

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС	Год. LVII	Бр. 3–4	Стр. 181–340	Нови Сад	2011.
<i>UDK 37</i>				<i>ISSN 0553-4569</i>	

Страна

181

CONTENTS

Jovan Đorđević, academician: Contemporary Economic and Social Conditions and Possibilities of Teacher's Training and Education -----	185
Radovan Grandić, Ph.D., Milena Stipić: Teacher's Professional Development - The Way to Quality Education -----	198
Olivera Knežević-Florić, Ph.D.: European Dimensions of Social and Educational Activities-----	210
VIEWS AND OPINIONS	
Radica Šipovac, Ph.D.: Financial and Legal Status of Students' Cooperatives-----	225
Milo Beljanski, M.A.: Pedagogical Challenges in the Practice of Social Work Supervision -----	235
EDUCATION IN SCHOOLS	
Olgica Tomić, Ph.D.: Teacher's Role in the Development of Gifted Students Potentials -----	240
Mira Jovanović, M.A.: Creating a Positive Climate in Contemporary Educational Attainment-----	256
DIDACTICS AND METHODICS	
Biljana Radić-Bojanić, Ph.D.: Conceptual Metaphor as a Method of Learning Foreign Language Vocabulary -----	264
PRESCHOOL EDUCATION	
Snežana Štrbac, M.A., Tomka Miljanović, Ph.D.: Methodological Organization of Environmental Oriented Educational Activity in Preschool Institutions----	276
Sanja Nišević, Vesna Colić, Ph.D.: Educator's Age and Kindergarten Equipment Influence Job Satisfaction -----	289
PSYCHOLOGY	
Mladen Pečujlija, Željka Bojanić: Relationship Between the Concept of Morality and Moral Control Mechanism in the Light of Bandurine Sociocognitive Theory of Morality -----	397
Nina Brkić, Maja Nestorović: Youth's Gender Prejudice: What Really Changed?-----	312
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Esed Karić, Ph.D.: Preparing a Child for School Activities-----	323
REVIEW	
Hristofor Rančić: Pedagogical Thought of Dositej Obradović -----	335

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Йоан Джорджевич: Современные экономическо-общественные условия и возможности подготовки и повышения квалификации учителей-----	185
Д-р Радован Грандич, Милена Стипич: Профессиональное развитие учителей дорога к качественному образованию -----	198
Д-р Оливера Кнежевич-Флорич: Европейские размеры социальнопедагогической деятельности -----	210
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
Д-р Радица Шиповац: Финансовое и правовое положение ученических и студенческих кооперативов -----	225
М-р Мила Белянски: Педагогические вызовы на практике суперконтроля социальной работы-----	235
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
Д-р Олгица Томич: Роль учителей в развитии потенциалов одарённости у учеников-----	240
М-р Мира Йованович: Создание положительного педагогического климата в современной школе-----	256
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА	
Д-р Биляна Радич-Боянич: Понятийная метафора как метод изучения слов, иностранного языка-----	264
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
М-р Снежана Штрбац; д-р Томка Милянкович: Дидактическо-методическая организация экологической воспитательно-образовательной работы в дошкольных заведениях -----	276
Саня Нишевич, д-р Весна Цолич: Возраст воспитателей и оборудование детского сада оказывают влияние на удовлетворённость работой-----	289
ПСИХОЛОГИЯ	
Младен Печуйлия, Желька Боянич: Отношение между понятием морали и механизма морального контроля в свете социокогнитивной теории морали Бандуры -----	297
Нина Бркич, Майа Несторович: Половые предрассудки у молодёжи: Что действительно изменилось? -----	312
ИЗ ДРУГИХ СТРАН	
Д-р Эсед Карич: Подготовка ребёнка к поступлению в школу -----	323
ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ	
Христифор Ранчич: Педагогическая мысль Досифея Обрадовича -----	335

Академик Јован Ђорђевић
Српска академија образовања
Београд

UDK 371.14
Прегледни чланак
Примљен: 26. I 2011.
BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 3–4, p. 185–197.

САВРЕМЕНИ ЕКОНОМСКО-ДРУШТВЕНИ УСЛОВИ И МОГУЋНОСТИ ПРИПРЕМАЊА И УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Резиме

Наставници и васпитачи, током студија и припремања за позив, треба да стекну и солидну друштвену и етичку васпитну основу, оно што од њих захтева друштво, а очекују ученици и родитељи. Васпитање друштвених и моралних етичких вредности, усвајање одређених начела, норми и категорија морала, није само питање непосредног васпитања и не може се сматрати обичном наставном дисциплином. Неопходни су адекватни садржаји, разрада система моралног васпитања, како у појединим наставним предметима и областима тако и у другим активностима школе, усаглашавањем когнитивних и моралних аспеката васпитања, омогућавање расправа о улози и значају појединих вредности, уз навођење примера и илустрација, доживљавања и искустава у непосредним моралним ситуацијама, примене у практичном и свакодневном животу и раду. Морално васпитање би требало да се „заснивана чврстој теоријској основи о целовитој моралној личности“, као и холистичком прилазу, како би се морално васпитање сагледавало у склопу психолошке целине личности и њених развојних потреба и могућности.

Потребно је преиспитати циљеве, задатке и садржаје појединих наставних предмета, односе између наставника и ученика, између самих наставника, циљеве и задатке моралног изграђивања и формирања личности. Потребно је, такође, продубити теоријски и практично, односе између филозофије (етике) и психологије и педагогије, без чега се не може замислити морални процес као ефикасан, квалитетан и успешан.

Кључне речи: друштвене промене, наставник, глобализација, вредности, морално васпитање

У дугом временском периоду (распону) појму *личности* придаван је различит значај што је довело до тога да и његово поимање постане магловито и неодређено. У постојећим студијама, посебно оним новијег времена, наводе се бројне одредбе и дефиниције којима се објашњава појам личности. У својим разматрањима и анализама студија о личности наставника психолози Гезелс и Џексон (Getzels and Jackson, 1963) употребили су термин «личност» да би указали на *целину понашања личности*, узимајући при том у обзир *когнитивне аспекте и појмове* понашања, упоредо са *афективним*, као што су ставови, вредности, потребе, интересовањам, прилагођавање и др. Једну од најобухватнијих дефиниција личности дао је Олпорт (Allport, 1970), указујући да је «личност динамична организација оних психолошких система и појединаца који детерминишу његово понашање и мењање». Личност је, сматра Олпорт, оно што је «човек, у ствари, независно од тога како други виде његове особине» (својства) или како их ми истражујемо.

Разматрања појма «личности» указују да нема једне свеобухватне теорије личности која би могла да објасни сву сложеност и различитост личности наставника и његове професије. Наставник је, пре свега, индивидуа, а тек затим припадник одређене професије. Наставник није творац, настава и учење нису производи одређених процеса, а ученици нису материјал припремљен за обраду. Он је живо биће са одређеним потребама и захтевима усмереним на себе и своје индивидуалне посебности и могућности. Због тога наставник мора да буде *флексибилан* у погледу разумевања своје улоге и својих функција, опхођења са ученицима и усмеравања и обликовања васпитно-образовног процеса, јер за поменуте критеријуме не постоје решења која се по жељи могу понављати.

Педагошки утицаји наставника засновани су на његовој *укупној личности*. Пошто наставници у принципу нису друкчије личности од осталих људи, потребно је у циљу њихове анализе да се почне од основних, општих јединица, које су развиле психолошке теорије личности. Најважнији начини приближавања могли би бити «покривени» приступима са становишта теорија својстава (особина), мотивације, улога, заузимања ставова, посредством теорије учења и «само-поимања». У целини, из ових аспеката, укључујући и односе, који постоје међу њима, може се доћи до одређеног система.

Личност наставника је *значајна и одлучујућа*, истовремено и *најкомпликованија варијабла* у активностима и раду школе. На ово свакако утичу и *сталне промене у друштву*, као и повећани друштвени, психолошки и педагошки захтеви. Тешкоће да се одреде функција и улога наставника налазе се у томе да бити наставник није само скуп одређених особина и карактеристика личности већ, пре свега, његова *социјална улога* коју није једноставно и лако одредити (Getzels and Jackson, 1963).

Свака професија је настала током одређеног развоја, па има своју генезу, историју, традицију, структуру, низ посебности. Због тога се професије могу посматрати како са становишта њиховог режима, норми, правила, организације, етике, образовне структуре, тако и са психолошког становишта. То се посебно односи на наставника, једно од најстаријих занимања.

При одређивању својстава «доброг» и «успешног» наставника најчешће се издвајају *антрополошка и хумана својства* и начин понашања.

Велике, брзе и нагле друштвене, привредне и индустријске промене у другој половини XX века, научна, техничка и технолошка револуција, појава нових медија и нове информативне технологије (компјутери, рачунари, интернет и др.), нови педагошки токови, измењени и другачији погледи на укупне процесе васпитања, образовања и наставе, значајно су утицали на промену функција наставника, његово место, улогу и значај на укупне процесе у оквиру васпитно-образовног процеса.

Глобализација, као вишедимензионалан процес, постала је доминантна у нашем времену, обухватајући политичке, економске, културне, образовне и друге области живота и делатности, рушећи национално и културно наслеђе, намећући вредности и норме, идеје и идеале западне цивилизације.

Потребно је, такође, указати да педагошка наука крајем XX и почетком XXI века доживљава дубоке унутрашње трансформације које се јављају у променама образовних парадигми *вредносних оријентација*. Мења се не само садржај образовања и дидактичко-методичка основа, која се развијала вековима, већ и улога образовања у савременом свету, однос људи према њему, а посебно вредносни акценти.

Нестају све до недавно присутне баријере међу генерацијама (такозвана «зрелост» је лишена било какве тајанствености), полако се оцртава крах традиционалних ауторитета (родитеља, наставника, цркве, организације и сл.), обликује се сасвим другачији однос према љубави, браку, пријатељству, згушњавају се међуљудски односи. У свету подложном наглим променама, расту и сазревају младе генерације које усвајају вредности усмерене на најближу будућност. Све је видљивија диспропорција између система васпитања и његових општих премиса и промена до којих долази скоро свакодневно (А. Lewin, 1980).

Школа и наставници се суочавају са изазовима које покрећу друштво и развојне потребе ученика. На савремену школу и улогу наставника све више утичу спољашњи и унутрашњи притисци. Непосредан утицај на професионалну делатност школе и наставника имају бројни фактори, међу којима су посебно значајни: информатизација укупног живота, формирање отвореног друштва, формирање новог склада (типа) личности чије су битне карактеристике самосталност и одговорност, спремност човека да се мења током читавог живота и радне делатности, обезбеђивање квалитетног образовања за *све*, независно од социјалног статуса и материјалних могућности, средине и места, усмереност на усвајање *базичних образовних компетенција* које формирају основне навике учења, развијање сазнајних и комуникационих способности и стицања основа нове културе понашања.

Живимо у време наглог ширења глобализације (мондијализације) која намеће крупне и озбиљне друштвено-економске промене. Глобализација је објективан, доминантан и незаустављив процес јединствен за целу планету Земљу, структуре, везе и односе са различитим областима живота и рада. Феномен

глобализације се схвата као објективна реалност, непрекинути ланац глобалног пространства, јединственог светског газдинства, свеопште еколошке међузависности, глобалне комуникације и др. Глобализација је одређена тржишним, а не државним моћима и механизмима. Означава *хомогенизацију* живота: цена, производа, нивоа квалитета, брига о здрављу, ниво дохотка. Глобализација утиче не само на процесе светске економије, већ и на њену структуру. Јавља се као прелаз у доминацији политике, економије, у стварању и обликовању светске културе, пре свега оне масовне, као и обликовању слободног и јединственог начина живота: једнаке одеће, хране, обликовања, организовања слободног времена и сл.

Болоњска декларација, као један од облика и делова опште глобализације, огледа се као стратегија новог света са усмеравањем на уједначавање и униформисање под утицајем најмоћнијих држава западног света. Изражавајући дух англо америчког прагматизма, долази до смењивања и маргинализовања хуманистичких компоненти у образовању и припремању стручњака уских профила, уситњености знања, без неопходног ширег и дубљег разумевања и критичког сагледавања, са тежњом да се удовољи захтевима и потребама производње и тржишта («знање као роба»). Циљ оваквог педагошког процеса није појединац који располаже неопходним образовањем и културом, већ конформистички усмерен грађанин.

У оквиру глобализације и њене улоге у образовању и васпитању, не помиње се *личност* (индивидуа), њена својства, посебности и потребе, а посебно стваралаштво и друштвено моралне вредности.

Када говоримо о личности мислимо на појединца ангажованог на заједничком друштвеном задатку али ангажованог као личност, као глобалан субјекат. То је појединац који истовремено остварује своје припадање друштву, али и своје разликовање од друштва, задржавајући способност интелектуалног и моралног реаговања, када је, и ако је, то потребно. Не може се говорити о независном интелектуалном образовању ако оно доводи у питање смисао човековог васпитања јер интелектуално образовање је само оно које се своди на једностраност, пуко поучавање и индоктринацију. Интелектуално образовање не можемо издвојити као изоловану и затворену целину већ га морамо уско повезати са васпитањем воље, осећања и морала, у јединствени процес структурисања и унапређивање човекове личности.

Посебно желимо да укажемо на улогу и значај вредности и улогу глобализације у трансформацији система вредности.

Вредности управљају читавим током човековог живота и рада, одређују смисао образовног процеса и представљају основну идеју његове неопходности и континуитета. Наглашавајући трајну улогу и значај вредности, Гудленд (J. Goodlend, 1966) сматра да их треба разматрати на првом месту, јер из њих произилазе циљеви, из ових задаци, а из задатака организација учења.

Систем вредности и вредносних оријентација одражава *идеологију и културу друштва и нације* којима појединац припада. Вредносне оријентације изражавају унутрашњу основу односа човека према различитим вредносним категоријама: материјалног, моралног и духовног рада. Због тога, иако су вредности

носиоци образовања и васпитања, оне немају исти значај за различите социјалне групе и појединце. Једни их посматрају као фундаменталне идеје, неопходне и апсолутне, због чега их треба безусловнo поштовати (добро, зло); други их тумаче као носиоце одређених идеологија због чега нису обавезне за све; трећи их схватају као оријентационе тачке (као «репере») у социјализацији деце и младих, како би могли да се прилагођавају обичајима, навикама, веровањима, традицији и захтевима времена у коме живе. Очигледно је, према томе, да вредности нису апсолутне већ релативне категорије, односе се на одређену епоху и цивилизацију, па су подложне разним променама, али и модификацијама. Но, и поред тога, одређене вредности су се одржале током времена, издржале су различите промене и утицаје, па се могу сматрати универзалним.

Посебан значај и улогу у васпитању имају друштвене и моралне вредности. Ове вредности представљају стандарде, норме, начела, на основу којих судимо да ли су одређени циљеви, поступци и начини понашања исправни. Иако моралне вредности могу да се разликују према степену општости и значајности, оне ипак представљају нешто више од личних мерила због тога што се користе да оправдају етичке одлуке или да се о њима суди. Морални стандарди нису само ствар личног укуса, оне неминовно носе и неку основну поруку преузимањем обавезе да се нешто предузме.

Евалуација вредносних система у развоју друштва довела је и до глобализацијског периода. Ради се о уклањању баријера, свих врста и типова (економских, политичких, социјалних, културних, образовних) које постоје између држава и нација. Али се претежно може говорити о *слободном ширењу* и наметању западних модела, норми и образаца. У оквиру глобализације Запад настоји да представи своја мерила, узор и норме, њихову улогу и значај као основу на којој се формирају сви системи стандарда у свету. Глобализација је и настојање да се планета Земља усмери и преведе на западни систем процена и разумевања. У условима слободе вредносни систем се упрошћава и поједностављује и у први план се издваја најједноставније оно што је материјално. Уколико су међународне финансијско-индустријске корпорације економски, по правилу, моћније и успешније од националних, глобализација постаје «парола дана». У овом контексту долази до проблема да се у појединим државама и народима афирмише надирући систем вредности и универзализација културе, али и да се сачувају посебне и специфичне вредности, култура и традиција, као извори стваралачке разноврсности богатства и развоја народног стваралаштва и традиције. Као захтев се поставља не само за развој универзалне цивилизације, већ и *одбрана, заштита од агресивне униформности* и очување друштвених особености и специфичности, *позитивне традиције и националне својеврсности и идентитета*.

У нашем друштву највећи број вредности је промењен или напуштен, а постоје бројне недоумице и нејасноће у схватању појединих вредности, њихове улоге у васпитању и наставном раду. Сматра се да је наше друштво болесно друштво, кризно друштво, и да такво стање сувише дуго траје.

У кризном времену један део наше интелигенције, друштвених и политичких посленика, као и знатан број просветних радника, изгубио је свој морални лик. На то указују бројни показатељи и различита збивања: убиства, силовања, уцењивања, корупција, преваре, вређање, грубости и насиље, подмићивање, лажи и преваре итд. То се не односи само на одрасле особе, већ се, нажалост, ове појаве све више срећу и међу младима.

Постоје бројни разлози који објашњавају како је до тога дошло. Указаћемо на неке од њих: нагли прелазак са једног друштвено-политичког система и устројства на други; бомбардовање наше земље; велике миграције и померања становништва; огроман број избеглица; социјално-економске тешкоће и проблеми; незапосленост, сиромаштво и немаштина; поремећени међуљудски односи, рушење система вредности, истицање значаја материјалних вредности и одсуство духовних; огроман пораст социјалних разлика и промене структуре становништва; опонашање и афирмација Запада и западних цивилизација без критичког односа, као и невођење рачуна о нашим специфичностима и могућностима (економским, кадровским, организационим и др.).

Иако је криза морала и вредности у нашем друштву изразито наглашена, проблем који разматрамо је много шири, он се јавља и у развијеним земљама. Један значајан педагошки теоретичар, немачки педагог Wolfgang Brezinka, издао је средином 80-тих година књигу под насловом *Васпитање у друштву несигурних вредности* (1986. године), а шведски економист Гунар Мирдал (G. Myrdal) у својим написима наглашава да се у савременом друштву непрестано иде у крајности, ка радикалним вредностима као што су; «револуција», «мутација», «експлозивне вредности» и сл.

До сада су у нашем друштву и наставници у нашим школама недовољну пажњу придавали личним, друштвеним и моралним вредностима. Истина, ученици су поучавани да уважавају и да се придржавају одређених вредности: поштења, истине, правде, слободе, толерантности и др. Међутим, у суштини нису сазнавали шта ове вредности представљају, у чему је њихова суштина, значај за развој личности. Поменуте вредности (и друге) помињале су се на начин као да се подразумева да ученици знају њихову суштину и примену у свакодневном животу и понашању. О њима се није расправљало непосредно, конкретно, на начин који одговара њиховим могућностима. Претпостављало се да ће ученици појмове који су повезани са одређеним вредностима, стећи посредно, коришћењем одговарајућих наставних садржаја, што се у пракси најчешће не догађа.

Прохујало време очигледно је оставило лоше последице у погледу индивидуалних слобода, али ни период немара према васпитању, посебно моралном, није дао боље резултате. Уколико пред ученике, у одређеном облику и на одређени начин, не изнесемо конкретне и чврсто засноване моралне вредности, норме и ставове, тешко је поверовати да ће они развити сопствена, лична начела. Млади људи, уколико им се не пружи адекватна друштвена и педагошка помоћ у овој области, најчешће занемарују лични морални ангажман и моралне обавезе, па често падају под утицај пролазних мода и стилова живота и понашања, у чијој су

власти све док је такав правац друштвеног кретања популаран, правилан, модеран и омиљен да би потом прихватили и друга убеђења, која су управо у моди и популарна, а која су често сасвим супротна оним претходним.

За ефикасно поучавање и васпитање вредности неопходни су адекватни садржаји и примена одговарајућих метода и поступака. Поучавање и васпитање вредности није питање непосредне наставе већ је неопходно да се разради *систем моралног васпитања*, како у појединим предметима тако и у другим активностима школе.

Интелектуално образовање треба да повећа личне способности поимања, асимилације и тумачење света у коме појединац живи и да омогући проширивање интелектуалних капацитета и перспектива појединаца. Међутим, проширивање когнитивних перспектива не би ничему служило ако не би било праћено и ширењем и обогаћивањем његових *етичких перспектива*.

Подвајање појединих области и аспеката значајних за развој и формирање личности је вештачко и може се оправдати методолошким разликама због бољег, потпунијег и јаснијег сагледавања различитих аспеката и својстава личности. У стварности, *појединац је недељива целина* која поседује одређена знања, која осећа, која је активна, која реализује људске односе и читавог живота се интегрисхе у личност. И морална особа се не изграђује независно од других процеса већ у јединству са њима, као што се ни морал појединца не манифестује у понашању које обухвата једино и искључиво моралне аспекте. Због тога сваки појединац треба да буде подвргнут једном *интегрисаном процесу васпитања* које заједно образује све његове психолошке диспозиције, које су претходно постављене као циљеви.

Школа и наставници много више постижу на плану *когнитивног развоја* ученика. Чак и када се наглашава развој целог детета, когнитивни развој добија значајније место и истакнутију улогу од других аспеката, па и од моралног. Међутим, захтеви који се постављају савременој школи намећу потребу за *усаглашавањем когнитивних и моралних аспеката васпитања*. Знање представља одређену вредност када има ослонац у позитивним *осећањима*, које прелази у убеђење, када је повезано са целином васпитних аспеката и када се трансформише у оно што називамо *погледом на свет*.

Свака школа има оно што јој је својствено: посебну атмосферу, сопствени етос који има снажан морални утицај на ученике. Њу чине односи између наставника, наставника и ученика, као и међу самим ученицима, а такође и неки аспекти саме школе као институције (традиција школе, дисциплина, емоције, награде и казне, иновације и сл.). Пошто се морал састоји од укупности међуљудских односа то и поменути персонални односи имају утицаја на морално васпитање и на моралне односе. Посебно треба издвојити огроман морални утицај наставника као појединца. Значајно је што готово на све ученике има значајан утицај став наставника према појединцима, односа између онога што наставник говори и онога што чини, његов систем суђења, похвала и покуда, као и начин оцењивања. Често

и против своје воље наставник представља *пример и узор* ученицима и ако дође до идентификације са њим може се говорити о трајном утицају (N. Bull, 1973).

Потребно је саставити иновирани «каталог» моралних вредности, одређивање (дефинисање) моралних вредности као *циља* од моралних вредности као *средстава*. Има више разлога за преиспитивање друштвених и моралних вредности и неприхватање аксеологије која сматра да су политичке вредности, у ствари, вредносни циљеви. Критичко разматрање номенклатуре вредности у садашње време је актуелно са становишта научне аксиологије у светлу савремених кретања на почетку XXI века.

Указаћемо на неколико основних питања и проблема који се односе на овај комплексан и сложен проблем: које су основне вредности, друштвене и моралне, савременог друштва; да ли постоје неке вредности које прихвата цело друштво или највећи његов део; или се, пак, оне суштински разликују код појединих друштвених подгрупа; које су вредности подложне променама у друштву, које су се трансформисале и да ли је дошло до појава нових вредности; какав однос треба успоставити између потреба појединаца и потреба друштва и на који се начин то може ускладити; које вредности треба да развија школа и наставници и да ли би њихов рад био у складу са друштвеним потребама и циљевима. У одговору на ова, као и на нека друга, питања из овог домена, поред педагога, теоретичара и практичара, потребно је ангажовати и филозофе, етичаре, социологе, психологе и културологе.

Неопходно је анализирати и преиспитати опште циљеве васпитања и образовања, циљеве, задатке и садржаје појединих наставних предмета, односе између наставника и ученика, а посебно циљеве и задатке моралног изграђивања и формирања личности. Потребно је, такође, продубити теоријски и практично, односе између филозофије (етике), психологије и педагогије, без чега се не може замислити морални процес као ефикасан и квалитетан.

Критике недостатка у систему вредности, исказивање о кризи вредности све више се замењују захтевима за прихватање *плурализма вредности*. Принцип плурализма није принуда, нити значи напуштање монолитне педагогије већ је, пре свега, ограђивање од сваког покушаја који би настојао да се у васпитању прихвати и усвоји један ред вредности, без обзира на ниво образовне институције.

Пожељно је да наставници буду у стању да себе замисле и ставе у положај и улогу ученика, да се уживе у њихова осећања, мисли, жеље и намере (емпатија), како би током васпитно-образовног процеса били у могућности да правовремено реагују када су у питању мотивација, интересовање и потенцијалне могућности ученика, као и могућности средине, да о томе имају *оптимистички став* и да се, колико је то могуће, понашају на начин који је карактеристичан за *креативне особе*.

