошку теорију у уске оквире образовне технологије (Заједничким живљењем у **Моделу**

А превазилази се ова опасност/ , док хуманистички приступ захтева да се педагошка теорија формулише као критичка теорија друштва“/Марјановић, 1979; 6/.

У **Моделу А** се тек наслућује становиште критичке теорије друштва. Марксистички мотиви су препознатљиви и у филозофији васпитања коју је развијала професорка Марјановић: „На васпитање се више не би могло гледати као на епифеномен, већ би се морало убрајати у основне покретаче друштвеног и културног напретка“/исто, с. 6/. Просветитељски се гледало на улогу васпитања у друштву и у социјализму пред крај двадесетог века.

Поменимо овде и два парадокса: Радикално хуманистичко схватање води у **нихилизам**. Међутим, у истраживању и критици васпитања хуманистички мотивисани аутори открили су манипулацију / „обрађивање деце“ - А. Марјановић / и насиље над дечијом природом /А. С.Нил, И. Илич, Х. фон Шонебек/. Ове замке су у **Моделу А** доста успешно избегнуте и тамо где се не примећује одсуство свести о њиховом постојању.

Дубље и целовитије разумевање дечјег света и околности које су неопходне за пуновредно живљење професорка Марјановић је показала истражујући игру и културу. „Прави импулси.... за јављање симболичке игре ... долазе од културе и од степена у коме су деца на један, за њих смисаон начин у њу уплетена“ *Предшколско дете* 1979/1-2; 26.

Санда Марјановић је најпотпуније развила своје схватање о могућности-ма смисленог живљења деце данас, истражујући традиционалне игре и културу: „**Традиционалне игре које живе у дечијој свакодневници** и заједно са усменим дечјим творевинама чине **јединствен дечији фолклор**, конститутивни чинилац актуелног **дечјег друштвеног живота**“ (1985;250).

То значи да је игра „посебно значајна за успостављање актуелног друштвеног живота деце. Међутим, дечје друштво и друштвеност као ствар од прворазредног значаја за развој, не егзистира у педагошком видокругу, сем сведено на индукцију идеалних образаца међусобне интеракције („вештина“ - пише у **Моделу А**). Предшколске установе су све више опседнуте образовањем, развојем когнитивних функција и припремањем добрих будућих ђака. А то је један од разлога што дечја игра у предшколским установама кржљави и што су из ње готово потпуно нестале традиционалне игре“ (исто, с. 253).

Овде је тек наговештен проблем и постигнуће од далекосежног значаја које мора да има у виду сваки програм усмерен на аутентично живљење деце, а то је изграђивање **заједнице** у предшколској установи. „Неговати дечје јавно мњење значи настојати да се из случајно насталог скупа деце **развије заједница** /подв. И. Г./ са својим обрасцима узајамности, понашања, доживљаја, игара, обавеза, сарадње и отвореним односом према свету... Али исто тако дечији вртић неминовно мора да представља заједницу деце и одраслих, а то значи темељно другачије замислити и остварити односе између одраслих у дечијем вртићу и деце, као и одраслих међусобно. Модел дечијег вртића требало би за своју парадигму да узме партнерски однос између свих појединаца који чине предшколску установу“ (исто, с. 31)

Ваљало би обавити компаративну анализу схватања **односа** деце и одраслих као „заједнице са својим обрасцима узајамности“ и схватања односа у **Моделу А**, где поред заједничког живљења важну улогу има „вештина комуницирања“ чиме се отвара проблем „образовне технологије“.

Тумачења дететове „борбе за смисао“

Одговор аутора **Значења бајки** на проблем смисла живота подстицајан је за наше разматрање и може се сматрати компатибилним управо изнетим закључцима професорке Марјановић. Резултати до којих су ови аутори дошли анализом бајки, односно дечије игре и стваралаштва незаобилазни су у сваком трагању за могућностима аутентичног и смисленог живљења у вртићу. Бетелхајмова реконструкција дечије „борбе за смисао“ јесте филозофски и општељудски релевантна.

Васпитач који воли и разуме бајке, радо се укључује у дечју игру и стваралаштво, доприносиће дететовој потрази за смислом чак ако је оптерећен постмодерним искуством: има ли живот смисла?

„Детету је, докле год није сигурно да ће га његова непосредна, људска околина заштитити, потребно да верује како више силе, какав је анђео-чувар, бдију над њим, и да су свет и његово место у свету од превасходног значаја ...

Све док су родитељи до краја веровали да су библијске приче решиле загонетку нашег постојања и његове сврхе, било је лако постићи да се дете осећа сигурним. Сматрало се да **Библија** садржи одговоре на сва неодложна питања; **Библија** је човеку казивала све што му је неопходно да зна како би схватио свет, начин његовог постанка и начин понашања у њему...

Стари и Нови завет, и житија светаца, мада пружају одговоре на кључна питања како водити добар живот, нису нудила решења за проблеме што их постављају тамне стране наше личности ...“ (Бетелхајм 1979; 66).

Иако су све мање присутне у животу савременог детета, управо њему су још потребније него деци пре више векова. „Данас деца више не одрастају унутар безбедности шире породице или добро интегрисане заједнице. Стога је, чак и више но у време када су бајке измишљене, важно пружити детету слике јунака који сасвим сами морају да изађу у свет и који, мада првобитно неупућени у коначне ствари, налазе безбедна места у свету тиме што с дубоким унутрашњим поуздањем следе свој исправни пут ...

Чак и више но у прошлости, детету је данас потребно охрабрење што га нуди слика осамљеног човека који је ипак кадар да оствари осмишљене и плодносносе односе са светом око себе“ (исто, с. 26).

Како данас следити Бетелхајмову дубоку антрополошку анализу улоге бајки у суочавању детета са светом ако све околности током одрастања одвлаче децу од бајки, а још више од правих егзистенцијалних дилема на које оне нуде универзалне одговоре. Да ли се данас, макар на несвесном плану, деца суочавају

са вечношћу на начин како нас обавештавају бајке? Може ли се на задовољавајући начин одговорити на проблем смисла а да се не суочимо са вечношћу?

Тумачећи поруке и поуке бајки, Бетелхајм пише: Оне се непосредно баве егзистенцијалним стрепњама и дилемама: „потребом да човек буде вољен и страхом да га сматрају безвредним; љубављу према животу и страхом од смрти ... На пример, бајке постављају дилему жеље да се вечно живи тиме што се понекад окончавају речима: „Ако нису умрли, још су живи“. Други завршетак „И довека су срећно живели“ – ни за тренутак не обмањује дете да је вечни живот могућ. Али назначује оно што једино може ублажити болност уских граница нашег животног века на овој земљи: успостављање истински задовољавајуће везе са другим ... И једино то може одагнати страх од смрти“ (Бетелхајм 1979; 25).

Модел А посматра целокупну организацију васпитно-образовне делатности и живот у вртићу са становишта интеракције и партнерских односа деце и одраслих. Професорка Марјановић је у више својих радова образлагала тврдњу: „Васпитање је сусрет између детета и одраслог човека. Квалитет тог сусрета је ... формативни чинилац ...“ (*Предшколско дете*, 1979/1-2; 1).

Подстицајно за нашу расправу о могућности аутентичног и смисленог живљења у вртићу је Бетелхајмово откриће да бајке садрже праве егзистенцијалне дилеме и наше деце и да нуде путеве за суочавање с њима: „Ако је човек нашао истинску зrelu љубав, такође нам вели бајка, нема потребе да жели вечни живот“ (1979; 25).

Ни у **Моделу А**, ни у студијама Санде Марјановић нема говора о љубави и вечности. Поменуто Бетелхајмово запажање је подстицајно како за хришћанско тако и за хуманистичко истраживање, што је показала наша професорка у студији: **Стваралаштво, игра и васпитање предшколске деце**: „Симболичка игра је целином окренута према животној ситуацији детета и интимном доживљају себе међу људима. Она је у функцији дечијих настојања да нађу **смисао** сопственог живота и живота уопште: „Ако верујемо да не живимо само од тренутка до тренутка, већ да смо уистину свесни свога постојања, онда је наша највећа потреба и највеће постигнуће, налажење смисла нашег живота“ (Бетелхајм, према: Марјановић 1979/1-2; 21).

Санда Марјановић прихвата Бетелхајмово уверење да је „наша највећа потреба ... налажење смисла нашег живота“ и образлаже ову тврдњу на следећи начин: „Дете не трага за смислом живота према унапред донетој одлуци и плану. Али оно, ма колико било мало и незрело, јесте људско биће, обдарено способношћу да поставља питања животу и судбини: Ко сам ја? Ко су други? Шта је праведно? Шта је дозвољено? Шта је могуће? Шта је рођење? Шта је љубав? Шта је смрт? Дете, као и сви људи, побеђује збуњеност пред животним дилемама поретком који уноси међу ствари.

Замишљање искуства, измишљање могућих облика живота, разобличавање и уобличавање скривених значења ствари – то је велики посао који дете обавља у симболичкој игри. Симболичке игре су деље **маштарије**, испредене из животне грађе и доживљаја живота, средствима које оно само ствара под ути-

цајем свих оних симболичких система, које су људи у историји прошли да би забележили своје искуство“ (Марјановић, исто).

И Б. Бетелхајм и А. Марјановић не описују и не дефинишу смисао, не одређују га садржински. Смисао није схваћен као стање ни као полазиште него као циљ, тежља да се захвати и успостави однос према целини света. Виђен је као релациони и динамички појам. Значај онога што су ови аутори написали о смислу живота је у томе што они говоре о стварном стању ствари, откривају могућности да се трага за правим, аутентичним смислом живота.

Предшколски програм коме смо посветили наш скуп заслужује далеко свестранију анализу. Ова наша нека буде подстицај за нова истраживања. Усмереношћу на три појма или аспекта овог и сваког програма: **аутентичност**, **живљење** и **смисао** проблематизоваћемо не само битна питања предшколског програма већ и педагогије и образовања.

Указујући на кризу, границе и нестајање васпитања, схватамо да се васпитно-образовна делатност у вртићу не може разумети уколико се не суочимо са смислом и могућностима аутентичног живљења. Границе и могућности правог смисленог живљења у вртићу представљају истовремено могућности и границе васпитања.

У **Моделу А** подразумевају се сазнања о кризи професионалне васпитно-образовне делатности, па стога и **није понуђен** васпитно-образовни, него програм аутентичног и смисленог живљења у предшколској установи. Ово је прва ствар коју треба да има на уму свака васпитачица пре но што узме да чита **Модел А**.

Овај Програм не посматра проблематику коју смо ми ставили у наслов нашег скупа у друштвено-историјској перспективи, филозофски. Указивањем на такво порекло одабраних појмова желели смо да допринесемо њиховом продубљењем освешћивању и практичној употребљивости уверени да је то прави пут у трагању за аутентичним и смисленим живљењем у вртићу.

Ни у ком случају наше потребе и обавезе према деци, вртићу и образовању не могу бити задовољене уколико останемо само на тумачењу поменутих и других схватања о смислу живота. Иако се и тиме изражава став оног који тумачи нечије схватање. Дужни смо, да се изјаснимо о томе шта за нас представља смисао живота и постоји ли спремност да трагамо за смислом.

Да ли је „борба за смисао“ универзална, егзистенцијална потреба детета данас? Морамо ли у одговарању на ово питање узети у обзир Ничеов и увид Михаила Ђурића о нихилистичкој пошасту која је обесмислила свеукупно постојање?

Постоји више разлога што своје схватање и поглед на свет проверавамо према мисаоним постигнућима Б. Бетелхајма и А. Марјановић.

Тиме заправо подсећамо на традицију и искуство који су у сваком погледу супериорнији од нашег. Такво суочавање открива фрагментарност и извештачност нашег живљења са децом, па и мишљења о том животу.

Да у постмодерном друштву и култури постоје реалне могућности аутентичног и смисленог живљења без тешкоћа бисмо их препознали у вртићу.

Да ли је данашња ситуација институционалног друштвеног васпитања битно друкчија у односу на ону из 80-тих година? Знамо ли ми више, располажемо ли новим могућностима у формулисању теорије образовања и концепције друштвеног васпитања у односу на оне којима је располагала професорка Марјановић.

Васпитачи, који су одабрали **Модел А** нашли су се пред једним сасвим новим професионалним и животним задатком, друкчијим од свих досадашњих: **од њих се не очекује да „реализују“ програм** за који су се определили, него да у вртићу аутентично и смислено живе са децом и њиховим родитељима.

Разумљиво је што се овде даје предност живљењу у односу на васпитање. То значи да се у **Моделу А**, чак више него у радовима Санде Марјановић, одрастање деце и однос са одраслима разуме - **постпедагошки**. У прилог оваквом тумачењу могу се навести различита места из Програма. Иако не у свим детаљима и до краја, духом и суштинском инспирацијом **Модел А** је – постпедагошки програм. То најбоље потврђује већ наведено полазиште: Установа није простор за реализацију програма већ место живљења деце (с. 28).

Аутентично (смислено) живљење и традиционална култура

У Моделу А, на више места, предвиђају се различити елементи традиционалне културе, рачуна се с различитим искуствима и активностима које ће посредовати народну културу у вртићу.

У изворе садржаја и активности рада са децом, убраја се традиција и прошлост, „садржаји који потичу од сусрета са различитим обичајима, фолклором, историјом, религијском структуром, институцијама које постоје у нашем друштву, начинима обележавања значајних датума за дете, породицу, васпитну групу, заједницу”.

Потом се каже да су за живот и учење у установи важне и „активности најразличитијег типа”, у које се убрајају и активности везане за традицију и сусрет деце са културним добрима. Оне се односе на „сусрет деце са најбољим тековинама које њихова култура нуди за предшколски узраст: дечје књиге, филмови, бајке, народне приче, музика, народна традиција различитих културних групација, различите дечије традиционалне игре, ... народни обичаји и ритуали”

Добро је што се у Програму традиционална култура посматра у склопу укупне културе и живота у вртићу и друштву. Али, у таквом приступу постоји поасност да се забашуре разлике и опречности између изворних народних и хришћанских културних добара и вредности које се сматрају постмодерним.

Иако потиснута и на издисају, традиционална народна култура је и даље незамењив извор искустава и сазнања, право врело духовног развоја и здравља. Она је, такође, поуздан чувар дететове слободе и аутентичности пред изазовима стихије савремености (М. Ђурић, 1972).

У оквиру Припремног предшколског програма, препоручују се, за социо-емоционални развој, садржаји неопходни за разумевање социјалних појава:

„опажање, упознавање и прихватање култура и плурализма култура у породици, групи и заједници/традиције, обичаји, вредности, симболи, празници и слично” (с. 63)

Да би се подстицао сазнајни развој детета предлаже се коришћење народних умотворина (с. 65)

Припремни програм за Музичко васпитање предвиђа: „Најелементарније познавање музике као културног феномена, музичке традиције и дела савремене музичке уметности, посебно нашег народа ...” (с. 69) Препоручује се, потом, слушање различитих музичких жанрова, па и „традиционалне и етничке музике”.

Следе конкретнији предлози: „Елементарно познавање и разумевање аутентичног народног мелоса и хорског стваралаштва (музике која их прати, покрета, старих народних инструмената, неких обичаја и података везаних за крај у којем деца одрастају и шире) уз мотиве за њихово даље упознавање, сакупљање, чување и популарисање” (с. 70).

Наведени садржаји и активности из домена традиционалне културе и игара у раду са децом називају се негде и народна педагогија. Она је у нашем случају схваћена као подстицај за аутентично (смислено) живљење у вртићу. Указаћемо на приступ и аргументе у објашњавању улоге и значаја традиционалних игара у животу деце данас у истраживању професорке Марјановић (1985).

За данашњу расправу може бити плодно полазиште о деци и игри као универзалним категоријама. „Деца су по природи, за разлику од одраслих и независно од друштвених околности, ољуђена, креативна, маштовита и сама себи довољна, а игра је једина форма у којој ове одлике могу слободно да се изразе” (1985). Међутим, „у наше време игра више не припада подједнако деци и одраслима ... Игра је сегрегирана у оквиру детињства ... То значи да је потиснута на маргине живота и у стварности третирана као детињарија ...”

Институционализација васпитања мале деце битно је изменила услове за играње. Пре свега, она је раздвојила животни и игровни простор, па је тако природни и присни амбијент неопходан за игру, замењен официјалним, који већина мале деце доживљава као неку врсту „радног места” (1985).

Овде треба поновити и следеће закључке: Из предшколских установа су „готово нестале традиционалне игре”. Случне тенденције јављају се и у игри деце ван институција. „И ту смо сведоци последица све већег животног растојања између деце и одраслих, и ту се подваја животни и игровни простор ...” Посебно треба упозорити на потчињавање игре деловању мас-медија, „што је и формом, а нарочито садржајем везује за измишљени свет...”

Многе традиционалне игре нестају из репертоара играња, а игра је све једноличнија. (исто, с. 253)

То су нека сазнања из студије Санде Марјановић: Теоријско-методолошка питања у пројекту „Антологија традиционалних игара” која указују на значај неговања традиционалне културе у предшколској установи, односно на могућности коришћења народне педагогије у реализацији једног од највећих задатака у одгоју детета: „помоћи му да нађе смисао живота” (Бетелхајм, 1979; 17).

Питања и дилеме

„Толико смо се одвикли (од живота) да према „правом животу“ осећамо често извесну одвратност и зато и не можемо поднети када нас нешто подсети на живот.”
(Достојевски, Записи из подземља)

Бринем да ли су овде исписани коментари о **Моделу А** сагласни са идејом и намерама састављача програма?

Ми полазимо од претпоставке да родитељи и други одрасли стварно имају потребу да живе са децом у вртићу, да је то најбоље и највредније што могу учинити за себе и своју децу. Међутим, они одбијају или напосто не могу да прихвате такав облик живљења. На срећу, још има ретких појединаца који су спремни на заједничко живљење у вртићу. Управо на спремности ових одраслих да живе са децом у вртићу изграђена је концепција друштвеног, отвореног васпитања.

Живот у вртићу биће плононосан уколико је **дружчији** од доминантних облика живљења сагласних са владајућим системом вредности. Уколико је живљење у вртићу смислено и аутентично нужно ће се супроставити отуђеном и извитопереном животу у породици и глобалном друштву. Тако ће предшколска установа постати центар који ће унапређивати укупни живот у свом окружењу.

Оно што професорка Марјановић разуме као идеал и могућност, **Модел А** пред нас поставља као норму коју треба остварити. Пре више од две деценије професорка је поставила само питање: „Како преобразити дечји вртић од установе за подучавање у место живљења деце“ (*Предшколско дете*, 1987/1-4;26).

Значи, васпитање /“подучавање”/ више није делатно, не даје очекиване резултате. Уколико желимо да решимо проблеме васпитача, деце, родитеља и друштва, треба да преобразимо предшколске установе од васпитно-образовних установа у „места живљења деце“. Како овај „преображај“ извести и како ће изгледати „преображене“ васпитачице, вртићи, породице и друштво представља озбиљно питање на које би наш скуп могао да наговести одговоре.

Негде се каже да је „живљење“ – „природан процес“, док „реализација програма“ представља вештачку ситуацију. Значи „заједничко живљење“ је боље од „васпитања“.

У том смислу **Модел А** представља пројекат друштвеног васпитања који инаугурише аутентично смисаоно живљење васпитача, деце и родитеља чиме се заправо превазилази потреба за „подучавањем“ /васпитањем/. Ипак, и поред тога, да бисмо до краја стварно знали шта радимо и шта се дешава у вртићима, морамо поставити питање: Постоје ли услови /могућности/ за аутентично образовање и васпитање предшколске деце данас?

Поновити ваља инструкцију из **Модела А** која у извесном смислу помаже да превазиђемо замке пред којима се васпитачи неминовно нађу: Нисмо добро кренули уколико се припремимо у вртићу да „реализујемо програм“ него треба

се договорити са децом и њиховим родитељима: како да организујемо заједнички живот у данима и годинама који су пред нама.

Post scriptum

Аутентично и смислено живљење у вртићу могуће је само у колико се игром и стваралаштвом изграђује заједница. Социјалистички интернационализам и глобалистичка идеологија изневерили су стремљења ка универзалним вредностима. „Нама треба нови интернационализам“ (Јирген Елзесер 2009). Различита збивања у друштву и историји су довела до краха хуманизма и краја метафизике. Хришћанска саборност живи с космичким идеалима у монашким заједницама – оазама расутим по свету. Нихилизам, постмодерна, постадоше духовно обележје нашег времена.

Ни сами аутори *Модела А* не инститирају на далекосежним теоријским и практичним консеквенцама захтева за заједничким живљењем у вртићу. Остао је недоречен друштвено-историјски контекст захтева за организацију заједничког живота као и начела *отворености*. У Основама програма из 1975 јасно су назначене друштвено-историјске консеквенце и могућности трансформације друштвених односа, као претпоставки за реализацију аутентичног, друштвеног (отвореног) васпитања. Да ли је реално очекивање у *Моделу А*, па и радовима Санде Марјановић, да заједничка игра деце и одраслих и оворено васпитање доведу до превазилажења деконтекстуализације васпитања? Професорка Маријановић изричито тврди да је за реализацију концепције друштвеног васпитања неопходна темељна трансформација постојећег друштвеног система, постојећег система вредности у коме се више цени производња материјалних добара од подизања деце. Таква изопачена хијерархија вредности данас је још распрострањенија. После исказаног очекивања од превратничке улоге игре, стваралаштва и заједничког живљења у превазлажењу деконтекстуализације васпитања није било тешко једном студенту (Петеру) да каже : *То је чиста утопија*.

Током припреме два стручна скупа с истом темом и писања два реферата (за научни скуп и семинар васпитачима) наметнуо се закључак да је утврђивањем могућности аутентичног и смисленог живљења у вртићу и приказом истих у програму (*Модел А*) речено нешто најбоље што се могло рећи, битна истина о програму и смислу предшколског васпитања.

Током последњих месеци трагао сам са студентима у Новом Саду и Лепосавићу за реалним могућностима заједничког и смисленог живљења у вртићу и схватио да тај циљ представља особено духовно стремљење, које се може разумети и као средство којим се превазилази отуђеност институционог образовања, педагогизација и деконтекстуализација васпитања. Ова могућност успостављања истинског друштвеног васпитања, односно заједничког живљења без васпитања, тек је наговештена у Моделу А и радовима Санде Маријановић.

Листам прекуцане и исписане уводнике за два стручна скупа (маја и новембра 2008) у могућности аутентичног живљења у вртићу, па закључујем да

су ме напустили она нада и елан с којима сам организовао те скупове. Да ли то значи да се временом нужно сужавају и могућности за проверу и потврђивање хуманистичких пројеката и идеала?

Литература

- Богојевић, С. (2002): Стилиови васпитања, Филозофски факултет, Бањалука.
- Маријановић, А. (1975): Основе програма васпитнообразовне делатности... , просветни гласник, бр. 5-6, Београд
- Маријановић, А. (1979): Стваралаштво, игра и васпитање предшколске деце, Предшколско дете, бр. 1-2, Београд.
- Маријановић, А. (1985): Теоријско-методолошка питања у пројекту „Антологије традиционалних игара“, Предшколско дете, бр. 4, Београд.
- Маријановић, А. (1987): Изабране расправе и чланци, Предшколско дете, бр. 1-4, Београд.
- Опште основе предшколског програма — Модел А (2006), Просветни преглед, Београд.
- Ћосић, Д. (2008): Време змија – Мали светски рат против Србије, Пишчеви записи 1999-2000; Београд.
- Шонебек, Ф. Х. (1998): Породица без васпитања, Креативно васпитање, бр. 3, Београд.
- Шонебек, Ф. Х. (2006): Комуникација са децом у доба постмодерне, у: Развијање комуникационих компетенција ... , Педагошки факултет Јагодина.