Потребно је да наставници током студија и припремања за позив добију *адекватну друштвену и етичку васпитну основу*. Етичко припремање и одговарајуће норме и захтеви састоје се из онога што од наставника захтева и очекује друштво (прихватање хуманих односа и максимално поштовање ученика, њихо-

вих потреба и могућности, осетљивост на емоционалне потребе, позитивно реаговање, праведност, самоконтрола, демократско убеђење, проверени друштвени, културни и морални ставови и вредности, емпатичност и сл.).

У проучавању личности наставника и позивног припремања незаобилазна су схватања и погледи хуманистичке психологије и његове примене у педагогији и васпитању (А. Кумс и К. Роџерс).

У време када се много расправља о реформи школског система, променама структуре васпитања и образовања, поставља се питање чему ће служити такве промене ако они који треба да их прихвате и спроведу, пре свега наставници, нису за то на адекватан начин припремљени и оспособљени, а посебно ангажовани и заинтересовани за такав рад?

Проблем педагошког образовања будућих наставника треба размотрити у целини, за све категорије наставника и васпитача, од предшколских установа, основне и средњих школа, до универзитета, користећи позитивна искуства других земаља уз посебно уважавање наших позитивних искустава, могућности и потреба, традиције, циљева којима тежимо. Посебан проблем представљају наставници на стручним и другим школама, без икакве припреме за позив наставника: лекари, инжењери, економисти, правници и др.

Веома је значајна *селекција за позив наставника*. Она најчешће подразумева интелектуалне способности и знање, узимање у обзир одговарајућих диплома, а негде и физичких и музичких способности (на учитељским факултетима), уколико пријем није био спонтаног и случајног карактера, како је то најчешће код нас. Највећи број стручњака који се баве овим проблемима сматрају да би, поред знања и различитих диплома, било неопходно целовитије, комплетније и објективније утврђивање и других својстава личности. Селекција, поред осталог, има за циљ и утврђивање *добре афективне и социјалне зрелости*.

Селекција за позив наставника има у виду одређене особине (својства) личности, интересовање и мотивацију за позив, који најчешће иду заједно и представљају *целину*. Познато је да специфичност и сталност позива привлаче један број неодлучних особа које сматрају да се могу афирмисати у раду са ученицима. Међутим, овакви појединци, до тешкоћа до којих може доћи, а често и долази, током професионалне делатности имају велики ризик од неуротичних и других сметњи (тешкоћа) у контактима и сарадњи са ученицима. Због таквих тешкоћа (социјалне и афективне зрелости) будућих васпитача, која као и добро физичко и ментално здравље, треба да омогући да буду оспособљени у погледу прилагођавања и менталног развоја, што може да обезбеди сигурнији и хуманији однос према деци и младима. Појединцима којима није успело овакво прилагођавање, треба омогућити промену студија и занимања (професије) пре завршетка студија, као и током професионалног живота и рада, што је у интересу друштва, школе, ученика, као и самих наставника.

Неки стручњаци с правом указују (на пример Chester Finn) да треба бити опрезан према «дипломама на папиру» као традиционалне гаранције да неко има

прописану школску спрему и да она подразумева реална знања, одређене способности и «здраве и моралне квалитете личности».

Селекција се, према томе, не би смела односити само на знања стечена претходним школовањем, већ је неопходно узимати у обзир моралне ставове и вредности, ментална и друга својства и способности која су неопходна за успешно бављење одговорним позивом наставника и васпитача.

Потребно је да наставници стекну више и високо образовање или она која су им еквивалентна. Процес образовања наставника требало би да обухвати сва три циклуса (*bachelor*, *masters* и *doctorate*) у циљу повећања могућности за напредовања и покретљивост у оквиру струке и професије.

Позивно образовање, поред осталог, треба да обухвати дисциплине и програме који ће омогућити упознавање ученика и њихових развојних потреба и могућности: да схвате природу учења, да науче различите врсте и облике комуницирања (са ученицима, колегама, родитељима и др.); да се упознају са методама и поступцима ширег демократског вођења и усмеравања ученика (пријатељску атмосферу вођења дијалога, подстицање, кооперације, развијање самосталности, подстицање и развијање мотивације); да науче савремене поступке и начине организације рада (различите методе, поступке и технике у наставном и ваннаставном раду, преношење и усвајање вредности) и др.

То им могу омогућити основи педагогије са дидактиком, интегрисаним одабраним садржајима и другим, сродним научним дисциплинама (на пример: васпитање и личност наставника, васпитање у школи, школа и активности наставника, теорије о настави и сл.); психолошко образовање (са одабраним поглављима из педагошке и развојне психологије); методичко образовање, са неопходним практичним усмерењима и радом, хоспитацијама и држањем практичних предавања у одговарајућим вежбаоницама, огледним, експерименталним и другим школама и установама.

Професију наставника треба схватити као *континуум* који укључује почетно образовање као и извођење и наставак континуираног професионалног развоја и адекватно засноване стратегије доживотног учења. Очекује се да савремени наставници имају много *шире улоге и обавезе*, имајући у виду друштвене потребе и индивидуални развој деце и младих, развој њихове личности, сазнајних и стваралачких способности, организовање савремених процеса учења и васпитања као и развој савремене школе као «друштва које учи».

Да би школа имала квалитетне и успешне наставнике неопходно је обезбедити адекватнији друштвени и економски статус наставничке професије (плате, станове, стипендије, специјализације, студијске боравке и сл.).

Сама промена структуре школе, организације рада у њој и припремање наставника на одговарајући начин, неће обавезно променити природу и ефикасност наставе, образовања и васпитања. Циљ није да се структурирају постојеће компоненте које чине школу као васпитно-образовну институцију већ да се *школа трансформише у средину за учење и формирање личности*, у којој ће наставници и ученици моћи заједно да развијају своје капацитете, а њене структуре да обез-

беде и омогуће потребе за учењем, новим сазнањима, развојем (васпитањем), као и енергију, инвентивност и креативност одговарајуће средине.

ЛИТЕРАТУРА

- Allport, G. W., *Personality: A psychological interpretation*, Holt, Rinehart, Winston, New York.
- Ausubel, David (1978), *Educational Psychology – A cognitive view*, Rinehart and Winston, New York.
- Brezinka, Wolfgang (1986), *Erziehung in einer Wertungshenesis Gesellschaft*, München – Basel.
- Ђорђевић, Јован (1976), *Школа и морално васпитање*, Институт за педагошка истраживања, Зборник 9, Београд.
- Ђорђевић, Јован (2003), *Селекција кандидата за наставнички позив*, у: *Образовање и васпитање учитеља*, Учитељски факултет, Ужице.
- Ђорђевић, Јован (2008), *Личност и функција наставника у савременим друштвеним и економским условима*, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Учитељски факултет, Ужице.
- Ђорђевић, Јован (2007), *Формирање и функција наставника у прошлости и у садашњем времену*, у: *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*, Учитељски факултет, Ужице.
- Ђорђевић, Јован (2010), *Процес глобализације и креативност*, Педагошка стварност, 7-8, Нови Сад.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1988), *Ученици о својствима наставника*, «Просвета», Београд.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (2009), *Савремени проблеми друштвеног и моралног васпитања*, Педагошко друштво Војводине и Виша школа за васпитаче у Вршцу, Нови Сад.
- Ђорђевић, Босилка (2008), *Глобализација школе и образовања*, Педагошка стварност, 9-10, Нови Сад.
- Getzels, J. W. and Jackson, P. W. (1963), *The Teacher's personality of Researchs in Teaching*, Chicago.
- Hall, Robert and Danis, John (1975), *Model Education in theory and practice*, Prometheus Books.
- Котова, С. А., Гремичина, О. С., Л. Ю. (2007), *Начальное образование в контексте программы юнеске*, Образование для всех – Российское видение», Санкт Петербург.
- Lawin, Aleksander (1990), *System wychowania a tworczosc pedagogiczna*, PUF, Warszawa.
- Мазур, И. Н. и Чумакова, А. И. (2006), (редактор и составители), *Глобалистика*, Междисциплинарный энциклопедический словарь, изд. «Елина» и «Питер», Москва – Санкт Петербург – Нью Йорк.
- Mialaret, Gaston (editor) (1979), *Vocabulaire de l'education*, PUF, Paris.

Reiner, D. et all. (1983), *Psychologie der Lehrer Persönliechkeit*, Ernst Reinhardt, Verlag.

Zgaza, Pavel (editor) (2006), *The Prospects of Reacher Education in South-east Europe*, Univerzitet, Ljubljana.

Jovan Đorđević, Academician, Belgrade

CONTEMPORARY ECONOMIC AND SOCIAL CONDITIONS AND POSSIBILITIES OF TEACHER'S TRAINING AND EDUCATION

Summary

Teachers and educators, while studying and preparing for their future vocation, were expected to acquire a solid social and ethical educational background; what society requires of them, and students and parents assume. Bringing social and moral ethical values, adoption of certain principles, norms and moral categories, is not just a matter of high priority education and thus, cannot be considered as a typical teaching discipline. Adequate facilities are necessary, the elaboration of systems of moral education in certain subjects and areas, and in other school activities, harmonization of cognitive and moral aspects of education, facilitating discussion about the role and importance of certain values, with reference to examples and illustrations, perceptions and experiences of direct moral situations, and practical application in everyday life and work. Moral education should “rely upon a solid theoretical base about the entire moral personality” and a holistic approach in order to consider moral education in the framework of psychological personality as well as its developmental needs and opportunities.

The objectives, tasks and content of certain teaching subjects should be examined, as well as the relationships between teachers and students, among teachers themselves, goals and tasks of building and formation of moral personality. It is necessary also to deepen the theory and practice, relations between philosophy (ethics) and psychology and pedagogy, without which one cannot imagine a moral process as efficient, high quality and successful.

Keywords: social change, teacher, globalization, values, moral education

Академик Йоан Джорджевич Белград

СОВРЕМЕННЕ ЕКОНОМИЧЕСКО-ОБЩЕСТВЕННЫЕ УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

Учителя, преподаватели и воспитатели во время обучения в университете и подготовки к своей профессии, должны приобрести и *прочную общественную и нравственную воспитательную основу*, то что от них требует общество и ожидают учащиеся и родители. Воспитание общественных и моральных ценностей, усвоение определённых принципов, норм и категорий морали, не является только вопросом прямого воспитания и нельзя понимать как обыкновенную учебную дисциплину. Для этого необходимы соответствующие содержания, *разработка системы морального воспитания* как по определённым учебным предметам и областям так и в других активностях в школе синхронизацией когнитивных и моральных аспектов воспитания, проведение дискуссий о роли и значении определённых ценностей приводя примеры и иллюстрации, случаи и опыты из непосредственных нравственных ситуаций и применения в практической и повседневной жизни и работе. Нравственное воспитание должно опираться на «крепкую теоретическую основу о целостной моральной личности», как и на *холистический подход*, в таком случае моральное воспитание можно рассматривать в рамках психологической целостности личности и её потребностей и возможностей относящихся к развитию.

Необходимо рассмотреть цели, задачи и содержания определённых учебных предметов, отношения между учителями и учениками, отношения среди самих учителей, цели и задачи нравственного формирования личности. Необходимо также, углубить теоретически и практически отношения между философией /этикой/ и психологией педагогикой, без чего нельзя представить моральный процесс как эффективный, качественный и успешный.

Опорные слова: общественные перемены, учитель, глобализация, ценности, моральное воспитание

Проф. др Радован Грандић
Милена Стипић, дипл. педагог – мастер
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 371.13
Прегледни чланак
Примљен: 31. III 2011.
BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 3–4, p. 198–209.

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА – ПУТ ДО КВАЛИТЕТНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

И поред вртоглавог развоја науке и технике наставници остају кључни фактор у реализацији квалитетног образовања. Без обзира на то колико је нека промена у образовању утемељена и теоријски развијена, она не може ни додирнути праксу без наставника који промене разумеју, прихватају и обучени су да их примене. Стога, странице које следе имају за циљ да скрену пажњу педагошке јавности на значај професионалног развоја наставника за остваривање квалитетнијих резултата у образовању.

Професионални развој наставника је дугорочан процес у току кога се путем учења, практичног рада и истраживачке делатности допуњују знања и развијају вештине и способности. Професионални развој наставника је отворен, динамичан и трајан процес који подразумева и преношење новог знања из различитих професионалних области и научних дисциплина у свет праксе, као и праћење европских трендова у погледу побољшања квалитета образовања.

Многа истраживања су показала да је постигнуће ученика позитивно повезано са квалитетом наставника и да професионални развој наставника има озбиљан утицај на квалитет образовања који добијају млади широм света. У том смислу, можемо да закључимо да се до квалитетног образовања може стићи само подизањем квалитета људи и професија које су у томе ангажоване.

Кључне речи: целоживотно учење, стручно усавршавање наставника, професионални развој наставника, квалитетно образовање

Увод

Савремено друштво карактерише убрзан развој у свим областима човековог живота. Захваљујући револуционарним проналасцима и иновацијама, долази до развоја науке, технике и технологије. Усложњавање друштвених околности се, наравно, не може посматрати као посебна целина у односу на систем образовања. Он мора одговорити економским и друштвеним императивима које пред њега ставља нови економски поредак и слободно тржиште, јер ће ове промене драматично утицати на знање, вештине и вредности које ће младим људима тре-

бати. Најмоћнији покретач друштва је управо образовање, тако да и оно захтева примену иновација у циљу квалитетијег рада, компетентног ученика и наставника.

Последњих година се, нарочито у Европи и у Републици Србији, промовише „учење током читавог живота”, али такође и „учење у различитим животним контекстима”. То су активности које образовање претварају у целоживотни процес, у активности које ће се човеку враћати и које ће постати његов животни его. У том смислу, Р. Канарац и Ж. Папић (2008) указују на три компоненте целоживотног учења:

- *Формално образовање* – представља ограничено, редовно, хијерархијски структурисано учење, које води стицању сведочанстава и диплома, у основним, средњим школама и на факултетима.
- *Информално образовање* – представља непланирано, индивидуално, најчешће лично иницирано образовање. Стиче се на основу свакодневног искуства, социјализацијом, читањем књига и литературе, комуникацијом са другим људима, праћењем емисија едукативног карактера. Некада се посматра и назива случајно учење или учење у ходу.
- *Неформално образовање* – представља организоване и планиране садржаје који се одвијају ван формалног система образовања (семинари, обуке, курсеви и сл.). То су активности које подстичу индивидуално учење, стицање различитих знања, вештина, развој ставова и вредности, активности које су комплементарне формалном образовању.

Динамичан развој друштва условљава отвореност и сталну спремност за усвајањем нових знања и стицање вештина током целог живота. Целоживотно учење је нарочито битно за запослене у образовању који имају захтеван задатак од друштвеног интереса. Све то води ка професионализацији наставника, тј. ка њиховом професионалном развоју.

Професионални развој наставника – потреба и нужност

Професионални развој запослених у образовању је свеобухватан процес који укључује стварање услова и разрађену стратегију на нивоу друштвене заједнице за планирани и континуирани процес стручног усавршавања и сопственог професионалног развоја. Професионални развој треба посматрати као захтев од општег значаја за професију, али и као унутрашњу потребу појединаца. На тај начин он постаје део процеса унапређивања квалитета образовно-васпитне праксе.

Професионални развој је промена која води ка постојаном изграђивању активног односа према себи и средини, која није тренутна или ограничена на одређену ситуацију или само један део праксе. То је процес континуираног учења и представља трајну промену односа према сопственој образовно-васпитној пракси.

Професионални развој наставника је дефинисан и изграђен на четири компоненте (Клашња и др. 2006):

- Започиње обавезним образовањем и периодом приправништва, и та фаза се завршава полагањем испита за лиценцу. На тај начин се и званично потврђује способност наставника да може самостално да обавља посао.
- Следећа фаза је стручно усавршавање, одвија се у складу са Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Сл. гласник РС, бр.14/2004 и 56/2005), који наводи да наставник, васпитач и стручни сарадник има право и дужност да се стручно усавршава, а установа обавезу да обезбеди остваривање тих права.
- Трећа фаза је систем мониторинга и евалуације. Циљ мониторинга је модификација, усавршавање, унапређивање праксе. Зато је потребно евалуирати не само резултате, већ и процес који је до њих довео. Евалуација представља основ интервенције, акције. Резултати до којих се долази након евалуације служе као коректори за даљи рад.
- Четврту фазу чини напредовање кроз стицање звања, које има за циљ да омогући и да подршку личном професионалном развоју наставника, активном учествовању у планирању и остваривању образовања и васпитања, развијању стручне самосталности и развијање и подизање квалитета васпитно-образовног система. Стицање звања у установи могуће је само путем стручног усавршавања и примене наученог у пракси. Законом су прописана четири звања, која наставници могу, а не морају да стекну: педагошки саветник, ментор, инструктор и виши педагошки саветник.

Потреба за професионалним развојем запослених у образовним установама проистиче из динамичности система научно-техничких сазнања као и развојне, променљиве природе људског бића. Време научног и техничког прогреса у којем живимо, дефинише знање као највећу вредност. Друштвени контекст има значење динамичног друштва које стално учи, проналази нове алтернативе, променљиво је, нуди различитости и истраживачко деловање.

Када се говори о професионалном развоју наставника, неизоставно је питање њиховог стручног усавршавања. Стручно усавршавање као део професионалног развоја остварује се кроз: *индивидуално и групно усавршавање*.

Индивидуални облик стручног усавршавања остварује се самообразовањем и саморазумевањем: читањем одговарајуће литературе, хоспитовањем код истакнутих наставника, теоријским и емпиријским истраживањима практичара, увођењем иновација у васпитно-образовни рад и слично. Групни облици стручног усавршавања се остварују кроз: стручне активе, стручне скупове, семинаре, саветовања, симпозијуме, групне консултације, округле столове, трибине и, све више присутне, програме обуке и пројекте. Битно је напоменути да и групни и индивидуални облици стручног усавршавања воде ка сталном процесу учења – доживотном образовању.

Стално стручно усавршавање наставника проистиче из:

- Немогућности да се у току школовања стекне потпуно и довољно образовање и оспособљеност за све појединачне послове у пракси;
- Нових научно-техничких сазнања;
- Нових сазнања у педагошким и психолошким наукама и методикама васпитно-образовног рада која треба да усвоје сви наставници;
- Промена у друштву које захтевају стално увођење новина у програме васпитно-образовног рада, а тиме и њихово усвајање од стране наставника;
- Потребе за унапређивањем васпитно-образовног рада и повећања његове укупне ефикасности;
- Потребе наставника, васпитача, стручних сарадника, као професионалаца, за сталним истраживањем и разумевањем сопствене праксе.

Ово захтева да се у програмима стручног усавршавања обухвате савремена достигнућа (теоријска и практична) из области струке, педагогије и психологије. Носиоци стручног усавршавања запослених у образовању и креирања различитих програма стручног усавршавања су саме васпитно-образовне установе, различите институције, организације, предузећа, стручна друштва, удружења.

Визија целоживотног учења и континуираног професионалног развоја захтева наставника који ће знати критички да размишља, који је оспособљен за рефлексију и евалуацију, који зна да потражи или осигура предуслове за развој сваког појединачног ученика, који подстиче и подржава ученике у процесу учења, али и наставника који је спреман и компетентан да тимски ради са другим колегама, сарадницима, родитељима, партнерима из других организација и институција са којима школа сарађује. То значи да наставник губи неке традиционалне улоге, прилагођава се новим околностима и прихвата неке нове улоге. Конкретно, од њега се се очекује:

- **Стручност.** То је традиционална карактеристика доброг наставника и она остаје од есенцијалне важности. Дobar наставник је важан извор знања и разумевања. Међутим, начин на који наставници стичу знање треба да се промени: акценат треба да буде на перманентном усавршавању, а не на почетном образовању.
- **Педагошке вештине.** Оне су такође есенцијалне, али у измењеном контексту. У оквиру опредељења за учење током целог живота, наставници морају бити компетентни да преносе широку лепезу вештина које укључују мотивацију за учење, креативност и кооперацију, уместо да на прво место стављају способност меморисања чињеница или успеха на тестирању.
- **Познавање технологије** је нова кључна карактеристика професионализма. Најважније је разумети технологију у смислу педагошког потенцијала, и могућности њене интеграције у стратегије учења.
- **Организацијске компетенције и колаборација.** Наставничка професија се више не може посматрати као индивидуална компетенција; она

све више инкорпорира способност функционисања као део „организа-
ције за учење“.

- **Флексибилност.** Наставници морају прихватити да се захтеви могу променити неколико пута у току њихове професионалне каријере, и не интерпретирати професионалност као изговор за отпор променама.
- **Отвореност** је вештина коју многи наставници тек треба да науче: способност рада са родитељима на такав начин да он буде комплементаран другим аспектима професионалне улоге наставника.

Другим речима, од наставника се очекује да кроз континуирани професионални развој и одговорну партиципацију у свим сегментима школске стварности доприноси како квалитетнијем образовању ученика, тако и сопственом расту и развоју (Каменарац 2009). Тиме се квалитет рада наставника доводи у директну везу са његовим стручним усавршавањем и професионалним развојем. Из тога произилази да професионално усавршавање наставника директно утиче на квалитет образовног процеса односно бољи успех и ефектнији развој ученика, и њихово укључивање у живот и рад.

Раније је у нашој земљи стручно усавршавање била лична ствар наставника иако је Законом био у обавези да похађа одређене програме стручног усавршавања. Наставник је имао стручна (предметна) знања, а педагошко-психолошким, методичким вештинама и сазнањима готово да није посвећивао ни време ни пажњу. Имали су јасно прописан програм и план којег су се придржавали без одступања.

Овакав систем професионалног усавршавања наставника добијао је бројне критике, те су учињени значајни кораци ка успостављању званичног обавезног система квалитета образовања у Србији, чиме је у знатној мери било обухваћено и стручно усавршавање наставника. Од 2002/2003. године, школско развојно планирање обухвата и професионални развој наставника, као битан сегмент, чиме се на неки начин настоји вршити повећање квалитета рада школе, а самим тим и образовања уопште (Исто). Међутим, постојећи систем професионалног развоја наставника још увек је на незавидном нивоу, будући да га карактеришу бројни недостаци. Неки од њих су:

- правни оквир није јасно и целовито исказао циљ усавршавања, нити одговорности и права институција и појединаца који учествују у планирању и имплементацији програма усавршавања;
- финансирање усавршавања није системски решено;
- програми усавршавања наставника су уског дијапазона, застарели и углавном се понављају;
- при избору типова и садржаја програма не води се рачуна о потребама школе, наставника и ученика;
- институције које планирају и спроводе програме усавршавања немају сопствене планове усавршавања;
- не постоје јасно дефинисани критеријуми квалитета у образовању;

- информације о могућностима усавршавања су штуре и нису једнако доступне свим наставницима;
- не постоји систем евалуације ефеката реализованих програма усавршавања.

Професионално усавршавање запослених у образовању је неопходно, не само у смислу стицања нових знања и усавршавања у областима и предметима којим се баве. Велики број просветних радника је припреман за наставнички позив у време другачије од овог данас – у време када је школа сматрана центром знања, наставник имао неприкосновени ауторитет у учионици, а ученици видели смисао у свом школовању. Данас деца долазе у школу из једног другачијег света, у којем се знање може стицати преко интернета и компјутерских програма, у којем деца више времена проводе испред телевизора него у сусрету са својим родитељима, у којем завршене школе не гарантују добар живот, у којем су родитељи збуњени, а наставници затечени. У таквом свету није лако бити ни родитељ, ни дете, ни наставник. Има пуно наставника који кажу да им највећи део времена на часовима одлази на решавање проблема са дисциплином, незаинтересованошћу и немотивисаношћу ученика. Да би дошли до тога да се баве садржајима предмета који предају, морају најпре да заинтересују ученике, да успоставе позитивну динамику на часу, створе атмосферу дисциплине и сарадње. И нађу се понекад на неком семинару где им се учини да постоји нада да им на часовима свима буде лепше, покрене се ентузијазам који их држи неко време, али се онда истроши. Највећи разлог томе је што су за системске промене потребна системска решења. Одлазак на семинар с времена на време је свакако веома корисно, али не и довољно искуство. Да би, по повратку са семинара, наставници успели да одрже ентузијазам и истрају у промени, потребан је другачији приступ програму професионалног усавршавања, коме се прилази стратешки.

Један од основних проблема са којим се суочавају студенти који се припремају за наставнички позив у Републици Србији јесте недостатак праксе и стицање практичних вештина. Јасно је да образовање на факултетима мора постати ефикасније, да се садржаји на различитим факултетима у Европи морају уједначити и да се једино на такав начин могу постићи успеси универзитетског образовања. Обједињавање разноврсних захтева за квалитетним високошколским образовањем пружила је Болоњска декларација. Декларација захтева усаглашавање система, организације, трајања и садржаја универзитетског образовања, тј. уједначавање услова за стицање дипломе и звања. Болоњска декларација не предвиђа досадашњу могућност дошколовавања стручног кадра, већ предвиђа два нивоа студирања: преддипломски ниво и постдипломски ниво. Да би се Декларација успешно имплементирала, неопходно је напустити традиционално схватање наставничког позива, које говори да студент треба да овлада садржајем одређеног предмета, а стечена знања ће примењивати у пракси тек када почне да ради. Битни принципи који треба да заузму важно место реформом образовања наставника су: одлучивање које је засновано на информацијама, остваривање консензуса, развој професионалне праксе која се темељи на повезивању свих студијских

области и која студенте укључује у све облике васпитно-образовне делатности, професионална пракса која подстиче студенте на рефлексивни, креативно-иновативни приступ настави (Болоњска декларација 1999). Наставници су кључна тачка наставног процеса и према томе један од стубова промене. Зато перманентно усавршавање наставника, поред почетног образовања, постаје све важнији део захтева у професионалном развоју наставника. Из овога произилази да је један од незаобилазних циљева реформе образовања развијање конзистентног система професионалног развоја наставника који ће одражавати нове квалитете учења и наставе, осигурати свим ученицима да се оптимално развијају, и који ће бити компатибилан са стандардима у земљама западне Европе. Унапређење система образовања и васпитања и професионалног развоја запослених у образовању представља битан корак ка општем друштвеном, културном, духовном и економском развоју.

До квалитетног образовања кроз развој професионалних компетенција наставника

Професионални развој је процес у току кога се кроз учење, практичан рад и истраживачке делатности развијају и унапређују знања, вештине и способности. Кроз професионални развој наставник постаје практичар који промишља и у складу са својим потребама планира активности кроз које ће остварити професионални развој. Наставник континуирано врши самоевалуацију професионалних активности и у стању је да, сазнања до којих долази критичким сагледавањем сопствене праксе као и кроз повратне информације о свом раду добијене од других, конструктивно угради у даље активности. Он је на тај начин спремнији да критички и стваралачки посматра и мења сопствену образовну праксу.

Квалитет образовања ученика у великој мери зависи од система знања, умења, способности и вештина наставника, тј. од професионалних компетенција које представљају способност обављања посла. Професионалне компетенције наставника или кључне способности сврстане су у три основне категорије и то (Бјекић 1999): педагошке, програмске и комуникационе компетенције.

Професионалне компетенције наставника у Републици Србији се дефинишу кроз појам стандард занимања, вештина и способности наставника. Стандард занимања наставника су друштвено очекиване улоге наставника и требало би да буду основа за пружање помоћи факултетима у дефинисању садржаја обуке потребне за будуће наставнике, пружање помоћи менторима за рад са приправницима. Стандарди могу да буду и помоћ институцијама, стручним друштвима која се баве стручним усавршавањем, као и помоћ наставницима приликом одређивања потреба за професионалним развојем. Циљ професионалног развоја наставника је да усмери развој ученика, тако да он постане способан и образован, интелектуално самосталан и социјално интегрисан.

Да бисмо дошли до главних ослонаца континуираног професионалног развоја наставника, потребно је сагледати мотивацију, као један од битних фактора

који подстиче и одржава сталност стручног усавршавања. Мотивација за професионални развој наставника, не зависи само од појединца, већ и од окружења. У свакој школи постоје појединци који су мотивисани за стално стручно усавршавање, али уколико се у установи не подстиче и не промовише професионални развој, заинтересованост се може смањивати или у потпуности нестати. Школа која на различите начине мотивише запослене да се усавршавају, доприноси и одржавању постојећег интересовања и укључује и остале наставнике у процес, а све то води ка повећању квалитета образовно-васпитног рада (Папић, Канарац 2008).

Поред мотивације за професионални развој наставника битан је и лични професионални развој, тимски рад и хоризонтално учење. Када се говори о плану личног професионалног развоја наставника мисли се на израду разних докумената који помажу наставницима да унапреде образовно-васпитни рад у школи. Лични план професионалног развоја треба да буде заснован на анализи сопствених професионалних потреба, као и на анализи потреба школе.

Тимски рад доприноси бољем остваривању професионалног развоја запослених у установи, под условом да се одвија по принципима који обезбеђују узурјамну усаглашеност и продуктивност. Код састављања тима неопходно је водити рачуна о способностима и интересовањима чланова, њиховом искуству, положају у установи итд. Чланови морају знати не само задатак већ и циљеве и разлоге који иза задатка стоје. Тимски рад даје могућности за стварање, развијање нових идеја и знатно већу ефикасност у односу на рад појединца, с обзиром да је и најпродуктивнијем појединцу потребно знатно више времена него једном усаглашеном тиму. Тимски рад је начин преко кога се остварују многи облици учења и развијају делотворни приступи који се граде на богатству и разноврсности знања, мишљења и погледа (Група аутора 2005б).

Хоризонтално учење или „учење једних од других“, подразумева различите видове организованог и планираног преношења знања или размене професионалних искустава између наставника у школи и између наставника из осталих школа. Остварује се путем извођења огледних часова, извештаја са стручних скупова и семинара, одржавањем семинара колегама у школи. У пракси се показало да су одлични резултати професионалног развоја наставника, остварени применом различитих видова хоризонталног учења.

Професионални развој наставника омогућава континуирано стицање, проширивање и продубљивање знања, развијање вештина и способности које су релевантне за успешност наставних и ваннаставних активности ученика. Исто тако, пружа могућност стицања знања и вештина којима се обезбеђује квалитетна и успешна сарадња са колегама и управом школе, као и квалитетан однос са родитељима и локалном заједницом. Такође, омогућава припрему за прихватање системских промена, њихову успешну примену и активно учешће и иницијативност у спровођењу реформе. Основни предуслови за континуирани професионални развој наставника су (Поповић, Суботић 2008):

- Образовни систем који омогућава и подржава професионални развој.

- Професионална и лична аутономија.
- Испољавање креативности и иницијативе у имплементацији промена.
- Настава усмерена на дете/ученика.
- Тимски рад приликом планирања, припреме, реализације и анализе наставног процеса.
- Сарадња са родитељима и локалном заједницом.
- Стална процена и самопроцена сопственог рада.
- Напредовање у професији које је стимулисано на различите начине.
- Крафт (Craft 2000) наводи десет принципа успешног професионалног развоја наставника које повезује са унапређивањем школе у целини.
- Појединцима је тешко да напредују у статичној школи.
- Школе се не могу мењати без промене онога што раде наставници.
- Ако наставници професионално напредују само индивидуално, онда, вероватно неће бити у стању да промене своју школу.
- Понекад, кад се школе мењају, наставници се не мењају заједно са њима.
- Организација која учи састоји се од појединаца који упоредо са извршавањем својих основних дужности, имају могућност да уче.
- Професионални развој наставника је континуиран процес који почиње првим, а завршава се задњим даном њихове професионалне праксе. То је учење током читавог живота.
- Усвајање нових информација и успешно суочавање са новим ситуацијама од централног је значаја за учење током читавог живота.
- Промене су процес, а не догађај.
- Сваки појединац је носилац промена.
- Теорије промена и теорије образовања потребне су једне другима.

Закључак

Најважнија функција професионалног развоја наставника је мењање себе ради ефективнијег мењања свог рада и позитивних ефеката у наставном и образовном процесу. Основна смерница професионалног развоја наставника је континуитет, а усмерен је на процес развоја наставникове свесности о томе шта ради, зашто то ради и на идентификовање начина којим може да унапреди свој рад и себе лично. У том континуираном процесу развоја од избора струке, базичног образовања, увођења у посао, током читавог радног века, стручно усавршавање управо и јесте начин путем кога наставници усавршавају свој рад, напредују и проширују своје улоге ради бољих образовних ефеката њиховог рада. Стручно усавршавање је сложен процес који карактерише перманентност у усвајању, обогаћивању и праћењу нових знања, стицању и јачању способности и вештина, умећа и ставова неопходних за широко поље наставничких улога. Важна компонента усавршавања је усаглашеност са реалним потребама наставника појединца, школе као контекста усавршавања и образовног процеса у целини. Кораци

који доприносе реализацији ове компоненте су стално развијање и унапређивање система унутаршколског усавршавања, активно учешће наставника у процесу усавршавања, отвореност школе према другим институцијама усавршавања.

Све до сада речено указује на то да се до квалитетног образовања може стићи само подизањем квалитета људи и професија које су у томе ангажоване. Бити успешан у обављању било које професије готово је немогуће без континуираног професионалног развоја који се може сагледати у контексту концепције целоживотног учења. Ако желимо да наши наставници успешно помажу и подржавају процес учења ученика, онда они сами морају да буду успешни ученици. Ако су наше школе организације у којима се учи, онда и оне саме морају бити организације које уче.

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања”, бр. 179036 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Литература

- Бјекић, Д. (1999), *Професионални развој наставника*, Ужице: Учитељски факултет.
- Болоњска декларација, 1999.
- Craft, A. (2000): *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*, London and New York: Routledge/Falmer.
- Група аутора, (2002), *Водич за школско развојно планирање*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Група аутора, (2005), *Водич за унапређеност рада наставника и школа*, Београд: Фонд за отворено друштво.
- Група аутора, (2008), *Професионални развој на нивоу школе – приручник за школе*, Подгорица: Завод за школство.
- Каменарац, О. (2009), *Развој комуникацијских компетенција – потреба и нужност*, Београд: Задужбина Андрејевић.
- Klašnja, S. i dr. (2006), *Stručno usavršavanje, iskustva edukatora za edukatore*, Beograd: Draslar partner.
- Папић, Ж., Канарац, Р. (2008), *Школско развојно планирање у служби ИНСЕТ-а*, Конференција „Техника и информатика у образовање” – ТИО ‘08, научно-стручни скуп, Зборник радова, Чачак: Технички факултет, стр. 242-247.
- Поповић, Д., Суботић, Љ., и др. (2008), *Професионални развој на нивоу школе, приручник за школе*, Подгорица: Завод за школство.

Prof. Radovan Grandić, Ph.D.; Milena Stipić, Novi Sad

TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT
- THE WAY TO QUALITY EDUCATION

Summary

Despite the meteoric development of science and technology teachers will remain a key factor in the process of quality education. No matter how much a change is education-based and theoretically developed, it cannot even touch the teaching practice without teachers who understand the change, accept it, and were trained to apply it. Therefore, the pages that follow are intended to draw attention to the importance of teacher's pedagogical and professional development due to achieve better outcomes.

Teacher's professional development is a long process when learning activity, practice and research activity complement the knowledge and develop skills and abilities. Teacher's professional development is an open, dynamic and continuous process which includes the transfer of new knowledge from various professional fields and disciplines into the world of practice and monitoring European trends in terms of improving the quality of education.

Many studies have shown that student's achievement is positively correlated with teacher's quality and that teacher's professional development has a major impact towards the quality of education of young people worldwide. Thus, it can be concluded that the quality of education can only be accessed by raising the quality of people and professions that are involved in it.

Keywords: lifelong learning, teacher training, professional development, quality education

Д-р Радован Грандич Милена Стипич Новый Сад

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ
- ДОРОГА К КАЧЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Резюме

Несмотря на стремительное развитие науки и техники учителя остаются важнейшим фактором в реализации качественного образования. Несмотря на то насколько определённое изменение в образовании обоснованно и теоретически развито, оно не может вникнуть в практику без учителей, преподавателей, которые эти изменения понимают, принимают и обучены их применить. Поэтому на-

стоящий текст имеет целью обратить внимание педагогической общественности на значение профессионального развития, повышения квалификации учителей, преподавателей в реализации более качественных результатов в образовании»

Профессиональное развитие учителей длительный процесс в течение которого с помощью учения, практической работы и исследовательской деятельности они пополняют свои знания и развивают умения и способности» Профессиональное развитие учителей является открытым, динамическим и непрерывным процессом который подразумевает и перенос новых знаний из разных профессиональных областей и научных дисциплин в мир практики, также наблюдения за европейскими тенденциями, касающимися улучшения качества образования»

Многие исследования показали что успех у учащихся положительно взаимосвязан с качеством учителя и что профессиональное развитие учителей оказывает серьёзное влияние на качество образования, которое молодые приобретают во всём мире» В этом смысле можно прийти к выводу что хорошее качественное образование можно осуществить только улучшением качества людей и профессий которые в этот процесс включены.

Опорные слова: пожизненное учение, повышение квалификации учителей, профессиональное развитие учителей, качественное образование

Проф. др Оливера Кнежевић-Флорић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 37.035-057.874
Прегледни чланак
Примљен: 31. III 2011.
BIBLID 0553-4569, 57 (2011), 3-4, p. 210-224.

ЕВРОПСКЕ ДИМЕНЗИЈЕ СОЦИЈАЛНОПЕДАГОШКЕ ДЕЛАТНОСТИ¹

Резиме

У раду се из угла интерпретативне парадигме, а на претпоставкама теорије социјалног конструкционизма, разматра позиционирање социјалнопедагошке делатности на темељу Европских докумената (платформи), као и специфичности социјалне педагогије као практичне педагошке дисциплине. У том смислу, у раду се експлицирају професионалне и етичке компоненте социјалних педагога као и могући правци њихове партиципације и практичног деловања на пољу социјалнопедагошке делатности засноване на Европским димензијама.

Кључне речи: социјална педагогија, социјални педагози, социјалнопедагошка делатност, партиципација, Европске димензије.

Процес одрастања у савременом друштвеном дискурсу је вероватно више него икада, необично сложен с обзиром на често несагледиве чиниоце социјализације и небројене друштвене изазове. Педагошко интенционалне и образовне организације попут школе, само су део процеса одрастања чије се значење и утицај не сме прецењивати; организовано образовање и учење само су пропратне појаве аутентичног социјалног живота јер учимо и живећи као социјално активна бића у властитом окружењу. Данас, без увида у резултате образовања и сагледавања досадашњих и постојећих искустава и изазова који делују у социјалном окружењу, педагошке институције не могу смислено планирати, организовати и одлучивати о свом раду. Тачније, педагошке институције више не могу ефикасно функционисати тако што ће бити усмерене на себе саме или бити институције „саме по себи“; оне данас, заправо, морају обликовати једну врсту педагошке платформе у оквиру које ће се сагледати и разумети социјална механика свих

¹ Рад је настао у оквиру научноистраживачког пројекта: Значај партиципације у друштвеним мрежама за прилагођавање Евроинтеграцијским процесима, (бр. 179037), а који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

чинилица образовно-васпитног процеса. Другим речима, систем образовања или ступњеви система образовања – почевши од периода раног детињства – нису више једина поља која припремају младе за живот; ту су сада и поља социјалне равни која прате и обележавају живот сваког младог човека. Због тога образовне институције у свом раду морају тематизовати већ проживљено искуство ученика пружајући им, при томе, могућност за интерпретацију и вредновање тог искуства.

Међутим, овакав приступ у оквиру свих ступњева система образовања није потпун; овако назначен, он ствара идиличну слику о педагошкој проблематици која се, ипак, не подудара са стварним животним искуством младих. Као друго, овакав приступ се на неки начин, односи само на идеално „нормални“ животни пут сваког појединца. Наиме, „нормално“ је да млади одрастају у својој породици, да похађају школу, те да се професионално оспособљавају. Али, шта се дешава са оном децом и оним младима који не одрастају у „нормалној“ породици, са младима који су прешли границу друштвено-пожељног понашања или са свим оним младима који имају проблема у социјалном понашању? Таквом децом и младима бави се социјална педагогија.

Површном перцепцијом, проблеми социјалне педагогије чине се привидно индивидуалним; међутим, већина појединачних случајева упућује на друштвену средину која као фактор ризика може битно и континуирано да угрожава одрастање. У том контексту, требало би имати у виду све проблеме које данас носи плуралистичка социјализација која од сваког појединца захтева с једне стране, висок степен властите одговорности, а са друге стране носи оптерећење лоших односа у породици, претеране школске захтеве, утицаје медија, вршњака, социјалних мрежа ...

Осим тога, већ поменути плуралистички карактер социјализације носи велику одговорност одраслих у процесу одрастања младих. Наиме, низ момената или друштвених чинилаца не само да маркирају такав карактер социјализације, него и постају значајни фактори ризика за оптимални развој младих; конкретно, нормативни плурализам друштвеног дискурса доводи до социјалне дезоријентисаности младих, школски и професионални захтеви препознају успешност као најважнији домет док могућност избора унутар културе слободног времена узрокује сталну нужност одлучивања младих за шта они, што биолошки или развојно, махом нису довољно спремни. Дакле, духовни, морални и емоционални захтеви који представљају координате индивидуално-аутономног живота, креирају атмосферу несигурности стварајући на тај начин потешкоће у одрастању младих. Тако, појаве попут неонацистичких група, секти, наркоманије, злоупотребе алкохола и таблета упозоравају између осталог и на то, да је многим младима индивидуална слобода постала невоља коју настоје да превазиђу путем ауторитета групе или супстанце.

Претпоставка о општој угрожености младих није начелни задатак социјалне педагогије; велика већина младих ће одрасти и без помоћи социјалне педагогије. Међутим, артикулисање квалитетног одрастања и искључивање сваког

облика угрожавања младих путем одговарајућих превентивних мера и програма превенције јесте питање и начелни задатак социјалне педагогије. Она, дакле, своје деловање усмерава на превенцију поремећаја у социјалном понашању младих. Начелно, социјална педагогија не може много променити у домену плурализма социјализације, али може да је препозна и да се делотворно носи са њом.

Професионални идентитет социјалних педагога из европског угла

Одређење према професионалном идентитету социјалних педагога нужно се ослања на савремено поимање социјалне педагогије као науке – како њене теоријске аргументације, тако и њених праксеолошких специфичности. Специфичности социјалне педагогије као практичне дисциплине могу се одредити у односу на опште научне задатке које има (Milligan, 2003):

- усмереност на раст и развој деце и младих,
- бављење укупном социјалном активношћу деце и младих,
- усмереност на развој социјалних компетенција деце и младих (развојна перспектива),
- активности засноване на непосредном, свакодневном раду са децом и младима и њиховом околином,
- усмереност на развој васпитних и саветодавних односа са децом и младима, са њиховим породицама и другим старатељима.

Практичне специфичности социјалне педагогије се, дакле, ослањају на концепт рада у социјалном, животном, окружењу деце и младих; при томе, тај рад се може одредити као намерна, према циљу усмерена употреба свакодневних ситуација како би се деци и младима помогло да успешније решавају социјалне проблеме с којима се суочавају током одрастања. У том смислу, социјална педагогија се профилише као професија усмерена на пружање педагошке помоћи у процесу развоја социјалних компетенција деце и младих са поремећајима у социјалном понашању, а у циљу подстицања њиховог активног укључивања у друштво.

У складу са савременим научним и теоријским сазнањима данас се у оквиру социјалнопедагошких интервенција говори о помоћи у васпитању која би, у зависности од облика поремећаја у социјалном понашању, требало да обезбеди различите врсте интервенција. У начелу, социјалнопедагошки рад се одвија у саветовалиштима, а данас све чешће и у образовним институцијама; групни социјални рад који би младима требало да пружи помоћ у превазилажењу конфликта и индивидуални рад који би требало да пружи васпитне подстицаје и помоћ у превазилажењу поремећаја у социјалном понашању, су најчешће промовисани и прихваћени облици рада у социјалној педагогији. Социјалнопедагошка помоћ породици је такође потребна, не само у решавању свакодневних проблема, него и у процесу решавања конфликта и криза, а када је то неопходно и у процесу комуникације са надлежним лицима (органи власти). Тако се делатност социјалних педагога шири на низ сегмената интервентних поступака и активности које

су усмерене на унапређивање развоја и напретка деце и младих са поремећајима у социјалном понашању или пак оних код којих постоји ризик од настанка поремећаја у понашању (превентивна функција), у циљу њихове успешне социјалне интеграције.

Непотребно је истицати да ће квалитет планирања и реализације социјалнопедагошке интервенције бити већи уколико је утемељен у адекватан теоријски концепт; добра теоријска сазнања социјалног педагога су услов добре предикције резултата практичног рада. У том смислу, А. Жижак (1999:18) експлицира седам момената или услова, неопходних за успешну социјалнопедагошку интервенцију:

- темељна професионална филозофија и вредносни систем социјалног педагога као особе,
- тежња ка професионалним циљевима утемељеним у систем вредности,
- поседовање сазнања о људској природи (зашто су људи онакви какви јесу),
- сазнања о томе како се људи развијају и мењају,
- поседовање знања о томе како се остварује промена,
- поштовање начела практичног рада,
- примена одговарајућих метода и поступака практичног социјалнопедагошког рада.

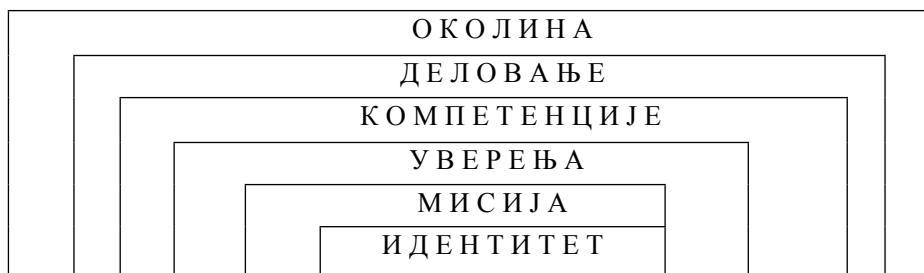
Према томе, образовање социјалних педагога, а поготово начин на који они професионална знања и остале компоненте властите личности преносе у практичан рад, увелико се одражавају на све фазе социјалнопедагошког процеса. У социјалнопедагошкој професији је, дакле, нужно одржати тријаду: наука – теорија – пракса. И иначе, као што је наглашено у *Етичком кодексу социјалних педагога* (Жижак, 2005: 5), професију препознатљивог идентитета одређује пет елемената:

- добро уобличен систем теоријских сазнања,
- препознатљиви професионални ауторитети,
- друштвена препознатљивост и статус струке,
- препознатљиве професионалне вредности и култура,
- етички кодекс професије.

Осим истакнуте интеракцијске компоненте социјалнопедагошког процеса, сам ток и успех процеса увелико зависи и од особина социјалног педагога као личности. Истраживања и искуство показују да особине особе која води социјалнопедагошки или неки други саветодавни или васпитни процес могу олакшати или отежати пружање помоћи васпитанику (Арамбашић, 2005); дакле, особине личности социјалног педагога су подједнако важне као и поседовање специфичних знања и вештина.

Међутим, не би требало занемарити ни околности којима су социјални педагози због непрестаног ширења простора њиховог практичног деловања, изложени све већим професионалним изазовима. Колико ће у свом послу успети зависи од низа чинилаца међу којима су изузетно важне вредносне компонен-

те социјалнопедагошког позива, а то су: креирање професионалног идентитета, свест о основној мисији социјалних педагога и уверења о моделима социјалнопедагошког васпитања. Наведене компоненте чине основу која се надограђује професионалним компетенцијама које се, пак, одражавају на конкретно деловање социјалних педагога у пракси. Однос појединих компоненти професионалног идентитета социјалних педагога приказан је на слици 1. (модификовано према: Визек, Видовић, 2005).



Слика 1. Модел компоненти професионалног идентитета социјалних педагога

Етичке компоненте социјалнопедагошке професије

Да је социјална педагогија, пре свега, морална и етичка делатност слажу се многи аутори (Milligan, 2003; Узелац, 2004; Жижак, 2005). Морална и етичка димензија социјалне педагогије садржана је у процесу сталног просуђивања људске природе, у систему вредности, у различитим приступима проблему и различитим теоријским основама, циљевима, приоритетима и стратегијама практичног рада као и промишљањима о добробити клијента, осталих чланова породице, заједнице, професије, друштва (Брајша-Жганец, Жганец, 2003). Заправо, оно што раде социјални педагози и начин на који обављају свој посао, оставља далекосежне последице на живот младог човека. У том смислу, професионална етика професије није само глобални оквир са општим тезама или скуп вредности које нека професија настоји да промовише; реч је о етичким вредностима којима су заједничка начела поштење, брига за опште добро и поштовање индивидуалности сваког појединца (Жижак, 1999).

Вредносна начела социјалнопедагошке професије квалитетно су експлицирана у *Предлогу заједничке платформе социјалних педагога Европе*, који је донела Европска канцеларија Међународног удружења социјалних педагога (AIEJI, 2005). У *Предлогу* је изричито наведено да је професионални рад социјалних педагога утемељен на вредностима хуманизма и демократије. Социјални педагози гарантују једнакост и поштовање свих особа, а посебну пажњу придају индивидуалним потребама појединца. Они поштују и штите право на приватност и право на аутономију сваког појединца (клијента). Социјални педагози користе се својом професионалном стручношћу како би унапредили услове и квалитет

живота својих клијената. Поштовање, брига и емпатија за клијенте и њихове породице, солидарност са маргинализованим групама, борба против сиромаштва и заговарање социјалне правде основе су професије социјалних педагога.