Isidor Graorac, Ph.D., Novi Sad

POSSIBILITIES OF AN AUTHENTIC (MEANINGFUL) LIFE IN KINDERGARTEN

Summary

Publication of General Basis of Pre-school Curriculum - Model A, was an occasion to organize two expert meetings in Novi Sad that were exploring problems and some dimensions of the phenomenon pointed out in the title of the meeting and this paper as well. The author is particularly interested why so much importance is attached to living together in the new programme, and barely mentions educational activities.

Key words: common, purposeful living, new relationships, role play, social (open) school

Д-р Исидор Граорац Новый Сад

ВОЗМОЖНОСТИ АУТЕНТИЧНОЙ. /СМЫСЛОВОЙ/
ЖИЗНИ В ДЕТСКОМ САДУ

Резюме

Опубликование Общих основ дошкольной программы - Модель А, дало повод организовать в Новом Саде два -специальных собрания, с целью исследования на первом месте некоторых сторон явлений из заглавия настоящего собрания и настоящей работы. Автора настоящего текста в особенности интересовало почему в новой программе придают такое значение совместной жизни, а совсем незначительно воспитательно-образовательной работе.

Опорные слова: совестная, смысловая жизнь, новые отношения, роль игры, общественный /открытый/ детский сад

Мр Весна Тодоров

Висока школа струковних студија за васпитаче
Крушевац

UDK 811.163.43'373.4-053.4

UDK 81'233-053.4(497.11Kruševac)

Прегледни чланак

Примљен: 14. VI 2010.

BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 5-6, p. 468-475.

БОГАТСТВО И СИРОМАШТВО РЕЧНИКА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме

У раду су изложени налази лексичког фонда деце предшколског узраста. Истраживање је спроведено током фебруара 2010. године у средњим и старијим васпитним групама у четири деčја вртића у Крушевцу. Посебан акценат стављен је на приказивање стања деçјег речника када је укупан фонд речи у питању, потом када је у питању поновљивост речи, али је дат и приказ употребе речи по врстама. Основно питање које се у раду поставља јесте: колико је богат деçји речник, шта утиче на његов развој и како се може унапредити? У целини гледано, налази указују на то да деца предшколског узраста немају изразито развијен речник. У њиховом речнику заступљене су углавном именице, глаголи и у много мањој мери придеви. Утврђено је да не постоји значајна повезаност са полом, али да постоји са друштвено-економским положајем и образовањем родитеља, па смо с тим у вези оскудан фонд речи настојали да повежемо са ситуационим контекстом.

Кључне речи: деçји речник, скуп речи, редунданца, лексичка спремност, показатељ, ситуациони контекст

Развитак и богаћење речника код деце предшколског узраста

Развитак и богаћење речника директно је повезано са развитком појмова, а развитак појмова са умним васпитањем. Основа развитка појмова налази се у упознавању деце са природном и друштвеном средином. Шаролика и обимна област околине пружа мноштво могућности за ширење кругова представа и стицање нових искустава, која се говором транспонују у вербални израз помоћу умних способности. Развој говора се тако унапређује целокупним васпитно-образовним радом у чијој основи би требало да постоји посматрање, опажање и игра, читање и причање књижевних дела за децу, као и усмерена игра уз примену дидактичког материјала. Дете у таквим околностима може доживети мноштво утисака и треба утицати на њега да издвоји оно што је најбитније. Најчешће

активности деце у тим околностима јесу посматрање и упоређивање сличности и разлика.

Сасвим је сигурно да проширивањем умног видика деца богате свој говор. Развијањем радозналости деца стичу представе о различитим карактеристикама предмета, о појавама и односима у природи и друштву, а посредством говора исказују везе и односе које су увидела и схватила. Уколико дође до погрешног закључивања, то је знак да дете није имало довољно представа на основу којих би стекло одређено искуство. Зато је неопходан организовани рад са децом, где треба развијати способност посматрања, опажања и закључивања. У којој мери ће дете развијати свој говор зависи од следећих фактора:

- Могућности да заједно са одраслима учествује у активностима које подразумевају говорно изражавање;
- поседовање релативно кохерентне и друштвено примерене унутрашње репрезентације структуре његове средине, што му омогућава да открије значење својих искустава, нарочито оних која се односе на заједничке активности;
- одређеног искуства са исказима њему упућеним, у којима су већ садржане познате ситуације, а на основу којих оно може да споји језичке облике са одређним значењем;
- одговарајуће стратегије и детета и одраслог, којима се олакшава спајање искуствених категорија значења са језичким категоријама;
- повратних информација за дете у виду одређених реакција на исказе, а на основу којих дете треба да процени успех у избору одређених језичких форми којима је саопштило одређено значење.

Полазећи од оваквих теоријских поставки спровели смо истраживање које се састојало у испитивању лексичког фонда речи код деце. Да бисмо открили колика је приближна лексичка развијеност (богатство-фонд) користили смо слике које су биле прикладне.

Нацрт истраживања: Богатство– сиромаштво речника у причању

Експеримент је спроведен у четири дечја вртића у Крушевцу.

Дечји вртић	Узрасна група	Број деце
„Лептирић“	Мешовита (4-5 година)	14
„Голуб мира“	Старија (5 година)	11
„Наша радост“	Старија (5 година)	12
„Невен“	Мешовита (4-5) година	20

А: Деца су требала да покажу релативну развијеност речника. Сваки листић за дете-испитаника садржао је следеће податке: име и презиме детета, ста-

рост, степен образованости родитеља, укупан број речи, поновљеност речи, број речи по врстама.

Детету покажемо слику и подстичемо га на разговор, описивање и причање.



1. Шта видите на слици? Која су овде жива бића? Које животиње видите, а које биљке? Шта су предмети?
2. Како ко изгледа? Упореди девојчицу и дечака! Погледај како изгледају животиње! По чему су сличне, а по чему се разликују? Какво је дрвеће?
3. Где се ко – шта налази?
4. Колико чега има на слици? (бројеви)
5. Шта ко од њих ради? (глаголи)
6. Како то ради? (прилози: трчи полако, брзо, опрезно; гледа пажљиво, радознало, поспано. Могуће је да дете употреби и неку заменицу)
7. Како се оглашавају – јављају животиње које се виде на слици? Како се чује ветар? Шта деца могу да узвикују док се играју? Навести ономатопеје за звук!
8. Испричај, кажи нешто о свему томе (гледајући слику)!

Тумачење резултата

Исписали смо и избројали укупан број речи које је дете употребило у вербализацији док је посматрало слику. Речи смо потом разврстали по врстама: именице, глаголи, бројеви, придеви, заменице, прилози, предлози, везници, узвици, речце.

Табела 1: Употреба речи по врстама у процентима

Дечји вртић	именице	заменице	придеви	бројеви	глаголи	прилози	предлози	везници	рече	узвизи
„Невен“	55,84	2,24	8,24	2,24	15,84	3,52	3,12	3,04	2,88	3,04
„Наша радост“	53,10	2,10	2,67	7,16	13,56	5,35	2,67	10,67	2,72	/
„Голуб мира“	58,42	1,79	7,35	4,87	15,41	3,97	3,17	2,22	1,08	1,72
„Лептирић“	53,06	3,03	6,93	7,70	14,05	3,38	2,97	4,62	0,72	3,54

Након тога исписали смо и избројали укупан број разноврсних речи (по значењима), као да су само једном употребљене: дечак, девојчица, трчи, птица, лепо, високо, да... итд.

Најзад, избројали смо укупан број поновљених речи (редунданци): лопта – 3, дрво – 4, трчи – 3 итд.

На крају, израчунали смо проценат између укупног броја употребљених речи и поновљених (редундантних) речи.

Показало се да је у вербализацији као укупан број речи (средња вредност) које деца употребљавају нпр. у вртићу „Невен“ 63, а ако се погледа укупан број речи не рачунајући оне које су поновљене, онда је то 49. Укупан речнички фонд, наравно, није исти код све деце и навели смо како он изгледа на нивоу појединих група у одређеним вртићима, где је спроведено истраживање.

Табела 2: Речнички фонд код деце на нивоу групе

Дечји вртић	Укупан фонд речи	Укупан број речи само једном употребљених
„Невен“	63	49
„Наша радост“	87	74
„Голуб мира“	92	73
„Лептирић“	70	58

Дакле, постоје деца која имају мањи, односно већи фонд речи. У погледу врста речи показало се да у дечјим исказима, а самим тим и у речнику, доминирају именице, потом глаголи, а на трећем месту су придеви (табела 1).

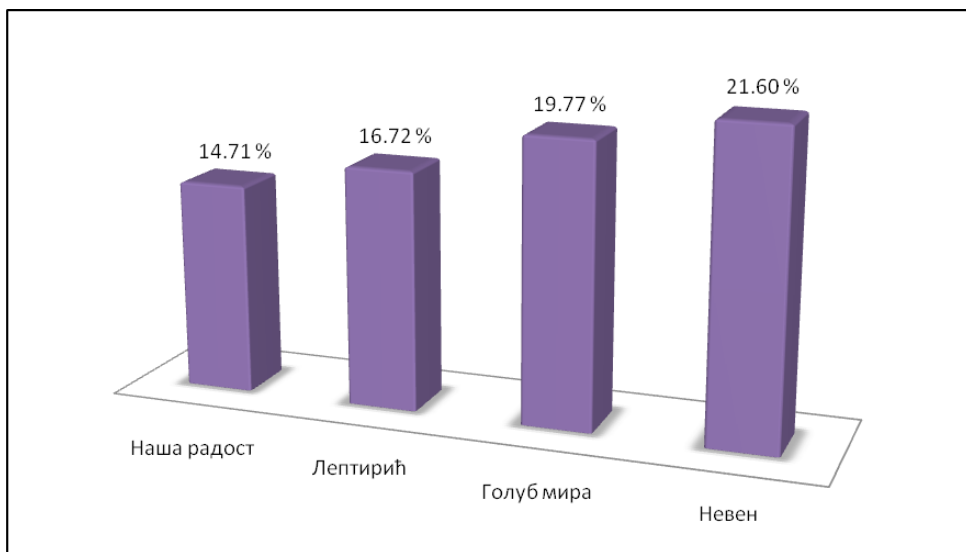
Речи које су се понављале биле су: лопта, дрво, дечак, девојчица... Када се упореди укупан број употребљених речи и поновљених (редундантних) речи види се да доминирају једне те исте речи, па је проценат редундантних речи врло висок.

Табела 2: Проценат поновљених речи по групама

Дечји вртић	10-20 %	20-40 %	40-100 %
„Невен“	12	7	1
„Наша радост“	11	2	0
„Голуб мира“	6	5	0
„Лептирић“	11	3	0

Оваквим истраживањем закључили смо да у групама има доста деце са релативно слабо развијеним речником. Велики је проценат деце чији је речнички фонд са високим процентом поновљивих речи. Од 57 испитаника је чак 17 оних у чијем речнику је 20-40% поновљених речи, а постоји и једно дете у чијем речнику је 50% поновљених речи. Поновљивост речи на нивоу група најбоље илуструје графикон бр.1.

Графикон бр. 1



Утврђено је да не постоји значајна повезаност са полом, али да постоји повезаност са друштвено-економским положајем и образовањем родитеља.

Највећи број деце потиче из радничких породица (нижи степен образовања родитеља), које у друштву заузимају врло низак друштвено-економски положај. У оваквим породицама се не стварају ситуације у којима дете може да открије значење својих искустава, а што даље треба да води дететовом спајању језичких облика са одређеним значењем.

Сасвим супротна ситуација је код деце чији родитељи су образованији. Та деца су имала много више исказа у контексту понуђених активности, а у самим исказима било је и много више речи.

Графикон бр. 2



Према томе, објашњење као да лежи у томе да су деца образованијих родитеља у предности утолико што им родитељи стварају више искуствених ситуација, које су кључ за богатије језичко изражавање. Као што је познато разликујемо: расположиви речник (из породичне средине), тематски речник (из природне и друштвене средине и околине), саобраћајни речник (из средстава информисања), речник друштвених интересовања (промене друштвене средине – излети, екскурзије) и речник естетског језичког подручја (на основу упознатих књижевних дела). Разумљиво је да образованији родитељи имају богатији речник који преносе на сопствену децу. Они гледају телевизијске програме који су квалитетнији и који приказују мноштво разноликих ситуација које воде богаћењу речника. Деца из оваквих породица више путују, а то је у вези са богаћењем речника друштвених интересовања. На крају, образовани родитељи својој деци више читају, па долази до развијања речника естетског језичког подручја.

Закључак

Резултате које смо приказали не треба преувеличавати, јер су засновани на подацима добијеним од врло малог броја деце. Ипак, истраживање богатства-сиромаштва речника показало је да су у децем речнику најзаступљеније именице,

потом глаголи, па тек на трећем месту придеви. Пошто је висок степен поновљивих речи, то значи да речнички фонд није посебно богат.

На основу оваквог показатеља једноставно је планирати и реализовати фронталне игровне вежбе богаћења дечјег речника, као и индивидуализован рад са појединцима или мањим игровним групама деце које имају идентичне или сличне особине речника. У реализацији треба поћи од оне деце и од оних речи или групе речи најслабије развијеног лексичког фонда.

Наше истраживање је показало да код деце преовладава мали број речи, да језички фонд чине углавном именице, глаголи и много ређе придеви, те да много више пажње треба посветити усвајању заменица, прилога, предлога. Ретка употреба ових речи код деце у вези је са схватањем односа између предмета и његовог значења, и свакако у искуственим ситуацијама, о којима је већ било речи. Овим истраживањем управо смо желели да покажемо важност постојања искуствених ситуација као битних у процесу богаћења дечјег речника. Тиме смо у други план ставили когнитивистичку тезу¹, по којој деца користе оне језичке категорије и структуре у оној мери у којој им то дозвољава сазнајна способност. Ми смо желели да покажемо да су извесни аспекти развоја језика релативно независни од општијих сазнајних способности, и ишли у правцу показивања да је ситуациони контекст битан за развој и богаћење дечјег речника.

Литература

- Игљатовић-Савић, Н. (прир.) (1985). *Развој говора код детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна срдства;
- Матић, Р. (1985). *Практикум за матерњи језик и корелацију рада у јаслицама и вртићу*. Београд: Нова просвета;
- Мијата, К. (2004). *Како постати добар говорник: наставне игре, вежбе и активности које ће вашим ђацима помоћи да постану добри говорници и приповедачи*. Београд: Креативни центар.

Vesna Todorov, M.A., Kruševac

VOCABULARY WEALTH AND POVERTY OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

The paper discusses the lexical fund at preschool age children. The survey was conducted during February 2010 in the medium and senior educational groups in four

¹ По овој тези развој језика и његова употреба су у директној повезаности са развојем сазнајних процеса. Овакву тезу заступали су теоретичари Пијажеове оријентације. Према доказима које они наводе свако ново усвајање речи омогућено је посебним сазнајним напредовањем.

kindergartens in Kruševac. Special emphasis was put on displaying the state of children's vocabulary when considering the total number of words, then its redundancy, and the use and display of different kinds of words as well. The main issue of the paper is to investigate how rich is children's vocabulary, what affects its development and how to improve it. On the whole, the findings suggest that preschool children have undeveloped vocabulary. It mainly comprises nouns and verbs but adjectives are represented to a much lesser extent. The research determined that there was no significant correlation with sex, but it was a significant one with socio-economic status and education of parents, so, the author tried to link the situational context with poor vocabulary.

Key words: children's vocabulary, a set of words, redundancy, lexical readiness indicator, situational context

М-р Весна Тодоров Крушевац

БОГАТСТВО И СКУДНОСТЬ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

В настоящей работе представлены результаты исследования лексического фонда у детей дошкольного возраста. Исследование проведено в течение февраля месяца 2010 года в срених и в группах старшего возраста в четырёх детских садах в городе Крушевац. Особое внимание автор уделил представлению состояния и состава словаря, касающегося общего фонда слов, потом повторяемость в употреблении и представлено употребление слов по отношению к частям речи. Важнейшим вопрооом в работе является следующее: насколько богат детский словарь, что оказывает влияние на его развитие и каким образом его можно расширить и улучшить? В общем, результаты указывают на то, что у детей дошкольного возраста словарь не очень богат, развит. В их словарном фонде преобладают имена существительные, глаголы и в намного меньшей степени имена прилагательные. В работе подтверждено что нет значительной взаимо связи с полом детей, но существует взаимосвязь с общественно-экономическим положением и образованием родителей и поэтому автор скудность словаря связывает с контекстом положения семьи.

Опорные слова: детский словарь, фонд слов, излишество знаков, лексическая подготовка, показатель, контекст положения

Др Симо Нешковић
Филозофски факултет
Источно Сарајево

UDK 14 Diltaj V.

UDK 130.12

UDK 37.012

Прегледни чланак

Примљен: 31. V 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 5–6, p. 476–488.

ПЕДАГОГИЈА У СВЈЕТЛОСТИ ДИЛТАЈОВОГ ФИЛОЗОФСКОГ ГЛЕДИШТА

Резиме

У раду се износи теоријски концепт заснивања духовних наука и мјесто педагогије у оквиру њих из угла тумачења филозофа, социолога и педагога Вилхелма Дилтаја. Аутор указује на његову концепцију „филозофије живота“ и „историјског мишљења“, која има аксиолошко-субјективистичку методолошку оријентацију, засновану на „методи разумијевања“. При том, постепено образлаже битне одреднице и законитости развитка друштвено-историјских појава и процеса и у њима дјелујућег човјека; сагледава начине и психолошке механизме проучавања и разумијевања (схватање) смисла и вриједности тих појава и процеса, како би освијетлио системска знања и методе духовних наука и њихова разграничења од нормативних и природних наука.

Аутор образлаже Дилтајеву критику истакнутих „педагогијских система“, „апстрактних теорија“ и њихових аутора, који без основе полажу право на постављање једноличног циља васпитања и идеала школства, без обзира на различитост народа, култура и државних потреба. Супротно томе, износи Дилтајево педагошко гледиште о заснивању „модерне педагогије“ и васпитања – у чему је „историјском уму“ јасно да историјски етос једног народа не прихвата радикалне теорије које желе да полазе од система опште вриједности и да управљају васпитањем свих народа.

Кључне ријечи: Вилхелм Дилтај, филозофија живота, историјски ум, разумијевање, духовне науке, педагогија, природне науке, објашњавање

Увод. Вилхелм Дилтај (Wilhelm Dilthey, 1833-1911) је, по завршетку граматичке школе у Висбадену, студирао теологију, историју и филозофију у Хајделбергу и Берлину. Након студија почиње да предаје у Базелу, Братислави и Берлину, гдје је наслиједио катедру Хермана Локеа. Написао је више научних дјела и расправа, међу којима су: *Увод у духовне науке* (Einleitung in die Geisteswissenschaften, 1883), *Пјесничка имажинација* (Die Einbildungskraft des Dichters, 1887), *Доживљај и поезија* (Das Erlebnis und die Dichtung, 1905), *Изградња историјског свијета у духовним наукама* (Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, 1910), *О могућности педагогијске науке од опште вредности* (1914) и друга дјела. Дилтајеви *Сабрани списи* објављени су са допунама 1913. године у више томова (Gesammelte Schriften, I – XVIII).

У његовој научној опсервацији у „заснивању“ духовних наука централни појмови су: „филозофија живота“, „историјски ум“ и „херменеутика“, „доживљај“, „израз“, „разумијевање“.

Дилтај тумачи филозофију као науку о погледима на свијет. Полази од тога да се погледи на свијет не изграђују само разумски, већ су резултат и осјећајног и вољног односа човјека према свијету и животу. Према њему, постоје три основна гледишта на свијет: (а) *натурализам* – материјализам (човјек је прије свега природно биће); (б) *објективни идеализам* („ум“ или „воља“ су у основи свијета); (в) *идеализам слободе* (суштина човјека је више од природне каузалности).

I

Теоријски оквир заснивања духовних наука. У дјелу *Увод у духовне науке*, Дилтај образлаже своје теоријско гледиште о духовним наукама преко критике историјског ума. Он је оспорио полазни позитивистички став о сличности и идентичности природних и духовних наука и њихових чињеница, као и истовјетности њихових епистемолошко-методолошких поступака у проучавању истих. То оспоравање је образложио обимним истраживањем, аксиолошко-субјективистичким методолошким приступом, чији је и творац. Такво проучавање друштвених феномена, у противставу према једностраној и искључивој позитивистичко-индуктивистичкој методолошкој оријентацији, која се, исто тако, развила као реакција у односу на једнострану и искључиву рационално-дедуктивистичку методолошку оријентацију у филозофији, допринијело је да Дилтај развије свој методолошки поступак и заснује га на „методи разумијевања“ и „тумачења“.

Како је традиционално владао конфликт између материјализма и идеализма, настајао је да га превлада категоријом „живот“, као битним елементом „погледа на свијет“. За њега је суштина живота вријеме (трајање), а логика живота су разумијевање и интуиција. „Разумевање потпада под општи појам сазнавања, при чему се сазнавање у ширем смислу схвата као поступак којим се тежи општеважећем знању“ (Dilthey, 1980: 110). Дилтај јасно разликује разумијевање и тумачење. Констатује: „Разумевањем означавамо поступак којим се

на основу чулно датих испољавања душевног живота долази до сазнања о њему. [...] Методско разумевање испољавања живота фиксираних у писаним знацима називамо тумачење, интерпретација“ (Исто: 110). Према њему, тумачење је дјело личне вјештине разумјевања, а његово најсавршеније коришћење условљено је „генијалношћу тумача“, заснивано на „сродности са аутором“, појачану кроз подробно „живљење с њим“ и стално „проучавање“. Ову теорију вјештине разумјевања испољавања живота фиксираних у писаним знацима назива „херменеутиком“ (Исто: 111). Тиме је отворио научни проблем у тумачењу изградње духовних наука, изражен у „филозофији живота“, чији је постао и главни представник.

За њега је цјелокупна наука искуствена наука и сво искуство има свој изворни склоп и своју одређену важност у условима наше свијести, унутар које иступа, у цјелини наше природе. Живот му није само полазиште духовних наука, већ и филозофије. У средишту филозофске опсервације човјека посматра у „ризници историјског искуства“. Његови захтјеви да се у анализи сазнајног процеса „пође од живота“, постављени су у историјској димензији [„Тоталитет људске природе је у историји“ (VIII, 204 - према 1980: 9); „Историја мора да буде схваћена полазећи од живота“ VIII, 185 - према 1980: 26); „Историјски живот је део живота уопште“ (VII, 261 - према 1980: 29)¹; „Човјек сазнаје себе само у историји, никад интроспекцијом“ (Dilthey, 1958)], који има за циљ да покажу на који начин је живот трансценденталан услов сазнања. За њега је човјек „прачињеница сваке историје“. Таквим опредјељењем, Дилтај предузима критику историјског ума, умјесто Кантове критике чистог ума. Док Кант на *критици чистог ума* филозофски заснива природне науке, дотле Дилтај на *критици историјског ума* заснива духовне науке. Заправо, он до теорије духовних наука жели доћи преко критике историјског ума. Помјера тежишта са умских принципа на *живот* и инсистира на достојанству индивидуалног, а настоји да искључи питање о универзалном легитимисању норми човјековог дјеловања. Живот није несазнатљив. Дилтај сматра да је то од одлучног значаја за статус духовних наука, преко њих историјски живот долази до самосвијести ума, који има методолошке и практичне консеквенце.

Од начина на који је схваћен „живот“, као кључни појам филозофије, зависи садржај и домет појмова који се појављују у покушају заснивања духовних наука. У методолошком погледу, та врста сазнања представља моменат живота самог у непосредном јединству са предметом сазнања, гдје субјекат не стоји насупрот објекта, већ у „изворном јединству“ с њим. Како сазнање не настаје у сукобу рационалног, као „категорије“ са ирационалним као „живота“, већ у дијалектичком јединству оба момента, тиме, за њега, „никада није дат на једној страни живот, а на другој страни свијет, већ су обе стране увијек не само заједно него у најживотнијем јединству: тек развој интелектуалних творевина све више разрешава овај склоп“ (VIII, 16 - према 1980: 22). Он сматра да је свијет као са-

¹ Наводи су из издања Дилтајевих *Сабраних списа*. [Римски број у загради означава број тома, арапски број означава број странице – према српском преводу: Дилтај, В. (1980). *Заснивање духовних наука*. Београд: Просвета].