У *Предлогу* се, дефинисањем етичких вредности, настоји (АИЕЛ, 2005):

- осигурати етичка димензија практичне делатности социјалних педагога,
- обезбедити најбоља пракса и професионално деловање у складу са универзално познатим моралним начелима,
- подстицати друштвени интерес и усмерити пажњу друштвене заједнице на етичке основе социјалне педагогије,
- развити професионални идентитет социјалних педагога тако да не буде ограничен границама појединих држава,
- подстицати и водити етичка промишљања и расправе о социјалној педагогији.

При томе, начела професионалног етичког водича по *Предлогу* су (АИЕЛ, 2005):

- Социјални педагози поштују декларације и документа Уједињених нација и осталих међународних организација за заштиту људских права које позивају на поштовање и заштиту слободе, једнакости, дигнитета и аутономије свих људских бића. Према томе, социјални педагози обављају своје дужности независно од националности, етничке припадности, религије, боје коже, пола или индивидуалних способности клијента.
- Социјални педагози делују у пуној сарадњи са својим клијентима, водећи и подстичући развој њихових потенцијала како би се унапредио квалитет њиховог живота.
- Социјални педагози подржавају поверљивост у односу са клијентом; њоме се штити право клијента на контролу личних информација. Свако одступање од професионалне поверљивости мора бити оправдано вишим приоритетима и службено потврђено.
- Социјални педагози подржавају професионалне стандарде који укључују професионална знања, етику и квалитет свакодневног рада; они су потпуно одговорни за властити рад.
- Социјални педагози не само да примењују знања стечена током образовања, него су и одговорни за унапређивање професионалних знања током своје делатности.
- Социјални педагози се према својим сарадницима односе са поштовањем и настоје да заштите интегритет професије у широј заједници. Социјални педагози би требало да артикулишу сарадњу и поверење према другим професионалцима и сарадницима у свом радном окружењу. Препознавање стручности других професија и потреба за њиховом помоћи је често неопходна у раду социјалних педагога.
- Социјални педагози морају посебну пажњу да усмере на друштвене услове који доприносе социјалним проблемима појединаца и одређених друштвених група.

- С времена на време, потребно је да лоби социјалних педагога потражи помоћ политичара или медија ради промовисања најбоље социјалнопедагошке праксе у циљу подстицања позитивних социјалних промена.

Постојање етичких стандарда је веома важно јер омогућава вредновање сваког професионалног понашања и пружа основу за даље унапређивање професионалне праксе. Уз показатеље утемељене на искуству бројних практичара социјалне педагогије, то су потврдили и резултати истраживања: Модели интервенција у сврху превенције поремећаја у понашању деце, младежи и одраслих у Републици Хрватској (Žižak, Koller-Trbović, Lebedina-Manzoni, 2001:156). Оно је, између осталог, указало на потребу мењања професионалне парадигме у приступу деци и младима са поремећајима у социјалном понашању и њиховим породицама. Као саставни део те промене парадигме, нужно је извршити промену негативне перцепције корисника од стране стручњака ка већој оријентацији према корисниковим очуваним предностима, снагама, потенцијалима и очекивањима. Надаље, на породицу је, много више него до сада, потребно гледати као на могућност, а не као на проблем и с тим у вези изграђивати систем интервентних мера у том сегменту.

Видљиво је да социјалнопедагошка пракса захтева још много напора у имплементацији научних, теоријских, па и етичких компоненти струке с обзиром да се ради о још младој научној дисциплини. На том путу развоја, потребно је упоредо развијати све компоненте социјалне педагогије (научну, образовну и практичну) и тако допринети њеној препознатљивости и вредновању у широј јавности. Наравно, вредносна компонента делатности (праксе) социјалне педагогије, сама по себи, неће осигурати професионални успех; она мора бити потпомогнута и професионалним компетенцијама које се рефлектују на функције и подручја рада социјалних педагога.

Професионалне компетенције социјалних педагога

Свака професионална компетентност подразумева личну способност да се делује на нивоу одређеног знања, умећа и способности. Ради се о способности примене знања и вештина у стварном животу која се огледа у резултатима практичног рада, а која подразумева и интегрисану имплементацију разумевања и система вредности у професионалној пракси (Plasschaert и др., 2002). АПЕЈ (2005), професионалну компетентност дефинише као потенцијал социјалних педагога за делатност која је у одговарајућем односу са одређеним циљем, ситуацијом или контекстом у социјалнопедагошком раду, а која укључује знања, интелектуалне, практичне и социјалне способности, ставове и мотивацију.

Професионална компетентност социјалних педагога укључује три општа елемента: професионална знања, професионалне вештине и личне потенцијале, тј. карактеристике личности; ови елементи заједно, у индивидуалном начину интегрисања, чине укупну компетентност појединца (Жижак, 1999).

Професионална знања подразумевају сва знања о деци и младима, о њиховом развоју и потребама, проблемима у процесу развоја и социјалне интеграције као и сва друга знања која подстичу професионалне облике понашања и олакшавају процес доношења одлука. *Професионалне вештине* обухватају специфичне когнитивне, интерперсоналне, социјалне, па и моторичке способности којима се операционализује професионални идентитет. *Лични потенцијали* или карактеристике личности подразумевају све остале личне атрибуте – од изгледа и особина као личности, преко животних искустава до посебних талената које особа, удружујући их са знањима и вештинама, свакодневно примењује у процесу остваривања своје професионалне улоге.

AIEEL (2005) у одређењу према компетенцијама социјалних педагога препознаје две основне димензије. Прва димензија обухвата различите нивое способности социјалних педагога да делују, интервенишу и пружају одговарајућа решења у различитим практичним ситуацијама, док друга узима у обзир темељне компетенције које извиру из перспективе саме професије. Таксативно, те се компетенције могу поделити у девет целина:

- *Способност интервенисања*, која подразумева могућност непосредног, прикладног и промишљеног деловања у конкретној ситуацији, с обзиром на потребе и жеље детета (младе) или одрасле особе, а у складу са теоријским и искуственим сазнањима.
- *Способност евалуације*, која подразумева способност планирања, организовања и проналажења одговарајућих решења с обзиром на будуће активности и интервенције, имајући у виду повезаност намере, активности и очекиваних резултата.
- *Способност проналажења решења*, која подразумева способност креирања личног и професионалног односа са особама које захтевају посебну васпитну помоћ, а у којем ће социјални педагог увек имати улогу водитеља због чега је нужна интернализација одређених хуманистичких и демократских вредности, ставова и других личних карактеристика (емпатичност, етичност, одговорност и др.).
- *Социјалне и комуникативне способности* – како социјалнопедагошка делатност није индивидуална, њен успех зависи од сарадње са бројним сарадницима и партнерима (деца, млади, одрасли, колеге, корисници, родитељи, рођаци, остале професионалне групе и ауторитети), што је све уско повезано са развијеношћу социјалних и комуникационих вештина.
- *Организаторске способности*, које подразумевају планирање и примену социјалнопедагошких активности и процеса утемељених на социјалнопедагошким односима, а ради остваривања професионално мотивисаних циљева.
- *Способност деловања у заједници*, која подразумева способност деловања у постојећим друштвеним условима, узимајући у обзир друштвене потребе и сталне промене које се одражавају на социјалнопедагошки радни дискурс.

- *Способност личног професионалног развоја и развоја професије*, која подразумева спремност на доживотно учење и усавршавање, али и примену нових сазнања у практичном раду.
- *Способности произашле из професионалне праксе*, које подразумевају теоријска знања и методичке компетенције, познавање правних, етичких и моралних норми професије, саморазумевање, разумевање различитих култура и културних вредности, те компетенције које произилазе из осталих личних карактеристика.

Основу социјалнопедагошке професије представља сарадња. Међутим, та сарадња обухвата неколико нивоа који заједнички доприносе успешности социјалнопедагошке делатности. Врло често ће се у практичном раду социјални педагог наћи у ситуацији да истовремено сарађује са колегама у интердисциплинарним тимовима, са родитељима и рођацима својих корисника, са јавношћу, представницима различитих јавних институција и власти као и са другим припадницима заједнице. Због тога његове компетенције морају укључивати и основна знања о другим професијама, о техникама јачања тимског рада, рада у групи, о методама интердисциплинарне сарадње, о техникама комуникације, о техникама решавања конфликтних ситуација и др. Он, такође, мора поседовати способност анализирања и разумевања социјалних проблема као и основа психолошког функционисања појединца. Надаље, очекује се да социјални педагог у практичном раду презентује способност примене различитих саветодавних метода и техника рада. За социјалне педагоге битно је и познавање законских оквира, правила и прописа који одређују општи социјални оквир њиховог професионалног деловања као и познавање целокупног функционисања административног система – државе.

Сложеност пожељних компетенција социјалних педагога упућује на потребу њиховог системског и целовитог иницијалног образовања. У том смислу, А. Жижак (1999) наводи да се минимално пожељни ниво професионалне компетентности стиче током високошколског образовања, које и чини основу професионалног идентитета сваког појединог социјалног педагога. Ради се о образовној основи која се гради у три фазе: темељног образовања, стицања лиценце за практични рад и професионалног развоја. Н. Goldstein (1986) истиче како се квалитетан програм школовања социјалних педагога састоји од три компоненте: учења темељних теорија професије, учења примењених знања (вештина и техника рада) и активног вежбања имплементације знања и практиковање вештина. Многи аутори наглашавају да у процесу образовања социјалних педагога посебно место припада учењу социјалних и комуникативних вештина, односно учењу начина на које је могуће и потребно применити увежбане способности, те ширењу репертоара понашања и вештина у различитим проблемским ситуацијама (Edens, 1998).

Очигледно је да одржавање и стални професионални развој компетенција социјалних педагога подразумева процес доживотног учења, али и потребу супервизије (Јанковић, 2004: 338). Реализација процеса супервизије је неопходна

како би социјалнопедагошка помоћ била најадекватнија и како би социјални педагози стално напредовали на стручном и личном плану; потребна је и због развијања целокупног система у којем се процес одвија, због очувања начела струке и етичких основа рада, због доследног примењивања метода и техника и њиховог развоја у складу са потребама корисника и захтева струке, као и због потребе за оптималним резултатима социјално-педагошког рада.

Осим тога, на потребу сталне супервизије практичног рада социјалних педагога упућује и сама дефиниција професије која истиче учесталу изложеност различитим врстама стресних, трауматских и кризних ситуација (Арамбашић, 2005: 175). Аргументе наведеним околностима професионалног живота социјалних педагога, ауторка пре свега, налази у обележјима корисника тих услуга:

- велики део времена запослени у области социјалне заштите проводе са клијентима који су на различите начине «тешки» - имају врло тешку социјалну ситуацију, упорно траже задовољење својих жеља, иако формално на то немају право, често су зависници од алкохола, дрога и сл.;
- неки клијенти су у стању да и физички нападну, што изазива кризну ситуацију;
- животна прошлост, али и садашњост многих клијената је оптерећена бројним трауматским искуствима (физичко и сексуално злостављање, различите несреће, изненадне насилне смрти и друго); о свему томе, запослени у центрима социјалне заштите, па и социјални педагози свакодневно слушају, што често доводи до посредне трауматизације која у комбинацији са кумулативним стресом изазива кризу исцрпљивања.

Обезбеђивање добрих социјалних и материјалних услова рада и стварање подстицајне радне средине су подручја у којима би у догледно време морало доћи до промена. При томе се, као приоритетни задатак намеће потреба системског одређења приступа деци и младима са поремећајима у социјалном понашању или онима код којих постоји ризик од настанка поремећаја. У вези са тим, нужно је оквирно дефинисати мрежу установа, служби и институција, али и програма и поступака унутар система интервентних мера, како би се захваљујући томе фокусирали корисници којима је тај систем потребан као и методе и приступи у идентификацији корисника (Жижак, 2005).

Подручја практичног деловања социјалних педагога

У процесу разматрања социјалнопедагошке делатности потребно је поћи од основне претпоставке према којој је свака педагошка делатност, пре свега, усмерена на подстицање целовитог развоја појединца која, уз примену интегралног приступа том развоју, треба да омогући појединцу да властите потребе задовољава у складу са нормама друштвене заједнице. Другим речима, васпитање би требало да буде помоћ у животној оријентацији која ће младом човеку омогућити самоодређење, одговорност и релативну аутономију, имајући у виду променљиве

друштвене норме, али и сталну потребу заштите права других појединаца (Башић, 2005).

У том смислу, али на пољу социјалнопедагошке делатности, веома су важне претпоставке теорије посредованог искуства учења (енгл. *mediated learning experience*), коју је поставио Reuven Feuerstein (1994; према: Миљевић-Риђички, 2005). Према тој теорији, сваки појединац поседује способност и могућност за промену, без обзира на животно доба или стање у којем се налази; такође је способан да промени бројне мотивационе, конативне и когнитивне функције и на тај начин се прилагоди захтевима које намећу различите животне ситуације. Основна обележја те «структуралне променљивости» су: *константност* (непрестано се догађа, то је процес отпоран на простор и време), *прожимање* (промене у једном сегменту одражавају се на цео систем) и *саморегулација*. У целовитом развоју детета посебно је важан однос детета и његове околине, што упућује на пресудно значење посредовања између околине и детета. Према R. Feuersteinu, недостатак преноса и посредовања различитих социјалних искустава доводи до недостатка могућности «променљивости», до крутости и ниског нивоа прилагодљивости појединца и групе. У том смислу, постојање размене тј. посредовања између детета и околине, доприноси:

- повећању могућности промене путем непосредног искуства,
- рефлексивном размишљању,
- унутрашњој репрезентацији (унутрашње представљање и тумачење околине),
- делотворном понашању,
- самосталном избору спољашњих подстицаја.

Наравно, не сме се занемарити и чињеница да *учење посредовањем искуства* зависи од интеракције васпитаника и васпитача, а која опет подједнако зависи од особина и васпитаника и васпитача. Тако се у складу са *Feuersteinovom teorijom*, као основни предуслови успешног социјалнопедагошког процеса, могу издвојити следеће међусобно повезане компоненте (Bouillet, Uzelac, 2007: 98):

- *вољност (интенција)*, која подразумева свесно и намерно поступање при чему посредник примењује низ поступака како би постигао свој циљ;
- *узајамност*, која подразумева постојање воље васпитаника за учествовањем у осмишљеном васпитном процесу;
- *прелаз на виши ниво* (трансценденција), што подразумева подстицање васпитаника да са конкретних и видљивих ситуација пређе на апстрактније и општије нивое представа;
- *значење*, што се односи на мотивационе аспекте интеракције и давање значења њеним различитим аспектима;
- *посредовање осећаја компетентности*, при чему осећај компетентности постижу васпитаници који добијају непосредне позитивне повратне информације;
- *психолошка диференцијација*, што подразумева подржавање аутономије васпитаника у целокупном васпитном процесу;

- *посредовање регулације понашања*, што подразумева узајамну емоционалну повезаност васпитаника и васпитача;
- *разумевање*, што укључује потребу примереног објашњавања васпитних ситуација васпитанику;
- *постављање и остварење циљева*, што укључује планирање, постављање циљева и стварање могућности за њихово остварење;
- *промена*, тј. посредовање осећаја компетентности: повратна информација коју васпитаник о својим постигнућима добија од васпитача, доводи га до сазнања да се мења и постаје способнији;
- *изазов*, што укључује тражење позитивних исхода, подстицање радозналости, спремност на учење и промену;
- *посредовање осећаја припадности*, тј. осећај припадности одређеној средини васпитанику пружа осећај сигурности, при чему је важно наћи равнотежу између права на приватност и неговања индивидуалности те спремности да се нечега и одрекнемо у име припадања широј заједници.

Све наведено упућује на закључак да је основа сваког социјалнопедагошког процеса заправо изградња квалитетног односа међу његовим актерима уз поштовање социјалног контекста, те применом специфичних професионалних знања, вештина и способности сваког актера процеса. С тим у вези, *AVTES communiqué* (2002), функцијама социјалнопедагошке делатности сматра и:

- уочавање, разумевање, прихватање, анализирање и евалуацију потреба васпитаника као и обележја конкретних социјалних ситуација,
- проналажење и осмишљавање стратегије социјалнопедагошке интервенције,
- социјалнопедагошко деловање усклађено са академским знањима, професионалним искуством, савременим техникама рада, протоколом и процедуром поступања,
- анализа личних реакција и система размишљања,
- комуникација са члановима интердисциплинарног стручног тима, што често укључује и организацију и иницирање тимског рада,
- евалуација професионалних активности,
- стални професионални развој личних потенцијала и компетенција,
- управљање целокупним процесом, што често укључује и административне, финансијске и логистичке послове,
- рад на преобликовању социјалних веза и односа, социјалног идентитета и праћење процеса ресоцијализације васпитаника,
- рад у склопу мултидисциплинарног тима на развоју социјалне мреже подршке васпитаницима,
- превенција и суочавање са разноврсним кризним ситуацијама, што укључује и посредовање у њиховом решавању,
- социјалнопедагошко интервенисање усклађено са правилима, етиком и моралом професије.

Могућност практичног манифестовања функција социјалних педагога зависи од социјалне политике неког друштва и од средине у којој се одвија социјално-педагошка интервенција. Специфичност свих ових одредница и услова увелико условљавају ток саме интервенције, а нарочито облик, ритам и дужину односа који социјални педагог развија са учесницима социјалнопедагошког процеса.

Данас у Републици Србији видно недостају разгранате могућности и понуде социјалнопедагошких интервенција које су непосредно везане за локалну заједницу, породицу и школу као што изостаје и диференцијација институционалног третмана. То значи да када је ризик од поремећаја у социјалном понашању доступнији интервенцији, тј. позитивним утицајима и променама, често немамо механизме којима бисмо на њих деловали, па се врло често не реагује онда када се још може очекивати релативно брз и повољан učinak. Социјално-педагошке интервенције следе тек када нека неповољна ситуација унапредује, када поремећај у социјалном понашању увелико захвати опште функционисање појединца и његове породице, када више нема снага и ресурса у школи и локалној заједници, него се решење тражи у дуготрајним мерама и интервенцијама претежно институционалног нивоа, често са врло slabим изгледима за побољшање. Другим речима, ради се заправо о недопустивом изостајању раних превентивних активности и интервенција о чијој важности су говорили и пионери социјалне педагогије Н. Nohl и К. Mollenhauer.

И на крају, могли бисмо нагласити да је све очигледније да ће постојећи научни и теоријски донети социјалне педагогије у догледној будућности бити имплементирани у практичној делатности која је, пак, уско везана уз рад на побољшању правног, односно формалног положаја социјалнопедагошке професије и третирања саме популације чијим се бољитком социјални педагози примарно баве.

ЛИТЕРАТУРА

- AIEJI, European bureau of the International association of social educators, (2005): *A Common Platform for Social Educators in Europe*.
- Arambašić, L. (2005): Supervizija i krizne intervencije. U: *Supervizija u psihosocijalnom radu*, 253-281. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- AVTES, (2002): *Referentiel de competences des éducateurs specialises*. Dostupno na: www.avtes.ch
- Bašić, S. (2005): *Pedagogijsko utemeljenje učiteljske etike*. Zagreb: Učiteljska akademija.
- Bouillet, D, Uzelac, S. (2007): *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brajsa-Žganec, A., Žganec, N. (2003): Neka etička pitanja u istraživanjima s djecom smještenom u ustanove socijalne skrbi. *Dijete i društvo*, 5: 23-35.
- Edens, F. M. (1998): Enhancing the Professional Competence of Residential Child Care Workers. *Educational research and Evaluation*, 4: 1-12.
- Goldstein, H. (1986): Toward the Integration of Theory and Practice: A Humanistic Approach. *Social Work*, 31: 352-357.

- Janković, J. (2004): Supervizija posebnih socijalnih programa-osobna perspektiva. U: *Supervizija u psihosocijalnom radu*, 331- 359. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Knežević-Florić, O. (2006): *Osnove socijalne pedagogije*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Knežević-Florić, O. (2008): *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milligan, I. (2003): A new route to professionalism? The development of a residential child care in Scotland. *Social Work Education*, 22: 283-295.
- Miljević-Riđički, R. (2005): Važnost posrednika u spoznajnom razvoju djeteta. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 7: 87-105.
- Plasschaert, A. (2002): Development of Professional Competences. *Dental Education*, 6: 33-44.
- Uzelac, S. (1994): *Socijalna edukologija*. Zagreb: Sagena.
- Vizek Vidović, V. (2005): *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Žižak, A. (1999): Pitanja profesionalne etike- jedno od temeljnih pitanja profesionalnog identiteta socijalnih pedagoga. *Kriminologija i socijalna integracija*, 7: 41-47.
- Žižak, A, Koller-Trbović, N. Lebedina-Manzoni, M. (2001): *Od rizika do intervencije*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Žižak, A. (2005): *Etički kodeks socijalnih pedagoga*. Zagreb: Hrvatska udruga socijalnih pedagoga.

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

EUROPEAN DIMENSIONS OF SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

Summary

Starting from the perspective of interpretive paradigm, and the assumptions of the theory of social constructivism, the paper considers positioning social and pedagogical activities based on European documents (platform) as well as specific social pedagogy as a practical pedagogical discipline. Thus, the paper presents an ethical component of professional and social pedagogues and possible ways of their participation and practical action in the field of social and educational activities based on the European dimension.

Key words: social pedagogy, social pedagogues, social and pedagogical activity, participation, the European dimension

Д-р Оливера Кнежевич-Флорич Новый Сад

ЕВРОПЕЙСКИЕ РАЗМЕРЫ СОЦИАЛЬНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Резюме

В настоящей работе с точки зрения интерпретирующего образца, опираясь на предположения теории социального конструктивизма, автор рассматривает место социальнопедагогической деятельности на основах Европейских документов /программ работы/, как и специфику социальной педагогики как практической педагогической дисциплины. В таком смысле автор в работе толкует профессиональные и этические компоненты социальных педагогов и возможные направления их участия и практического действия в области социальнопедагогической деятельности опирающейся на Европейские размеры.

Опорные слова: социальная педагогика, социальные педагоги, социальнопедагогическая деятельность, участие, Европейские размеры

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Радица Шиповац

Правни факултет Универзитета Привредна академија
Нови Сад

UDK 347.726:371.83

UDK 347.726:378.18

Прегледни чланак

Примљен: 31. III 2011.

BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 3–4, p. 225–234.

ФИНАНСИЈСКО-ПРАВНИ ПОЛОЖАЈ ЂАЧКИХ И СТУДЕНТСКИХ ЗАДРУГА

Резиме

Оснивањем ученичких задруга основне и средње школе доприносе свестранијем васпитању ученика, побољшању радне културе и испуњењу слободног времена ученика и плански, организовано утичу на позитиван развој личности ученика, развијају њихове радне и друге способности и остављају мање простора за утицај интернета, улице и др. Рад се бави различитим начинима оснивања, пословања, остваривања добити и опорезивања омладинских, ученичких и студентских задруга.

Кључне речи: задруге, удружења, друга правна лица, оснивање и опорезивање

Уводна разматрања о задругама

Задруге се појављују у 19. веку као самопомоћне, самозаштитне организације економски несамосталних појединаца који удруживањем постају јачи и под заједничким именом иступају на тржишту. Прву задругу у свету основали су текстилни радници у Енглеској¹. Под њеним утицајем основане су и прве кредитне задруге земљорадника и занатлија у Словачкој, Србији (Војводини) и Немачкој.

Задруга се у југословенском праву појавила пре Првог светског рата усвајањем одредби Закона о привредним задругама² као привредни субјект удружених појединаца самостално неспособних за учешће на тржишту.

¹ Витез, Мирослав (2006), Правни живот, Нека питања правног положаја задруге, стр. 176.

² Закон о привредним задругама из 1937. године; Основни закон о пољопривредним задругама „Сл. лист СФРЈ“, бр. 13/65, 7/67; Закона о привредним задругама из 1996. године.

Након Другог светског рата развој самоуправних односа одразио се и на дефиницију задруге као привредне организације за сарадњу радних људи, ради подруштљавања, развијања производње, повећања дохотка и развијања социјалистичких односа³.

Одредбама Закона о задругама⁴ дефинисано је да задруга представља облик организовања задругара у којој они, уз поштовање и развијање принципа добровољности, солидарности, демократичности, самосталности, економског учешћа и једнаког права управљања остварују економске, социјалне и остале интересе. Постојање правне регулативе у области задругарства у нашој земљи допринело је да се задруге оснивају као земљорадничке, стамбене и др., односно омладинске, студентске и ученичке задруге које ће бити предмет нашег разматрања.

Оснивање ученичких задруга

Оснивање ђачких задруга је са правног становишта уређено одредбама Закона о основној и средњој школи⁵, односно на њих се не односе одредбе Закона о задругама (као за остале задруге).

Осмогодишње и средње школе, које се оснивају као правна лица, могу да оснују ученичку задругу у оквиру својих послова и делатности са циљем развијања ваннаставних активности. Школска задруга се не уписује у Агенцији за привредне регистре у јединствени регистар субјеката пошто нема статус правног лица,⁶ односно овлашћено лице школе оснивача задруге иступа у правном промету и закључује уговоре у име и за рачун задруге. Задругари постају чланови задруге ради стицања средстава за школовање и задовољавање основних, социјалних, културних и других личних и заједничких потреба.

Ученичке задруге се оснивају да кроз рад образују и оспособљавају ученике-задругаре за одређена занимања. Радом у задрузи ученици стичу средства за ваннаставне, друштвене, спортске и културне активности, организовање екскурзија, набавку учила, помоћ ученицима слабијег материјалног стања и сл.

Оснивачи задруге стичу статус задругара оснивањем задруге. Статус задругара ученичке задруге имају могућност да стекну ученици школе или дома ученика који су оснивачи задруге.

³ Основни закон о земљорадничким задругама „Сл. лист ФНРЈ“, бр. 49. ; Уредба о имовинским односима и реорганизацији сељачких радних задруга „Сл. лист ФНРЈ“, бр. 14; Закон о удруживању земљорадника САПВ, Службени лист САП Војводине, бр. 9 и 18.

⁴ Закон о задругама „Службени лист СРЈ“, број 41/96.

⁵ Закон о основној школи и Закон о средњој школи. „Сл. гласник РС“, бр. 50/92,...и 101/05 .

⁶ У нашем праву задруга се може основати са или без својства правног лица у складу са одредбама Закона о основној школи и Закона о средњој школи. Сличан начин оснивања постоји и у енглеском праву, задруга се може основати као partnership (мањи број чланова) када нема својство правног лица и у складу са Companies act или Industrial and provident societies Act када има својство правног лица.

Правила задруге представљају основни нормативни акт који доноси скупштина задруге. Правилима задруге се уређују сви односи у ученичкој задрузи, односно организација рада, начин оснивања, органи задруге, права и дужности чланова задруге, финансијско и материјално пословање и др. Основне услове за рад задруге обезбеђује школа у виду просторија за рад, опреме и пружањем других одговарајућих услова. Ученици на производној пракси израђују различите производе или пружају услуге које продају на тржишту. Средства остварена продајом производа или пружањем услуга се могу у једном делу уплатити на рачун школе као надокнада за трошкове амортизације и одржавање опреме и алата.

Обавезе задруге по основу пореза на додату вредност

Ученичка и средњошколска задруга у складу са регистрованом делатношћу продаје производе и пружа услуге на тржишту и тај се промет сматра прометом добара и услуга који подлеже плаћању пореза на додату вредност. Ученичка задруга на остварени промет добара и услуга на тржишту подлеже обавезама обрачунавања и плаћања пореза на додату вредност са правом на одбитак претходног пореза. Школска установа, оснивач задруге, је обавезна да надлежном пореском органу благовремено подноси пореску пријаву.

Пословне евиденције задруге

Ученичка задруга се може основати без својства правног лица у складу са статутом школе и другим правним актима. Евидентирање пословних промена које се директно односе на делатност и активности задруге врши се у оквиру књиговодствене активности школе у складу са одредбама и прописима о буџетском рачуноводству. Књиговодствене евиденције задруге се могу водити посебно-одвојено од књиговодствених евиденција школе. Исказани финансијски резултат задруге, евидентиран у засебном књиговодству, укључује се у годишњи финансијски извештај школе (оснивача) и заједно са осталим финансијским извештајима представља резултат пословања за одређену годину.

Друга могућност евидентирања пословања задруге, без својства правног лица, може се вршити као јединствена књиговодствена евиденција школе и задруге отварањем посебних суб-субаналитичких конта.

Позитивно пословање задруге подразумева остварена финансијска (обртна) средства, које је ученичка задруга постигла успешним пословањем у складу са регистрованом делатношћу и исказивањем вишка прихода над расходима.

Обавезе задруге по основу пореза на добит

Оснивање и пословање задруга уређено је и одредбама Закона о порезу на добит предузећа, односно правних лица.⁷ Потребно је разликовати појам ђачке и задруге уопште, пошто је Законом о порезу на добит предузећа уређено да је порески обвезник и задруга која остварује приходе продајом производа на тржишту или вршењем услуга уз накнаду.

Приликом оснивања задруге сачињава се оснивачки акт-статут који је уједно и уговор о оснивању.

У складу са законским одредбама⁸ уређено је да се у друга правна лица сврставају правна лица разноврсних делатности, између осталих и: удружења, омладинске задруге, ученичке и студентске задруге, здравствене и образовне установе у приватном власништву и друга правна лица која не подлежу обавези вођења пословних књига по контном плану за буџетски систем. Законским одредбама је уређено да омладинске и студентске задруге обезбеђују задругарима да, на организован начин обављају повремене, привремене и сличне послове за које се не заснива радни однос са послодавцем.

Правни положај и начин оснивања удружења као и послови око уписа и брисања из регистра, оснивање органа удружења и друга питања значајна за његов рад уређени су Одредбама Закона о удружењима који је усвојен 2009. године. Прелазним и завршним одредбама утврђен је рок за „пререгистрацију”, односно усклађивање статута и других општих аката удружења грађана, друштвених организација у складу са одредбама закона.

Друга правна лица (удружења, омладинске, студентске и ученичке задруге, здравствене и образовне установе у приватном власништву) која нису организована као привредна друштва и „класичне“ задруге, сматрају се недобитним организацијама. У случајевима када недобитне организације остварују приход продајом производа на тржишту или вршењем услуга уз накнаду, обвезници су обрачунавања и плаћања пореза на добит. Друга правна лица, обвезници пореза на добит, дужни су да поднесу пореском органу порески биланс и пореску прија-

⁷ Закон о порезу на добит предузећа, „Сл. гласник РС”, бр. 25/01, 80/02, 43/03 и 84/04; Закон о порезу на добит правних лица „Сл. гласник РС”, бр. 18/2010.

⁸ Закон о удружењима, „Сл. гласник РС”, бр. 51/2009. Даном почетка примене овог закона одредбе Закона о друштвеним организацијама и удружењима („Службени гласник СРС”, бр. 24/82, 39/83, 17/84, 50/84, 45/85 и 12/89 и „Службени гласник СРС”, бр. 53/93, 67/93 и 48/94) и Закона о удруживању грађана у удружења, друштвене и политичке организације које се оснивају за територију СФРЈ („Службени лист СФРЈ”, број 42/90 и „Службени лист СРЈ”, бр. 24/94, 28/96 и 73/2000), престају да се примењују на удружења грађана, друштвене организације и њихове савезе, осим на спортске организације и удружења. Чланови 67. до 75. Закона о кретању и боравку странаца („Службени лист СФРЈ”, бр. 56/80, 53/85, 30/89, 26/90 и 53/91) и члан 60. став 1. тачка 2. Закона о утврђивању одређених надлежности аутономне покрајине („Сл. гласник РС”, број 6/02), престају да важе даном почетка примене овог закона.

ву. Друга правна лица се оснивају у непрофитне (нелукративне) сврхе и често се називају и „недобитним“ или „непрофитним“ организацијама.

Финансијске извештаје сачињавају у складу са регулативом која се односи на привредна друштва.⁹ Разлику између привредних друштава и других правних лица (удружења) чини начин утврђивања обавеза о порезу на добит. Одредбама Закона удружење је дефинисано као добровољна и невладина недобитна организација заснована на слободи удруживања више физичких или правних лица, основана ради остваривања и унапређења одређеног заједничког или општег циља и интереса који нису забрањени.

Упис у регистар удружења је добровољан, односно уписом у регистар друга правна лица (удружења) стичу статус правног лица. Удружење основано као правно лице има бројне предности у односу на удружења која немају статус правног лица и на која се примењују правна правила о грађанском ортаклуку. Статус правног лица омогућава удружењу да наступа самостално у правном промету, обавља друге активности у складу са законом, користи ослобођења и олакшице прописане царинским законима, узме учешће на конкурсима на покрајинском и локалном нивоу за добијање средстава обезбеђених за финансирање одређених програма и др.

Садржину, начин уписа других правних лица у Регистар удружења води Агенција за привредне регистре у писаном облику и као јединствену централну електронску базу података на основу донете подзаконске регулативе¹⁰. Друга правна лица су обавезна да пословне промене евидентирају и воде књиге по систему двојног књиговодства у складу са одредбама регулативе о рачуноводству.¹¹

Омладинске, студентске и ученичке задруге уколико су основане у складу са одредбама Закона о удружењима дужне су да за плаћања у динарима отворе текући рачун у банци, на њему држе остварена средства и са њега врше плаћања у складу са уговором закљученим са банком и одредбама Закона о платном промету.¹²

Усвајањем Закона о порезу на добит правних лица у Србији исправљене су основне термилошке нејасноће, односно опорезивање се односи на све (привредне, непривредне и др.), организације са статусом правних лица. Ефекти овог пореза у једном временском периоду били су мањи због потешкоћа у његовој примени, утицаја инфлације којој је земља била подложна и др.

⁹ Закон о привредним друштвима „Сл. гласник РС,” бр. 125/04.

¹⁰ Правилник о садржини, начину уписа и вођења Регистра удружења „Сл. гласник РС”, бр. 80/09 и Правилник о садржини, начину уписа и вођења Регистра страних удружења „Сл. гласник РС”, број 80/09.

¹¹ Закон о рачуноводству и ревизији, „Сл. гласник РС”, бр. 46/06 и 111/09 Правилником о Контном оквиру и садржини рачуна о Контном оквиру за привредна друштва, задруге, друга правна лица и предузетнике „Сл. гласник РС”, бр. 114/06, 119/08, 9/09 и 4/2010.

¹² Члан 3. Закона о платном промету „Службени лист СРЈ”, бр. 3/03 и 5/03 и „Сл. гласник РС”, бр. 43/04, 62/06 и 111/09.

Порески третман прихода физичких лица-задругара

Питање пореског третмана прихода које остваре физичка лица-задругари својим радним ангажовањем као чланови ученичке задруге уређено је одредбама Закона о порезу на доходак грађана¹³. Приходи које остваре чланови ученичке, омладинске или студентске задруге или лица која прикупљају секундарне сировине, шумске плодове и лековито биље, сврставају се у остале или друге приходе и опорезују стопом од 20%. Одредбама Закона¹⁴ уређено је да се обрачунати износ пореза за остварене друге приходе умањује за 40%.

Са правног становишта оснивање ђачких задруга¹⁵ је регулисано одредбама закона о основним и средњим школама где су ближе дефинисана питања оснивања, рада и чланства у ученичким задругама. У складу са одредбама закона ученичка задруга се оснива у циљу развијања ваннаставних активности и друштвено-корисног рада ученика. Средства остварена радом ученичке задруге сврставају се у друге приходе и за њихово евидентирање је потребно отворити издвојени рачун у оквиру рачуноводства школе. Средства се могу користити за проширење материјалне основе рада ученичке задруге, ђачке екскурзије, унапређење васпитног-образовног рада у школама, додељивање награда члановима задруге и сл. Одредбама Закона о основној школи уређено је да школа може да оснује ученичку задругу, а њен рад се ближе дефинише статутом школе као правним актом и посебним Правилником. Одредбама правилника су дефинисана и питања чланства у задрузи, као и који услови треба да буду испуњени да би неко постао члан ученичке задруге.

Одредбама Закона о основној и средњој школи није уређено питање накнаде за рад члана ученичке задруге, односно ово питање је остављено школама да их уреде својим општим актима (Статутом и Правилником). У складу са одредбама закона и мишљењем Министарства просвете и финансија¹⁶ да приход који остваре физичка лица, чланови ученичке задруге, по основу рада у истој, продајом производа и услуга, праксом и практичним радом ученика представља приход који подлеже опорезивању у складу са одредбама Закона о порезу на доходак грађана.

Расподела добити

Један од мотива оснивања задруга је удруживање задругара ради постизања јаче економске снаге. Уколико је задруга пословала позитивно, расподелу остварене добити ће извршити у складу са задружним правилима. Одредбама

¹³ Члан 85. Закона о порезу на доходак грађана „Сл. гласник РС”, бр. 24/01, 80/02, 135/04, 62/06, 65/06-испр. и 7/09.

¹⁴ Члан 85. став 5. ЗПДГ.

¹⁵ Закон о основној школи „Сл. гласник РС”, бр. 50/92... и 101/05; Закон о средњој школи „Сл. гласник РС”, бр. 50/92,... и 101/05.

¹⁶ Мишљење Министарства просвете бр. 011-00-52/2008-11 од 5. августа 2008. године и Мишљење Министарства финансија бр. 414-00-18/2009-04 од 5.03.2009. године.

Закона је уређено да Задружна правила¹⁷ садрже, између осталих, и одредбе о расподели добити, вишка прихода над расходима и покривању губитка, односно мањка у пословању, као и о усмеравању дела добити, односно вишка прихода над расходима који се распоређују у обавезан резервни фонд. Одредбама Закона о задругама је уређено да је задруга обавезна да део добити распореди у обавезан резервни фонд не дефинишући који је то однос, у ком проценту ће то извршити, већ је однос расподељене и депоноване добити остављен да се уреди задружним правилима. Добит задруге може се користити за покриће губитка, за обавезну резерву, за повећање удела (ако је задруга основана уделима), а може се расподелити задругарима у складу са задружним правилима.

Финансирање-чланарина

Друга правна лица финансирају се из сталних средстава прикупљених од чланарине, као и од прихода од имовине којом располажу, приходима од донација, легата, прилога, поклона и др.

Чланарина се наплаћује од чланова удружења, задруга и др. и представља приход од чланарине по основу наплаћене реализације, а не представља накнаду за промет добара и услуга. Наплаћује се у једнаким износима у одређеним временским периодима и користи за извршење циљева дефинисаних Статутом.

Чланарине које плаћају оснивачи удружења, задруга и др., могу се користити за исплате зарада и других примања запосленима, плаћање пореза и доприноса, за плаћање трошкова пословања – телефонске услуге, струја, вода с тим што ови издаци немају третман накнаде за извршене услуге и на њих се не обрачунава и не плаћа порез на додату вредност.

У случајевима у којима износ чланарине зависи од вредности испоручених добара и пружених услуга, уплаћени износ не представља чланарину него накнаду за извршене услуге које чине укупан промет на који се, ако се испуне услови, плаћа порез на додату вредност.

Друга правна лица могу да конкуришу и добију средства за израду одређених пројеката из државног буџета и буџета локалне самоуправе. До средстава могу да долазе и обављањем привредне делатности и по том основу постану обвезници обрачунавања и плаћања пореза на додату вредност. Друга правна лица су у основи недобитне организације које могу да обављају и делатности које доносе добит, односно све делатности које су уређене статутом (задруге, удружења) а нису забрањене одредбама неког другог закона. Уколико друго правно лице поред основне делатности обавља и неке друге послове (издаје у закуп пословни простор, организује добротворне приредбе, пружа угоститељске услуге у ресторану или кафићу, издаје часописе, значке, амблеме, држи школу плеса и др.) који подлежу обрачунавању и плаћању пореза на додату вредност, обвезник је плаћања ПДВ, уколико му укупан промет прелази износ од 4.000.000 динара у претходних 12 месеци.

¹⁷ Члан 13. Закона о задругама.

У случајевима када државни орган помаже финансирање програмских и статутарних задатака другог правног лица на такве трансфере не обрачунава се и не плаћа порез на додатну вредност. Уколико се дозначеним трансферним средствима плаћа спроведен одређени конкретни програм, примљени трансфер представља надокнаду коју друго правно лице не наплаћује од корисника, већ од државног органа. На овај начин дозначени трансфери и радње представљају опорезиве делатности и примљена средства подлежу обрачуну пореза на додатну вредност уколико је друго правно лице обвезник ПДВ-а. Уколико друго правно лице није обвезник плаћања ПДВ-а дозначени износ представља саставни део (урачунава се) приликом утврђивања укупног промета у износу од 4.000.000. динара.

Обавезе по основу пореза на имовину

Донацијом или поклоном сматрају се средства за која прималац није у обавези да испоручи добра или изврши услуге даваоцу средстава или лицу које он одреди.

Донација у износу до 9.000 динара ослобођена је плаћања пореза у складу са одредбама Закона о порезу на имовину. Новчани износи примљених донација већи од 9.000 динара подлежу плаћању пореза на наслеђе и поклон. Прималац донације је обавезан да поднесе у прописаном временском року Пореску пријаву надлежном пореском органу, водећи рачуна о изузецима код примене ослобођења и олакшица, односно да порез на наслеђе и поклон не плаћају фондови и фондације на имовину која служи искључиво за намене за које су исти основани.¹⁸

Закључак

Задруге основане у складу са регулативом којом се оснивају школе, књиговодство воде у складу са буџетским правилима, немају својство правног лица и на њих се односе одредбе закона о основној и средњој школи.

Задруге основане у складу са Законом о удружењима (2009. година) сврставају се у друга правна лица (удружења; ученичке, студентске и омладинске задруге и др.) и на њихов рад се примењују правна правила којима је уређено пословање привредних друштава.

Ефекти њиховог оснивања и пословања су прво образовни и васпитни, а потом радни и економски.

Рад се бави начинима оснивања и организовања задруга, применом правних правила, остваривањем и расподелом добити, зарадама задругара, као и пореским облицима који се примењују.

Реформишући васпитне садржаје школа на савремен начин врши свој организован утицај на васпитање ученика.

¹⁸ Члан 21. став 1. тачка 7 Закона о порезима на имовину.

Литература

- Витез, Мирослав (2006), Правни живот, Нека питања правног положаја задруге, стр. 176.
- Закон о привредним задругама из 1937 године; Основни закон о пољопривредним задругама „Сл. лист СФРЈ“, бр. 13/65, 7/67; Закон о привредним задругама из 1996. године.
- Основни закон о земљорадничким задругама „Сл. лист ФНРЈ“, бр. 49. ; Уредба о имовинским односима и реорганизацији сељачких радних задруга „Сл. лист ФНРЈ“, бр. 14; Закон о удруживању земљорадника САПВ, Службени лист САП Војводине, бр. 9 и 18.
- Закон о задругама „Службени лист СРЈ“, број 41/96.
- Закон о основној школи и Закон о средњој школи. „Сл. гласник РС“, бр. 50/92,... и 101/05 .
- Закон о порезу на добит предузећа, „Сл. гласник РС“, бр. 25/01, 80/02, 43/03 и 84/04; Закон о порезу на добит правних лица „Сл. гласник РС“, бр.18/2010.
- Закон о удружењима, „Сл. гласник РС“, бр. 51/2009. Даном почетка примене овог закона одредбе Закона о друштвеним организацијама и удружењима („Службени гласник СРС“, бр. 24/82, 39/83, 17/84, 50/84, 45/85 и 12/89 и „Службени гласник СРС“, бр. 53/93, 67/93 и 48/94) и Закона о удруживању грађана у удружења, друштвене и политичке организације које се оснивају за територију СФРЈ („Службени лист СФРЈ“, број 42/90 и „Службени лист СРЈ“, бр. 24/94, 28/96 и 73/2000), престају да се примењују на удружења грађана, друштвене организације и њихове савезе, осим на спортске организације и удружења.
- Чланови 67. до 75. Закона о кретању и боравку странаца („Службени лист СФРЈ“, бр. 56/80, 53/85, 30/89, 26/90 и 53/91) и члан 60. став 1. тачка 2. Закона о утврђивању одређених надлежности Аутономне покрајине („Сл. гласник РС“, број 6/02), престају да важе даном почетка примене овог закона.
- Закон о привредним друштвима „Сл. гласник РС“, бр. 125/04. Правилник о садржини, начину уписа и вођења Регистра удружења „Сл. гласник РС“, бр. 80/09 и Правилник о садржини, начину уписа и вођења Регистра страних удружења „Сл. гласник РС“, број 80/09.
- Закон о рачуноводству и ревизији, „Сл. гласник РС“, бр. 46/06 и 111/09 и Правилником о Контном оквиру и садржини рачуна о Контном оквиру за привредна друштва, задруге, друга правна лица и предузетнике „Сл. гласник РС“, бр. 114/06, 119/08, 9/09 и 4/2010.
- Члан 3. Закона о платном промету „Службени лист СРЈ“, бр. 3/03 и 5/03 и „Сл. гласник РС“, бр. 43/04, 62/06 и 111/09.
- Члан 85. Закона о порезу на доходак грађана „Сл. гласник РС“, бр. 24/01, 80/02, 135/04, 62/06, 65/06-испр. и 7/09.
- Закон о основној школи „Сл. гласник РС“, бр. 50/92,... и 101/05; Закон о средњој школи „Сл. гласник РС“, бр. 50/92,... и 101/05.

Мишљење Министарства просвете, бр. 011-00-52/2008-11 од 5. августа 2008. године и Мишљење Министарства финансија бр. 414-00-18/2009-04 од 5.03.2009. године.

Члан 21. став 1. тачка 7 Закона о порезима на имовину.

Prof. Radica Šipovac, Ph.D., Novi Sad

FINANCIAL AND LEGAL STATUS OF STUDENTS' COOPERATIVES

Summary

Due to the establishment of students' cooperatives, primary and secondary schools contribute to students' comprehensive education, improve working culture, and meet students' free time activities. They also influence students' personality development in a planned and organized way, develop their working skills and abilities, leaving less space for the impact of the Internet, street, etc. The paper deals with different ways of establishing students' cooperatives, their operation, making profits and taxation.

Key words: cooperatives, associations, other legal entities, establishment and taxation

Д-р Радица Шиповац Новый Сад

ФИНАНСОВОЕ И ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ УЧЕНИЧЕСКИХ И СТУДЕНЧЕСКИХ КООПЕРАТИВОВ

Резюме

Создание школьных ученических кооперативов, начальные и средние школы способствуют более всестороннему воспитанию учеников, улучшению рабочей культуры и пополнению свободного времени у учащихся и запланированно, организованно оказывают влияние на положительное развитие личности учеников, развивают их работоспособность и другие способности и таким образом уменьшают возможность влияния интернет, улицы и др. В работе представлены разные способы формирования, работы, осуществления профита и налоги в молодёжных, ученических и студенческих кооперативах.

Опорные слова: Кооперативы, сообщества, другие правовые лица, создание и налоги

Мр Мила Бељански
Центар за социјални рад
Сомбор

UDK 364.6
Стручни чланак
Примљен: 17. II 2011.
BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 3–4, p. 235–239.

ПЕДАГОШКИ ИЗАЗОВИ У ПРАКСИ СУПЕРВИЗИЈЕ СОЦИЈАЛНОГ РАДА

Резиме

У овом раду је дат приказ основних одређења супервизије социјалног рада и могућности педагошког утицаја на развој праксе. Основна вредност супервизије социјалног рада лежи у обезбеђивању континуираног професионалног развоја и побољшавању квалитета услуга. У оквиру развојно-едукативне функције супервизије начин како се стичу одређена знања и примењују у пракси, у потпуности долазе до изражаја. Обухватају управо подстицај у процесу учења код стручних радника, најчешће кроз њихово властито искуство, рефлексijом. Тиме се повећава самопоуздање професионалаца у њихов професионални рад и повећава се едукативна моћ, а све у циљу подизања нивоа заштите самих корисника.

Кључне речи: супервизија, центри за социјални рад, социјална педагогија, рефлексija, професионални развој

Од оснивања до данас центри за социјални рад прошли су неколико форми унутрашње организације, неки су свој рад прилагодили потребама корисника, неки облицима заштите, а у неким се практиковао комбинован рад који се састојао од рада по категоријама и рада заснованог на територијалном принципу. Данас оваква организација није више заступљена. Јуна 2008. године „Правилником о организацији, нормативима и стандардима рада центара за социјални рад“ уведене су новине у начин и организацију рада. Центар је организован по службама, а не више по тимовима, стручни радници (социјални радници, педагози, психолози, андрагози, специјални педагози...) сада су водитељи конкретног случаја. Стручни тим се образује онда када је стручном раднику потребна помоћ или када је потребно извршење послова који су законом предвиђени да се обављају тимски. Центри успевају, у зависности од величине, расположивости кадра и потреба корисника, да одговоре новим захтевима на различите захтеве. Наилази се на многе тешкоће које се временом превладавају успешно или

мање успешно. Новина је, такође, и супервизија стручног рада. Она подразумева формални процес који обезбеђује да се применом одређених стандарда, а кроз професионалну подршку и учење, реализују радни задаци у службама социјалне заштите (Ајдуковић, 2004). Тиме се може закључити да је супервизор стручног рада стручњак који има задатак да координира, усмерава, подстиче и евалуира рад водитеља случаја и у својим активностима обједињује све функције супервизије. Потребе за супервизијом у социјалном раду детерминисане су првенствено њеним вредностима. Основна њена вредност лежи у обезбеђивању континуираног професионалног развоја и побољшавању квалитета услуга. Из тако конципираних вредности надовезује се и циљ који се састоји у подизању стручних компетенција, развијања знања и могућност преузимања одговорности за сопствену праксу. Наравно крајњи циљ тога јесте подизање нивоа заштите самих корисника. Супервизија социјалног рада у себи мора да обједини неколико функција:

- ✓ административну,
- ✓ подржавајућу;
- ✓ едукативно-развојну.