мостална величина обична апстракција (VIII, 17 - према 1980: 22), само у акту свијести је присутна раздвојеност субјекта од објекта (V, 91 - према 1980: 22), у духовним наукама субјект је истовремено и објект, јер ту „живот сазнаје живот“ (VII, 136 - према 1980: 26).

Дилтај сматра да о структури и функционисању сазнања „не може дати представа укоченог априорија наших сазнајних моћи, него то може учинити једино *развојна историја* (истакао – С. Н.) која полази од тоталитета нашег бића“ (I, стр. XIII, према: 1980: 15). Јер теорија сазнања најприје постаје дио филозофије живота да би своје одговоре о општим категоријама конкретно пронашла у појму психичке структуре индивидуума. До те структуре Дилтај долази анализом емпиријске свијести, сматрајући да се цјелокупна историјска реалност може структурирати само довођењем у везу са „праструктуром историјског живота, душевним склопом индивидуума“.

Полазећи од психичког склопа индивидуума као основне ћелије историјског живота, покушава да реконструише појединачни процес сазнања и дјелања. Предмет духовних наука је историјско дјеловање, а оно се одвија кроз социјалну интеракцију, нужно се намеће проблем односа појединачне психичке структуре и социјалне интеракције. Он једнозначно утврђује примат појединачног над општем: друштво се показује као спој индивидуума а не као услов дефинисања појма индивидуума. И анализа комплексне друштвене и историјске стварности може да буде изведена само ако се ова стварност најприје разложи у појединачне сврховите системе из којих се она састоји, а потом се и они даље разложе на још хомогеније дијелове, као што су нпр. привредни живот, право, умјетност и религија.

Излажући метод, уједно открива склоп у изградњу духовних наука, констатујући да „духовне науке почивају на односу доживљаја, израз и разумевања“ Дакле, он развија своју теорију о проучавању духовних наука на „уживљавању“, на парадигми „историзма“. Настоји да препозна карактеристике и услове појединачних друштвених епоха, обраћа се прошлости како би боље разумио садашњост и будућност. У том контексту настоји разумјети и човјека и филозофију живота. А како је људска природа релативно константна, ван културног контекста не може се увидјети шта је суштина човјека. Такво размишљање наводи га да уз питање даје и одговор: „Шта је човјек то му каже само његова историја“ (VIII, 226 – према 1980: 9).

Насупрот методолошком сазнању и разумијевању духовних наука, „у сазнању природе човек искључује себе да би ... овај велики предмет природу конструисао као један поредак закона“ (VII, 83 - према 1980: 26). Природу, по Дилтајевом увјерењу, можемо само конструисати, а никад схватити. „Природу објашњавамо, душевни живот разумевамо“ (V, 144 - према 1980: 26). Због тога је код природних наука ријеч о објашњавању, а код духовних разумијевању. Разумијевање у духовним наукама је моменат тријаде: *доживљај, израз, разумијевање*. Духовне науке се темеље на односу доживљаја, израза и разумијевања. То је онај процес у којем се из природе историјског живота дефинише сазнање

о духовним наукама. Он доказује „изворност живота“, „обиље живота“, са јасним акцентом на нагонском и на ирационалном. Модел формирања субјекта и објекта, сазнања и дјелања и вјеровања у спољашњи свијет, „не објашњава из једног мисаоног склопа, него из нагона, воље и осета једног датог склопа живота“ (V, 95 - према 1980: 22). За њега „свако опажање, сваки мисаони процес има истовремено једну унутрашњу страну: интерес, пажњу и енергију која потиче из унутрашњег стремљења“ (V, 96 - према 1980: 24). Сматра да „не постоји ниједан човек и ниједна ствар који би за мене били само ствар, а не би садржавали притисак или захтев, циљ тежње или услов воље, важност, захтевање обзира и унутрашњу близину или отпор, дистанцу или страност“ (VII, 131 - према 1980: 24). Према томе, за њега никад није један човјек ствар другом човјеку. Дилтај повезује сазнање и интересе. Интереси му (као код Фридриха Хербарта у настави) постају конститутивни елементи сазнајног процеса, тиме духовне науке губе неутралност и постају један облик испољавања живота.

Основу духовних наука, као и самог живота, чини веза доживљаја, израза и разумијевања. *Доживљај* је дјелић историјског живота. „Оно што је најпре дано су доживљаји“ (V, 80 - према 1980: 28). У доживљајима још нема подјеле на субјект и објект, нити је ту мишљење започело свој аналитички посао. *Израз* је онај медиј у коме резултати динамике индивидуалног живота постају својина објективног духа. Према њему, „израз је мост између доживљаја и разумевања“ (V, 329 - према 1980: 29); „у изразу је фиксиран живот“ (V, 332 – према 1980: 29). Подручје израза може да буде медиј општости само уколико оно што је изражено у себи већ носи моменте комуникативности. Другим ријечима, он сматра да општост реализована кроз израз не може замијенити категорију друштвености (друштвену праксу) већ је претпоставља. *Разумијевање* је један битан однос живота, не нека техника или спољашње рефлектирање предмета у којим се објективисао живот (VII, 118 – према 1980: 30). Ако је разумијевање дио самог живота, онда је јасно да оно није једноставна мисаона дјелатност, него је то ангажовање свих животних снага, да би се дошло у резонанцу са животом који је у једном историјском предмету испољио дио свог обиља. Кад се говори о механизму разумијевања, онда је ријеч о двоструком односу: на једној страни, стоји разумијевање као моменат непосредног живота, на другој страни разумијевање објективног живота. Ово друго је могуће само на основу првог. „На основу доживљаја и разумевања себе самог [...] формира се разумевање испољавања живота, и других особа“ (VII, 205 – према 1980: 30).

На претпоставци традиционалне психологије да се „динамика душе“ одвија у три подручја, предметног схватања, осјећања и воље, Дилтај формира оквир своје концепције и посебно се бави сваким од три назначена елемента структуре, полазећи од увјерења да се човјеков друштвено-историјски живот непрекидно креће од сазнавања стварности ка одређењу вриједности и даље ка постављању циља и правила. Тиме открива везаност историјског живота и духовних наука: историјски живот је истовремено извор и предмет духовних наука, оне настају као израз једног интереса живота и утицања на живот, тако да кроз

повратно дејство на живот и друштво духовне науке задобијају своје највише значење (VII, 138 – према 1980: 25).

II

Мјесто педагогије у изградњи духовних наука. У дјелу *Изградња историјског свијета у духовним наукама*, Дилтај је посебну пажњу посветио разграничењу духовних наука, структурном склопу знања, доживљавању и разумијевању. Сматрао је да се духовне науке могу разграничити од природних наука на основу поузданих обиљежја, полазећи од обимног чињеничног стања које чини основу сваког размишљања о духовним наукама. Указује да се, поред природних наука, развила и једна група сазнања, спонтано, из задатака самог живота, која су узајамно повезана заједништвом предмета. „Такве науке су историја, национална економија, наука о држави и праву, наука о религији, студиј књижевности и поезије, архитектуре и музике, философских погледа на свет и системе, и, на крају психологија“ (1980: 120).

Духовне науке су се осамосталиле и одвојиле од природних наука, постале особене по својој структури, по основу мисаоних форми и општих мисаоних радњи и метода. Најприје су у биологији откривени упоредни методи, а потом „у све вишем обиму примјењивани у систематским духовним наукама, а експериментални методи, који су формиран у астрономији и физиологији, пренесени су у психологију, естетику и педагогију“ (1980: 174). Због тога је Дилтај сматрао да се често може запитати психолог, педагог, лингвиста или естетичар око поступка рјешавања појединих задатака, да ли се средства и методи пронађени ради решавања аналогних проблема у природним наукама могу учинити плодним за његову сопствену област?

Духовно научна педагогија имала је снажан утицај на педагогију у многим земљама, обједињујући у себе различита филозофска струјања, у првом реду Дилтајеву филозофију. Она је полазила од захтјева да „теорија друштвено-историјске праксе буде у служби те праксе“ (Wulf, 1983: 16), тј. да доприноси унапређивању и побољшавању, не да јој даје упуте већ да јој помогне бољем разумијевању прилика и педагошки прикладног понашања у њима. Дилтај ју је, с једне стране, разграничио од нормативних наука (нпр. од етике и теологије), а с друге, од природних наука. Утврдио да „темељни методолошки образац духовних наука није објашњење (у смислу законитости која се може експериментално провјерити и математички формулисати), већ разумијевање смисла и значења људског дјеловања“ (Gudjons, 1994: 29).

Дилтајеве педагошке идеје прихватили су поједини педагози филозофске оријентације, укључили се у активну расправу у вези са васпитањем и „духовним свијетом“; појачали уврштавање педагогије у „духовнословне“ науке и изградили посебну концепцију педагогије коју чине вриједносна општа обиљежја, као што су: корисност, доброта, љепота, истина, свјетлост итд., буржоаска култура, буржоаска умјетност, наука и морал.

Како духовне науке у себи садрже посебан и богат појам искуства и граде се по властитој систематици и властитим критеријумима, Дилтај указује да научник који се бави духовним наукама мора међусобне везе и односе историјских чињеница разумјети (доживјети), разумијевајући разноврсна испољавања живота. Сходно таквом ставу, и он сам, као представник духовних наука, и други педагози филозофске оријентације (Theodor Litt, Eduard Spranger) виде културна подручја, од религије и филозофије па до умјетности и науке, као основу сазнања и духовног богаћења на којим ће дјеца и млади што више доживљавати и градити систем вриједности. Таква педагогија има задатак да одабере културна добра према њиховој вриједности и њиховом садржају, да их класификује и обради тако да постану *образовна добра*. У том случају би психологија проучавала питања како појединци доживљавају вриједности, како их примају и лично прерађују у смислене везе, да би имали објективну вриједност, вриједност „објективног духа“. На тај начин се успоставља веза „васпитања“ са „духовним свијетом“ дајући обиљежје педагогији као „духовнословној науци“.

Све те вриједности духовних наука Дилтај је сасвим осамосталио и представио сасвим супротно природним наукама, учинио их вјечним, универзалним, надљудским, зато што имају своју динамику и своје законитости, што представљају више силе, захтјеве које човјек треба да доживи, призна и оствари. Дакле, учинио их као неком врстом објективног духа. Те вриједности, по ријечима критичара, имају своје коријене у карактеру капиталистичког друштва, које тадашњег буржоаског човјека задржавају и подређују „вишим духовним силама“.

Представници духовних наука аксиолошких гледишта, у првом реду Wilhelm Dilthey и Eduard Spranger и други, виде сврху образовања у томе да омладина усваја вриједности у складу са својим природним диспозицијама и интересима, са „формом живота“, која се манифестује кроз поједине облике дјеловања или типове човјека, било да је ријеч о привредном, теоретском, умјетничком, политичком, социјалном и религиозном типу човјека.

Дилтај види актуелно васпитање као испољавање живота у садашњости, које може имати успјех тек онда ако се повеже с васпитањем у прошлости. И васпитна пракса, по његовом мишљењу, произилази из потребе човјека да сам себи објасни стварност. Управо ту он види дијалектику васпитања, која се састоји у томе, с једне стране, што дијете има природну жељу да створи представу о разноврсним начинима испољавања живота, јасну слику о стварности, о међусобним односима, о понашању, о моралним категоријама итд., а с друге стране, не посједује довољно искуства и знања да би то остварило. За тако нешто потребни су му не само васпитач него сви они који учествују у васпитању, цијела васпитна стварност. Ту тезу о дијалектици васпитања касније је преузео Дилтајев ученик Теодор Лит (Theodor Litt), коју је разрадио у свом познатом дјелу *Führen oder Wachsenlassen* (*Bodum или пренустати расу*, 1927), заузимајући став да дијете у васпитању треба водити само гдје је потребно, гдје оно само не може доћи до сазнања, а пустити га да расте тамо гдје оно само може нешто сазнати.

III

Критика педагогичких система и заснивање „модерне педагогије“.

Вилхелм Дилтај написао је педагошку расправу „*О могућности педагогичке науке од опште вредности*“ (1888), која је објављена на српском језику 1914. године. У њој Дилтај расправља и критикује „истакнуте педагогичке системе“ који полажу право на то да поставе циљ васпитања, значење васпитних предмета и наставне методе од опште васпитне вриједности, тј. да их одреде за сасвим различите народе и различита времена.

И прије Дилтаја, поједини педагози² су се супротстављали наметању универзалних педагогичких система, једноличног идеала у школству без обзира на различитост народа, различитост култура и на потребе држава. Ова идеја је код Дилтаја била у вези са осталим његовим великим радовима, у којима је приказао критику историјског ума и неоснованост и немогућност природног и умног права, природне религије, природног морала, као и на немогућност природне педагогије. Супротставља се Хербарту и Шлајермахеру, Спенсеру и Бену, Бенекеју и Вајцу, њиховом једноличном васпитном идеалу наметања тадашњем школству. За њега једна апстрактна теорија, која без основа полаже на општу вриједност, утиче револуционарно и растварајуће на историјске поретке друштвене. Посебно критикује научну заосталост владајући педагогичких система. Поставља питање и уз њега даје одговор: „Да ли су могли ови (владајући – додао С. Н.) и следејући им системи остваривати оно, на шта су полагали право: да из основних правила поставе васпитање од опште вредности? Педагогија која хоће да одговори таквим захтевима мора примити од етике сазнање свога циља и од психологије сазнање појединих појава и правила, којима васпитање тежи, да овај циљ постигне. Тако настаје питање, шта обе ове науке могу учинити засада за педагогију“ (Дилтај, 1914: 4).

Дилтај констатује да се само се из циља живота даје извести циљ васпитања, али тај циљ етика не може одредити као циљ од опште вредности. То се може видјети и из историје морала. „Шта је човек и шта он треба да чини, сазнаје тек у развоју свога бића кроз хиљаде година и никако до последње ријечи, никад у појмовима од опште вредности, но увек само из живих искустава, што истичу из дубине његова бића“ (Исто: 4). У прилог томе додаје да ниједан морални систем, нити психолошка анализа нису могли досад освојити опште признање, јер се принципи моралног живота могу апстраховати само из живих покрета и нагона, као што су симпатија, тежња за савршеношћу и за срећом и осјећањем обавезе у узајамним односима.

За њега, та апстрактна, од опште вриједности „педагогичка наука“ у свим својим дотадашњим облицима је друштва природне теологије и природног права,

² Ту идеју о једноставном преношењу васпитних система од једног народа на други још пре Дилтаја критиковао је познати руски педагог Константин Димитријевић Ушински. Тежио је да развије „идеју народности“, тј. да изгради васпитање на домаћем тлу, водећи при томе рачуна о особеностима народа, о његовом емотивном животу и о његовој култури. Ту је видео коријен васпитног дјеловања. (*Човјек као предмет васпитања*, Сарајево, 1957).

апстрактне националне економије и државне науке. „Док је историјска школа иначе свуд природни систем потисла и довела до историјскога схватања, једино је педагогија заостала. Тако је она аномалија у данашњој науци“, констатује Дилтај (Исто: 8). Он је не сматра науком у модерном смислу, јер је слијепа за дубоки историјски смисао и за умни склоп онога што јесте. Пошто она управља великим историјским васпитним обличјима, који су поникли из етоса појединих народа, требала би да утврђује потребе и задатке за њихово преиспитивање и познавање културних веза, ради успостављања правила за васпитни рад. Није циљ ове педагогије, сматра Дилтај, да се описују васпитне појаве, нити толико да се утврђују узрочно-последични односи већ да се схвати смисао и вриједности васпитних феномена различитих култура; те да се одреде и правила човјечије радње која могу бити најближе условљена и зависна од других правила и смјерова. Он не прихвата Хербартову педагошку концепцију која општу педагогију изводи из васпитног циља, „јер васпитање није смјер за себе, но оно служи као средство за развој душевнога живота“ (исто: 9), пошто се може у самом душевном животу потражити једна телеологија, чији је израз од опште вриједности.

Дилтај истиче да особине душевнога живота чине могућим систем васпитних правила и да се чувства и нагони јављају у душевном животу као сложена стања; у овој сложености могу се одређене врсте реаговања на представе разликовати као простији саставни дијелови, које пролазе кроз облике чувства и нагона.

За Дилтаја је васпитни идеал једног времена и једног народа у својој садржајној пуноћи и стварности историјски одређен и означен. А под васпитањем подразумијева рад с планом, којим одрасли образују душевни живот оних што одрастају, а образовање означава сваки рад који тежи да постави савршенство појава и њихових спојева у душевном животу. И ту образованост посматра као самосмјер који се уочава из телеологијског карактера душевног живота. Изрази: смјер и самосмјер, срећа и вриједност показују само телеологијски одношај. Тако су, по његовом мишљењу, с једног највишег филозофског гледишта, образовање, савршенство, развој и срећа човјекова смјер свих установа; индивидуа не може никако поставити себи животни циљ, који не би био у њезиним властитим „чувственим“ стањима. „И као што она (индивидуа – подвукао С. Н.) аналогним закључком или пре појавом, који је једном такм закључку еквивалентан, зна нешто о егзистенцији туђег душевног живота, то мора с помоћу истог поступка и у туђем душевном животу претпоставити телеологијску везу исте такве врсте која је њезина“ (Исто: 17). Као што унутарњост, која је увијек сјећању сродна, расте надлажњем слика, представа и њихових спојева, „тако расте свест, да се самосмер постане: личност, достојанство, морална вредност [...] Тада се унутарње сазнаје и у другим признаје“ (Исто: 18).

Дилтај указује на задатке које би требала да ријеши научна педагогија, а који до тада нису били ни опажени, нити научно обрађивани. *Први дио* педагогије треба да испита поријекло васпитања, наставе, школа и њихово гранање у друштву; да открије како је то код природних и културних народа и утврди зна-

чајне законитости, сличности и разлике, независно једних од других. Уз то још да испита односе у којим стоје васпитање и школе према средиштима спољашње организације друштва: према породици, општини, држави и цркви, те да утврди равнотежа ових снага у васпитању.

Након сагледавања ових задатака, педагогија би требало да се окрене ка унутрашњости, тј. да посматра, описује и анализира, стварајући способност васпитачеву и одношај те способности с васпитаниковим даровима. Дилтају је овај одношај „сродан одношају између државника и друштва, на које дејствује, између умјетника и публике, која у њему ужива“ (Исто: 20). Овај чин васпитања изражава сложену емпиријску чињеницу, јер душевни живот чини еволуцију, са назначеним телеологијским карактером. До могућности унапређивања и развоја васпитаниковог, уклањања његових препрека и довођења његов душевни живот до савршенства, доћи ће, сматра Дилтај, само када образујући умјетник познаје законе душевног живота и разумије их употребити, као што су несумњиво били од те врсте Сократ, Платон, Коменски, Песаталоци, Хербарт, Фребел. Дилтај указује на поједина обиљежја добрих теоретичара и практичара, добрих учитеља. „Они ступају поред песника као личности истог ранга, али сасвим другог чувственог склопа. Историјско знање о њима црпемо ми више из приказивања других о њима из онога, што су нам сами посведочили. [...] У педагогијском генију владају свакако чувственост и опажајна снага, никако разум. [...] Ми разумемо само љубављу. [...] Свет не може осиромашити, док живот, дете и породица тако бивају чувствени. У томе је и снага народног учитеља.“ (Исто: 22).

Други дио педагогије, према Дилтају, обухвата аналитичко приказивање појединих појава које у васпитању утичу једне на друге, као и извођење норми од опште вриједности, које одређују васпитање исто као што одређују и умјетност, науку или морални живот.

Дилтај говори о играма (опажања, фантазије, моралности) као о најнижем степену свега васпитања дјечије душе. Играјући се дијете задовољава своје реалне потребе у самој радњи, гдје се прво „образује и удубљује веза“ која прелази од представе преко подстакнутих чувства к вољним радњама и покретима, да би на вишем степену васпитања требало ићи да се у телеологијској вези душе образује савршенство саставних дијелова и појава, на којима се оснива интелектуални живот. Он сматра да модерна педагогија повезује учење и мишљење, памћења и суђење, присвајање и прерађивање, да подстиче увјежбавање логичког мишљења приликом анализе и индукције, синтезе и дедукције, да утврђује однос у једној цјелини, између појединачног и општег и да схвата везе историјске стварности (Исто: 27).

Дилтај разматра могућа питања којим треба да се педагогија бави, да би кроз историјске мијене испунила педагошку одговорност. По његовом мишљењу, та „велика питања васпитања, која сада народ покрећу, не могу бити као од опште вредности решена за сва времена и за све народе – на њима се може радити само на основу тачнијега стручњачког знања историје и садашњег живота васпитања неком врстом уметничког рада, у коме се стичу дар државников и

педагогов“ (Исто: 28). А шта је човјек, шта је васпитање и какво може бити, како каже, „историјском је уму јасно, да историјски етос једнога народа, који је произвео и своје васпитање, не сме бити вређан ни растваран мешањем једне радикалне теорије, која би хтела да полазећи од система од опште вредности управља васпитањем свих народа“ (Исто: 29).

Из Дилтајеве опсервације педагогије може се уочити да су образовање, савршенство, развој и срећа човјекова прави смјер свих установа, а да је у томе педагогија највиши практични циљ до кога филозофија довести може.

Закључци

Духовно научна педагогија, по схватању Вилхелма Дилтаја, васпитање не третира као смјер за себе већ као средство за развој душевног живота чије особине чине могућим системом васпитних правила; она проучава свјесне и субјективне људске поступке, који се не могу редуковати на чулно доступну емпирију већ се морају проучавати конкретно, развојно историјски; образац јој је разумијевање смисла и значења људског дјеловања у историјско–друштвеној димензији. Она је снажно утицала на праксу, на њено боље разумијевање и побољшање; није оријентисан на опис појава и утврђивање узрочно–последичних односа већ на схватање смисла и вриједности догађаја, процеса, односа. Њена тврдња да не може постојати ниједна педагошка теорија од опште вриједности за све васпитне системе, све народе, а да не уважава њихову културну различитост, и данас остаје на снази.

И поред тога што је Дилтајева *метода разумијевања* интуитивна, што се из „знакова“ изван даних чула сазнаје унутарње, што је карактерише субјективност, што до сазнања не долази егзактним и емпиријским поступцима, што је више окренута процесу него продукту, она има значајно мјесту у групи других метода у сфери сагледавања васпитања и школства у њиховој историјској садржајној пуноћи и стварности, ради њиховог правилног разумијевања, као испољавање живота у садашњости.

Литература

- Bollnow, O. F. (1989). *Die geisteswissenschaftliche Pädagogik*. In: Röhrs/H. Scheuer.
 Bollnow, O. F. (1955). *Dilthey, Eine Einführung in seine Philosophie*. Stuttgart.
 Брајнинг, О. (1909). *Увод у историју васпитних теорија*. Београд: Издање задужбине И. М. Коларца.
 Wulf, Chr. (1983). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München.
 Gudjons, H. (1994). *Pedagogija, temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
 Dilthey, W. (1913). *Gesammelte Schriften*, I – XVIII. Stuttgart.
 Dilthey, W. (1957/58 ff). *Gesammelte Schriften*, Bd. I – VII. Stuttgart.
 Dilthey, W. (1913). *Pedagogija*. u: Sabrani spisi. sv. 9. Stuttgart.
 Diltaj, V. (1980). *Zasnivanje duhovnih nauka*. Beograd: Prosveta.