У оквиру административне функције супервизије основни задаци супервизора јесу: обезбеђивање реализације одговарајућих законских процедура и начела, учествовање у одређивању приоритета рада на случају, праћење целокупног процеса, усмереност на питања администрације, организације времена, обим посла, послови поновних прегледа (ревизија) и евалуација рада. У административној супервизији у фокусу је организација и садржај рада, а не процес. Врло често се у оквиру ове функције супервизор може наћи у позицији саветника, надзорника, особе која контролише, гони, преузима одговорност за супервизанта, што свакако супервизор није. Супервизор ради са супервизантом, а не за њега и помаже му да пронађе начин како да помогне и подржи корисника.

Задаци супервизора у остваривању подржавајуће функције супервизије су стварање креативне атмосфере, дискусија о актуелној пракси, проширивање професионалних и личних увида и друго.

За едукативно-развојну функцију супервизије карактеристични су следећи задаци: упознавање новозапослених са радним задацима, процена компетенција и потреба стручних радника за даљим развојем и учењем као и подршка њиховом укључењу у нове форме учења (Жегарац, 2007). Ова функција супервизије није усмерена на садржај психосоцијалног рада, него на процес у коме се развија стручњак тог рада, који опет подстиче развој професионалне и личне компетентности. Дакле, у фокусу је стручњак који рефлектује о свом професионалном искуству.

Овакви радни процеси могу се остваривати кроз неколико форми супервизије, као што су *индивидуална* (разматрају се појединачни случајеви кроз разматрање свих фаза процеса вођења случаја узимајући у обир законске и стручне процедуре), *групна* (разматрање најсложенијих појединачних случајева, уједна-

чавање стручних приступа унутар службе која може бити осмишљена као подршка искуственом учењу), *колегијална* (не постоји супервизор, дели се одговорност, постоји договор у вези са структуром рада, начином вођења састанка и др.).

Супервизор је присутан и укључен у све фазе рада на случају, приликом планирања процене, израде почетне процене, приликом сачињавања планова услуга, поновних прегледа и затварања случаја.

Општи циљеви супервизије веома су јасни: заштита интереса корисника, обезбеђивање стандарда и процедура, унапређење стручности и квалитета рада, лични и професионални напредак стручних радника кроз континуирано учење, подстицање и оснаживање стручних радника да преузму одговорност за свој рад и одлуке, превенирање професионалног стреса и сагоревања на послу. Управо кроз ове, опште циљеве супервизије остварује се између осталих и педагошко-андрагошка улога и значај супервизије. Процес учења одраслих у зависности од различитих педагошких теорија се различито и дефинише и објашњава. Заједничко за све њих јесте да је учење активан процес, у који одрастао мора бити активно укључен, да он подразумева промену, да је учење континуиран процес који се остварује током читавог живота, он подразумева решавање проблема, реорганизацију свега досада наученог, „оно је развој, процес остваривања потенцијала, селф концепта, изградње структуре развоја и усмеравања тог процеса развоја одраслих.“ (Ољача, 1996, 156).

Могућности супервизије су скоро неограничене, као и значај који она пружа. Начин како се учи, како се стичу одређена знања, примењују у пракси, утичу на развој и примену у радном контексту. За одрасле је много значајније шта раде са тим знањима, како их усвајају, односно како она делују на њих и како их примењују у процесу решавања проблема. У овом случају питање је како стручни радници доносе одлуке у вези са применом лепеза мера и услуга које се пружају корисницима. У оквиру развојно-едукативне функције супервизије ове могућности у потпуности долазе до изражаја јер обухватају управо подстицај у процесу учења код водитеља случаја како кроз њихово властито искуство, најчешће рефлексом, тако и учешћем у различитим едукацијама. На тај начин стручни рад добија своју форму, сигурност да се зна пут којим се иде, као и могућност да се унапреди постојећа пракса, развија машта и креативност, стварају могућности рефлектовања свог професионалног односа према кориснику, организацији, повећава се самопоуздање професионалаца у њихов професионални рад и повећава се едукативна моћ.

Полазећи од циљева, функција и задатака супервизора, он мора да прати развој и потребе водитеља случаја, службе и организације у целини и на основу њих уз партиципацију свих актера усмерава и планира свој рад. Један од важних праваца мора да обухвати и педагошку делатност посла супервизора. Делатност која ће омогућити даљи напредак, учење и развој праксе социјалног рада. Добро организован и вођен супервизијски процес, такође, подразумева напредак и водитеља случаја и супервизора. Када у центрима за социјални рад постоји присуство стручне помоћи, перманентно учење и примена наученог у пракси,

развија се обострано задовољство стручног рада, као и ефикаснији и ефектнији рад са корисницима, многобројним проблемима и могућностима решавања истих. У таквим проблемима, покушају проналаска одговора на захтеве поступка и процедура лакше је када постоји сарадња и креативност и супервизора и супервизанта да осмисле начин како да дођу до одговора.

Овај рад замишљен је као осветљавање значаја супервизије социјалног рада и могућности педагошког утицаја на развој и унапређење праксе. Из педагошког угла значајно је како ће се стицати знања, које методе и технике приликом индивидуалног учења ће бити најефикасније и допринети бољем напретку праксе социјалног рада. Тиме је само отворено ово питање и начето поглавље, велики број одговора добиће се применом и откривањем у пракси теоријски већ речених идеја.

ЛИТЕРАТУРА

- Ajduković, M., Cajvert, L. (2004), *Supervizija u psihosocijalnom radu*, Zagreb, Društvo za psihološku pomoć.
- Ољача, М. (1996), *Селф концепт и развој*, Нови Сад, Филозофски факултет.
- Жегарац, Н. (2007), *Водич за планирање и процену* (материјал са обуке).
- Програм основне обуке за супервизоре у центрима за социјални рад* (2009), Покрајински завод за социјалну заштиту, (материјал и белешке са обуке).

Mila Beljanski, M.A., Sombor

PEDAGOGICAL CHALLENGES IN THE PRACTICE OF SOCIAL WORK SUPERVISION

Summary

This paper presents the basic definitions of supervision of social work and educational opportunities for influencing practice development. The main value of social work supervision is in providing continuous professional development and improving service quality. Acquisition of certain knowledge and its application in practice is completely expressed in the framework of developmental and educational functions of supervision. It includes the right incentives in the learning process for professional workers, mostly through their own experience and reflection. This increases professionals' confidence in their professional work and strengthens educational power, with the aim of raising the level of protection of its users.

Key words: supervision, centers for social work / social pedagogy, reflection, professional development

М-р Мила Белянски Сомбор

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ НА ПРАКТИКЕ СУПЕРКОНТРОЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Резюме

В настоящей работе автор даёт обзор основных задач суперконтроля социальной работы и возможности педагогического влияния на развитие практики. Основная ценность суперконтроля социальной работы лежит в реализации непрерывного профессионального развития и улучшение качества услуг. В рамках развивательно-воспитательных функций суперконтроля формы усвоения определённых знаний и их применение на практике полностью проявляются. Они включают именно побуждение в процессе учения у специальных работников, чаще всего через их личный опыт, с помощью рефлексии. Таким образом повышается уверенность у специалистов в их профессиональную работу и повышается воспитательная сила, а всё это с целью повышения уровня защиты самих пользователей.

Опорные слова: суперконтроль, центры для социальной работы, социальная педагогика, рефлексия, профессиональное развитие

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Олгица Томић, саветник
Покрајински секретаријат за спорт и омладину
Влада АП Војводине
Нови Сад

UDK 159.928.23
Прегледни чланак
Примљен: 29. III 2011.
BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 3–4, p. 240–255.

УЛОГА НАСТАВНИКА У РАЗВИЈАЊУ ПОТЕНЦИЈАЛА ДАРОВИТОСТИ КОД УЧЕНИКА

„Са људима поступај као да су онакви какви би требало да буду,
па ћеш им помоћи да постану оно што су способни да буду.“

Goethe

Резиме

Даровитост је вишедимензионални феномен који и поред многобројних истраживања и различитих приступа остаје недовољно истражен. У мрежи срединских чинилаца који утичу на развој даровитости код ученика, утицај наставника је пресудан. Налази који су презентовани у овом раду, анкетирањем и интервјуисањем успешних даровитих ученика, њихових родитеља и ментора указују на то да школа (обогаћени курикулум, менторски рад, квалитетне ваннаставне активности, промовисање постигнућа даровитих ученика, учеиће даровитих ученика на такмичењима и награђивање), те подстицајно окружење, најутицајнији су средински чиниоци на развој даровитости код ученика. Налази истраживања иностраних образовних система и постојећих стратегија старања о даровитим ученицима, са посебним освртом на Енглески модел, указују на неопходност континуираног образовања наставника за рад са даровитим ученицима. Налази истраживања релевантне научне литературе о даровитости указују на оправданост опредељења за подстицајни образовни концепт за све, који подразумева диференцирани курикулум и холистички приступ с циљем да се развија целовита личност даровитог ученика са свим њеним јединственим стваралачким способностима, са емоционално-социјалном осетљивишћу, емпатијом, етичношћу и социјалном одговорношћу. Налази истраживања у овом раду указују и на потребу раног откривања даровитости код младих, менторског рада са њима, праћења, подстицања и подршке до њиховог самоостварења, социјалне зрелости и запослења. Неопходни су нам обучени и мотивисани на-

ставници за рад на подстицању развоја потенцијала даровитости код свих ученика у редовном курикулуму.

Кључне речи: даровитост, стваралачки потенцијали, даровити ученици, улога наставника у подстицању развоја даровитости, диференцирани курикулум, образовање наставника за рад са даровитима

Међу вечним питањима којима су се одувек мислиоци бавили су и она која се односе на психолошке моменте који подстичу људе да живе у друштву и питање да ли се људи мењају услед деловања друштвених услова као и колико и како друштво и услови средине утичу на развој појединца и његово самоостварење. У оквирима ових питања је и питање овога рада: **да ли у мрежи различитих срединских чинилаца, наставници могу да утичу на развој потенцијала даровитости код ученика и који су могући садржаји и начини њиховог утицаја у нашем образовном и васпитном систему?**

Пажња овог рада је усмерена, дакле, на утицај наставника као срединског фактора који подстицајно делује на претварање потенцијала даровитости у перформансе. Истраживање срединских услова у развоју потенцијала даровитости код ученика (Томић, О., 2010) указало је на широку лепезу специфичних карактеристика околности у којима су се развијали испитани даровити ученици основних и средњих школа у Војводини, функционисање породице (емоционалне везе у породици; стимулативна подршка; креативни садржаји заједничког коришћења слободног времена; подстицаји у неговању испољене даровитости); слобода у избору садржаја интересовања и трагања за самоостварењем и манифестовањем даровитости; стабилан социо-економски и образовни статус породице; **помоћ у школи да даровити ученик развија своје потенцијале и доживи успех (менторски рад у школи, подршка разредног старешине; подршка за рад у секцијама и клубовима); здраво и креативно коришћење слободног времена;** дружење са вршњацима; културни садржаји у окружењу и сл.

Утисак је да је идентификована структура посматраних односа између даровитог ученика и средине у којој живи и иде у школу, толико сложена да се издвојени фактори средине који утичу на развој потенцијала даровитости код ученика могу узети само условно као карактеристични. „Сваки појединац има специфичну композицију услова под којима постаје успешан и развија своје потенцијале. Јединственост изнутра је у чудесном склопу спољних утицаја делотворна“. (Гојков, Г., 2008: 39).

Питањима утицаја друштва на развој појединца своју пажњу су посветила и два велика филозофа и учитеља античког доба, Платон и Аристотел. **Платон** је сматрао да друштво настаје и постоји јер људи сами себи нису довољни и да је потребна организована активност већег броја људи да би се могли одржати, те да ван друштва појединци не би могли да задовоље ни своје основне потребе. Зато

људи стварају друштво (државу) и зато га одржавају, а каква ће бити држава зависи од тога какви су људи у њој. Платон је сматрао да се не можемо надати да ћемо створити добру државу док не створимо такве људе који ће имати одређене особине које обезбеђују функционисање државе. Најбоље су државе, по Платоновом мишљењу, у којима управљају они код којих је **високо развијена способност разума, разборитости и тежња за знањем**. Платон сматра да би људе требало **васпитавати и да их је могуће васпитањем мењати**. Платон истиче **четири кардиналне врлине: мудрост, храброст, умереност или самосавлађивање и правичност**. Платон је разликовао младе са **високо развијеним потенцијалом даровитости, интелектуалним способностима, називајући их златни људи**, одвајајући их од других група са просечним и нижим способностима.

Аристотел се разликовао од свог учитеља Платона у узроцима постојања друштва. Он, такође наводи да је друштво неопходно да би се људи одржали. Али, људи не живе у друштву само ради тога што им је оно потребно за одржавање, него и због тога што по својој природи теже за друштвеним животом, зато што су друштвена бића. **Све људе је могуће, и по Аристотеловом мишљењу, васпитавати за друштвени живот; разне људе за различите дужности**. Они који се одликују разумом, путем активности ће развити своје способности да успоставе равнотежу својих потреба, да умеју да се савлађују и да у свом карактеру и свом деловању нађу средњи пут, златну средину. **А све треба учити да слушају законе и поштују ред**.

Савремена истраживања су, такође, указала на то да је учитељ, наставник, ментор, један од најважнијих и одлучујућих фактора у раној индентификацији и у раду са даровитим младима. Од наставниковог мишљења у великој мери зависи да ли ће и када неки ученик бити идентификован као даровит и да ли ће на време имати одговарајуће стручно вођство у развоју потенцијала своје даровитости. Наставници се врло високо котирају (чак до 90%), према већини истраживања, када се трага, пре свега, за најповољнијим методама индентификације даровитих ученика. Ако се узме у обзир сазнање да се до краја четврте године живота детета формира 50% способности за учење, а 30% до краја осме године живота детета, **закључак је да је улога васпитача и учитеља, а потом и предметних наставника за развој потенцијала даровитости у раном детињству од непроцењиве важности**. Зато нам се намећу бар три питања: (1) На основу којих индикатора су наставници у могућности да се одреде за став да је неки ученик даровит? (2) Да ли имамо довољно оспособљене наставнике за индентификацију и рад са потенцијално даровитим ученицима? и (3) Шта би се могло учинити да се побољша стање у овој области?

Даровитост је у различитим историјским периодима и различитим културама бивала и различито одређивана, јер су и различите способности биле важне, како за опстанак, тако и за напредак неке људске заједнице. Различита знања и умећа била су неопходна за опстанак и развој Индијанаца, Ескимана, Аборигина, Тибетанаца, а различите способности и вештине су обележиле египатску културу, античку Грчку и Рим или ренесансу. **Даровити и талентовани су два највише**

употребљавана термина за означавање особа које показују могућност за посебна, изванредна постигнућа или за оне који су показали или постигли необична постигнућа. Користе се, такође, и изрази: **изузетни, способни, бистри, супериорни, они који брзо и лако уче, интелигентни, креативни**. Овим терминима се понекад додају појмови: ментално напредни, академски, уметнички, или се иде даље на прецизирање: високи, необични, изузетни, изванредни, чудесни, генијални и сл. Према Ђорђевић, Ј. (2004: 165), прегледом 126 истраживачких пројеката Њуланд (*Newland*) пронађено је **око 51 различитих израза употребљених за означавање даровите популације**. Наведена разноврсност термина који означавају сложени феномен даровитости, указују на одсуство једне униформно прихваћене одредбе даровитости, а самим тим и њеног препознавања, било од стране истраживача, било од стране оних који непосредно раде са даровитима.

Франсоа Гање (1985, 1994) се у савременој литератури наводи као аутор диференцираног модела даровитости и талентованости (DMGT)¹ којим процес развоја талента посматра као **трансформацију изванредних природних способности**, или даровитости у изузетно, систематично развијене вештине које дефинишу експертизу или таленат у одређеном пољу, чиме је успео да склопи многе од најрелевантнијих теорија и истраживања. Када употребљава термин **даровитост**, узима у разматрање појмове као што су: високе способности, природну способност, прекоцитет (рану зрелост), таленат, природну склоност и сл. У трагању за алтернативним изразом за даровитост, користи као синоним *изванредне природне склоности*. У представљању овог модела, Гање истиче да се поље даровитог образовања дефинише око два кључна концепта: **даровитост и таленат** и о њима говори у седамнаест поглавља (2004). Сам Гање сматра да ако бисмо истраживачки кренули у трагање за значењима ова два термина, открили бисмо фасцинантну креативност научника у њиховим покушајима да дефинишу природу даровитости и талента: Давидсон (1986), Рензули (1986), Стернберг (1986), Фелдусен (1986), Фелдман (1986) и др. Оба термина се најчешће користе као **синоними** и не разликује се таленат од даровитости и изузетних перформанси, дакле, користе се и замењују међусобно.

Најчешћи индикатор за препознавање даровитог ученика је за наставнике натпросечан успех у савладавању обавезних школских садржаја, односно високе оцене из неког наставног предмета. Међутим, ови показатељи не морају бити и поуздани јер могу бити резултат неких других околности, а не само даровитости. Ђорђевић, Б. (1995) је својим истраживањима проблема неуспеха даровитих ученика, утврдила да у групу потенцијално даровитих спадају, поред (76,82%) одличних и ученици са врло добрим успехом (3,64%), и ученици са добрим и довољним успехом (3,64%). Дакле, **високе школске оцене могу да буду показатељ виших интелектуалних способности, али не морају бити и довољан индикатор за креативне способности ученика**. Понекад су наставници склони да даровитост ученика процењују на основу извесних **карактеристика личности из социјалне сфере**. Многобројна истраживања су

¹ DMGT- *Differentiated Model of Giftedness and Talent*

показала да су моторни и социјални развој, језик и учење у бржем зрењу код даровитих него код просечних ученика. **Спремност за проширивањем знања из појединих области, резултати на такмичењима и смотрама су, по мишљењу наставника, такође значајан индикатор даровитости ученика. Да би постигао завидан ниво знања и умећа за пласман на такмичењу, ученик би морао да поседује високу мотивисаност, упорност и дисциплину, марљивост и одговорност.**

Испољавање креативности је, по мишљењу многих аутора, али и по мишљењу наставника, један од најпоузданијих знакова за идентификацију даровитости код ученика. Проблем је у сагледавању степена креативности кроз оригиналност, флуентност, осетљивост на подстицај у спољњем свету, маштовитост, флексибилност, димензијалност и сл. **Креативност не мора, а може да учествује у појединим врстама даровитости** (Фербежер, И., 2002: 129)

Дакле, наставници су у ситуацији да на основу високих интелектуалних способности (IQ), лаког и брзог учења и креативности (креативног решавања проблема), тежње ученика за богаћењем знања из неке области и високих постигнућа у тој области на такмичењима и смотрама идентификују даровитог ученика. Поменути индикатори даровитости још увек на нивоу, пре свега, личне импресије наставника, не могу бити сигурни показатељи, али је већа штета ако се изврстан број даровитих ученика не идентификују као даровити. Истраживања неких аутора говоре да су могући пропусти да се идентификују високо даровити ученици чак и у високом проценту од 25%.²

Фербежер, И. (2002: 129), нам поручује да су наставници склони да у поступку идентификације „претерано посматрају вредне, прилагодљиве ученике, а превиђају оне који нису заинтересовани за школу, који нису усвојили методе учења и који имају ниске аспирације.“ Запостављени су, такође, и ученици са извесним хендикепом, око којих се наставници више труде да им помогну у превладавању потешкоћа којима је хендикеп узрок, него што су у могућности да размишљају о њиховој евентуалној даровитости.

Из тог разлога је Парламентарна скупштина Савета Европе³ у *Уредби о образовању даровите деце* посебно истакла захтев за усавршавањем процедура за идентификацију даровите деце. То је неопходно чинити на свим нивоима образовања будућих наставника, а и касније перманентним образовањем наставника који раде у школи са ученицима. Неопходни су оспособљени наставници за идентификацију даровитих ученика и за рад са њима, уводећи им различите технике учења и креативног и критичког мишљења. Наставницима су потребни одговарајући приручници за рад са даровитим ученицима, те би требало и планови наставничких факултета да се отворе за иновације.

Наставник коме је поверена улога: учитеља, саветника, пријатеља, узора ученицима би требало да пође од чињенице да је свако дете које му је

² Случај у САД.

³ Још на заседању 1994. године

поверено у настави, потенцијално даровито на неки начин и у некој области и да са те позиције конципира свој рад и своје активности у редовном курикулуму. Важан задатак сваког наставника је да у одговарајућој комуникацији са свим ученицима постигне атмосферу радости због учења, експериментисања и постигнућа у реализацији њихових идеја и замисли. Неопходно је да наставник отвори што више простора у настави за креативно изражавање ученика да би могао установити испољавање ученикове даровитости. **Нажалост, још увек немамо јасно дефинисане индикаторе даровитости код ученика, ни наставнике довољно оспособљене за тај задатак, а ни јасно утврђену стратегију рада са категоријом даровитих ученика.**

Неопходно је осмислити систем који ће **наставнике мотивисати да се квалитетно укључе у рад са даровитим ученицима ради свог сопственог задовољства и на добробит даровитих ученика и заједнице.**

Креативан наставник, према Дејић, М. (2004: 39) би требало: (1) да код ученика развија тежњу за изналажењем новог; (2) да открива шта је то посебно и оригинално код ученика; (3) да се при предавању не губи у детаљима, већ да ученицима износи принципе; (4) да омогући ученику да сам трага за решењима; (5) **да је у стању да подстакне искру радозналости код сваког ученика**; (6) **да је стваралац и трагалац на сваком часу**; (7) да подстиче ученике на изналажење нових веза између података; (8) да ствара асоцијације, ситуације за маштања; (9) да усмерава ученике да посматрају проблеме као целине; (10) да развија код ученика дивергентно мишљење; (11) да поставља отворене и изазовне проблеме; (12) да омогући ученицима да сами постављају проблеме и да их води даље; (13) да учи хеуристичке стратегије; (14) да подстиче расправу, рефлексiju и аргументацију итд., што би били и неопходни елементи које би требало узети у обзир приликом креирања стратегије подстицања развоја даровитости код ученика.

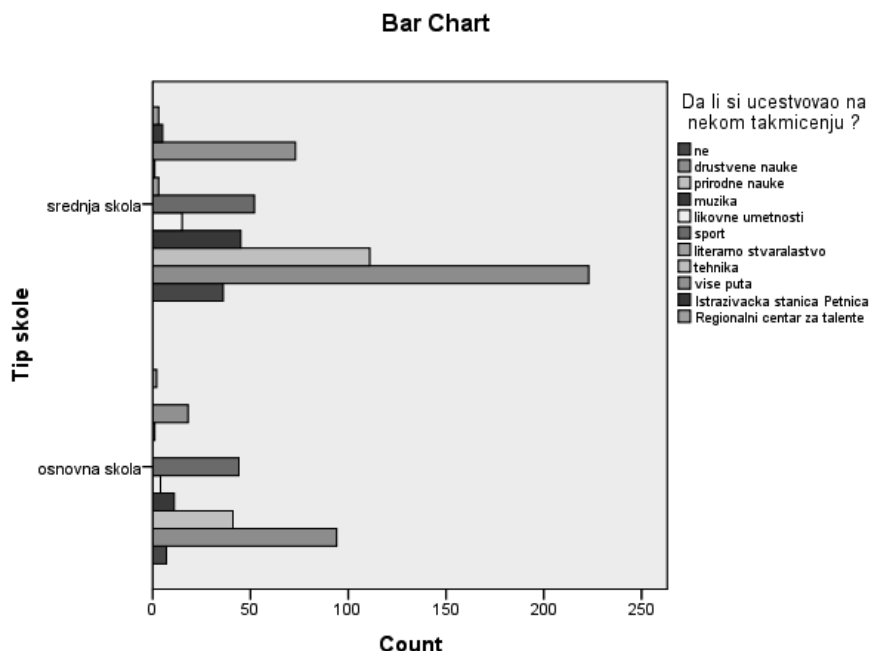
Мада већина даровите деце показује складне социјалне односе са другом децом и уопште испољава социјалну зрелост, нека савремена истраживања су указала и на постојање социјалних и емоционалних проблема код групе даровитих са високим количником интелигенције и код даровитих који не постижу успех у складу са својим способностима. Претпоставља се да су узроци ових тешкоћа у нескладу између великих развојних могућности ове деце и уобичајених осредњих захтева школе, затим, у њиховом специфичном односу са родитељима и вршњацима, у лошим односима у породици и са одсуством менторског праћења, рада и усмеравања у развоју потенцијала њихове даровитости. Неуспеху даровитих, као и њиховим тешкоћама могу допринети и школски програми, крути захтеви и односи у образовању, али, пре свега, **недовољни подстицаји наставника. Отуда је велики значај раног откривања даровитог ученика, као и стварање услова у породици и у школи да би се могли на одговарајући начин пратити и развијати.**

Резултати истраживања која имамо намеру да прикажемо у овом раду Томић, О. (2010) указују на значај оних срединских чинилаца који утичу на развој даровитости код ученика у регији као што је Војводина, на пра-

вце пружања подршке даровитима подстицањем стваралачких потенцијала даровитих како би своје потенцијале претворили у перформансе, са посебним освртом на улогу наставника у подстицању развоја даровитости код ученика. Настојали смо да се међу бројним карактеристикама околине у којој живе анкетирани даровити ученици, уоче оне које би биле једнако значајне за већи број субјеката. Запажена је широка лепеза специфичних карактеристика околности у којима су се развијали интервјуисани успешни даровити ученици који су постигли врхунске резултате на такмичењима у земљи и иностранству. Резултати истраживања (Томић, О., 2010) показују да је интересовање за саму активност и жеља да се ученици баве том активношћу (интризичка мотивација), а не жеља да се постигне нека награда (екстринзичка мотивација), оно што подржава даље бављење том активношћу. Али, нажалост, даровити и стваралачки оријентисани, истраживање је показало, **често не наилазе на подршку и подстицај код својих предметних наставника, а као изразито повољан подстицај у развоју својих потенцијала даровитости наводе боравак у Истраживачкој станици „Петница“ у којој постоји квалитетан менторски рад, и без оцењивања и такмичења.**

Једна кинеска изрека добро илуструје предност интризичке у односу на екстринзичку мотивацију: „Када стрелац одапне стрелу ван такмичења, показује своју способност. Кад је у изгледу медаља, постаје нервозан. Ако се нуди златни пехар, постаје слеп. Његова способност је увек иста, али награда чини да више мисли о победи уместо о гађању. Напетост везана за победу чини га слабим.“ Амбиција замагљује његов поглед.

У истраживању које је обухваћено овим радом примењено је диспропорционално стратификовано узорковање, при чему су одређена два стратума: подгрупа од око 3700 анкетираних ученика основних школа и подгрупа од око 2800 анкетираних ученика средњих школа у Војводини. Из наведених **стратума издвојено је 798 анкетираних ученика основних и средњих школа у Војводини, као даровитих ученика** на основу следећих параметара: активност у раду школских секција; учешће на такмичењима у области науке, технике, уметности или спорта на различитим нивоима у земљи или иностранству и постизање запажених резултата; учешће у раду у неком од регионалних центара за таленте у Војводини; учешће у раду Истраживачке станице *Петница*; похађање уметничке школе (музичке или балетске) паралелно са редовном школом.



Графикон 1 - Учешће даровитих ученика на такмичењима по областима; у раду у Истраживачкој станици *Петница* и регионалним центрима за таленте

Од 789 анкетираних ученика, **222** даровита ученика су ученици VII и VIII разреда из основних школа у Војводини, а **567** ученика од I-IV разреда средњих школа. **Даровити ученици основних школа** (видети Графикон 1) имају најизразитије исказано интересовање за секције у области друштвених наука, спорта, музике (учешће у школском хору и похађање музичке школе) и ликовне уметности. **Даровити ученици средњих школа** су у већем броју били чланови школских секција у току основне школе и тада су углавном и евидентирани као даровити ученици.). **Већи број анкетираних даровитих ученика средњих школа није задовољан понуђеним секцијама у својим школама, а посебно због незаинтересованости појединих наставника за ваннаставни рад са њима.**

		Да ли си задовољан ангажовањем предметних наставника у ваннаставним активностима у твојој школи?		
		да	не	Укупно
Тип школе	основна школа	169	53	222
		76,1%	23,9%	100,0%
	средња школа	303	264	567
		53,4%	46,6%	100,0%
	Укупно	472	317	789
		59,8%	40,2%	100,0%

Табела 1 – Задовољство даровитих ученика ангажовањем и подршком њихових предметних наставника у ваннаставним активностима у школи

Највећи број успешних даровитих ученика који су задовољни радом секција и менторским радом у својим школама су ученици једне од 9 поменутих школа са специјалним статусом у АП Војводини⁴.

У овим школама се посвећује посебна пажња даровитим ученицима и менторски рад са ученицима доводи даровите ученике до постизања врхунских резултата на републичким такмичењима и такмичењима у иностранству.⁵

Истраживање је показало да даровити ученици основних школа унутар породице имају више подстицаја за креативно организовање свог слободног времена, у односу на даровите ученике средњих школа (Томић, О., 2010: 304-308) који су и у породици и у школи више **препуштени сами себи, односно предметним наставницима** у трагању за могућностима да се изразе, прошире

⁴ На основу Одлуке Скупштине АП Војводине од 20. децембра 2005. године о одређивању средњих школа од изузетног значаја за Аутономну Покрајину Војводину **девет школа у Војводини је добило посебан, специјалан статус** у образовном систему средњих школа у Покрајини због квалитета и посебности наставног плана и програма и због тога што уписним квотама покривају целу територију Покрајине.

⁵ Ученици: (1) Гимназије „Јован Јовановић Змај“ у Новом Саду, која има два специјална одељења за даровите ученике из математике и једно одељење за даровите у области спорта; даровите ученике VII и VIII разреда основне школе и билингвалну наставу; (2) Карловачке гимназије у Сремским Карловцима, која има највећи број одељења језичког смера; (3) Филолошке гимназије „Деже Костолањи“ у Суботици, која је уникатна по образовању талентованих на мађарском језику; (4) Гимназије са домом за ученике „Бољаи“ у Сенти, која је од посебног значаја за мађарску националну заједницу зато што образује талентоване ученике природно-математичког смера. За русинску, румунску и словачку заједницу специјални статус имају: (5) Гимназије „Петро Кузмак“ у Руском Крстуру, (6) Гимназије „Јан Колар“ у Бачком Петровцу и (7) Гимназија „Борислав Петров Браца“ у Вршцу; (8) Школа за дизајн „Богдан Шупут“ у Новом Саду и (9) Балетска школе у Новом Саду.

своја знања из области своје даровитости и промовишу своја постигнућа у оквиру школе и у широј заједници.

Секције унутар школе даровити ученици сматрају најбољим начином организације свог слободног времена, односно школу као место где би могли да проширују своја знања, такмиче се и истовремено друже са вршњацима из других школа, те креативно и здраво користе своје слободно време.

Да бисмо добили што више података о чиниоцима који утичу на подстицање и развој даровитости код ученика, **интервјуисали смо и 108 даровитих ученика добитника награде Владе АП Војводине за постигнуте врхунске резултате на такмичењима у земљи и иностранству у области науке, технике, уметности и спорта** (Томић, О., 2010: 337-362), њихове родитеље и менторе.

Интервјуисањем смо дошли до података да даровитост коју околина очигледа као посебност, може да буде и терет за даровито дете, ако нема разумевање и подршку у породици или стручно вођство у школи. О томе отворено и јасно говоре и даровити ученици и њихови родитељи. Сви испитаници су одређени за став да је даровитом детету у породици неопходан разговор у атмосфери прихваћености и подршке и објашњавања ситуација кроз које даровити ученици углавном пролазе.

На питање да ли су у школи имали довољно могућности, разумевања, подршке и подстицаја за припреме за такмичење и развој своје даровитости, и шта им је недостајало, већина је одговорила позитивно да су имали добре услове у школи за развој своје даровитости и богаћење својих интересовања и знања, и да се то односи, пре свега, на **разумевање и подршку коју су имали непосредно од својих ментора, разредног старешине, неких од предметних наставника и директора школе**. Већина интервјуисаних даровитих ученика сматра да би у редовној настави требало да има **више изазова за решавање тежих задатака**, могућности за такмичење, промовисање постигнућа и за успешност. Сматрају да је од великог значаја за развој даровитости код ученика **начин на који се градиво предаје** у оквиру редовног курикулума, колико је стимулативно и колико наставник оставља простора за изражавање индивидуалног мишљења ученика. Углавном наводе да им је **недостајало инвентивно, креативно вођење наставе од стране предметних наставника**. Сматрају да се и тај недостатак може превазићи у оквиру ваннаставних програма у школи, тако што би се окупила група вршњака сличних способности и интересовања, која би се сама организовала око својих циљева (пројеката), а да им је за реалитацију идеја потребно обезбедити услове – простор, материјале и ментора који не би требало да буде доминантан. Такође истичу као неопходно **промовисање тимских постигнућа**. Већина интервјуисаних мисли да би **било добро даровите ученике у истој области даровитости издвајати у појединим школама у посебна одељења у којима би због подстицајног окружења брже напредовали**.

Оно што истичу као неповољан средински чинилац у школи за њихов развој је честа неприхваћеност од стране вршњака, јер средина у којој живе, како кажу, не поштује довољно знање, рад, труд и постигнуће. **Мишљења су да би**

наставници требало да негују систем вредности у који и сами верују тако да га могу уградити и у наставу и утицати на све ученике, истичући позитивне примере и начине на које се успешност постиже.

У вези са питањем улоге ментора у развоју даровитости код ученика: већина интервјуисаних даровитих ученика се определила за став **да би било најбоље да ментори буду и сами даровити**; у двосмерном односу давалаца и прималаца. Ментори би, поред изграђене и континуирано дограђиване и осавремењаване стручности требало да имају развијену хуманост, емоционалну писменост (EQ) да би могли да препознају и поштују личност даровитог ученика и позитивно утичу на целовит развој личности даровитог ученика. Под менторством већина подразумева **висок степен одговорности** за образовање и васпитање даровитог ученика, а истовремено и **етичност и префињеност, осећај мере, али и харизму и изазов за даровите ученике**.

Утицај средине у којој даровити ученик живи, **културне и социјалне прилике**, интервјуисани даровити ученици су углавном стављали тек на треће место по значају за развој своје даровитости, у интеракцији са условима које имају у породици. **Сматрају да средина у којој живе доприноси својом културном традицијом богаћењу њихове личности и да може да утиче позитивно на развој даровитости**. Такође сматрају да је окружење понекад оптерећено лошим странама менталитета: завишћу, љубомором, пакошћу. Мишљења су да се и тако негативни утицаји средине могу ублажити позитивном атмосфером и подршком даровитом ученику у породици, менторским вођством, радом у центру за таленте или у ИС *Петница*, клубским дружењем даровитих младих. Поред подстицајног окружења (школа, породица, културни живот места у коме живе) интервјуисани **сматрају да су од велике важности сусрети са талентованим, одраслим ствараоцима који могу бити узор и подршка**.

Већина интервјуисаних даровитих је истакла **утицај медија у формирању система вредности код младих** и у целој заједници и да би у складу са том улогом и могућностима требало садржај медија прилагодити стабилном систему вредности и промовисању постигнућа даровитих младих у контексту позитивних примера. **Даровитост би требало промовисати кроз различите видове њених постигнућа** у школи и ван школе и медијски.

Значајну улогу подршке у развоју даровитости, по мишљењу већине интервјуисаних имају **фондови за помоћ даровитим младима** који финансирају посебне потребе даровитих ученика (учешће на такмичењима у земљи и иностранству, студијска путовања, кампове, суфинансирање у куповини музичког инструмента и сл.). **Већина интервјуисаних сматра да је неопходна национална стратегија** која би регулисала питања у вези са подстицањем развоја даровитости код младих до њиховог запошљавања. Као један од елемената приликом креирања националне стратегије већина интервјуисаних даровитих наводи као неопходно **образовање васпитача, учитеља и предметних наставника за рад са даровитим ученицима** у редовном курикулуму и **обезбеђивање добре сарадње између родитеља даровитих ученика и школе**.

Као циљ и главни мотив за развој даровитости би требало да буде, по мишљењу већине интервјуисаних: **самоостварење, свестрано развијен човек као дело природе и друштва; љубав према свим људима и слобода** (ослобођење човека од ускогрудости, незнања); развој целовите личности, постизање склада са собом и саморазвој; научна и уметничка постигнућа; померања граница знања и умећа.

Поруке интервјуисаних даровитих младих даровитима су: **да негују храброст и одговорност; да буду посвећени учењу; да буду радознали; да буду хумани и етични; да непрестално раде на себи; да не прескачу и не занемарују све неопходне фазе у свом развоју; да теже узвишеном, лепом и корисном за цело човечанство.**

Интервјуисани родитељи даровитих ученика сматрају да **пресудну улогу у развоју даровитости код младих имају ментори**. Полазећи од чињенице да се даровитост испољава код деце већ **на најранијим узрастима од 2-3. године**, то је и време када би требало почети са прихватањем даровитог детета као таквог и подстицати га у оквиру породице и у вртићу. **Менторски рад би требало укључити што раније** уз одговарајућу педагошку и психолошку стручну помоћ у васпитно-образовним институцијама.

Родитељи даровитих ученика су изнели и мишљење да би код млађих узраста даровите деце **требало избећи** тзв. **“професионализацију” даровитости, јер већина даровите деце на предшколском узрасту имају осећај да је активност у којој су даровити забавна игра, а не професија којом треба да се баве једног дана**. Приступ средине у којем се на млађем узрасту од даровитог детета прави будући **“високи професионалац”**, или **“светска личност”** може да изазове **страх од очекивања и инхибицију, или превелику “нарцистичку инвестицију”** у сопствену даровитост, да дете има осећај да је изнад осталих као човек, односно, како би вршњаци рекли, да постане **“уображено”**, а тиме и искључено из средине вршњака. Интервјуисани родитељи су мишљења да **даровито дете не сме изгубити осећај игре** прераном професионализацијом и **“уновчавањем”** дара детета. Даровитост – **дар**, појмовно већ значи да је добијен, поверен без заслуга, што би дарованом детету требало на одговарајући начин предочити и тај однос према својој даровитости би требало да задржи даровито дете све време свог развоја. **Менторство би требало да подстиче однос поштовања према сопственом дару, постепен развој осећања одговорности према дару и етичност**, да велики труд и поштовање дара, чини даровитог достојним статуса изабраног.

Даровитој деци би требало **на време помоћи да разумеју своју различитост на прави начин**, да науче да се према околини, посебно према својим вршњацима, **не односе због своје даровитости надмено; да науче како да буду прихваћени**, иако су различити, **и да нађу баланс између предавања свом дару и других важних области живота**.

На питање **који су најделотворнији подстицаји даровитим ученицима**, већина интервјуисаних родитеља је мишљења да је **један од најделотворнијих**

подстицаја даровитим ученицима могућност да се виде продукти њихове даровитости; фондови за даровите ученике који би финансирали организовање изложби даровитих ученика; штампање њихових литерарних радова; реализацију концерата даровитих и сл.; постојање **сајта за даровите младе** на којем би се презентовала постигнућа даровитих и тако упознала јавност; **годишњи “сајам” даровитости и сличне манифестације** и дешавања која би вредновала даровитост и промовисала постигнућа, пружила могућност да се даровитост и подстиче и подршка медија који би све то бележили.

Родитељи даровитих ученика сматрају да су **наставници, професори, ментори узор даровитим младима, неко са киме се они идентификују, неко ко би требало да им отвори очи за могућности које се у њему самом крију и које имају и други људи**. Ментор може да буде узор који олакшава сазнање.

Имајући у виду значај ментора у развоју даровитости код ученика на који су указали даровити ученици и њихови родитељи, **интервјуисали смо 36 ментора даровитих награђиваних ученика**. Сви интервјуисани награђени ментори даровитих ученика **воле предмет који предају у школи, али већина њих није сасвим задовољна како га предају, јер им преобимно школско градиво у редовном курикулуму не пружа довољно простора и времена за креативнији приступ и посвећивање дужне пажње даровитим ученицима, па чак и у ваннаставним активностима**.

На питање **како препознају даровите ученике**, интервјуисани ментори су мишљења да се **већина даровитих ученика издваја у односу на друге ученике својом марљивошћу и посвећеношћу задатку**. Даровити ученици су врло храбри у одбрани својих идеја и ставова и не одустају лако од својих замисли. Већина интервјуисаних ментора наставника, сматрају да су **марљивост, рад, упорна вежба, лични мотивациони фактори и подршка у породици одлучујући за развој даровитости код ученика и за постизање успеха даровитих ученика на такмичењима**.

На питање **који средински чиниоци по њиховом мишљењу утичу подстицајно на развој даровитости и стваралачких потенцијала код ученика**, већина интервјуисаних ментора је издвојила следеће **срединске чиниоце као најутицајније: породицу** (са њеном подршком, стварањем услова и испуњавањем потреба даровитог ученика); **школу** (која има велике могућности да ослободи, подстакне и промовише даровитост ученика у оквиру редовног курикулума и у ваннаставним активностима радом у секцијама, дебатним клубовима; учешћем на такмичењима; организовањем културних и спортских манифестација; разменом гостовања са другим школама и сл.); **подстицање индивидуалног и тимског рада међу даровитим ученицима** (окупљених у клубове даровитих ученика, истраживачке станице и центре за таленте; **учешће на летњим камповима; сарадњу са центрима за таленте; студијска путовања**.

На питање који је **најделотворнији подстицај у развоју даровитости код ученика**, већина ментора је одговорила да је најделотворнији чинилац за подстицање развоја даровитости код ученика **посвећеност предметног настав-**

ника у раду са свим ученицима као да су даровити. Такође су истакли као један од најзначајнијих задатака наставника у развоју даровитости код ученика **да их науче да уче и да стекну радне навике јер је то предуслов за самообразовање током целог живота.**

Као најутицајнији средински чинилац за развој свестрано развијене личности даровитог ученика већина интервјуисаних даровитих ученика, њихових родитеља и ментора сматра да је то **непосредан и континуиран рад предметног наставника у школи**, јер он има образовну и васпитну улогу, **могућност да ученицима приближи хуманост и етичност и изгради стабилан систем вредности.** С тим у вези, интервјуисани ментори су мишљења да би требало **материјално стимулисати учитеље и наставнике за додатни рад у школи са даровитим ученицима**, те да би требало **установити одговарајућа звања**, због њиховог ширег, дубљег и свестранијег ангажовања на развоју даровитости код ученика. **Такође су мишљења да би на одговарајућим факултетима који образују учитеље и предметне наставнике требало обезбедити одговарајуће образовање наставника за рад са даровитим ученицима, а касније у току њиховог рада континуирано им обезбедити последипломско усавршавање на стручним семинарима.**

Налази истраживања анкетавањем даровитих ученика и интервјуисањем успешних даровитих ученика, њихових родитеља и ментора указују, дакле, на то да да је школа, менторски рад, квалитетне ваннаставне активности, промовисање постигнућа даровитих ученика и подстицајно окружење најутицајнији средински чиниоци на развој даровитости код ученика, те да би улози наставника у развијању даровитости код ученика требало дати кључно место приликом креирања националне стратегије.

Литература

- Ђорђевић, Б. (1995): *Даровити ученици и (не)успех*, Београд: Заједница учитељских факултета Србије, (257).
- Campbell, J, Eyre, D. (2007): *The English Model of Gifted and Talented Education: Policy, context and challenges in Conceptions of Giftedness* Ed. Phillipson, S. And Mc Cann, M. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Делор, Ж. (1996): *Образовање скривена ризница*, УНЕСКО: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век, Министарство просвете, Београд.
- Eyre, D. (2006): *Structured Tinkering: Improving provision for the gifted in ordinary schools*. In Smoth, C. (ed.), *Including the Gifted and Talented*, London: Routledge.
- Фербезер, И. (2002): *Даровитост – Изабрани радови презентирани у свету*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ferbežer, I. (2005): *Celovitost nadarenosti*, Educa, Nova Gorica.
- Ferbežer, I. (2008): *Holistični pristop k nadarjenosti*, Mednarodna znanstvena konferenca: Holistični pogled na nadarjenost, Ptuj (62-70).

- Гојков, Г. (1996): *Креативност будућих учитеља и васпитача као претпоставка подстицања креативности деце*, Зборник 2, Вршац: ВШВ (202).
- Гојков, Г. (1998): *Фактори који подстичу остварење високих потенцијала*, Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду.
- George, D. (2003): *Gifted Education: Identification and Provision*, Second Edition, London: David Fulton Publishers.
- Томић, О. (2010): *Утицај срединских чинилаца на креирање стратегије подстицања развоја даровитости код ученика*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, ACIMSI (докторска дисертација)

Olga Tomić, Ph.D., Novi Sad

TEACHER'S ROLE IN THE DEVELOPMENT
OF GIFTED STUDENTS POTENTIALS

“Act with people like they are as they should be, and you will help them become what they are capable of being.” Goethe

Summary

Giftedness is a multidimensional phenomenon, which despite numerous studies and various approaches remains insufficiently explored. Teachers' influence is decisive in the network of environmental factors that influence the development of students' talent. The findings presented in this paper which are gathered through the survey and interviews of successful gifted students, their parents and mentors show that schools (rich curriculum, mentoring, quality-of-school activities, promotion of the achievements of gifted children, their participation in competitions and awards), and enabling environment, are the most influential environmental factors on the development of students' talent. The research findings of foreign educational systems and the existing strategies of care for gifted students, with special emphasis on the English model, point out the necessity of continuous education for teachers working with gifted students. Research findings of relevant scientific literature on the talent shows justification for the commitment to encouraging the concept of education for all, which implies a differentiated curriculum and holistic approach in order to develop an integrated personality of a gifted student with all its unique creative abilities, emotional and social sensitivity, empathy, ethics and social responsibility. Research findings of this study indicate the need for early identification of talent in young people, mentoring them, monitoring, encouragement and support to their self-realization, social maturity and employment. Well trained and motivated teachers are needed to work on encouraging the development of giftedness of all students in the regular curriculum.

Key words: talent, creative potential, gifted students, teacher's role in fostering their talents, differentiated curriculum, training teachers to work with gifted

Д-р Олгица Томић Новый Сад

РОЛЬ УЧИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ ПОТЕНЦИАЛОВ ОДАРЁННОСТИ У УЧЕНИКОВ

«С людьми нужно поступать так будто они такими какими должны быть, таким образом им поможет стать тем за что они способными быть»

Резюме

Одарённость является многогранным феноменом, который несмотря на многочисленные исследования и разные подходы, остался недостаточно исследованным. В группе факторов среды, которые оказывают влияние на развитие одарённости у учеников, влияние учителя является важнейшим. Данные представленные в настоящей работе, полученные проведением анкет и интервью с успешными одарёнными учениками, с родителями и менторами, указывают на то, что школа / богатая программа, менторская работа, качественные внешкольные активности, подчёркивание успехов одарённых учеников, участие одарённых учеников в соревнованиях и награждения/ и стимулирующая среда, являются важнейшими факторами среды оказывающими влияние на развитие одарённости у учеников. Данные исследований зарубежных образовательных систем и стратегий заботы об одарённых учениках, с особым обзором на Английскую модель, указывают на необходимость непрерывного образования учителей для работы с одарёнными учениками. Результаты исследования релевантной научной литературы об одарённости указывают на обоснованность применения стимулирующего образовательного концепта для всех, который предполагает дифференцированную программу и холистический подход с целью развития совокупной личности талантливого ученика со всеми его специальными творческими способностями, с эмоционально-социальной чувствительностью, способностью вживаться, нравственностью социальной ответственностью. Данные исследования в настоящей работе указывают и на необходимость раннего обнаружения одарённости у молодых людей, необходимость менторской работы с ними, наблюдения, побуждения и поддержки до их самореализации, социальной зрелости и поступления на работу. Нам нужны хорошо подготовленные и учителя с мотивацией для работы на развитии потенциалов одарённости у всех учеников в регулярной программе»

Опорные слова: одарённость, творческие потенциалы, талантливые ученики, роль учителя в развитии одарённости, дифференцированная программа, образование учителей для работы с одарёнными учениками

Мр Мира Јовановић
ОШ „Десанка Максимовић”
Ваљево

UDK 37.064.2
UDK 37.064.3
Стручни чланак
Примљен: 6. IV 2011.
BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 3–4, p. 256–263.

КРЕИРАЊЕ ПОЗИТИВНЕ ПЕДАГОШКЕ КЛИМЕ У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ ¹

Резиме

Једно од важнијих улога наставника је креирање разредне климе која се остварује и кроз подстицање другарства међу ученицима. Може се говорити и о два типа наставника који се међусобно разликују према томе да ли су више усмерени ка остварењу образовних циљева и постизању успеха код ученика, или ка неговању добрих односа међу ученицима и стварању повољне психосоцијалне климе. Побољшање односа између ученика и наставника једна је од најчешће навођених промена коју ученици желе у школи како би се они у њој боље осећали и боље учили. Повољна психосоцијална клима доприноси просоцијалном развоју младих, чему у прилог говори и податак о већој просоцијалној усмерености ученика. Школа остварује васпитни утицај путем наставних садржаја, личности наставника, његовог односа према ученицима, социјално-емоционалне климе у школи и одељењу итд. Пожељно је да наставник указује на позитивне последице дељења понашања на добробит других, чиме се доприноси развијању емпатије и социјалне одговорности. Едукације деце на млађем узрасту које су усмерене на међусобну сарадњу и помагање доприносе да се ученици у већем степену кооперативно понашају.