- Diltaj, V. (1989). *Pesnička imaginacija*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižara Zorana Stojanovića.
- Дилтај, В. (1914). *О могућности педагогијске науке од опште вредности*. Београд: Педагогијска књижница.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija, temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Жлебник, Л. (1983). *Општа историја школства и педагошких идеја*. Београд.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Коларић, И. (1998). *Философија*. Ужице: Учитељски факултет.
- Litt, T. (1927). „Führen“ oder „Wachsenlassen“. Leipzig.
- Pedagoška enciklopedija I*. (1989). U redakciji: dr Nikole Potkonjaka i dr Petra Šimleše. Beograd i dr.: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i dr.
- Поткоњак, М. Н. (2003). *XX век: Ни „век детета“, ни век педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- http://sr.wikipedia.org/wiki/Vilhelm_Diltaj : 3/15/2010

Simo Nešković, Ph.D., Sarajevo

IN THE LIGHT OF DILTHEY'S PHILOSOPHICAL VIEWS

Summary

This paper presents a theoretical concept of establishing a place for spiritual science and pedagogy in the interpretation of perspective philosopher, sociologist and pedagogue Wilhelm Dilthey. The author indicates his conception of 'philosophy of life' and 'historical thinking' that has axiological subjective methodological orientation, based on the method of 'understanding'. At the same time gradually explains important elements of the laws of historical development of social phenomena and processes with acting man, looks at the ways and mechanisms of psychological study and understanding of the meaning and value of these phenomena and processes in order to illuminate the knowledge system and methods of spiritual science and its demarcation of the normative and natural sciences.

Author argues Dilthey's criticism of prominent 'pedagogical systems', 'abstract theory' and their authors, who claimed no basis to set targets of unvaried education and ideals of education, regardless of the diversity of peoples, cultures and social needs. In contrast, he presents Dilthey's pedagogical point of view of establishing a 'modern pedagogy' and education - when 'historical mind' clearly understands that the historical ethos of a nation does not accept the radical theories which consider a system of universal values and manage the education of all people.

Key words: Wilhelm Dilthey, philosophy of life, the historical reason, understanding, spiritual science, pedagogy, science, explanation

Д-р Симо Нешкович Сараево

ПЕДАГОГИКА В СВЕТЕ ФИЛОСОФСКОГО ПОЛОЖЕНИЯ ДИЛТАЯ

Резюме

В настоящей работе представляется теоретический концепт обобщения духовных наук и место педагогики в их рамках с точки зрения толкования философа, социолога и педагога Вильгельма Дилтая. Автор указывает концепцию „философии жизни” и „исторического мышления” Дилтая, которая имеет аксиологически-субъективическое направление, опирающееся на „метод понимания”. При этом, автор постепенно толкует важные определения и закономерности развития общественно-исторических явлений и процессов и в их рамках деятельность человека; рассматривает формы и психологические механизмы изучения и понимания смысла и ценности этих явлений и процессов, с целью освещения системных знаний и методов духовных наук и их разграничения от нормативных и естественных наук.

Автор настоящей работы толкует критику известных „педагогических систем”, „абстрактных теорий” и их авторов Дилтае которые без основания полагают право на выдвижение однообразной цели воспитания и идеала школы, несмотря на разные характеристики народов, культур и государственных потребностей.

В противоположность этому, автор представляет педагогическую точку зрения о формировании „современной педагогики” и воспитания Дилтае – где „историческому уму” ясно что исторический характер определённого народа не принимает радикальные теории, которые желают исходить из системы всеобщей ценности и управлять воспитанием всех народов.

Опорные слова: Вильгельм Дилтай, философия жизни, исторический ум, понимание, духовные науки, педагогика, естественные науки, толкование

ПРИНЦИПИ И ЕЛЕМЕНТИ ЕМАНЦИПАТОРСКОГ ВРЕДНОВАЊА РАДА И НАПРЕДОВАЊА УЧЕНИКА

Резиме

У раду смо представили мишљења многих аутора који су писали о принципима еманципаторског вредновања и већина се залаже да оцјењивање буде дио планирања наставе и учења, да се вреднује рад и ученика и наставника, да се вреднују све активности у настави, да се помогне ученицима да постану свјесни зашто уче, да максимално развију своје потенцијале, да развију способност за самовредновање, да се вреднује цијели распон њихових постигнућа што траже и протагонисти еманципаторске педагогије. Наставник треба да руководи наставним процесом не спутавајући него подстичући самосталност, иницијативу и укупну активност ученика и помажући му да научи како треба самостално учити. Представили смо десет основних еманципаторских принципа код оцјењивања рада и напредовања ученика које је установио Н. Хавелка са сарадницима. У другом дијелу рада говорили смо о елементима еманципаторског вредновања рада и напредовања ученика и уколико резимирамо ставове протагониста еманципаторске дидактике за потребе вредновања, онда би се могло рећи да еманципаторска дидактика не прихвата вредновање на основу утилитарно-економистичких и каријеристичких мјерила, да се залаже за равноправну комуникацију ученика и наставника иако су они различито компетентни, да је више усмјерена на односе у одјељењу а нешто мање на садржаје, да поучавање и учење схвата као чинове људске еманципације, да се залаже за критички однос према друштву и за хуманизацију. Поред традиционалних елемената за вредновање рада ученика у раду смо идентификовали и издвојили еманципаторске елементе за вредновање рада ученика у складу са захтјевима еманципаторске педагогије.

Кључне ријечи: еманципаторско васпитање, еманципаторски принципи вредновања, оцјењивање, еманципаторска дидактика, еманципаторско вредновање, еманципаторска педагогија

Принципи еманципаторског вредновања

Винкел каже да се педагошка евалуација, у еманципаторском приступу, примјењује нарочито на оне вриједности које су особито прикладне за дијагнозу

текућих процеса учења и савјетовање о будућим вриједностима. Таква евалуација ће увијек критички промишљати образовни и васпитни процес, то значи да ће подстицати на метакомуникацију и за њу давати упутства (R. Winkel, 1994, стр. 109). Другим ријечима задатак евалуације је да дијагностикује наставу, да утврди шта је у њој добро, шта није, да савјетује за какве се вриједности треба залагати. Однос евалуације према настави и учењу мора бити крајње критички.

Познати аутори истичу да савремено вредновање наставе и учења треба да се заснива на принципима систематичности, континуираности, самовредновања и цјеловитости.

1. Принцип систематичности

Да би свака организована активност била успјешна мора бити систематично постављена и вођена. Р. Стојановић (Р. Стојановић, 1975, стр. 864) каже да општа теорија система полази од универзалног карактера принципа системности, тј. од тога да се свака цјелина може посматрати као дио неке веће цјелине (система) и да се, у ствари, може потпуно сагледати једино као дио те веће цјелине којој припада. Под појмом систем означава се скуп елемената и њихов међусобни однос који је одређен постављеним циљем. Наиме, дјеловање сваког елемента мора бити усмјерено ка јединствено постављеном циљу иначе систему пријети распад било да је то држава или школа. Задатак система је да дјелује на окружење.

Ако се посматра према овим општим полазиштима, систем вредновања ученика је дио једног већег система-наставе. Он дјелује на ученике, на окружење повратном информацијом упозоравајући их какав је и какав би требало да буде њихов рад (учење). Сваки систем дјелује на принципима континуираности и цјеловитости па то вриједи и за систем вредновања рада ученика који је, у ствари, подсистем наставе. Улаз у тај систем чине подаци и информације о знању ученика, њиховим радним навикама, обучености да практично примјењују знања, способностима, условима за рад. Трансформација или обрада – то је наставниково сређивање и одмјеравање података у сарадњи са ученицима. Излаз из система је повратна информација – оцјене. Улога те информације је да помогне ученицима и њиховим родитељима у даљем раду.

2. Принцип континуираности

И ученик и наставник треба стално да имају информацију о резултату свога рада. Ако је та информација ријетка или повремена, они могу бити у заблуди; могу вјеровати да раде успјешно, а провјеравање може казати и да то није тако. К. Шкалко, Ф. Трој, М. Вилотијевић и други истичу велики значај сталне повратне информације. Шкалко (К. Шкалко, 1952, стр. 52) каже да честа испитивања и оцјењивање активирају ученика, сузбијају кампањски рад и наводи читав низ поступака којима би требало обезбиједити континуитет вредновања. Поред испитивања, то су преглед ученичких радова, систематско посматрање ученика, различита мјерења, анкетања, интервјуисање итд. Комплексно вредновање

захтијева примјену различитих метода, техника и инструмената у праћењу и процјењивању реализације васпитно-образовних задатака по областима, а и ширих промјена у развоју личности.

3. Принцип самовредновања

Ово је битан принцип за остваривање најважнијих функција вредновања. Бред Грин (B. Greene, 1996, стр. 65) наводи разговор Гласера са ученицима једне америчке гимназије о оцјењивању. Да би истакао значај самовредновања, Гласер је питао гимназијалце: Када бирате лекара који ће вас оперисати, тражите ли лекара који је добио три плус, четири минус или пет плус? Када идете зубару, тражите ли онога који је добио четири минус или пет плус. Када тражимо услугу у здравству или хотелу, тражимо квалитет. Нико не жели да плати ручак који је био за тројку или да спава у хотелу који је за тројку. Тиме је Гласер подстакао ученике да схвате колико је важно да раде што боље могу, да више воде рачуна о квалитету свога знања него о оцјени. Самовредновање има велику мотивациону моћ, подстиче осамостаљивање и повећава одговорност ученика. Истраживања су показала да ученици могу, а имају и аспирације, да учествују, појединачно или групно, у вредновању сопствених резултата (самовредновање), рада и постигнућа својих другова и другарица (међусобно вредновање).

Врло је индикативно и за самовредновање корисно истраживање К. Видовић (К. Видовић, 1/1976, стр. 75) спроведено међу ученицима млађих разреда основне школе. Циљ је био да се проуче њихове оцјењивачке способности. Ученици су путем упитника оцјењивали себе и своје другове из матерњег језика, математике и познавања природе. Резултати су показали да су ученици врло радо (98 одсто случајева) прихватили ову активност и да су у довољној мјери били критични и самокритични, оцјењујући себе понекад и најнижом оцјеном. Уочена је велика и значајна подударност између оцјена добијених међусобним оцјењивањем ученика и годишњих оцјена наставника (66 одсто) и оцјена самооцјењивања ученика и оцјена наставника (62 одсто).

М. Ратковић (М. Ратковић, 1998, стр. 92) наглашава да прије самовредновања ученици морају знати шта из сваке лекције морају научити; да сами себе, према дефинисаним циљевима, контролишу и утврђују ниво властитог знања; да оцјењују његову примјењивост; да доносе суд у облику номиналне оцјене. Из овога што Ратковић (а и други аутори) каже, јасно је да и они који програмирају наставну грађу, а и сами наставници имају обавезу да припреме ученике (да их обуче) да сами вреднују своје резултате.

4. Принцип цјеловитости

Нема систематичности без цјеловитости, а то подразумеива да треба вредновати све елементе који чине оцјену – знање, радне навике, практичну примјену знања, способности, објективне услове за рад. В. Банђур (В. Банђур, 1998, стр. 131), позивајући се на резултате истраживања, каже да су испитаници (ученици, наставници, директори и школски педагози) процијенили знање као компоненту

која у највећој мјери детерминише (објашњава) оцјену коју наставник утврђује за успјех ученика у постојећем систему вредновања. Најмањи удио у објашњењу оцјене имају субјективне могућности ученика (према мишљењу ученика), објективне могућности ученика (према мишљењу наставника), и интересовања ученика (према мишљењу школских педагога). Дакле, ријеч је о једностраном вредновању које се своди само на провјеравање и оцјењивање знања ученика или, прецизније, на валоризацију обима усвојених чињеница и на генерализације. Кад нема цјеловитости, систем врло слабо функционише па не чуди што се вредновање сматра “болесником образовног система”.

5. Принцип економичности и оперативности

Економичност подразумева да се неки посао квалитетно обави са што мањим утрошком средстава, времена и енергије. Оперативно се обавља неки задатак онда када су принципи и правила преточени у конкретне операције и поступке за ефикасну реализацију. За ту сврху у подuzeћима постоји оперативна документација (радни налог, пропратни лист, радни лист, потрошница материјала) која служи за контролу и руковођење производњом. Оперативна документација у систему вредновања треба да обухвати читав процес – праћење, мјерење, процјењивање. У ту документацију спадају програми вредновања, низови задатака објективног типа, петоминутни тестови, стандардизовани тестови, чек листе, оцјенске решетке, упитници, интервјуи. Важно је да се том документацијом обезбиједи брзо, лако и добро вредновање рада. Вилотијевић наглашава да је потребно чешће, по могућности свакодневно, имати пресјек одређеног стања у школи по битним индикаторима у свим видовима рада са ученицима – наставе, примјене савремене технологије итд.

6. Принцип аутономности ученика

Из еманципаторске педагогије јасно слиједи да је поштовање аутономије ученика један од најважнијих задатака школе и наставника. Остварује се тако што наставник увијек пажљиво саслуша и поштује учениково мишљење, што ученик учествује у закључивању оцјене (своје и својих вршњака), што се ученик оспособљава за самовредновање, што му се омогућава да одговара за оцјену на властити захтјев, што се од њега тражи онолико колико може да пружи према властитим потенцијалима.

Постоје шире и обухватније листе принципа оцјењивања, Хавелка и сарадници (Н. Хавелка и остали, 2009, стр. 16) наводе десет принципа наглашавајући да оцјењивање треба да буде:

- а) дио планирања наставе и учења* (Јасни и прецизни циљеви у настави и учењу су неопходан услов за ефикасно оцјењивање. Ученици треба да буду упознати шта треба да се ради у одређеном периоду јер је то основ за објективно праћење и оцјењивање. Планирање наставе омогућује и наставницима и ученицима да дођу до информација о напредовању ка циљевима и исходима учења који ученицима морају бити познати унапријед),

- б) *обухватно* (Оцјењивање обухвата све актере и прожима све активности у настави. И наставници и ученици оцјењују и буду оцјењивани. Посматра се рад и наставника и ученика. Наставникова питања су подстицајног карактера и помажу ученицима да искажу шта и колико знају, како размишљају и закључују. Све активности у одјељењу се процјењују. Код ученика треба развијати конструктивну, позитивно усмјерену и толерантну атмосферу),
- в) *кључна професионална вјештина наставника* (Улога наставника као оцјењивача је веома важна јер није довољно (иако је важно) да је он добар стручњак за своју струку него је битно да буде и способан да ученицима помогне да стекну потребна знања и вјештине, да им омогући да сагледају колико знају и како даље треба да напредују),
- г) *умјерено на питање како ученици уче* (Наставник треба да помогне ученицима да сагледају шта треба учити, да постану свјесни зашто треба учити, како треба учити и како вредновати властито учење),
- д) *подришка напредовању ученика* (Укупним својим радом наставник треба да подстиче ученике да напредују у складу са својим могућностима, да им савјетује како треба да уче, како да отклоне слабости),
- ђ) *подстицај развоју ученичке мотивације* (Задатак је наставника да охрабрује ученике, да се ослања на позитивне стране њихове личности, да увијек нађе нешто добро у њиховом раду и да то обавезно истакне, да покаже да је увјерен да они могу још боље и више, да им увијек даје благовремену и конструктивну информацију),
- е) *обазриво и конструктивно* (Оцјењивање утиче на ученикове емоције и зато наставник треба да буде обазрив и пажљив кад коментарише, даје закључке и оцјењује да би подржао његово самопоуздање и вољу за учење. Неопходно је да буде врло конструктиван при давању повратних информација),
- ж) *фактор упознавања циљева учења и критеријума за оцјењивање исхода учења* (Оцјењивање треба да унапређује заинтересованост ученика за циљеве учења и за упознавање и разумијевање критеријума на основу којих се њихово напредовање у учењу оцјењује. Ученици треба да знају шта је циљ учења, шта треба да постигну учењем. Они треба, бар донекле, да учествују у постављању циљева и критеријума учења јер се тиме повећавају њихова заинтересованост и залагање у учењу).
- з) *чинилац развоја способности ученика за самооцјењивање* (Увођење ученика у самооцјењивање и оцјењивање продубљује њихово интересовање за упознавање циљева и резултата учења, подстиче развијање вјештина праћења и процјењивања реализације циљева и резултата. Заједно са ученицима наставник треба да направи листу критеријума који ће бити основ за процјену властитих достигнућа, али и достигнућа других),
- и) *активност која обухвата цијели распон ученичких постигнућа* (Треба вредновати ученикову активност и резултате у свим областима образо-

вног рада и треба га подстицати да постигне највише што му могућности дозвољавају).

Елементи за вредновање рада и напредовања ученика

Много је елемената који треба да чине структуру школске оцјене што се види из радова различитих аутора. Навешћемо прво шта о школском вредновању мисли Винкел као најизразитији представник критичко-комуникативне (еманципаторске) дидактике (R. Winkel, 1994, стр. 108). Из слједећих задатака које поставља школи и ставова које заузима види се шта у школи треба највише вредновати.

- Резултати рада школа не треба да се схватају само инструментално што значи да не треба у крајњој линији да служе само квалификацији, селекцији и легитимацији.
- Резултати школа не треба да служе егоистичкој субјективности ученика, учитеља и родитеља за потребе конкуренције, каријере и стицања премоћи.
- Школа треба да служи продукцији хуманих начина живота у рационално-демократским опхођајним облицима, обликовању будућности хуманије од садашњости.
- Оцјењивање и тестирање не треба препуштати економским и субјективистичким интересима.
- Наш поглед није управљен само на наставне садржаје већ и на односе међу ученицима, на односе између ученика и наставника, а тиме и на односе између ученика и друштва.
- Ученик је самоодређујућа и аутономна личност.
- Критичко-комуникативна дидактика је усмјерена на ученика. Разредна заједница (ученици и наставници) наступају као равноправни (премда различито компетентни) учесници у процесу наставне комуникације.
- Поучавање и учење су солидарни чинови људске еманципације. Треба да ослобађају од незнања и погрешног знања, од нехуманог начина живота имајући као циљ сталну демократизацију и хуманизацију друштвене праксе.

Ако би требало синтетички изразити ове ставове за потребе вредновања, онда би се могло рећи да еманципаторска дидактика не прихвата вредновање на основу утилитарно-економистичких и каријеристичких мјерила, да се залаже за равноправну комуникацију ученика и наставника иако су они различито компетентни, да је више усмјерена на односе у одјељењу а нешто мање на садржаје, да поучавање и учење схвата као чинове људске еманципације, да се залаже за критички однос према друштву и за хуманизацију. Навешћемо сада врло сажето мишљења неколико познатих аутора о томе које елементе ученичког рада треба пратити и вредновати.

Шкалко наводи слједећих пет елемената које код ученика треба пратити и оцјењивати:

- а) знање чињеница, разумијевање тих чињеница и стечене појмове;
- б) радне навике, примјену знања у пракси (домаћи и писмени задаци, практични задаци);
- с) интересовање, залагање и став према градиву;
- д) способности ученика за одређени предмет, евентуални нарочити таленти, посебни недостаци или несналажења;
- е) могућности ученика за рад – породичне, материјалне и стамбене прилике. (К. Шкалко, 1952, стр. 52).

Не само на поменутиим елементима него и на наведеном редослиједу инсистира Шкалко. Он сматра да знање, радне навике и интересовања треба да највише утичу на висину оцјене.

М. Вилотијевић (М. Вилотијевић, 1992, стр. 52) наводи исте елементе, али их другачије именује и друкчије одређује приоритете. И код њега је најважнији елеменат знање, на другом мјесту је мотивација, на трећем способност, тек на четвртм радне навике, на петом су субјективне могућности и на шестом објективне околности. Он даје у синтетизованом облику и садржај сваког од наведених елемената. Под знањем се подразумева логично повезивање и систематизовање чињеница и на основу тога извођење генерализација. Квалитет знања треба да се вреднује према Блумовој лествици (присјећање, препознавање, репродукција, оперативно знање, стваралачко знање). Мотивацију посматра као спој потреба, жеља и интересовања. Способност као одлику појединца да изведе менталне и тјелесне операције са ваљаним исходом Вилотијевић је структурисао на перцептивне, практичне, вербално-изражајне и интелектуално-менталне способности. Један од елемената у Вилотијевићевој листи – субјективне могућности сматрамо сувишним јер се садрже у елементу названом *способности*.

Нешто другачију листу елемената које треба оцјењивати даје Ратковић (М. Ратковић, 1998, стр. 41). Он као елементе истиче рекапитулацију, експликацију, комуникацију и апликацију и каже да је знање битно не само рекапитулирати него и објаснити, помоћу њега комуницирати, а најважније је знати примјенити га. Очигледно је, Ратковић уводи нови елеменат – комуникацију, изоставља интересовања, радне навике и способности. Тешко је оправдати изостављање ових елемената јер је њихов удио у знању веома велики. Може се претпоставити да се у елементима које он наводи посредно налазе и ова три које је изоставио, али и не мора.

Ученик може знати да рекапитулира и објасни, па и примјени знање, али не мора имати радне навике које су му у животу неопходне. Увођење комуникације се може сматрати оправданим зато што су изостављене способности у којима је један од видова и вербално-изражајна компонента. Но, можемо се сложити са Ратковићем да су довољна два главна елемента на основу којих треба формирати оцјену – знање, плус примјена, уз напомену да ће знање тешко стећи ученик који нема радних навика, који није заинтересован, који је без одговарајућих способности.

Најзапостављенији елеменат у структури оцјењивања ученика у нашим школама је примјена стечених знања. Њихова знања најчешће су вербална. Они

знају да репродукују правило, али кад то правило треба примијенити на практичном задатку умијешност изостаје. Знања о електричном колу мало нам вриједе ако бар не знамо да промијенимо електрични осигурач.

Нас занима колико се међу претходно наведеним елементима оцјењивања садрже вриједности за које се залаже еманципаторска педагогија. Њен кључни захтјев је да школа служи продукцији хуманих односа и да помаже ученицима да постану самоодређујуће и аутономне личности, а међу поменутим елементима за вредновање тога нема. Интересовање, залагање, мотивација и способности за предмет, које помињу Шкалко и Вилотијевић јесу важне карактеристике ученика, али то није суштина неопходна за самоодређење и аутономију личности. Може се рећи да најважнијих личносних одлика, оних које помиње А. Маслов, нема међу елементима које за оцјењивање предлажу Шкалко, Вилотијевић и Ратковић.

Винкел посебно наглашава значај односног аспекта, готово више него садржајног при чему мисли на односе међу ученицима, на међусобно помагање, уважавање, као и на односе између наставника и ученика што је први услов за висок квалитет васпитних резултата. А. Брковић (А. Брковић, 1982, стр. 106) сасвим оправдано доводи у везу школско постигнуће ученика и његове ставове. Он каже да школско постигнуће посебно утиче на промјену ученикових ставова о себи: самооцјену способности за школу, самооцјену вриједности властите личности и самоодговорности за успјех и неуспјех у школи. Дакле, овај аутор указује да од трансферне вриједности наставе зависи не само школско постигнуће него и развој и мијењање карактеристика ученика. Због тога би било логично да наставник вреднује и те промјене.

Није довољно кад се правилником о оцјењивању, као званичним документом, каже да су критеријуми за оцјењивање успјеха из наставног предмета врста, обим и ниво знања, умијећа, вјештина и ангажовање ученика у наставном процесу. Овај посљедњи критеријум – ангажовање ученика у наставном процесу – може бити субјективно каријеристички мотивисан, може бити и инструменталног карактера, али то не води хуманим односима.

Еманципаторска педагогија¹ се залаже да се направи баланс између садржајних и односних (односи међу ученицима и између ученика и наставника) захтијева тако да ови други добију извјесну превагу. То би допринијело да етичко-хумана компонента више дође до изражаја. Ако се од наставе тражи да помогне ученицима да се критички односе према друштвеној стварности, да се залажу за развој демократских односа, да о питањима о којима се расправља имају свој

¹ Рајнер Винкел користи термин кртичко-комуникативна дидактика, а у тој дидактици основне категорије су еманципаторско васпитање и аутономија ученика. Више се користи термин еманципаторска дидактика него еманципаторска педагогија јер су главни протагонисти овог приступа, поред Винкела, Шулц, Моленхауер, Ото и други, своје радове усмјерили на наставу. Ако се има у виду да је главно извориште за образложење овог приступа критичка теорија заснована у франкфуртском филозофском кругу у којој се говори о образовању и васпитању у најширем друштвеном контексту, онда је употреба термина еманципаторска педагогија сасвим оправдана.

став, онда такве процесе унутар ученика који воде ка аутономији личности треба и вредновањем подржати.

У цјелини гледано, еманципаторски захтјеви у васпитању и образовању, бар кад је ријеч о вредновању, нису нашли одговарајуће мјесто и значај ни у педагошкој литератури, а још мање у пракси. Прецизније би било рећи да их уопште нису нашли. Познавање структурних елемената оцјене има практични значај јер упућује наставника како да поступа при вредновању учениковог знања. Навешћемо само неколико ситуација и предложити како да се ријеше.

- *Два ученика различитих способности показују на тесту или неком другом облику објективног вредновања приближно знање. У том случају већу оцјену треба да добије ученик мањих способности јер је за стечено знање уложио више времена и труда.*
- *Два ученика имају приближна или једнака знања, али су објективне околности (стамбене прилике, материјални положај и образовни ниво родитеља) у којима живе и уче различите. Већу оцјену заслужује ученик који живи и ради у објективно лошијим условима.*
- *Два ученика имају приближне или једнаке способности и знања, али су им различите радне навике и однос према предмету. Већу оцјену заслужује ученик који има стечене навике да уредно извршава све обавезе и који је више заинтересован за наставно градиво.*
- *Два ученика показују приближно или једнако знање. Један је нешто бољи у теоријским знањима, а други у практичној примјени онога што је научио. Већом оцјеном треба оцијенити овог другог.*

Овакав приступ Баковљев (М. Баковљев, 1982, стр. 65) назива индивидуализованим оцјењивањем. Он каже да индивидуализација наставних задатака налаже и индивидуализацију у оцјењивању. Педагошке оцјене треба да казују како је ко остварио оно што се од њега тражило, па ако захтјеви нису исти (а не ваља да су такви због индивидуализације), морају се разликовати и критеријуми оцјењивања. Уколико се од једног ученика тражи мање него од другог, то се не смије занемарити приликом оцјењивања. У случају да први изврши све своје обавезе, а други само дио постављених задатака, првome треба дати повољнију оцјену чак и ако су му образовни резултати скромнији. Резултати овог другог, даровитијег бољи су само у апсолутном, а не и у релативном смислу који је овдје пресудан. Основна одлика индивидуализованог оцјењивања је што подстиче на максимално радно залагање. Оно не вреднује искључиво обим и квалитет усвојених знања и умијећа, него првенствено уложени труд.

Из наведеног слиједи закључак да високо треба вредновати однос према раду. Прати се и вреднује не само интелектуални развој него и мотивационо-рад-на и емоционална страна ученикове личности.

У Правилнику о оцјењивању ученика у настави и полагању испита у средњој школи Републике Српске, у дијелу који се односи на провјеравање и оцјењивање знања, умијећа и способности ученика (Правилник о оцјењивању ученика у настави и полагању испита у средњој школи, стр. 2, са сајта, sr.wikisource.org),

постављени су високи и са еманципаторском педагогијом потпуно сагласни захтјеви. У правилнику се каже да се током тога процеса обавезно:

- Поштује личност ученика,
- Подстиче учениково самопоуздање и његово лично напредовање,
- Подстиче ученик на активно учествовање у свим облицима васпитно-образовног рада,
- Омогућава ученику да се сам јави за провјеру знања,
- Омогућава ученику разговор у процесу утврђивања оцјене,
- Даје могућност ученику да упоређује себе са другим ученицима у нивоу активности, умијећа, способности и знања у добијеној оцјени,
- Јавно саопштава оцјена,
- Оспособљава се ученик за самоучење, самовредновање и самопроцјену свога знања, умијећа, способности и процјену знања других ученика.

Несумњиво, поштовање ученикове личности, подстицање његовог самопоуздања, разговор са учеником при утврђивању оцјене, оспособљавање ученика за самоучење и самовредновање су изразито еманципаторски квалитети па је поменути Правилник, у томе сегменту, вриједан примјер еманципаторског приступа. Међутим, међу елементима који се оцјењују изостали су ти захтјеви. Оцјењује се познавање и разумијевање наставних садржаја, усмено и писмено изражавање, практична примјена наученог, развијеност вјештина, начини учествовања у усвајању наставних садржаја, квалитет изведбе или презентације, квалитет пројекта, поједине фазе рада, завршни рад, напредак у развоју осталих психофизичких способности (*ibidem*, стр. 3).

У наведеној листи једино елеменат “начини учествовања у усвајању наставних садржаја”, бар посредно, има еманципаторски призив. Све остало чине знање, вјештине и способности. Сматрамо да је међу елементима за оцјењивање важно мјесто требало да заузму личносно-вриједносне оријентације ученика, његова етичност, спремност да помогне другима, смјелост да се успротиви официјелном ставу, да издвоји властито мишљење, да постави “незгодно” питање, настојање да буде свој. Није тако мало примјера у људској историји да су високо образовани појединци изузетних знања и способности све своје потенцијале ставили у службу злочина (Дахау, Хирошима итд.) и тако људском роду доносили само несрећу. Зато, уз знање, мора се подстицати и вредновати људскост, односно треба његовати хуманост што траже педагози еманципаторске оријентације.

Закључак

Принципе оцјењивања о којима пишу Хавелка и сарадници сажето смо изложили, али и из тога сажетка видљив је њихов еманципаторски приступ оцјењивању. Они се залажу да оцјењивање буде дио планирања наставе и учења, да се вреднује рад и ученика и наставника, да се вреднују све активности у настави, да се помогне ученицима да постану свјесни зашто уче, да максимално развију своје потенцијале, да развију способност за самовредновање, да се вреднује

цијели распон њихових постигнућа што траже и протагонисти еманципаторске педагогије. Наставник треба да руководи наставним процесом не спутавајући него подстицајући самосталност, иницијативу и укупну активност ученика и помажући му да научи како треба самостално учити. Тежиште се премјешта на организаторску, водитељску, помагачку и савјетодавну улогу наставника. Наведено помијерање у схватању улоге наставника и ученика потпуно је у складу са постулатом еманципаторске педагогије која инсистира не само на садржају него прије свега на односима у наставном процесу и критичком приступу стварности. Зато, сем елемената који се помињу у класичном систему вредновања ми сматрамо да треба вредновати, у складу са захтјевима еманципаторске педагогије, и слjedeће:

- однос ученика према раду и настојање не да добије вишу оцјену него да више сазна;
- сазнајну и стваралачку радозналост;
- однос ученика према вршњацима у одјељењу или ученичкој групи, степен социјализованости, његову спремност да другоме помогне и да са другим сарађује;
- толеранцију, уважавање мишљења других, поштовање личности другог;
- спремност ученика да конфликте рјешава договарањем и разумним сучељавањем чињеница;
- оспособљеност ученика да пажљиво саслуша мишљење другог;
- критички приступ појавама у непосредном окружењу и приједлоге како да се отклоне слабости, као и критички однос према себи;
- постављање питања са циљем да се садржај продуби и боље осмисли;
- самоиницијативу у организацији личног и групног рада.

Еманципаторска педагогија је карактеристична и по томе што захтијева знатне новине у вредновању васпитно-образовног рада. Тежиште у вредновању она преноси са садржаја на социјалне односе тражећи да се ученикова укупна активност и резултати вреднују не само на основу познавања чињеница, него и на основу спремности колико желе помоћи једни другима, као и спремности да раде у групи. Вреднује се ученичка сазнајна и стваралачка радозналост, али се вреднује и његова толеранција, уважавање ставова других, тражење истине у сучељавању аргумената, критички однос према себи и другима. Еманципаторски педагози инсистирају на аутономији ученика и зато траже да се у вредновању посматра колико је ученик социјализован и како дјелује у свом окружењу.

Литература

- Баковљев, М. (1982). Индивидуализовано оцењивање. У Зборнику: *Праћење и оцењивање ученика*, стр. 65-85. Београд: Завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Банђур, В. (1998). Критичко преиспитивање и вредновање рада ученика и њихове партиципације у вредновању: У Зборнику: *Вредновање и рејтинг школе*, стр.131. Београд: Учитељски факултет.

- Брковић, А. (1982). *Могућности и значај праћења развоја и мењања личности у току школовања*. Београд: Завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Greene, V. (1996). *Nove paradigme – za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
- Хавелка, Н., Хебиб, Е. и Бауцал, А. (2009). *Оцењивање*. Београд: Просветни преглед.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation*. Juventa-Verl.
- Mollenhauer, K. (2001). *Einhührung in die sozialpädagogische probleme und begriffe der jugendhilfe*. Weinheim.
- Perišić, M. (1988). *Evalvacija učeničkih postignuća*. Sarajevo: Svjetlost.
- Pravilnik o ocjenjivanju učenika u nastavi i polaganju ispita u srednjoj školi Republike Srpske*. На сајту: sr.wikisource.org са интернета очитано 10.12.2009. год.
- Ратковић, М. (1998). Вредновање и рејтинг школе. У Зборнику: *Вредновање и рејтинг школе*, стр. 92. Београд: Учитељски факултет.
- Стојановић, Р. (1975). *Општа теорија система*. Економски лексикон. Београд: Савремена администрација.
- Škalko, K. (1952). *Ispitivanje i ocjenjivanje u školi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Трој, Ф. (1957). *Прилог питању проверавања знања и оцењивања у нашим школама*. Београд: Полит.
- Vidović, K. (1976). *Međusobno ocjenjivanje i saamocjenjivanje – komponente kvalitetnog ocjenjivanja učenika nižih razreda osnovne škole*. Mostar: *Škola danas*, br.1. str. 75.
- Вилотијевић, М. (1992). *Вредновање педагошког рада школе*. Београд: Научна књига.
- Winkel, R. (1994). *Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije u Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.

Esed Karić, Ph.D., Gradačac

PRINCIPLES AND ELEMENTS OF EMANCIPATOR EVALUATION OF STUDENTS' WORK AND PROGRESS

Summary

The paper presents the opinions of many authors who have written about the principles of emancipator evaluation, and most agree that evaluation is a part of planning teaching and learning activities in order to evaluate the work of students and teachers, all the activities in teaching procedure that help students become aware of learning objectives and thus, develop their maximum potentials, their capacity for self-evaluation, and the entire range of achievements; the same as the protagonists of eman-

emancipator pedagogy are looking for. The teacher needs to manage the learning process by encouraging independence, initiative and the overall activity of students and helping them to gain the knowledge how to learn independently. The author presents ten basic principles of emancipator evaluation of students' progress that was established by N. Havelka and his associates. In the second part of the paper, the author talks about the elements of an emancipator evaluation of the progress of students and when summarizing the views of the protagonists of emancipator didactics for evaluation, one could say that emancipator didactics rejects the evaluation on the basis of utilitarian economic and career-oriented standards, strive for equal communication between students and teachers, although they have different competence, that it is more focused on relationships in the classroom and less on contents, that teaching and learning procedures are understood as acts of human emancipation, to strive for a critical attitude towards society and humanization. In addition to traditional elements of students' evaluation, the author identifies and extracts the emancipator elements of students' evaluation in accordance with the requirements of emancipator pedagogy.

Key words: emancipator education, emancipator principles of evaluation, assessment, emancipator didactics, emancipator evaluation, emancipator pedagogy

Д-р осад Карић

ПРИНЦИПЫ И ЭЛЕМЕНТЫ ЭМАНСИПАТОРСКОЙ ОЦЕНКИ РАБОТЫ И РАЗВИТИЯ УЧЕНИКОВ

Резюме

В настоящей работе мы представили мнения многих авторов, которые писали о принципах эмансипаторской оценки и большинство из них предлагает чтобы оценивание было частью планирования процесса обучения и учения, что нужно оценивать работу и учеников и учителей что необходимо оценивать все активности в процессе обучения, что нужно помочь ученикам понять почему они должны учтен и максимально развить свои возможности, что они должны развить способности самооценки, что нужно оценить диапазон их успеха, а это требуют и те которые предлагают эмансипаторскую педагогику. Учитель должен руководить процессом обучения не ограничивая, а развивая самостоятельность, инициативу и совокупную активность учеников и помогать им выучить как нужно самостоятельно учить. В настоящей работе мы представили десять основных эмансипаторских принципов при оценке работы и развития учеников, которые составил Н. Гавелка с сотрудниками. Во второй части работы мы говорили об элементах эмансипаторской оценке работы и развития учеников и если резюмируем положения защитников эмансипаторской дидактики в оценивании, можно сказать, что эмансипаторская дидактика не принимает оценку на основании ути-

литарно--экономических и карьерстских критериев, а требует равноправную коммуникацию учеников и учителей, несмотря на то что у них разные уровни компетенций, такая дидактика больше направлена на отношения в классе, а меньше на содержания, она обучение и учение понимает как виды человеческой эмансипации, она требует критическое отношение к обществу и развитие гуманизма. Рядом с традиционными элементами оценки работы учеников в настоящей работе мы определили и выделили эмансипаторские элементы оценки работы учеников согласно требованиям эмансипаторской педагогики.

Опорные слова: эмансипаторское воспитание, эмансипаторские принципы оценки, оценка, эмансипаторская дидактика, эмансипаторская оценка, эмансипаторская педагогика

Мр. сц. Ивица Станић
Ријека

UDK 364.633-053.2

UDK 342.726-053.2

UDK 179.2:176.4

Прегледни чланак

Примљен: 15. VI 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 5–6, p. 503–523.

ДЈЕЦА СУ ДАР БОЖЈИ - ЖРТВЕ СВОЈИХ ЗАШТИТНИКА

*Ријеч напредак неће имати никаквог смисла
све док на свијету буде несретно иједно дијете!*

Ајнштајн

Резиме

Обитељ је, или би барем требала бити, оаза љубави, мира среће, мјесто на којему дјеца стјечу прва знања, драгоцену социјалну и животну искуства опонашајући узор родитеља. Црква је Храм Божји у којему дјеца кроз љубав према Богу и свећенику шире и обогаћују свој духовни хоризонт, црпе духовну снагу, кличу етичности, доброте, љубави према Богу и човјеку. Школа је извор знања, одгоја, истине, ненасиља, љубави, искрених и здравих међуљудских односа

Отац, свећеник, учитељ су оличење племенитости и дјетету најдраже особе каје имитира и у свему жели бити као они. Већина их ту невину дјечју љубав заврјеђује. Нажалост, појединци њихову наивност, приврженост и беспоговорну послушност бескрупулозно злорабе – сполно искоришћују за задовољавање своје болесне сполне похоте. О тим феноменима, узроцима, посљедицама, начину спрјечавања и заштите дјеце, уз пуно примјера, препорука и приједлога аутор расправља и критички анализира инцест, црквену педофилију и професоре-педофиле. Апелира на одговорне да то зло спријече, и на разреднике да родитеље едуцирају за препознавање дјетета у опасности и подузимање мјера заштите, да га поуче како себе заштити, од кога тражити помоћ, коме пријавити злостављача. Што да родитељ чини кад открије злостављање дјетета. И питања за размишљање.

Кључне ријечи: инцест, свећеничка педофилија, наставници педофиле, жртва, превенција, третман

Увод

Дијете долази од срца и иде к срцу; али гдје дијете не долази од срца неће никад потпуно ући у њ – каже данска мудрост. Дијете је славуј у кући, истиче

албанска, а енглеска тврди: *Сретан је онај који је сретан у својој дјеци*. По нашој изреци: *Највећа је срећа у колијевци!* Кинези кажу: *Тко има много новца, а нема дјеце, није богат; тко има много дјеце а нема новца, није сиромашан*. Остинска мудрост тврди: *Тко не воли дјецу, не воли никога*, а талијанска додаје: *Тко нема дјецу не зна што је љубав!* Руси истичу: *Мала су дјеца као густе звијезде, које се радују и свијетле у тамној ноћи*, а Чеси веле: *Дом у којему су дјеца – базар, дом без дјеце – гробница*.

Дјеца су зрцало родитеља – тврди кинеска изрека. *Дјеца су човјекова крила* – држи арапска, а наша каже: *Дјеца су наше највеће богатство*. Еурипид пише: *Дјеца су за све људе њихов живот*, а Макаренко упозорава: *Наша дјеца то је наша старост. Правилан одгој то је наша сретна старост; лош одгој наша будућа несрећа, наше сузе, наша кривња пред другим људима, пред цијелом земљом*. Васто вели: *Не гледајте на дијете као на неки драгуљ већ се трудите да оно то постане*.

Ове мудре изреке великих умова најбоље говоре што дјеца значе за људе и човјечанство. Дјеца су наша највећа радост, наш понос, наш живот. По народној изреци: *Човјек жели од свих бити бољи, а од сина да је гори!* Нема родитеља који за дијете не би живот дао. Зашто се над њима врши насиље и сексуално злостављање? Међународни и национални закони штите дјецу, а она су изложена насиљу њихових најближих: очева, учитеља, свећеника – који их свирепо сексуално злостављају.

То нису измишљене приче, већ објективна стварност о којој читамо у црним хроникама наших и свјетских тисковина, у разним извјешћима и статистикама. Иако смо у трећем миленију, милијуни су дјеце диљем свијета изложени продаји, порнографији, проституцији, окрутном насиљу, сексуалном злостављању и искориштавању. Плутарх наглашава: *Потребно је дјецу чувати од лоших људи, јер увијек нешто од њихове злоће остане у дјечјем срцу*. Нажалост, злостављачи дјеце често су они који их, по свим Божјим, државним, природним, етичким и људским законима – морају штитити. Заштити тај невини, најздравији, али и најрањивији дио младе популације од бескрупулозних сексуалних злостављача, педофила, трговаца дјецом, злоупотребе за порнографију, малолетничку проституцију, сех-туризам – задаћа је свих људи. А како их штитити од властитих родитеља (инцест), како осигурати права и слободу зајамчену Уставом, Конвенцијом о правима дјетета и другим законима? Како их оспособити за самозаштиту и самообрану? Како сензибилизирати јавност, организовати одгојно-едукативне и превентивне активности? Како препознати насилнике и жртве? То је само један мали дио питања на која треба одговорити и проблема које ваља журно ријешити.

Живимо у свијету насиља, особито насиља над немоћном дјецом и дјевојчицама које су објектом задовољавања сексуалне пожуде својих узора: очева, свећеника, професора. Упркос Међународној конвенцији о правима дјетета, чије су одредбе уграђене у националне законе, и јамче слободу, права, сретно дјетињство, одгој и формирање личности дјечи цијелог свијета, а она су свуда обесправљена, злостављана, искориштавана, а насиље над њима је у сталном порасту.

Дјеца жртве – отровних очева

У неким обитељима чине се грозне ствари, монструозно сексуално насиље и злостављање дјеце, присила кћери од 10-ак и мање година на орални секс и сполни однос. То чине алкохоличари и психички болесни родитељи, али и они без тих сметњи. Потпуном овисношћу дјетета, родитељским ауторитетом, застрашивањем, уцјеном и пријетњом дијете бива присиљено извршавати очеве наредбе, болесне прохтјеве и, усто, мора шутјети. Никоме не смије казати што му се догађа, какву тортуру трпи и доживљава од рођеног оца. Такав инцестни деликт квалифицира се казним дјелом против сполне слободе и сполног ђудоређа – сполног односа с дјететом у стјецају с казним дјелом родоскврнућа. Ако је починитељ алкохоличар или психички болесна особа, уз Казним законом предвиђену затворску казну, може се изрећи сигурносна мјера обавезног лијечења од овисности, односно мјера обавезног психијатријског лијечења које појединачно не могу трајати дуље од 3 године, а проводе се тијekom затворске казне.

Многи бракови своја унутарња незадовољства, фрустрације, напетости, нарочито сексуалне и емоционалне мањкавости, покушавају компензирати, ублажити разним интимностима и сполним односом с дјецом. У неким обитељима, отац или очух годинама сексуално злостављају кћерку, односно пасторку, а то нитко не примјећује, не реагира. Сексуално злостављање у обитељи добро је скривено оку људи ван обитељских зидина. Тек кад кулминира, дијете скупи храброст и пријави злостављача полицији или се повјери драгој особи која га штити, а починитеља пријави полицији и надлежним органима – клупко се почне одмотавати, свирепи инцест, трагедије и страхоте којима је у властитој обитељи недужно дијете мјесецима и годинама било изложено – дође у јавност.

Кад се открије инцест, особито онај мултипли, долази до потреса и криза. Унутар обитељи, завлада страх, каос, неизвјесност, конфликти, међусобне оптужбе и ружне сцене. То је права обитељска трагедија не само због инцеста и распада обитељи, него и осуде околине. Познаници и колеге избјегавају друштво особе која је починила инцест, сусједи забрањују дружење својој дјечи са жртвом. Пријатељи их напуштају, рођаци осуђују, ако воде неку услужну дјелатност, њихове се услуге више не траже, чак и договорене отказују. Уз пад моралног угледа, пада и животни стандард. Тешко се живи, још теже подносе туђи погледи, знатижељна питања неких људи, новинара, истражни поступци и криминалистичка обрада полиције. Чланови обитељи, били или не били, умијешани у инцест осјећају срам, стварају лошу слику о себи и обитељи, губе самопоштовање и људско достојанство. Јављају се унутаробитељски конфликти, кризе, сукоби, пријетње, обрачуни, распад обитељи, а све се може завршити трагично, убојством и/или самоубојством, некад и вишеструким.

У близини Сиска, прије неколико година из црних кроника дознали смо за једну отровну обитељ у којој су двојицу дјечака (пет и седам година) силовали су антиродитељи: отац и мајка, те монструозни стриц и кум. Дјечаци су изнијели језиве описе што су им они чинили. Осим силовања и сексуалног злостављања,

морали су гледати сполни однос мајке и кума. Дјеца су смјештена у одгојну установу, а окривљени тврде да су то дјеца измислила. Њихова прича је невјеројатна, али како би могли тако детаљно и вјерно описати оно што им се није догодило, нити су то икад видјели.

У једном босанском градићу отац је неколико година сексуално искориставао кћерку, а случај је откривен тек када је дјевојчица затрудњела. Социјална служна поднијела је пријаву, а мајка је бранила злочинца, оптуживши кћерку да је изазивала оца. Та издаја мајке дјевојчици је задала тешке трауме. Мајка је то учинила због властите егзистенције јер је страховала да ће бити избачена на улицу. Неријетко, из истог разлога, а под притиском родитеља, жртва преузме кривњу.

У „24 сата“ под насловом „Монструм отац пет година сексуално злостављао своју кћер (11). Ријеч је о 45-годишњем оцу који је своју сексуалну похоту задовољавао над кћерком, а први однос имао је када је дјевојчици било само шест година. У истом чланку пише да је због обљубе 14-годишњакиње, 35-годишњак кажњен на 3 и пол године затвора. Наводи се неколико случајева који чекају суђење. На крају је наведен коментар психологиње доц. др. сц Буљан Фландер, не улазећи у конкретне случајеве каже: „Дјеца годинама шуте о злостављању јер се сраме и боје уцјене злостављача“. Жртви треба потпора обитељи и терапија. „Терапије годинама излијече се душевне ране, али остају ожиљци с којима дјевојчице могу живјети“ – наглашава она.

Осим очева и очуси често сексуално злостављају и силују пасторке. Тако се у Бјеловарско-билогорској жупанији концем свибња 2010, пред вијећем Жупанијског суда по трећи пут нашао један 46-годишњи очух оптужен да је прије 13 година силовао 11-годишњу пасторку. Први пут је осуђен на 12 година затвора, а други пута била је ослобађајућа пресуда. Врховни суд одбацио је обје пресуде. На трећем, као и ранијим суђењима тврди да је невин, а Државно одвјетништво доказује да је пасторци пријетио, уцјењивао је и застрашивао, а кад није пристао силовао ју је.

Отац је напаствовао 12-годишњу дјевојчицу, а она се опирала и бунила. Да би ју увјерио да је то што јој чини у реду показао јој је библијску причу о Лату. Тиме јој је доказао да је посве нормално да отац спава са кћерком. Наиме, по библијској причи Лат је са двјема кћерима живио у пећини. Старија је рекла млађој: „Отац нам остарје, а мужа на земљи нема да буде с нама, како је обичај у свијету. Опити ћемо оца вином, па с њим лећи и тако добити потомство“. Што су наумиле, то су и учиниле. Опиле су га вином и прве ноћи с њим је спавала старија, а друге млађа кћерка. Обје су с оцем затрудњеле и родиле здраве насљеднике који ће очувати обитељско име.

Многи кршћански савјетници су се сусретали са сличним случајевима кад су очеви кршћани користили Свето писмо тражећи од дјеце да буду покорна и послушна својим родитељима па су то злорабили и сексуално их искориставали. „Дјецо покоравajte се у свему својим родитељима јер је то угодно Господину“ (Колошанима 3,20). Не само вјерски, већ и грађански одгој усмјерава дјецу на

послушност и покорност родитељима. Већина дјеце у складу с тим начелима се и понаша, један мањи број родитеља то злораби за сексуално искориштавање и злостављање дјеце. Из тог би контекста злобници могли закључити да је сексуално насиље, злостављање и инцест у обитељима вјерника учесталије и бројније него у обитељима невјерника, што се никако не стоји нити се може аргументима доказати. Те се злоупотребе једнако односе и важе за неморалне очеве вјернике и невјернике. И једни и други, кад је ријеч о сполној похоти користе једнаке образце, врше у строгој тајности, користећи ауторитет, пријевару, додворавање, давање повластица, или примјењују, силу, уцјену, застрашивање, зналачки кријући злочин и присиљавајући жртву на чување тајне.

Los Angeles Times донио је вијест о несретној 13-годишњој дјевојчици из турског града Диуарбакира коју је сусјед силовао, а родитељи је присилили на удају за њега како би јој, према исламској традицији „опрали част”. Само неколико дана након вјенчања, њезин муж је силовао дјечака из сусједства. Ни ту није крај мука жалосне младенке. Силовао ју је кум, а затим су је натјерали на проституцију. Тек кад су јој одрезали нос, подигнута је оптужница. Сличних примјера у Турској много има јер је патријархална обитељска структура предоминантна, а дјевојчице ради традиционалног фанатизма, обичаја и чувања обитељске части иду у брак са својим силоватељима.

„Инцист је можда најокрутнија и највећа загонетка људских искустава. То је емоционално пустошење, издаја најосновнијег повјерења између дјетета и родитеља. Младе жртве су потпуно овисне о својим агресорима тако да немају камо побјећи, и никога коме могу побјећи. Заштитници постају прогонитељи и стварност постаје затвор прљавих тајни. Инцист издаје само срце дјетињства - његову невиност.” (Cashman, 1993) Тај злочин убија душу, «разара најважнију и темељну основу људског односа – повјерење», угрожава људско достојанство и слику о себи.

Поједини Божји службеници – дјечји злостављачи и злочинци

Cashman (1993) је приказао случај злостављане дјевојчице Сузан коју ни мајка нити свећеник нису заштитили, чак ни утјешили, већ су случај заташкали. Сусјед ју је годинама сексуално злостављао, а она је то мучки подносила. Није смјела пријавити, нити тражити помоћ. Држала је то гријехом и повјерила га исповједнику. За покору је добила молитву и скрушено је измолила, а насиље је настављено. У 13-ој години постала је свјесна зла које јој сусјед чини, одважила се и пожалила мајци, али ју ни она није заштитила. Прешутјела је ради добросусједских односа и угледа двију обитељи. Тај мајчин чин држала је издајом, а сусједов злочином. Повјерила је свој “гријех” на исповиједи младом братру Џону. Он јој је вјеровао и тјешео ју је. Када је Џон отишао насиље је настављено. Много лакше га је трпјела јер је барем нетко схватио њен очај, бол и патњу.

Кад је дјевојчица одрасла и удала се случајно је сусрела Џона који ју је заводнички загрлио и пољубио у уста. Скаменила се од изненађења јер је била

чврсто увјерена да свећеници то не раде. Кад се истргнула из његова загрљаја, испричао јој се, али је и при другом сусрету то поновио и поред њезиног снажног опирања. Била му је захвална на помоћи и разумијевању, ипак није била спремна с њиме спавати. Тим поступком фратар је у њој уништио поштовање које је гајила према свећеницима. Одлучила је то повјерити свом исповједнику и, умјесто утјехе, добила осуду. Оптужио ју је да му се наметала и да је хтјела лако га је могла спријечити. Након тога осјетила се потпуно изданом. Изгубила је вјеру у људе, разочарала се у фратре и имала жарку жељу сусрести Џона, зграбити га, протрести и питати. „Јеси ли свјестан, свети оче, што си ми учинио?“

Ваља знати да и међу свећеницима има оних који су били жртвама сполног насиља у дјетињству и да се под снажним унутарњим притисцима и изазовом у одређеној ситуацији могу укључити у круг сексуалних злостављача. Можда је и Џон био један од њих. Зато свећеници који су у дјетињству злостављани, као и све особе које раде с дјецом, а имају то горко трауматско сексуално искуство, морају проћи психолошки третман, ако то нису учинили након злостављања.

Један аустралијски бискуп под притиском јавности поднио оставку на дужност јер је био оптужен за силовање дјевојчице и злостављање дјете, неке чак прије 20 година. И ирски свећеник Clancy силовао је 11-годишњу Cianci све до њезине 14. године кад је zatrudњела. Родила је дјевојчицу. Тада јој запријетио да ником не смије ништа рећи о њему као оцу дјетета. Дао јој је 1.000 фунти држећи да тако може „опрати“ савјест, а у ствари тиме је доказао да савјести и нема.

Присјетимо се тисућа америчких свећеника који су годинама сексуално злостављали дјецу, па је Црква по пресудама платила двије милијарде долара одштете жртвама. Да зло буде веће, њихове злочине Црква је заташкавала по 30 па и више година. Чак је и надбискуп Силвано Томаси, стални проматрач Свете Столице при УН заташкавао и умањивао димензије овог злочина пред Вијећем УН-а. Тврдио је да је тек 1,5-5 % католичких свећеника починитеља педофилије, а то је у свјетским размјерима само 22.500 злостављача. И код нас су минимализирали те злочине и сводили на промиле. Па зар то није подржавање педофилског злочина? Нису наша дјеца бројнице већ особе вриједне поштовања. Тиме се жртви наноси нова увреда. Како протумачити поступак кардинала Бернарда Лава који је, кад му се пожалила жртва положио јој руку на главу и рекао: “Исповједном тајном обвезујем те да ником никад о томе не говориш“ Је ли то морал, савјест.

„Ужасно је тешко признати пред самим собом, али и пред другима, да им је то учинио њихов отац, очух, рођак, свећеник, вјероучитељ или други вјерник који је заједно с њима долазио на богослужје. Многи се питају зашто се то њима догодило? Зашто их Бог није зауставио? Међу бројним злостављачима и жртвама су, уз остале судионике, и многи вјерници, који с религиозним увјерењима традицијски обављају вјерске обреде, исповиједају своју вјеру, редовно у цркву иду,штују Бога и све свеце како то доликује кршћанима. Изнимно је тешко суочити се с горком чињеницом да се инцест догађа подједнако у кршћанским и некршћанским обитељима у свим социоекономским скупинама, религијама, културама и

нацијама. То је тешко учинити, али другог избора нема” – истиче Балог (2003) пишући о кршћанству и сполном злостављању дјеце наставља о „инцестуозном понашању кршћанских родитеља, о томе како су злостављана дјеца збуњена јер свог земаљског оца поистовјећују с небеским Оцем, те због сполног напастовања губе повјерење у свога оца, али и у Бога и у Цркву”. Већина се дјеце тешко носи с осјећајем кривње и дужности да буду послушна и о насиљу не говоре. „Многа злостављана дјеца и млади имају проблеме са својом вјером јер се непрестано питају, и не могу наћи одговор, како кршћани могу бити тако окрутни и зли према њима и зашто Бог на то не реагира” – пише огорчени Балог.

Не улазећи у просудбу тврдње, чињенице говоре да вјерници и невјерници врше сексуално злостављање. То сви осуђују, а згражају се чињеници да то чине и неки свећеници те да злочин неколико десетљећа заташкава Црква, да је надбискуп стални проматрач Свете Столице при УН покушао то минимализирати и оправдати наводећи да те проблеме имају и друге религије. Ти поступци су нови злочин према жртвама, раван доживљеном. Папа се испричао а злочинци шуте, јер их савјест не пече. Јесу ли они свјесни колико зло су нанијели и нарушили углед својој Цркви.

Најновија свећеничка педофилска афера дубоко је уздрмала католичку Цркву, изазвала згражање и огорчење вјерника. Родитељи су питали: „Зар је могуће да то чине они којима смо повјерили дјецу. И Римски папа је најоштрије осудио те злочине и упутио искрену исприку жртвама

Ирци су огорчени јер злостављачи нису окајали гријехе. Неки су одлежали затворску казну, неки ни то. Американци су добили новац, и Ирци ће га добити. Али част невине дјеце није за продају.

Многе су жртве диљем Ирске захтијевале да бискупи који су укључени у педофилску аферу, било изравним злостављањем или прикривањем злочина, оду с положаја. Већ су најавиле захтјеве за новчаном компензацијом, што би ирску цркву могло довести у финансијску кризу, сличну оној у САД-у, када је 2002. године седам надбискупија затражило заштиту од банкрота. Бијес и огорчење вјерника у Ирској нагло су порасли након објављивања извјешћа Мурпхујевог комисије у којему се наводи да су дужносници надбискупије у Дублину тајили тешка сексуална злостављања која су свећеници проводили над стотинама дјеце од 1975. до 2004. Надбискупи су били свјесни тога зла, али су штитили репутацију цркве, а нису бринули о сигурности дјеце. Четири су бискупа понудила оставку, Папа је прихватио једну. Још неколико бискупа је понудило оставке, међу њима и њемачки бискуп Walter Mixe, злостављач који је тукао и малтретирао дјецу у сиротишту од 1970. до 1980. године. Истина, прво је злодјело негирао, а онда се предомислио и понудио оставку, а папа ју је уважио. Он је под истрагом због сексуалног злостављања дјеце.

Да се на вријеме интервенирало, а не заташкавало, засигурно не би дошло до педофилске афере у Канади која је у јавност доспјела 1989. Тај скандал значајно је потресао католичку Цркву. Био је то за све вјернике и невјернике страшан шок који је, уз невјерицу, изазивао осуду и гнушање. „Шеснаест бивших свећени-

ка и чланова Цркве који су радили у сиротишту у граду Ст. Јохну оптужени су за сексуално злостављање. Против два свећеника подигнуто је 27 оптужница јер су посљедњих 18 година злостављали дјечаке у селима у којима су били у служби. Дјечацима су давали алкохол и дрогу и присиљавали их на сполне односе (The Independent) – пише Балог (2003) Није се ни стишала та афера а свјетски тисак је објавио нову. „У лето 1992. бивши члан црквеног збора тужио је фратра Јамеса Форета из Бемидја (Минесота), који каже: „У вријеме службовања као свећеник био сам болестан и тада сам напаствовао један број дјеце“. (Sunday Times, 1992).

Након случаја 64-годишњег бразилског свећеник Едсона Алвеас дос Сантоса, који је силовао дијете, затим случаја оца Феликса Барбосе Кареире који је окривљен за “оргије секса и дроге с четворицом малолјетника те проблема педофилије у Црквама САД-а и у еуропским земљама (Енглеске, Француске, Аустрије, Ирске...) који су узнемирили вјернике и католичку цркву, Ватикан доноси документ о Цркви и хомосексуалности с напутком за пријем будућих свећеника у сјеменишта. Особе које нагињу хомосексуалности, морају се изјаснити и неће бити примљени у сјемениште. Они пак кандидати који су у младости показали склоности према хомосексуализму, али су их се ослободили и три године нису их исказивали, могу ићи у сјемениште. Документ: „Упута гледе критерија за позитивно распознавање особа с хомосексуалним тенденцијама уочи њихова примања у сјеменишта и свећеничке редове”, објављен је 29. студеног 2005. На конференцији за новинаре акредитиране у Ватикану сви су добили по примјерак. Бразилски су медији писали да је ватиканска истрага код њих открила 1700, око 10% свећеника који су били укључени у случајеве “лошег понашања”. Сполно злостављање дјеце се скривало дуго. Чак су и жртве избјегавале говорити о злостављању јер им је то чинила особа коју респектирају и неизмјерно воле, а нису могли побјећи ни спријечити их. Заправо, нису ни покушали бранити се због респекта према вјероучитељу, свећенику и рођеном оцу. Зато жртве осјећају дио кривње и држе се суучесницима у сексуалном злостављању јер неопирање значи тихи пристанак.

Закључимо, веза дјеце с небеским оцем ишла је од рођеног оца преко свећеника. Ако су га отац и свећеник сексуално злостављали, скривали злочин а гријехе нису окајали, она су их замрзила и прекинули сваку везу с њима. Хоће ли папина исприка и подузете мјере, жртвама свећеничког злостављања помоћи да дођу до небеског Оца ако злостављачи и даље буду исповиједали дјецу? Могу ли они и даље носити назив велечасни? Зашто допустити да каљају Цркву и часне свећенике? Нажалост, појединци их бране, тражећи друге кривце да скрију праве и тиме то зло чине још већим. Њих ваља лијечити, поступак оштро осудити, а не поистовјеђивати с часним свећеницима и Црквом јер се тиме наноси голема неправда, руши углед Цркве и оних који јој вјерно служе. То су проблеми које муче жртве и вјернике, којима се мора озбиљно позабавити Црква. Не смију се затварати очи и понашати се као да се ништа не догађа, или за злодјела оптужити комунисте који су прогонили попове. Јасан је проблем, починитељ и жртве познати. Од тога се не може побјећи. С проблемом се ваља суочити, проблеме признати и енергично рјешавати.

Сексуално и тјелесно ученике у интернату злостављао је свећеник аустријске Католичке цркве. Након анонимне пријаве, то јавност је дознала путем интернета, у опатији Mehrgau, на западу Аустрије. Потврдио је то опат Анселм ван дер Линде у интервјуу за регионални дневник *Vorarlberger Nachrichten*, истичући да је то било 80-их година протеклог стољећа, те да је један починитељ одмах након инцидента премјештен у другу покрајину, а други је осуђен пред судом

У Салзбургу о педофилском насиљу проговорила је једна жртва, а надопат Бруно Бецкер из самостана Св. Петра признао је злостављање дјечака прије 40 година и понудио је оставку. Његова је жртва за радио је рекла да су је злостављала још двојица редовника у том самостану.

Папа је одлучно разоткрио и јавно покренуо акцију у циљу заустављања педофила и заштите дјеце од сексуалних злостављача. Од вјерника и свећенства добио је пуну подршку. Тако су високи црквени дужносници Француске и Велике Британије приопћили да су посрамљени, бијесни и да жале због педофилских скандала који потресају Католичку цркву. И у писму које су папи упутили француски бискупи пише да су посрамљени те да се кају због стравичних злудјела неких свећеника. И Швицарски клер послао је јавну исприку. „Жао нам је, подцијенили смо проблем злостављања“.

Швицарска бискупска конференција пише да је „посрамљена“ бројем случајева сексуалног злостављања и да је подцијенила опсег и озбиљност стања. „Одговорни у бискупијама и вјерским заједницама су погријешили. Испричавамо се за те погрешке“ – наводе у приопћењу. Гвардијан Бенедиктинског самостана Мартин Верлен каже да је 60 злостављаних особа поднијело пријаву.

Надбискуп *Wesministera Vincent Nichols* на интернетској страници своје бискупије описао је сва злостављања у црквама и заташкавања „дубоко шокантним и неприхватљивим. Написао је да је посрамљен и љут што је Црква више бринула о својој репутацији него о заштити дјеце. Вјерска дружба Кристових легионара, такођер путем интернета, затражила је опрост за срамотна дјела свог утемељитеља оца Марцила Мациела оптуженог за сполна злостављања дјеце. „Желимо се обратити свима које су срамотна дјела нашег утемељитеља повриједила, ранила и саблазнила“ – пишу челници дружбе. То је велика подршка Папи, за подузету акцију и исприку жртвама свећеничке педофилије.

Нажалост, било је појединаца који су за црквену педофилију, зло и срамоту неких свећеника оптужили непријатеље Цркве, тврдећи да је то урота и напад на Цркву, умјесто да осуде злочине и суучествују са жртвама у њиховој патњи. Тиме задају нову увреду жртвама, а поистовјећујући злочинце с Црквом што је увреда вјерницима. Нитко не осуђује Цркву већ злочинце, одговорне особе које их штите, скривају њихов злочин и њих који пребацују кривњу с починитеља на друге.

За осуду је упорност којом су више десетљећа заташкавани злочини, а злостављачи нису санкционирани. Многи су и умрли, а свој смртни гријех нису окајали. „Црква ће санкционирати свакога коме се докаже кривња“ – најавио је папа. То је добар почетак и упозорење свима који се одлуче за блудне радње и сполно злостављање дјеце што их чека ако ту намјеру остваре.

У Хрватској су евидентирана два свећеника због сексуалног злостављања дјеце: жупник из Шестина блуднично је с ученицама за вријеме вјеронаука. Осуђен је на 2,5 година затвора, увјетно, а имао је на души 13. жртава сексуалног насиља. Због педофилског злостављања дјеце осуђен је и жупник с Раба и први је наш жупник који је упућен на издржавање затворске казне.

Један словенски свећеник је у затвору којему је на суду у Љубљани суђено због сексуалног напастовања и злостављања 10-годишње дјевојчице.

Педофила, осим у католичкој, има и у другим црквама, али се дуго скривају, уз наклоност политике, судова и црквених поглавара. Нечасно је штити, бранити и умањивати тај свирепи злочин.

Српска православна црква била је у искушењу кад су владiku врањског Пахомија оптужили малољетници који су се у тој парохији спремали постати свештеници, да је злорадио положај и вршио над њима блудне радње. На суду су жртве детаљно описале што, када и како је чинио. Један је дјечак је лијечен на неуропсихијатрији, а покушао је и самоубојство – тврдила је његова мајка.

- *Према оптужници, прво сексуалног злостављања догодио се у љето 1999. друго и треће у сјечњу 2000. и 2001, а четврто злостављање почињено је у свибњу 2002. године.*
- *Суђење владици Пахомију у Општинском суду у Врању почело је, 29. сјечња 2003. саслушањем петорице дјечака- жртава, који су поднијели казнену пријаву против владике.*
- *Владика Пахомије није присуствовао првом рочишту, а изостанак је оправдао болешћу.*
- *Болест је разлогом што владика Пахомије ни 14. српња 2003. године није дошао на суђење.*
- *Тек на суђењу 2. травња 2004. владика Пахомије је изнио обрану, а саслушана су два дјечака*
- *Због спорости, суђење је одлуком Врховног суда, у травну 2005. премјештено из врањскога у нишки Општински суд. У међувремену су застарјела два казнена дјела.*
- *Општински суд у Нишу у травњу 2006. доноси ослобађајућу пресуду због недостатка доказа.*
- *У пресуди се наводи налаз вјештака који су психичко стање владике Пахомија утврдили да се ради о високоморалној особи која нема склоност ка педофилији.*

Став Српске православне цркве био је чекати одлуку суда. Она је ослобађајућа и случај је за њу завршен. Владика Пахомије остаје духовни вођа православних вјерника. Жртве и родитељи доживјели су неправду, повријеђена су дјечја права и прекршена Конвенција о правима дјетета.

Годинама су новине Србије извјешћивале о скандалозним поступцима владике Пахомија, а Врховни суд Србије утврдио да је у поступку Првоступањског

суда, тијеком суђења Пахомију, било озбиљних пропуста, што је резултирало ослобађајућом пресудом. Ево неколико пропуста:

- 1. Првоступањско суђење није проведено у разумном року, због чега је дошло до застареле гоњења за два од четири казнена дјела блудних радњи за које је владика Пахомије оптужен.*
- 2 Прекршен је закон у корист владике Пахомија јер нижи суд није прихватио исказе неких свједока.*
- 3 Првоступањски суд тијеком поступка није удаљавао из суднице малодобне дјечаке када су завршили свједочење и када њихово присуство у судници више није била потребна.*

Владика Пахомије је вјештим маневрима, као што су то чинили педофили у редовима других религија, избјегао заслужену казну јер су нека казнена дјела, због одуговлачења застарјела.

Све се цркве морају кршћански и одлучно суочити с инцестом и педофилијом, ништа не крити, не прешућивати и не штитити оне који су на било који начин изравно или неизравно у то умијешани.

Инцист и педофилија, осим кршћанских, врше и чланови других вјерских заједница. Примјерице, пакистански је министар за вјерска питања обзнанио да полиција истражује више стотина пријава о сполном злостављању дјеце у медресама (исламске вјерске школе). У 2003. запримљено је 2000, а у 2004. још 500 тужби за сполно злостављање школске дјеце, које су чинили вјероучитељи.

Недужна дјеца – жртве монструозних наставника

Родитељи с пуним повјерењем шаљу своју дјецу у школу. Кад је ријеч о првачићима, онда је то посебна радост и срећа за њих, али и за њихове родитеље. Кад родитељи прочитају у тisku да је неки монструозни учитељ, наставник или професор сексуално злостављао и искориштавао своје ученике запрепасте се, обузме их страх и језа да би се то могло догодити и њихову дјетету. А тек какав грозан шок доживе родитељи злостављаног дјетета да и не спомињемо.

Међу просвјетним дјелатницима педофиле налазимо у основној и средњој школи, а једнако тако у дјечјим, ђачким и одгојним домовима, те на факултетима. Тако је на страни професор Природословног-математичког факултета из Загреба осуђен на три и пол године затвора, а одређено му је да плати 30-ак тисућа куна трошкова због сексуалног односа с четворицом ретардираних дјечака који су били у бијегу из Центра за одгој и образовање у Лугу. Пресуду је донијело Вијеће за младеж Жупанијског суда у Загребу. Професор је од ожујак 2004. до ожујак 2005. у свој стан доводио те ретардиране дјечаке да би задовољио свој настрани сполни нагон. Прво су се окупали у његовој купаоници, затим им је показивао порнографске казете и слике да би се узбудили, а онда су га, на његов захтјев,

орално задовољавали јер због своје менталне ретардираности нису схваћали о чему се ради. За сполне услуге добивали су мало новца и хране.

Највише сексуалног злостављања има у основним школама јер педофили траже своје жртве у скупини дјеце од 13 и мање година. Будући да је доста случајева откривено и санкционирано, а о њима је писао дневни тисак, наводимо само случајеве који су откривени ових дана а изазвали су различите коментаре. Тако је сада већ 18-годишња ученица за сексуално насиље и злостављање пријавила свога бившег наставника из Основне школе Сидоније Ердџу-Рубидо у Горњој Ријеци. Полиција га је ухитила, одређен му је притвор и покренута је истрага због основане сумње да је починио инкриминирано казнено дјело. Брзина којом је полиција реагирала указује да је дјевојка имала чврсте доказе. И многи мјештани говоре да је он с ученицом био у вези када ју је водио на државна натјечања из техничке културе. Дјевојка је прије четири године завршила основну школу и отишла у Загреб, а наставник је наводно хтио везу наставити па ју је узнемиравао порукама на интернету, а она их је сачувала и полицији предала.

Равнатељ школе каже да су оптуженика суспендирали, а да његову наставу воде колеге. У школи тврде да је ријеч о пажљивом, савјесном и узорном наставнику који води техничку групу, видео секцију и одржава информатичку мрежу. У истој школи ради и његова супруга. Због свега наведеног његове колеге и равнатељ кажу да им је тешко повјеровати у наводно сполно злостављање. Тко је у праву дознат ће се након завршене истраге, која је у тијеку.

Случај је 58-годишњег наставника, који је предавао географију у новосадским основним школама „Јован Дучић” и „Вељко Влаховић”, пуно сложенији и тежи. Тај монструозни сексуални злостављач откривен је кад се ученик који је био његовом жртвом, пожалио другом наставнику а он је одмах обавијестио колектив школе и након договора пријавили су га полицији. Полиција, на темељу пријаве и основане сумње да је тијekom посљедње двије године сексуално злостављао седморицу ученика, брзо је интервенирала и ухитила злостављача. Он је признао злостављање седморице ученика, а судач Вишег суда у Новом Саду одредио му је притвор до 30 дана.

Већ на почетку истрага је показала да би попис жртава тог монструозног сексуалног злостављача могао бити већи него што се предвиђало. Постоји основана сумња да је ученицима показивао порнографске часописе, порно снимке и тиме их наводио на блудне радње. Љубио и мазио је дечке, затим се сексуално самозадовољавао, а није искључена ни могућност да је тјерао дечке да задовољавају његове сексуалне пориве, присиљавао на међусобно орални секс и опћење. У доказном материјалу налази се, наводно, снимак који свједочи да је те активности снимао, а снимкама их уцјењивао пријетећи да ће их објавити ако икоме нешто кажу о томе што су овдје радили. Својим ученицима је пуштао порно филмове, пред њима мастурбирао, а неке од ученика је орално задовољавао. Наводно је и блудничко над дјевојчицом. Догађало се то у школском кабинету или у подруму његове куће – открива и извјештава новосадски Радио 021. Окупљао је и повремено водио ученике на излете, а држао је приватне сате инструктивног рада.

Родитељи тврде да су чули од своје дјеце како им наставник пушта пор-ниће и указивали су на то одговорнима у петроварадинској школи, али нитко се на упозорења није обазирао.

Постоји сумња да је наставник снимке размјењивао с другим педофилима. Но, истрага ће расвијетлити цијели случај, а његова кривња или невиност доказана. За сада се зна да је у притвору, а равнатељи школа су га суспендирали. Његове колеге кажу да је био врло повучен, није имао дјеце нити се женио те да је био склон прекомјерном конзумирању алкохолних пића.

Важно је рећи да тај свирепи чудац ученике није физички присиљавао на сексуалне активности. Користио је свој положај, дјечју приврженост, неискуство, наивност и вјешто манипулирање њима.

Осим полиције, која врши криминалистичку обраду, с овим случајем упознати су просвјетни органи, а начелник републичке просвјетне инспекције је извјестио да се том проблематиком активно бави новосадска просвјетна инспекција, а министар просвјете каже да је осумњичени наставник за сексуално злостављање дјечака суспендиран, оцијенивши цио случај као шокантан.

Сви одговорни органи брзо су реагирали и обављају свој дио посла, што је показатељ да ће се у будуће оштро обрачунавати с таквим појавама и заштитити недужну дјецу од насиља.

Докажу ли се дјела за која се терети одговорат ће за: а) блудничење уз злоупотребу положаја (3-12) и б) за посједовање и искориштавање малолјетника за порнографију (1-8 година затвора).

Огорчене реакције јавности су усмјерене углавном на равнатеље школа јер држе да су то могли и морали на вријеме запазити и спријечити. Појединци су тражили и њихове оставке.

Јавили су се и бивши ученици указујући да је овај педофил злостављао своје ученике у дуљем временском раздобљу. Ево што су двије ученице поручиле путем Интернета:

– Завршила сам основну школу пре 12 година и предавао ми је 4 године географију. Још тада је показивао порнографске часописе дечацима у разреду, пре вие од 12 година.

Био је неуротичан, помало плашљив и вероватно болестан, али је то добро крио. Сада су деца смелија и знају више о својим правима, информисанија су... Конкретно не знам никог из разреда од дечака да је био злостављан, и не верујем да је у школи могао то радити.

„Приметио сам да се мој син чудно понаша, али сам ту повученост приписивао пубертету. Наставник је очигледно користио перфидне методе да би успоставио присан однос са децом. Делио им је петице, чоколадице, на часовима је пуштао музику, три дана уочи контролног задатка давао би им питања и одговоре, а код неких је долазио кући наводно да им држи додатне часове. За његове

чудне „методе” знали су и директорка школе и већина његових колега. Морали су да посумњају да нешто није у реду”, казао је отац злостављаног дјетета.

„Он је дјецџ претио смрћу, на разне начине их уцењивао да никоме не причају што им ради. Сад ми је рекао да се плашио да ћу убити наставника ако сазнам. Ни супруга ми ништа није рекла док наставника нису ухапсили. И боље да је тако јер не знам како бих реаговао” – каже Зоран П.

Дјецу треба заштити од педофилског злостављања

Треба имати на уму да смо указали смо на три скупине сексуалних злостављача дјеце, а листа педофила је врло дуга. Педофилија је нагло порасла усавршавањем телекомуникацијских и дигиталних технологија, поглавито интернета и мобитла (Станић, 2007д у 2008ц.), а појавио се и нови облик злостављања тзв. мобителска порнографија (Станић, 2008ц).

Истраживања Поликлинике за заштиту дјеце Града Загреба показала је да 39% дјеце у Хрватској у комуникацији путем интернета од непознатих on-line пријатеља добило замолбу да им пошаљу своје голишаве фотографије, а 6% их је то и учинило. На договорени састанак с педофилом отишло је 14% дјевојчица. Од укупног броја жртава педофилије, само 22% обрати се за помоћ некој блиској и драгој одраслој особи. Усто, много жртава остаје неоткривено.

Чак у 90% случајева дјецу злостављају родитељи и родбина, кућне помоћнице, дадиле, скрбници, некад то чине друге особе, вршњаци, одгајатељи, учитељи, свећеници. Само у протеклом је десетљећу број злостављане дјеце повећан за 74%, а сексуално злостављање порасло је чак више од три пута. Према подацима UNICEF-а, више од милијун дјеце годишње је натјерано на проституцију или продано у сексуалне сврхе – дакле, то није проблем обитељског, школског нити локалног карактера већ глобални проблем којег ниједна земља није поштеђена.

За њезино је сузбијање потребна широка, континуирана и зналачки координирана друштвена акција на свим разинама, од обитељске и школске, преко опћинске и жупанијске до државне.

Америка је покренула велику кампању за сузбијање педофилије. У школама се проводе превентивни програми, помоћу којих се дјеца подучавају како да препознају неодговарајуће и пријетеће понашање одраслих особа, да о њима разговарају с родитељима и наставницима те да од њих затраже помоћ и заштиту, а у случају изравног напастовања да насилника пријаве полицији. Такођер подучавају дјецу како чврсто, енергично и одлучно рећи «не» ако их одрасла особа додирује на начин који им је неугодан или их наговара на активности сексуалне нарави.

У Хрватској таквих програма још нема, али су у Влади свјесни проблема и, уз provedбу превенцију, као најучинковитију мјеру спрјечавања злостављања дјеце, те укључивање школа, социјалних и здравствених служби, разних удруга, хуманитарних организација и други прогресивних друштвених снага које скрбе

о дјечи и младима, њихову одгоју, здрављу и оспособљавању за живот, припрема се масовну едукацију родитеља јер, „најслабија карика у одгоју дјеце ипак су родитељи, њихово незнање о опасности које вребају на интернету“ – изјавила је за „Глобус“, потпредседница Владе, уједно и председница Савјета за младе, који је иницирао хитну provedбу мјера спрјечавања насиља над дјецом. Најављена је едукација родитеља више од 530.000 ученика о насиљу којему су изложена или би могла бити изложена њихова дјеца – ученици свих основних и средњих школа у Хрватској. Равнатељи школа морат ће пријавити сваки случај насиља и злостављања ученика центрима социјалне скрби, а непријављивање се држи казним дјелом.

Усто, родитељи морају више надзирати што њихова дјеца раде на рачунару и с киме се друже у реалности, појачат ће се одговорност родитеља за запуштање дјеце и небригу о њихову одгоју и тиме ће се значајније смањити број дјеце препуштене самима себи и одгоју улице.

У превентивне активности ваља укључити ширу јавност коју треба претходно сензибилизирати и едуцирати за рјешавање проблема злостављања дјеце, мотивирати је и покренути на превенцију и заштиту младих који су, нажалост, неријетко изложени безобзирном психичком и физичком насиљу, бруталном премлаћивању и злостављању од властитих родитеља и чланова обитељи.

У већим мјестима уведен је телефон за злостављању и занемарену дјецу на који се могу јавити, поразговарати, затражити помоћ, савјет и напутак сви они који су се нашли у невољи или они који желе помоћи жртви злостављања, а притом, ако желе, могу остати анонимни. Уз телефоне дежурају искусни и стручно оспособљени волонтери, који својим знањем и искуством помажу.

Регистар педофила – црна листа сексуалних злостављача дјеце

Неколико задњих година шокирани смо и запрепаштени порастом броја, али и структуром сексуалних манијака који искориштавају и злостављају дјецу у цијеломе свијету. Свакодневно дневни тисак бомбардира написима о монструмима који врше сексуално насиље над дјецом, о свећеничким аферама, о учитељима педофилима, инцестуозним очевима, разним манијацима који врше сексуално насиље над дјецом У прошлој години, полиција у Хрватској забиљежила је пораст од чак 140% пријављених случајева. Мање-више слично је стање у свим земљама свијета.

Једна од мјера заштите дјеце од педофила јавно обзнањивање њихових имена. То је већ учинио МУП Хрватске. На конференцији за новинаре, на којој се говорило о сексуалном насиљу и злостављању дјеце и малолетника, обзнанили су Регистар педофила, а тједник Глобус је објавио попис 72 педофила (међу њима су 3 жене). На њој су имена 10 професора и учитеља, 5 очева, 4 свећеника, 2 војника, 2 дјелатника СИС-а, градски вијећници, таксиста, запосленик у луна-парку, полицајац, ветеринар, неуролог, инжењери, умировљеници, рођаци и обитељски пријатељи...

Што и како чинити кад откријете или само посумњате да нетко дијете злоставља

Након што се препозна, призна и освијести проблем, потребна је адекватна едукација, организирана и суставна и зналачка превенција и одлучно спречавање тог бруталног насиља.

Превенција, понајприје примарна, најучинковитија мјера заштите дјете од сексуалних манијака. Будући да на том плану заказујемо ваља вршити рану детекцију и идентификацију жртава и злостављача. Жртва скрива злостављача, поглавито када је он отац, свећеник или учитељ па сваку промјену у дјететову понашању треба анализирати и ако постоји сумња појачати праћење и с дјететом што више разговарати. Родитељи који су с дјететом успоставили повјерење, чували тајне које им је повјеравао и научили га да им слободно, без страха од казне саопштава све, увијек може повјерити све своје проблеме и од њих добити подршку и помоћ у рјешавању, те заштиту од пријетњи које му нетко упућује, лакше и брже откривају насиље над дјететом. Са злостављачем треба разговарати и увјерити се да је дијете стварно злостављано. Но, без обзира о ком је ријеч, не насједати на његове исприке и обећања и случај пријавити. Пријетња оца да ће мајку и дијете избацити из куће ако их пријаве, само је доказ више да то треба учинити. Социјална служба ће их збринути у сигурносну кућу. Нажалост, видјели смо, најчешће мајка и/или дијете не пријављују оца.

Често се догађа да дјетету не вјерује родитељ којему се повјерило. Понекад га изгрди и ушутка јер држи да су отац, свећеник и професор морални и одговорни људи и да то нису починили. Све случајеве треба дискретни брзо и зналачки провјерити па донијети закључак о подузимању мјера. Пропусти се скупа плаћају, некад и самоубојством. Ево примјера који о томе свједочи:

Полицајац, 40-годишњак из Загорја, у поподневним сатима 23. травња 2010. наводно је силовао 14-годишњу дјевојчицу у њеном родитељском дому у Загребу. Осумњиченик је заручник жртвине полусестре и случајем околности нашао се сам с дјевојцом у соби и наводно извршио обљубу. Препаднута се дјевојчица одмах пожалила родитељима који јој нису вјеровали. Њезина полусестра бранећи заручника рекла је да је она љута на њега и да је прије неколико дана забранила њој и њему да дођу на свечаност њезина кризмала. Предложили су јој гинеколошки преглед и апарат лажи, што је она држала неповјерењем и издајом родитеља те одбила. Затим је, да ублажи трауму, попила је већу количину таблета. Написала опроштајно писмо у којему каже да јој је сестрин заручник упропастио живот. Примљена је на лијечење у дјечју болницу у Клаићевој, гдје је некеме повјерила своју трагедију и описала што јој је учинио полицајац тог кобног дана. Болница је учинила оно што је пропустила обитељ – саслушала је њезину болну исповијед, показала разумијевање за њену несрећу, пружила људску подршку и пријавила наводно силовање полицији. Медицинским прегледом пронађени су трагови сексуалног односа. Осумњиченик је приведен истражном суцу у Загребу које је изнио своју одбрану и рекао да није крив. Према писању

листа „24 сата“ од 2. свибња, који је овом случају посветио цијелу пету страницу, наводно полицајац није прошао на полиграфу па је задржан у притвору због могућности утјецања на свједоке. Не улазећи у конкретан случај др. Буљан Фландер истиче велико повјерење дјецe у службене особе с ауторитетом као полицајце, ватрогасце и свећенике, а најтеже им је ако им задају боли те особе.

Дјецу учимо да се особама попут полицајаца или свећеника могу повјерити и да их се не боје. Зато је теже ако им науди особа од повјерења“ – додала је на крају.

Нису искључене ни лажне оптужбе за силовање, али с дјететом увијек ваља разговарати па, ако родитељ и даље сумња да се то догодило, а оно упорно тврди. Не смије га увјеравати у лаж. Мудрије је одвести га у савјетовалиште, разговарати с психологом и послушати његов савјет.

Кад се открије да је дијете злостављано у обитељи, треба га журно заштити и из ње издвојити, смјестити у одговарајући здравствену установу и укључити мултидисциплинаран рад: лијечника, социјалног дјелатника, психолога, педагога, дефектолога, обавијестити полицију која ће провести истрагу и криминалистичку обраду, предати пријаву одвјетништву, а правосуђе треба да процесуира случај.

Истовремено ваља подузимати мјере лијечења, санирања ситуације у обитељи те обављати савјетодаван и психотерапеутски рад с родитељима, како би они коригирали своје понашање.

Обитељ, школа и друштво одговорни су за дјецу. Они морају правовремено запазити и препознати симптоме злостављања, дужни су заштитити дјецу, пружити им потпору, исказати скрб и бригу. Обитељ мора смоћи снаге па отворено, јасно и одлучно разговарати с особом која на било који начин злоставља дијете. Ако она не прихвати добронамјерна упозорења и настави са злостављањем, за помоћ се треба обратити социјалној и здравственој служби, савјетовалишту за дјецу, младеж, обитељ и брак који ће подузети потребне мјере заштите, помоћи дјетету и родитељима. Учитељи, одгајатељи, лијечници, социјални дјелатници и други стручњаци који се професионално баве одгојем, здрављем и заштитом дјецe и младежи, законски су и људски обвезни пријавити чак и основану сумњу да је њихово дијете, односно ученик, постало жртвом запуштања и злостављања. Неизвршавање те обвезе чини их судионцима у злочињу.

Закључна разматрања и приједлози

Приказали смо педофиле из редова очева, свећеника и учитеља који сексуално злостављају дјецу, чине злочин над злочинима, уништавају дар Божји – човјеку најдражи. Многи их називају монструмима, јер никад не зацјељују ране које задају најдраже особе, и никад не престаје бол због издаје од стране особа којима се највише вјерује. Дјетету су то: родитељ, свећеник и учитељ.

Обитељ је домовина срца – каже Гиусеппе Маззини. Обитељски дом је, или би барем то морао бити, топла оаза мира, сигурности, радости и среће у којој сви

њезини чланови, поглавито дјеца, одмарају душу и тијело, живе у слози, љубави и задовољству. Сигурност и топлину дому дају родитељи, а радост и срећу му доносе дјеца. Родитељски је дом прва школа социјалног учења, усвајања навика, изградње ставова, формирања здраве личности. Зато Силвио Пеллицо дјетету каже: *Тијек твојих акција почиње у обитељи, јер се прва школа за врлину налази у очинској соби*. Опонашајући родитељске узоре, слиједећи њихов модел понашања, међуљудских односа, равноправности, љубави, племенитости, доброте, дјеца граде темељ своје будућности, хуманости и односа према другим људима, а кроз свакодневну животну стварност припремају се за живот, љубавну срећу, складне брачне односе, одговорно родитељство... Но, дјеца не врше селекцију, уз здраве, квалитетне и конструктивне узоре, усвајају и негативне па кажемо да здраве обитељи формирају здраву и напредну дјецу, а обитељи у којима владају сукоби, агресија, неслога, насиље и друге негативности обликују негативне и насилне младе особе. Зато им Паоло Мантегазза поручује: *Да ваша дјеца увијек нађу у вама, о родитељи, узор за опонашање, те да би вас могла тако савршено опонашати да никад не црвенте ни ви ни они!*

Обитељ, школа и друштво одговорни су за дјецу. Они морају правовремено запазити и препознати симптоме злостављања, дужни су заштитити дјецу, пружити им потпору, исказати скрб и бригу. Обитељ мора смоћи снаге па отворено, јасно и одлучно разговарати с особом која на било који начин злоставља дијете. Ако она не прихвати добронамјерна упозорења и настави са злостављањем, за помоћ се треба обратити социјалној и здравственој служби, савјетовалишту за дјецу, младеж, обитељ и брак који ће подузети потребне мјере заштите, помоћи дјетету и родитељима. Учитељи, одгајатељи, лијечници, социјални дјелатници и други стручњаци који се професионално баве одгојем, здрављем и заштитом дјеце и младежи, законски су и људски обвезни пријавити чак и основану сумњу да је њихово дијете, односно ученик, постало жртвом запуштања и злостављања. Неизвршавање те обвезе чини их судионцима у злодјелу.

Злостављање дјеце није само педагошки, социјални, медицински и правни, већ шири друштвени проблем, који прешућивањем постаје комплициранији, слојенији и већи, а његове посљедице теже, деликатније, штетније... Зато му треба приступати савјесно, с пуном одговорношћу и озбиљношћу.

Педофили-учитељи, свећеници и инцестуозни родитељи морају сами признати своје гријехе, истински се покајати, укључити се на стручни третман и више никада то не чинити.

Завршит ћемо Хердеровом мудро изреком: Дјеца посједују богато врело разноликог живота. Дух им је попут ружина пупољка који скрива будући бујни цвијет. Пупољак се не смије из радозналости растварати прије времена, већ му треба омогућити да се поступно лагано развија. Ако се пупољак прије времена раздере, венут ће и гинути читавог живота.

Неколико питања за размишљање

- 1. Тко може тим дјечацима вратити њихово дјетињство, повјерење у особе које су их требале штитити или ће они остати осакаћени за цијели живот?*
- 2. Ако дијете вјеру у Бога – небеског Оца гради и одржава преко рођеног оца и свећеника, а они су га сексуално злостављали, како ће одржати своју вјеру?*
- 3. Огорчени монструозним злостављањем дјеце од стране неких свећеника, скривањем њихових злодјела од стране бискупа, хоћете ли своје дијете слати на вјеронаук и у цркву или ћете се придружити онима који, због страха да ће им дијете постати жртвом одлучили не слати их.*
- 4. Исто питање односи се и на учитеље па хоћете ли дијете слати у школу?*
- 5. Изреците свој суд о особама које су у цркви тајиле и скривале свећенике-педофиле и о онима који, умјесто осуде злочинаца и суђути са жртвама и кривњу пребацују на противнике Цркве, а осуду монструозних педофила проглашавају нападом на Цркву?*
- 6. Може ли свећеник-педофил носити часни назив велечасни, могу ли га називати „оче“?*
- 7. Могу ли педофили обављати учитељску, односно свећеничку дужност?*
- 8. Што мислите о инцестуозним очевима и заштити њихове дјеце?*
- 9. Држите ли да су мајке које су стале на страну мужа, умјесто кћерке, имале боље рјешење?*
- 10. Замислите себе у улози злостављача, жртве, мајке која издаје дијете, бискупа који штити злостављача и особе која каже да је осуда злочина напад на Цркву?*

Литература

- Balog, E. (2003), Kršćanstvo i seksualno zlostavljanje djece, *Dijete i društvo*, 5(2-3): 205-218.
- Cashman, H. (1993), *Christianity and Child Sexual Abuse*, Society for Promoting, Caristian Knowledge, London.
- Finkelhor, D. (1979), *Sexually victimized children*, New York, Free Press.
- Finkelhor, D. (1979), *Child sexual abuse: new theory and rescarch*, New York, Free Press.
- Kovčo, I. (2000), *Zaštita sesualnog integriteta djece i maloljetnika*, *Dijete i društvo* 2(1).
- Sanderson, C. (2005), *Zavođenje djeteta: kako zaštititi djecu od seksualnog zlostavljanja*, smjernice za roditelje i učitelje, Zagreb, V.B.Z.
- Sladović, B. (2001), *Spolno zlostavljanje djece*, *Dijete i društvo*, 3(1-2).
- Stanić, I. (2005), *Pedofilija - teško nasilje nad djecom: zlo vreba iz kompjutora*, *Narodni zdravstveni list*, 51(544-545).

- Stanić, I. (2006a), Djeca između stvarnog života i „cyber lifea”, *Pedagoška stvarnost*, 52(5-6): 576-463.
- Stanić, I. (2006b), Incest - najmonstruozniji zločin, *Narodni zdravstveni list*, 52(558-559): 26-27.
- Stanić, I. (2006c), Zlostavljanje i zanemarivanje djece, *Pedagoška stvarnost*, 52(9-10): 840-855.
- Stanić, I. (2007.a), Mobitel i mladi – uporaba i zloraba, *Bjelovarski učitelj*, 12(3): 9-22.
- Stanić, I. (2007b), Pornografija na Internetu i zaštita djece, *Dijete i društvo*, 9(1): 125-139.
- Stanić, I. (2007c), Dječja pornografija, *Pedagoška stvarnost*, 53(3-4), 324-346.
- Stanić, I. (2007d.), Mobitel i mladi – uporaba i zloraba: Bežično nasilje, *NZL*, 49(564-565): 17-18.
- Stanić, I. (2007e), Pedofilija na internetu – zločin prema djeci, *Školski vjesnik*, 56(4), 573-588.
- Stanić, I. (2008a), Vršnjačko seksualno nasilje i uznemiravanje, *Bjelovarski učitelj*, 13(3), 17-27.
- Stanić, I. (2008.b). Internet u kući – blagodat i opasnost za djecu, *Vaspitanje i obrazovanje*, (2): 151-167.
- Stanić, I. (2008.c), Mobiteljska pornografija – eskalirajuća pojava, *Pedagoška stvarnost*, 54(9-10): 1052-1075.

Ivica Stanić, M.A., Rijeka

CHILDREN ARE A GIFT OF GOD - THE VICTIMS OF THEIR PATRON

Summary

A family is or at least it could be an oasis of love, a place where children first acquire knowledge, valuable social and life experiences of their parents by imitating models. The church is the temple of God in which children, through love of God and the priest spread and enriches their spiritual horizon, draw spiritual strength, and sing ethics, kindness, love for God and man. School is a source of knowledge, education, truth, nonviolence, and love, sincere and healthy relationships. Father, priest and teacher are the embodiment of generosity and nobility and child's favorite people to imitate in everything he wants to be like them. Most of them deserve this innocent love. Unfortunately, some people abuse children's innocence, loyalty and obedience - sexually exploit them in order to satisfy their sick sexual lust. The author discusses and critically analyzes these phenomena; the causes, consequences, methods of prevention and care for children, with many examples, recommendations and proposals. He also contemplates on incest, church pedophilia and school pedophilia. He calls on those responsible to stop this evil, class masters to educate parents how to recognize

children at risk, increase protective measures, teach children the ways to protect themselves, where to seek help, where to report the abuser, what a parent does when he detects a child abuse, and some other issues for reflection.

Key words: incest, pedophilia, clergy, teachers, pedophiles, victim, prevention, treatment

М-р Ивица Станић Риека

ДЕТИ ЯВЛЯЮТСЯ БОЖЬИМ ДАРОМ – ЖЕРТВАМИ СВОИХ ЗАЩИТНИКОВ

Резюме

Слово прогресс не будет иметь никакого смысла,
пока на свете будет и один несчастный ребёнок,
Эйнштейн

Семья является, или должна быть, оазисом любви, мира, спокойствия, счастья, место где дети приобретают первые знания, драгоценный социальный и жизненный опыт, имитируя своих родителей. Церковь это Храм Божий в котором дети через любовь к Богу и священнику расширяют и обогащают свой духовный горизонт, черпают духовную силу, зародыш моральности, доброты и любви к Богу и человеку. Школа является источником знаний, воспитания, правды, не-насилия, любви, искренних и здоровых межличностных отношений. Отец, священник и учителя являются представителями благородное ти и они для ребёнка самые милые лица, которые он имитирует и желает быть как они. Большинство из них эту любовь и заслуживает. К сожалению, некоторые из них наивность детей, их преданность и послушность бессовестно злоупотребляют - сексуально используют для удовлетворения своей большой похотливости. Об этих феноменах, причинах и последствиях, способах запрещения и защищения детей, через многочисленные примеры, рекомендации и предложения, автор в настоящей работе рассматривает и критически анализирует кровосмешение, церковную педофилию и учителей-педофилов. Автор привлекает к ответственности и требует это зло уничтожить, предлагает чтобы классны руководители обучали родителей узнать когда их ребёнок в опасности и предпринимать меры защиты, обучить ребёнка как защитить самого себя, у кого требовать помощь, кому заявить о истязателе. Что должен сделать родитель когда узнает о истязании ребёнка. И в дальнейшем в тексте вопросы для размышления.

Опорные слова: кровосмешение, священническая педофилия, учителя педофилы, жертва, превентива, режим

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Мр Александра Гојков-Рајић
Учитељски факултет
Београд

UDK 655.55

Приказ

Примљен: 14. VII 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 5–6, p. 524–532.

ДАРОВИТИ У ПРОЦЕСУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

Под наведеним насловом је 2. јула ове године у Вршцу (Србија) одржан 16. округли сто посвећен даровитима. Научни скуп је организован у сарадњи Високе школе струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу и Универзитета „Аурел Влајку“ из Арада (Румунија). Језици скупа били су: српски, румунски и енглески. Учесници скупа били су универзитетски професори и истраживачи (89) из Енглеске, Француске, Румуније, Словеније, Хрватске, Босне и Херцеговине, Македоније и Србије. Даровити у процесу глобализације сагледавани су из филозофског, социолошког, педагошког, дидактичког, методолошког, психолошког и других углова.

Импулсе за дискусију дала су два уводна излагања:

1. **Зора Крњајић**, Филозофски факултет, Београд, zkmjaic@f.bg.ac.rs, са темом: *Перспективе за развој даровитости у глобалном* настојала је да сагледа различита одређења глобализације и укаже на различите последице процеса глобализације, а у контексту овога сагледавала је и даровитост, шта за њен развој значи глобализација и како се она разуме у том контексту, као и како разлике у схватању глобализације утичу на даровите, на схватања и развој даровитости на могућности и моделе њеног подстицања. Од већег броја могућности и изазова који су у излагању образложени издвојићу само следеће:

- убрзање времена и скраћење дистанце на планетарном нивоу и све већи значај ефикасности као критеријума успешности на различитим нивоима и ефикасности као једног од показатеља даровитости;
- све већа потреба за подстицањем и развојем критичког мишљења и критичког односа појединаца, а пре свега младих, према информацијама, медијима, различитим садржајима, појавама у окружењу итд.;
- неопходност развијања флексибилности и толеранције појединаца на неизвесност као битно обележје савременог живота.

2. Миросла Ђуришић-Бојановић, Филозофски факултет, Београд, mdjurisic@rcub.bg.ac.rs, са темом: *Креативност кључна компонента или есенцијални потенцијал у друштву знања* посматрала је више питања везаних за ефикасно припремање младих за свет рада, професионалне компетенције, како образовање да одговори на захтеве друштва знања, како образовање да редифинише своје темељне категорије – образована особа, знање, компетенција, како да редифинише образовне исходе, како да допринесе компетентности младих за рад у друштву знања и подржи развој иницијативности, креативности, инвентивности... Ово излагање анализирано је два концепта креативности који подржавају различите логике унутар којих се решавају теоријски и практични проблеми у овом домену: креативност као *фактум* (даровитост) која одликује ретке појединце и креативност као *потенцијал* која се може индуковати и генерисати (као заједничко добро и усмереност на развој потенцијала). Дат је и трећи приступ – *перспектива појединца*. Ауторка разматра кључне контроверзе помнутих приступа и одрживост плуралистичког образовног концепта. Посматра, такође, како плуралистички образовни концепт доприноси образовању младих за друштво знања.

Интереснатна су њена питања: како остварити плуралистичка начела и истовремено применити прописане стандарде? Зашто, на пример, самовођени аутономни тимови не дају очекиване резултате у погледу иновативних решења. Ако групна норма постаје захтев за креативним и иновативним решењем као високо очекивање, то је својеврсни притисак који може резултирати повећаном анксиозношћу људи у тиму. Међутим, ако се стварају стандарди уважавања индивидуалне перспективе као личног и социјалног добра, реч је о темељној промени не само групне климе, већ и норми и стандарда самовредновања.

Плурализам инсистира на различитости – мултиперспективности, мултикултуралности и уважавању субјективности као јединствене интерпретативне и епистемичке перспективе. То је простор потенције у коме се уважава неистост, стандардом плуралистичког концепта да арбитрирање о томе шта је мање или више вредно, никако не може бити монопол једне перспективе. Како Лиотар каже то што је једна аргументација тачна (добра) никако не значи да друга није. Слобода појединца се не простира само до границе неугрожавања друге особе – слобода се практикује кроз однос са другом особом. На који начин? Уважавањем њене јединствености. И то је тачка у којој се повезују креативност и знања као социопсихолошке конструкције друштва знања. Тако развијање стандарда пожељности различитих перспектива доприноси креативном потенцијалу друштва. Дакле, плуралистички концепт вреднује и *фактум* и *потенцију*. Зашто? Стандард уважавања разноврсних перспектива, оснажује јединственост бића као *фактума*, оснажује потенције и доживљај сопствене вредности и тако постаје *еманципаторни потенцијал* и услов креативности.

Значајна су и питања којима ауторка закључује разматрање односа глобализације и даровитости, односно разматрања питања значења креативности као кључне компетенције и еманципаторног потенцијала у друштву знања: (а) Да ли

је потребно да реконцептуализујемо и редефинишемо појам адаптације? (б) Како језик и методе подучавања које користимо блокирају плуралистички когнитивни стил и креативност? (ц) Како можемо да проценимо (евалуирамо) утицај и ефекте наставе која инкорпорира плуралитет идеја?

Поменути и бројни други изазови глобализације, њихова оправданост, могућности и ограничења критички су разматрани с обзиром на импликације које имају за развој, испољавање и коришћење даровитости.

Налази истраживања истакли су више питања. Навешћемо нека од њих.

Шефика Алибабић, Филозофски факултет, Београд, s.alibabic@gmail.com. констатовала је да су данашње глобализацијске визије садржане у концепту друштва знања и економије засноване на знању. Студијом случаја сагледала је улогу неформалног образовања у постизању изврности на послу, а налазима потврдила тезу о значају неформалног образовања усмереног ка подстицању изврности на послу као актуелном глобализацијском тренду.

Милица Андевски, Филозофски факултет, Нови Сад, andevski@ff.uns.ac.rs и Душан Ристић, Факултет за менаџмент, Нови Сад, ristic@famns.edu.rs критички су се осврнули на неке од ознака глобализацијског тренда: конзумеризам, медијско ропство, маркираност света која осваја и делује на јавном и индивидуалном простору, на образовне институције, идентитет младих и др.

Зоран Аврамовић, Институт за педагошка истраживања, Београд, zoran.a@sezampro.rs посматра образовање као основну полугу глобализацијске економије и разматра питање улагања у даровите и њихове резултате у земљама које их нису формирале, развијале, због све присутнијег „лова на таленте“.

Марјан Блажич, Педагошка факултета Љубљана, Словенија, marjan.blazic@guest.arnes.si посматра непосредну везу конкурентне предности у економији и интелектуалног капитала и сагледава место даровитих у овоме.

Бланка Богуновић, Јелена Дубљевић, Нина Јовановић, Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, bbogunovic@rcub.bg.ac.rs

Ауторке се, сагледавајући дугорочно развој талента, од тренутка када је уочен до тренутка када се одрасла особа суочава са неопходношћу да се integriше у професионалне музичке и животне токове, питају да ли образовање, а пре свега васпитање младих талената, обезбеђује потребна знања и вештине? Да ли исходи образовања даровитих имају „еколошку ваљаност“ и обезбеђују могућност адаптације на различите захтеве и услове рада у савременим, променљивим друштвеним условима? Да ли образац сталног вежбања, учења, напредовања и стремљења ка високим циљевима, васпитаван током многих година школовања, опстаје и у професионалном периоду живота? Да ли поспешује ”доживотно усавршавање” и обезбеђује флексибилност у прилагођавању тржишним околности-

ма? Одговоре на ова и друга питања тражили су у оквиру *експлоративног истраживања* којим су ауторке испитивале очекивања, ставове и вредносне процене самих музичара о музичком образовању талената. Имали су за *циљ* да испитају: (1) чиниоце, који према мишљењу музичара, доприносе стицању компетенција за педагошки, извођачки и стваралачки рад; (2) ефикасност исхода високог образовања музички даровитих; (3) и степен личне и професионалне (само)остварености у постојећем друштвено-економској ситуацији. *Узорак* чини 120 испитаника различитог узраста и професионалног профила – ученици и наставници средње музичке школе и студенти и професори Факултета музичке уметности. *Упитник* је конструисан за потребе истраживања, *обрада* података извршена је квантитативном и квалитативном анализом. Истраживање је у току, прелиминарни резултати потврђују релевантност испитиваног проблема.

Владимир Циновић, vdzinovic@rcub.bg.ac.rs и **Славица Максић**, smaksic@ipise.org.rs Институт за педагошка истраживања, Београд, дискутовали су о питању односа самоостварења даровитих и профитабилности у друштву знања. Истакли су да повећани значај креативности у глобалној економији носи ризик да се креативни појединци сведу на ниво креатора високо профитабилних иновативних решења, чиме би била занемарена потреба ових појединаца да својој даровитости припишу лични смисао и ускладе је са другим важним животним циљевима, вредностима и очекивањима. Истичу, такође, да „економизација“ даровитости отежава појединцима да постављају питања у вези са сврхом и етичношћу употребе њихове креативности, што их може позиционирати као „драгоцена оруђа“, а не као аутономне и друштвено одговорне личности.

Јован Ђорђевић, Српска академија образовања, Београд говорио је о значају стваралаштва код даровитих за њихов свестрани развој. Креативно изражавање даровитих посматра као неопходност, захтев који омогућава слободно изражавање и обогаћивање индивидуалности и указао на улогу, значај и могућности наставника у подстицању стваралачког процеса у оквиру образовања, наставе као креативног занимања, да подстакну и омогуће креативни процес.

Оливера Гајић, gajico@ff.uns.ac.rs и **Јована Милутиновић**, Филозофски факултет у Новом Саду, nastava@ff.uns.ac.rs истраживале су значај музеја и међународног научног партнерства у промоцији и валоризацији регионалног културног наслеђа, као предуслову развијања свести о цивилизацијском оквиру културних тековина на глобалном нивоу. Са циљем осмишљавања, реализације и евалуације едукативног програма ради приближавања деце музејима, паралелно је у Италији и Србији спроведено акционо истраживање којим је било обухваћено 170-торо деце. Истраживачки подухват, утемељен у конструктивистички теоријски оквир, одликује рефлексивност и триангулација. Подаци су прикупљени уз помоћ протокола партиципирајућег посматрања, ликовних радова деце, аудио-визуелних записа и радних листова. Истраживачки налази потврђују да поље

квалитативног образовног дискурса, музејима нуди респектабилну перспективу у погледу повезивања теорије и праксе, односно могућности непосредније примене научних резултата у функцији унапређивања образовне праксе у раду са даровитом децом.

Грозданка Гојков, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Вршац ggojkov@hemo.net и **Александар Стојановић**, Учитељски факултет, Београд, vsvaskatedrapp@hemo.net известили су о налазима експлоративног емпиријског истраживања, рађеног на узорку од 40 ученика основне школе узраста од 11 до 15 година, који су на републичком такмичењу из математике освојили прво или друго место (територија јужни Банат). Питање које је руководило овим истраживањем је: у којој мери креативне димензије когнитивног стила и метакогнитивне способности утичу на успех даровитих математичара у решавању проблема? Критеријска варијабла је решавање проблемских задатака, а независне: пол, узраст, карактеристике когнитивног стила и метакогнитивна запажања.

Неки од налаза показују да:

1. постоји слабо изражена тенденција да са узрастом опадају имагинација и сагледавање различитих становишта,
2. постоји осредње изражена тенденција да са узрастом опадају флексибилност мишљења, строго испитивање у проналажењу тачних решења и усмеравање мисли ка немогућем решењу проблема,
3. постоји средње изражена тенденција да се са узрастом повећава трагање за конвенционалним значењима.
4. Најзаступљенија метакогнитивна компонента на овом узорку је избор начина презентовања информација и то само на једном задатку (присутна код 80% испитаника).
5. Кластер анализа издваја два кластера:
6. а) слабо изражене карактеристике когнитивног стила: имагинација, селективна пажња на релевантне аспекте проблемске ситуације, закључивање аналогijом, флексибилност мишљења, предвиђање последица, сагледавање различитих становишта проблемске ситуације, строго испитивање у проналажењу тачних решења, уочавање нових релација између елемената проблема и тенденција да се повежу разноврсни елементи.
7. б) Насупрот томе, код испитаника из другог кластера ове карактеристике когнитивног стила су високо изражене.
8. Од карактеристика когнитивног стила значајне за ефикасност у решавању проблемских задатака биле су: усмереност мисли ка немогућим решењима и трагање за конвенционалним решењима.
9. Следеће компоненте метакогнитивне имале су значаја за решавање проблема:
 - свест о сопственом когнитивном функцинисању,

- избор начина презентовања информација, одлучивање о суштини проблема,
- избор начина презентовања информација,
- избор стратегија за комбиновање компоненти,
- избор тежишта пажње, праћење тока решавања, осетљивост за спољашњи фидбек.

Стипан Јукић, Трогир, Хрватска, stipanjukic@gmail.com посматра даровите у глобалном дехуманизованом друштву, образлажући позитивне и негативне стране глобализације са аспекта његове хуманости. Истакао је да се повећава јаз између богатих и сиромашних; мање развијене земље су презадужене, економски и политички зависне; присутна је „тријадизација“ уместо глобализације; ствара се „неофеудални капитализам“ и тежња ка материјалној добити; профит је основна покретачка снага; образовање је у функцији материјалне добити; занемарује се његова духовна и морална димензија; еколошка загађеност све је израженија; “Феудални“ капитализам намеће експлоатацију, дугове, глад и сиромаштво; запошљавају се и деца; материјална похлепа надвладава духовне вредности; воде се ратови због приватних интереса; присутна је ерозија морала; светом влада „моћ срама“; 850 милиона младих је неписмено, 325 милиона младих не похађа школу (Колико их је даровитих?), 62 милиона људи годишње умре од глади и жеђи ...

У таквим околностима аутор трага за могућностима развоја даровитих и наглашава да ће развијене земље, које господаре економијом, науком, техником и технологијом, имати пресудни утицај на развој даровитих. Проходност школских система, повољнији услови у развијеним земљама и њихов интерес да привуку надарене, условит ће даљи „одлив мозга“, не само из мање развијених земаља. Да ли је могуће то спречити?

Марко Јурчић, mpustike@gmail.com, Свеучилиште у Загребу, Филозофски факултет, Одсек педагогије, саопштава налазе истраживања значаја креативног знања као компетенције за будућност. Аутор се залаже за потребу да се обликују курикулуми наставе који подстичу учениково индивидуално исказивање личних потенцијала у некој креативној личности и истиче значај курикуларног приступа у васпитно-образовном, сматрајући да он претходи развоју јер подстиче сазријевање низа функција које се налазе у зони креативног развоја. У дискусији се, такође, указује на умеће учитеља у обликовању интеракцијско-комуникацијског и курикуларног приступа у настави чиме се потискују блокаде развоја ученикове креативности.

Анте Колак, ante.kolak@sb.t-com.hr, Свеучилиште у Загребу, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, саопштио је налазе истраживања које посматра емоционалне реакције ученика у наставном процесу из угла подстицаја развоја креативности. Аутор истиче да је за развој креативности од велике важности

емоционални потпорни склоп ученика као резултат васпитно-образовног деловања у сигурној атмосфери уз оптимална ограничења слободе. Емпиријски део овога рада има за циљ да утврди емоционални потпорни склоп ученика током наставног процеса као и варијабле и специфична обележја која могу утицати на њега. Узорак испитивања чине ученици основношколског узраста, а емоционални потпорни склоп сагледава се самопроценом ученикових осећања на заданој скали. Уважавајући теорије развоја креативности и налазе овога истраживања дају се предлози за практичну примену везану уз емоционалне реакције ученика.

Љиљана Крнета, Бања Лука, РС, БиХ, krnetaljiljana@yahoo.com представила је налазе истраживања перцепције радне ефикасности наставника од стране ученика, сматрајући да је ефикасност наставника тесно везана за ефикасност система васпитања и образовања и промене које изазива свепрожимајући процес глобализације. Узорак истраживања (1150) ученика завршних разреда основних и средњих школа БиХ, обухватио је ученике од 14 до 19 година. У том узорку обухваћено је и 258 даровитих ученика, насељених у различитим местима становања (село, приградско насеље, мало и веће мјесто). Један од налаза говори о томе да се способности везане за организацију и извођење наставе и високо цене у реализацији улоге наставник, а затим да су психолошке особине ученика и њихова социо-статусна обележја значајни извори разлика у перцепцији радне ефикасности наставника какав јесте и какав треба да буде.

Светлана Куртеш, Универзитет у Кембриџу, s.kurtes@googlemail.com је уз још неколико саопштења фокусирала своју истраживачку пажњу на интеркултурну компетенцију као образовни циљ даровитих, сматрајући их општим/преносивим вештинама и као такве важим предусловом успешног академског постигнућа даровитих. Полазећи од препорука Савета Европе датих у *Заједничком европском оквиру за живе језике* (ЗЕО), размотрила је појам инктеркултурне компетенције из угла новијих теоријских приступа, а затим се zaloжила за његову ширу педагошку примену у националном курикулуму и предложила практична решења.

Данило Ж. Марковић, Српска академија образовања, Београд dacamarkovic@yahoo.com говорио је о значају национално-космополитског образовања и васпитања даровитих за односе толеранције у глобализирајућем друштву. Полазећи од чињенице да знање представља основни развојни ресурс у глобализирајућем друштву, а да су „власници” носиоци тих ресурса најуспешнији у његовом развоју, а такви су потенцијално даровити, аутор сматра да њихово образовање и васпитање треба да представља допринос развијању остваривања хуманих друштвених односа међу људима, друштвеним групама и државама на основама толеранције.

Тања Недимовић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”, Вршац, nedimovic@hemo.net истраживала је могуће

ефекте друштвених мрежа на студентску популацију као потенцијално даровите. Један од налаза односи се на следеће : факторском анализом екстраховано је шест интерпретабилних димензија, и то: зависност од друштвених мрежа, виртуелно отуђивање, социјализација путем друштвених мрежа, негативни став испитаника према друштвеним мрежама, самопрезентација у циљу постизања сексуалне стимулације и профил као виртуелни селф.

У раду се разматрају психолошке и бихејвиоралне консеквенце које се везују за феномен друштвених мрежа (Facebook, MySpace и сл.), са нагласком на могући утицај на потенцијално даровите и резултати истраживања процене виртуелних понашања у друштвеним мрежама, спроведеног међу студентима Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Вршцу.

Наташа Стурза-Милић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“, Вршац, natasasturza@gmail.com изнела је налазе истраживања о утицају доминантног друштвеног размишљања на рану специјализацију моторички даровите деце, наглашавајући присутност глобалног тренда да се моторички даровита деца проналазе, интензивно тренирају и такмиче у све млађим узрастима, пре него што су у сваком погледу (физичком, емоционалном, интелектуалном) спремна за то. Намера овог истраживања је „провера реалности“ у вези са границом коју треба повићи када је у питању укључивање деце у спорт, а такође и промена неких устаљених, глобално наметнутих размишљања, пре свега, у циљу обезбеђивања квалитетног усмеравања и развоја моторички даровите деце. Испитано је мишљење врхунских и признатих спортских тренера из Србије ($N=41$) у вези са временом укључивања моторички даровите деце у одређене спортске дисциплине (одбојку, кошарку, тенис, рукомет, фудбал, борилачке спортове, плес и др. Утврђено је да постоји статистички значајна разлика ($Z = -2,945$; $p = 0,003$) у мишљењу спортских тренера између варијабли – када деца у пракси почињу да тренирају одређену спортску дисциплину и када је оптимално да се деца укључе у тренинг одређене спортске дисциплине.

Јасмина Шефер, Институт за педагошка истраживања, Београд, jsefer@rcub.bg.ac.rs изнела је интересантне идеје о доприносу словенског схватања мултикултуралној перспективи креативности и даровитости, наглашавајући да интелектуални евро-амерички професионални кругови у области изучавања даровитости и креативности чине напоре да региструју културне различитости, које се одражавају у наведеним појмовима и сачувају их од заборава који ће донети глобалистичка трансформација света. Ово је нарочито значајно, сматра ауторка стога што култура, филозофија и схватање света и човека утичу, не само на локални фолклор, већ и на научне приступе феномену креативности и даровитости у различитим деловима света. Познато је да се истраживања, нарочито у друштвеним наукама, не могу одвојити од друштвеног контекста који утиче на општа полазишта групе научника неке културе. Као и други појмови, и концепције даровитости и креативности разликују се од културе до културе. Свака

култура из свог угла доприноси општем погледу који обједињује различитости у мултикултурални мозаик. Словенске концепције доприносе том мозаику наглашавањем улоге емоција, интуиције и потпуног предавања духовном процесу током стваралачког акта који се може само целовито посматрати узимајући у обзир све аспекте личности ствараоца. Иако се подразумевају биолошке диспозиције, даровитост и креативност у словенским земљама углавном се дефинишу тек у процесу социјалног формирања, наглашавајући социјално-историјски и културални утицај. Занимљиво је преплитање неуробиолошких, психо-дидактичких и религијско-филозофских теорија и истраживачких искустава о поменутим феноменима. Ова анализа односи се на словенски свет, пре свега онај део са православном традицијом која је у великој мери дефинисала културна обележја словенских народа, с посебним освртом на Русију као доминантног представника. Предмет анализе су језички, научни, филозофски, религиозни и уметнички писани дискурси. Иако тешко препознатљиве, ауторка је ипак пронашла заједничке карактеристике концепција даровитости и креативности у различитим словенским земљама.

На крају скупа су промовисане књиге:

- академика Јована и Босиљке Ђорђевић (2009), *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад. О књизи је говорио академик М. Недељковић и
- проф. др Петра Стојаковића (2009), *Наставна питања и задаци у свјетлу стваралачких процеса учења*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево. О књизи је говорила академик Б. Ђорђевић.