Кључне речи: разредна клима, просоцијални развој, кооперативно понашање

Улога наставника у креирању позитивне педагошке климе

Једна од значајних улога наставника је креирање разредне климе која се остварује и кроз подстицање другарства међу ученицима. О доприносу наставника другарству, како истиче С. Јоксимовић, (1991), повољније процене дају

¹ Рад је извод из експозеа са одбране магистарског рада на тему: *Педагошка клима као фактор саморазвоја ученика, одбрањене 24. 01. 2011. године на Филозофском факултету у Новом Саду пред комисијом у саставу: др Радован Грандић, ментор; др Оливера Кнежевић-Флорић, члан; др Бранко Јовановић, члан.*

ученици основних школа у сеоским срединама, као и ученици средњих школа производних усмерења.

У тим школама влада повољнија разредна клима, што указује на значајну улогу наставника у развоју другарства међу ученицима и стварању повољне разредне климе. У прилог овоме говори и податак о значајној повезаности између разредне климе и ученичких процена доприноса наставника другарству ($\Pi=0.41$), што значи да је клима у разреду утолико повољнија уколико наставници у већој мери доприносе развоју другарства међу ученицима (Јоксимовић, 1991б). Развоју другарства, а тиме и повољнијој разредној клими, по мишљењу исте ауторке, доприносе они наставници који показују толеранцију и разумевање за ученике и подстичу их на међусобну сарадњу и солидарност, за разлику од наставника који код ученика подстичу пре свега такмичарство и тежњу ка престижу.

У складу са поделом на два типа вођа група, од којих је један “специјалиста за задатак”, који се пре свега усредсређује на остварење циљева и задатака групе, а други је “друштвено-емоционални специјалиста” који се посвећује решавању друштвено-емоционалних проблема и сукоба у групи (С. Јоксимовић, према Крећ, Краћфилд и Балаци, 1972), може се говорити и о два типа наставника који се међусобно разликују према томе да ли су више усмерени ка остварењу образовних циљева и постизању успеха код ученика, или ка неговању добрих односа међу ученицима и стварању повољне психосоцијалне климе. Своју улогу најбоље остварују они наставници који успевају да нађу меру између ове две оријентације и да их обједине. О улози наставника у креирању психосоцијалне климе говори податак да је побољшање односа између ученика и наставника једна од најчешће навођених промена коју ученици желе у школи како би се они у њој боље осећали и боље учили (С. Јоксимовић, према Спасеновић и Милановић-Наход, 2001).

Налази овог истраживања показују да би ученици желели да наставници имају више разумевања за младе и њихове личне проблеме, да више поштују мишљење ученика, да са наставницима могу да разговарају и о проблемима који нису везани за градиво, што све указује на потребу за квалитетнијом комуникацијом између ученика и наставника. Наставници доприносе психосоцијалној клими разреда и школе, али исто тако и разредна клима утиче на однос ученика према школи и наставницима, као и на њихова образовна постигнућа. О утицајима психосоцијалне климе говори податак да су наставницима и школом у целини задовољнији они ученици који повољније процењују климу у разреду, који остварују добре односе са наставницима, као и ученици који повољније процењују допринос наставника развоју другарства међу ученицима (Јоксимовић, 1991б). Показало се, такође, да су ученици који имају добре односе са друговима из одељења задовољнији школом и наставницима, што говори о међусобној повезаности и узајамној условљености појединих показатеља психосоцијалне климе. У складу са овим подацима јесте и налаз да ученици воле да иду у школу и да се у школи добро осећају пре свега због друштва (Јоксимовић, 1991, према Милановић-Наход и Спасеновић, 2002), што значи да уколико су односи међу

вршњацима бољи утолико ће и однос ученика према школи бити позитивнији. На важност психосоцијалне климе за развој деце и младих указују подаци о позитивној корелацији између разредне климе и ученичких процена улоге школе у развоју хуманости код младих; уколико је разредна клима повољнија, утолико по мишљењу испитаних ученика школа у већој мери доприноси развоју хуманости.

Ови налази упућују на закључак да повољна психосоцијална клима доприноси просоцијалном развоју младих, чему у прилог говори и податак о већој просоцијалној усмерености оних ученика који са друговима у одељењу остварују боље односе.² Међусобно уважавање наставника и ученика, сарадња, прихватање социјалних улога и норми, развијање позитивних стилова интеракције, хуманост и слично, представљају циљеве које би свака школа требало да реализује. Школа као васпитно-образовна установа утиче на развој позитивних облика понашања код ученика. Свој васпитни утицај школа остварује путем наставних садржаја, личности наставника, његовог односа према ученицима, социјално-емоционалне климе у школи и одељењу итд. Квалитет наставних програма, вредности и општа атмосфера која влада у школи у погледу квалитетних интерперсоналних односа доприноси развоју просоцијалне оријентације ученика.

Повољни услови за социјални развој ученика су пре свега одвијање рада и живота у школи у духу сарадње, другарства, помагања и хуманих односа. Квалитет интеракције на релацији наставник-ученик, такође, као и ученик-ученик, доприноси остваривању васпитно-образовних циљева. Понашање наставника се одражава на добре интерперсоналне односе, а пре свега његови ставови и вредности, праведност, уважавање и подршка ученицима.

Подршка и брига за друге у школи, подразумева да ученик расте и живи у средини у којој се негују такве вредности и у којој и други брину о њему. Пожељно је да наставник указује на позитивне последице дејег понашања на добробит других, чиме се доприноси развијању емпатије и социјалне одговорности. Топао и срдачан однос с наставником не искључује захтевање социјално прихватљивог понашања ученика које наставник остварује у форми савета, поуке, опомене (Крњајић, 2002). Како истиче овај аутор, наставник као модел који ученици следе и опонашају, делује на ученике својим речима и поступцима, али изгледа да понашање наставника у свакодневним ситуацијама снажније делује на усвајање одређених форми просоцијалног понашања, него вербална инструкција. Потребно је, такође, стварати ситуације у којима деца имају прилике да учествују у акцијама којима се помаже другима.

Показало се да се брижно понашање и пружање помоћи најбоље учи када је особа активно ангажована у чињењу добрих дела (на пример, различите добротворне акције) (Стауб, 1997). Значајна улога наставника као модела, као и улога у реализовању ефективне наставе огледа се и у начину организације часа и примени одређених метода рада. Уколико наставник организује час тако да ученици раде искључиво индивидуално, независно од других, такмичећи се са

² Детаљније видети у Јоксимовић, С. (1991). *Комуникација и психосоцијална клима у школи*, Институт за педагошка истраживања, Београд.

вршњацима у намери да буду бољи, ствара се компетитивна атмосфера у којој се не развија сарадња међу ученицима (Шевкушић и Спасеновић, 2004). Учећи у таквој атмосфери, ученици стичу уверење да се њихов напредак огледа у надмашивању вршњака, тј. у »победи« над другима, па се, према томе, помагање и други видови просоцијалних поступака не сматрају адекватним и потребним облицима понашања. С друге стране, по мишљењу истих аутора, уколико наставник подстиче сарадњу и помагање у разреду, солидарност, толерантан однос према различитим мишљењима, охрабрује ученике да постављају питања и излажу своје мишљење, стварају се повољни услови за остваривање когнитивних, социјалних и емоционалних исхода васпитно-образовног рада. Кооперативно учење, као наставна метода којом се подстиче сарадња и помагање међу ученицима, посебно је погодна за развијање просоцијалног понашања, као и механизма који се налазе у основи просоцијалне усмерености (способност стављања на туђе место, свест о последицама свог понашања на друге, самопоштовање и сл.).

Поред ефеката кооперативног учења на успостављање позитивне социјалне интеракције, бројна истраживања потврдила су значај кооперативног учења у остваривању образовних исхода (В. Спасеновић, према Slavin, 1987). Ученици који су обучавани комуникационим вештинама везаним за сарадњу и давање објашњења током рада у малим групама, били су много кооперативнији и давали су више објашњења него њихови вршњаци из контролне групе (Terwel *et al.*, 2001).

Едукације деце на млађем узрасту које су усмерене на међусобну сарадњу и помагање доприносе да се ученици у већем степену кооперативно понашају, размењују мишљења и идеје, активно слушају друге док говоре, размењују изворе, али и да постигну боље резултате у учењу, у поређењу са онима који нису прошли обуку (В. Спасеновић према Gillies, 2000). Показало се, такође, да ученици из експерименталне групе чешће пружају једни другима вербалну помоћ у виду давања објашњења, без обзира на то да ли је помоћ експлицитно тражена или није. Уопште гледано, овакво понашање посебно је карактеристично за групе чији чланови испољавају већи степен емпатичности, посвећености вршњацима и спремности да се помогне другима у постизању резултата.

Позитивни утицаји програма усмереног на подстицање сарадње и помагања се не губе непосредно након завршетка обуке, већ се показују и у периоду након годину дана (В. Спасеновић, према Gillies, 2000). Коначно, и ангажовање бољих ученика да помогну ученицима који имају тешкоће у савладавању наставног градива и извршавању школских обавеза, било на часу или после школе, повољно делује на постизање школског успеха и на остваривање позитивних социјалних односа међу њима (Wentzel & Watkins, 2002). Дакле, наставник може својим вештинама, понашањем и начином рада значајно да допринесе успостављању повољне социјалне климе у разреду, али и школском постигнућу својих ученика. Да би до таквих ефеката дошло, потребно је да наставник буде свестан важности остваривања позитивних интеракција у разреду и постојања добрих интерперсоналних односа, као и сопствене улоге у креирању подстицајне атмос-

фере. Таква знања и компетенције требало би да чине саставни део припремања и обуке наставника за њихов позив.

На основу налаза истраживања о међусобној повезаности бихејвиоралних одлика ученика, вршњачке прихваћености и школског постигнућа, осмишљени су различити програми за унапређивање социјалних вештина, односно социјалног понашања ученика. Основни садржај већине тих програма представља развијање и подстицање различитих видова просоцијалног понашања ученика, као и редуковање или елиминисање негативног понашања. Иако постоје различити приступи и процедуре у обуци, најчешће коришћене стратегије су подучавање или моделовање, вежбање, тј. практиковање пожељног понашања и поткрепљење. Ефекти примене оваквих програма у већини случајева су позитивни (В. Спасеновић, према Gresham, 1997). Међутим, интервентни и превентивни програми углавном се селективно примењују, тј. намењени су ученицима који имају бихејвиоралне, емоционалне или академске тешкоће или су под ризиком за настанак таквих проблема. Интервентни програми могу бити и индивидуализовани, тј. сачињени за појединачног ученика на основу процене његове компетенције у оквиру различитих социјалних ситуација (Allsopp, Santos & Linn, 2000).

Последњих година све чешће се указује на предности оних програма унапређивања социјалних вештина који се одвијају у контексту свакодневног школског рада и који су, као такви, доступни свој деци. Оваква настојања су у складу са схватањима да подстицање просоцијалног понашања треба да чини саставни део курикулума, а не његов додатак.

На позитивну улогу школе и наставника у развијању просоцијалног понашања указују и налази петогодишњег лонгитудиналног програма спроведеног у три школе (од припремног до четвртог разреда) с циљем оснаживања просоцијалне оријентације ученика (В. Спасеновић према Eisenberg & Mussen, 1989). Компоненте програма сачињавале су: кооперативне активности, развој позитивне дисциплине, моделовање и усвајање просоцијалних вредности, подстицање социјалног разумевања и помажуће понашање. Наставници су сваке године обучавани да примењују предвиђени програм. На основу интензивног посматрања ученика у наставним и ваннаставним активностима и анкетног испитивања утврђено је да су ученици експерименталних школа испољавали значајно виши степен просоцијалног понашања у односу на ученике из контролних школа. Конкретно, они су у већој мери пружали подршку вршњацима и спонтану помоћ, више су бринули о другима и сарађивали, а користили су и просоцијалне стратегије решавања интерперсоналних проблема.

Литература

- Домовић, В., (2004). *Школско озрачје и учинковитост школе, Наклада Слп, Јастребарско.*
- Fraser, B. J., (1980). *Quest editor s introduction Classroom environment researchs in the 1970 sand 1980 s*, Studies in Educational Evaluation Vol. 6, 221-223.

- Fulgosi, A., *Psihologija ličnosti*, Školska knjiga, Zagreb
- Jagić, S., Jurčić, M. (2006). *Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom*. Acta Iadertina, Vol. 3, pp 29-43.
- Janković, J. (1993). *Sukob ili suradnja*. Zagreb: Alinea.
- Janković, J., Blažeka, S., Rambousek, M. (2000). *Intervencije u socijalizacijski proces djece s posebnim potrebama*. U: Bašić, J., Janković, J. (ur.), Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladih. Zagreb: Kratis, 275-291.
- Јелавић, Ф. Д. (1994). *Дидактичке основе наставе*, Наклада Слап, Јастребарско.
- Јоксимовић, С. *Развој демократских вредности у школи*, у: *Демократија, васпитање, личност*, З. Аврамовић, (ур.) Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Јоксимовић, С. (2004). *Комуникација у настави и психосоцијална клима школе*, Педагогија LIX, Београд.
- Јурић, В. (1988). *Методика рада школског педагога*, Школска књига, Загреб.
- Јурић, В. (1989). *Разредно наставна клима позадина ученичког рада*, Закључци са научног скупа „Педагогија и друштвена стварност“, Институт за педагошка истраживања, Загреб.
- Јурић, В. (1979). *Метода разговора у настави*. Загреб: Хрватски педагошко-књижевни збор.
- Каšparkova, J. (2007). *Vyzkumny nastroj pro evaluaci skolniho klimatu (konstrukce a aplikace v praxi)*. Olomouc: VUP.
- Креч, Крачфилд, Р. (1978). *Елементи психологије*, Научна књига, Београд.
- Mares, J. (2000). *Socialni klima školy. Pedagogicka revue*, Vol. 52, no. 3, 241.
- Миљевић-Риђички, Р., Малеш, Д., Ријавец, М. (1999) *Одгој за развој*, Загреб: Алина.
- Moos, R. H., (1978). *A typology of junior high and high school classrooms*, American educational Research Journal, 15, 53-66.
- Обдржалек, З. (2002). *Школа а јеј манаџмент*. Братислава: УК.
- Реља, Ј. (2006). Како се ученици осјећају у школи, Живот и школа, бр.15-16 (1-2).
- Ријавец, М. Миљковић (2009). *Школско и разредно озрачје и ученичково (не) задовољство школом*, Учитељски факултет, Загреб.
- Сузић, Н. (1997). *Модел доживотног усавршавања и напредовања наставника*. Зборник: *Образовање и усавршавање наставника* (стр. 43–58). Ужице: Учитељски факултет.
- Васовић, М. (1997). *Васпитање за демократију – проблем ‘трансфера’*, у зборнику радова: *Демократија, васпитање, личност*, Аврамовић, З. (ур.). Институт за педагошка истраживања, Београд.

Mira Jovanović, M.A., Valjevo

CREATING A POSITIVE CLIMATE IN
CONTEMPORARY EDUCATIONAL ATTAINMENT

Summary

The important role of teachers is to create a classroom climate achieved through encouraging camaraderie among students. There are two types of teachers who differ according to whether they are more geared towards the achievement of educational goals and students' success or towards fostering good relations between students and creating a favorable psychosocial climate. Improving the relationship between pupils and teachers is one of the most commonly cited changes that students point out because they want to feel better and learn more. Good psychosocial climate contribute to pro-social development of youth, which is supported by the data on students' pro-social orientation. School attains educational influence through educational content, teacher's personality, his attitudes towards students, social-emotional climate in school and classes and so on. It is desirable that the teacher points towards positive effects of children behavior in school and class and so on. It is desirable that the teacher points to the positive effects of children behavior towards the benefit of others, thereby contributing to the development of empathy and social responsibility. Educating children at younger age about cooperation contributes their cooperative behavior to greater degree.

Keywords: classroom climate, pro-social development, cooperative behavior

М-р Мира Иованович Валево

СОЗДАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Резюме

Важной ролью и задачей учителя является создание определённого климата в классе, которое реализуется через побуждение дружественных отношений среди учеников. Можно говорить о двух типах учителей, которые между собой отличаются тем, что одни больше направлены к реализации образовательных целей и достижению лучшей успеваемости у учеников, а другие к реализации хороших отношений среди учеников и созданию благоприятного психосоциального климата. Улучшение отношений между учениками и учителями является одним из частейших изменений, которые ученики желают в школе, чтобы они лучше чувствовали себя в ней и лучше занимались. Благоприятный психосоци-

альный климат, атмосфера в школе помогает просоциальному развитию учеников и молодёжи, о чём свидетельствуют данные о большей просоциальной ориентации учеников. Школа осуществляет и оказывает воспитательное влияние путём учебных содержаний, личности учителя, его отношения к ученикам, социально-эмоционального климата и атмосферы в школе, классе итп. Желательно чтобы учитель указывал на положительные последствия поведения ребёнка в пользу других, таким образом развивается способность эмпатии о социальной ответственности. Воспитание детей младшего возраста которые направлены на взаимосотрудничество и взаимопомощь вносит вклад в более кооперативное поведение учеников.

Опорные слова: климат в классе, социальное развитие, кооперативное поведение

Др Биљана Радић-Бојанић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 811.11'33
UDK 81:159.9
Прегледни чланак
Примљен: 30. III 2011.
BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 3–4, p. 264–275.

ПОЈМОВНА МЕТАФОРА КАО МЕТОД УЧЕЊА ВОКАБУЛАРА СТРАНОГ ЈЕЗИКА¹

Резиме

У овом раду се прво излаже теоријска основа везана за постулате когнитивне лингвистике, нарочито за теорију појмовне метафоре, на основу које један појам разумемо помоћу неког другог, искуствено ближег појма, при чему су искуствено ближи појмови веома често конкретни, а искуствено даљи појмови апстрактни. Потом се представљају главни ставови везани за примену појмовне метафоре у настави вокабулара страног језика, док се нагласак ставља на индуктивни приступ који не подразумева представљање теорије појмовне метафоре ученицима у наставном процесу. Напоследку, даје се пример како студенти на часу разумеју и тумаче надређене појмовне метафоре ОРГАНИЗАЦИЈА ЈЕ МАШИНА и ЧОВЕК ЈЕ МАШИНА и метафоричке изразе помоћу којих се оне реализују.

Кључне речи: когнитивна лингвистика, појмовна метафора, настава страног језика, натуралистичко истраживање, посматрање, дневник наставе

1. Теорија појмовне метафоре

Метафора као когнитивни инструмент први пут је дефинисана у књизи Lakoffa и Johnsona *Metaphors We Live By* (1980) и представља прекретницу у језичком истраживању и анализи. Метафора се више не види као стилска фигура, већ као једна од најосновнијих концептуалних појава због које мишљење и језик јесу искључиво метафоричке природе, „будући да се појмови о којима је реч не могу разумети на дослован начин. ... Тако је метафора пре свега ствар мишљења и деловања, а тек секундарно ствар језика – одакле и термин 'појмовна метафора'“. (Кликовац 2000: 34).

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије бр. 178002 *Језици и културе у времену и простору*.

Lakoff и Johnson почињу књигу метафором РАСПРАВА ЈЕ РАТ (ARGUMENT IS WAR), покушавајући да илуструју до ког степена овај језички и појмовни механизам прожима свакодневне изразе одражавајући у језику и само мишљење о РАСПРАВИ. На тај начин аутори показују да, иако није посредни физички сукоб, расправа се концептуализује и у језику изражава помоћу појма РАТ. Тако се расправа види као вербална битка, где особу са којом се свађамо доживљавамо као противника, где нападамо туђе аргументе, припремамо стратегије и на крају добијемо или изгубимо. Осим ове метафоре, у језику постоји још много других сличних примера који илуструју суштинску метафоричку природу мишљења и језика. Другим речима, метафора је механизам на основу којег један појам разумемо помоћу неког другог, искуствено ближег појма, при чему су искуствено ближи појмови веома често конкретни, а искуствено даљи појмови апстрактни.

Сама теорија појмовне метафоре веома је сложена, а метафора као њен основни конструкт састоји се од неколико суштинских појмова које је потребно дефинисати и објаснити. Метафора се састоји од изворног домена (енг. *source domain*) и циљног домена (енг. *target domain*), при чему је изворни домен конкретнији, искуствено ближи и често повезан са физичким искуством, а циљни домен је искуствено даљи и апстрактнији. Повезивање одређеног изворног домена са одређеним циљним доменом мотивисано је искуством, тј. утеловљеним искуством. Све метафоре се реализују кроз метафоричке језичке изразе (енг. *metaphorical linguistic expressions*), које Kövecses (2002: 4) дефинише као речи или друге језичке изразе који потичу из језика или терминологије конкретнијег појмовног домена, тј. из изворног домена. Веза између изворног и циљног домена успоставља се низом пресликавања (енг. *mapping*) различитих аспеката оба домена.

2. Појмовна метафора у настави страног језика

Попут других теоријских лингвистичких конструкта, и појмовна метафора се показала као плодно тло у домену наставе страног језика, што је међу првима уочила Лазар (1996), која објашњава ту идеју тако што каже да су пренесена значења свакако неизбежан и саставни део лексикона изворних говорника, због чега су они способни да разумеју и произведу пренесена значења речи. Из овога ауторка закључује да је то веома битна вештина коју и ученици страног језика треба да науче. Уколико је основни појмовни систем човека метафоричан по својој природи, закључује се да су пренесена значења неизбежан елемент који ученици страног језика свакако морају да савладају. Пошто је груписање јединица вокабулара у лексичке скупове установљена процедура у настави вокабулара, поставља се питање да ли би се успех у учењу и усвајању вокабулара повећао ако би ученици учили вокабулар и по метафоричким скуповима. Оно што је значајно и код лексичких и код метафоричких скупова јесте систематизација јединица вокабулара и увођење смислених мрежа односа које ученицима неизмерно помажу да огромну количину нових речи и значења која треба да савладају у страном језику сместе у неки оквир који указује на структуру сличну структури менталног

лексикона говорника матерњег језика. Саме појмовне метафоре у учионици могу да буду од вишеструке користи, па тако Littlemore (2001) тврди да се увођењем метафора обогаћује језичка продукција и укупно побољшава комуникативна компетенција тиме што ученици почињу да боље разумевају метафоричке изразе.

Пошто ученици немају компетенцију изворног говорника циљног језика, неће увек моћи да процесуирају пренесена значења на исти начин као изворни говорници; понекад ће имати користи од аналитичког, испитивачког приступа, који Littlemore и Low (2006) називају метафоричко размишљање (енг. *figurative thinking*). Они га дефинишу као процес постављања питања који се заснива на претпоставци да непозната фраза можда има пренесено значење, или који истражује какве су импликације у употреби метафоричког изрази. Кад неизворни говорници наиђу на изразе чија значења не знају, или изразе које немају у сопственом матерњем језику, они морају да их анализирају пажљивије, а често се деси и да успоре током читања текста који садржи овакве фразе. Ово се вероватно дешава јер ученици покушавају да анализирају појединачне елементе у изразу, или зато што себи постављају низ питања која ће их можда довести до правог значења (Littlemore & Low 2006: 4). Но, приликом описа и анализе оваквог процеса мора се узети у обзир да цело значење изрази не може увек да се утврди на основу контекста, да контекст може да искључи нека могућа значења, али у основи и читалац и писац опет морају да одлуче да ли су преостала значења релевантна, као и да је већи део процеса одлучивања подсвестан, те му је стога тешко прићи и анализирати га.

Разумевање пренесеног значења захтева од ученика да повезује два различита елемента и да направи читав низ језичких инференција, при чему тај процес декодирања пренесеног значења укључује откривање прикривених веза у исказу путем процеса инференције. Из овог се види да пред ученицима стоји веома захтеван задатак чије спровођење у настави подразумева повратак на теоријска сазнања о природи и функционисању појмовне метафоре, али се поставља питање колико тога је у ствари потребно пренети ученицима. Постоји општа сагласност да се основни поступак у процесу наставе своди на подизање свести о метафори тако што ће се ученицима скренути пажња да метафоре прожимају језик, тј. да нису само поетски механизам. Велико питање је колико теоријске основе треба понудити студентима да би се побољшало разумевање а да се не загуше информацијама. Littlemore (2004) је истраживала два приступа овом проблему: у првом је ученицима објашњена теорија, наведене су неколике доминантне метафоре и онда су контекстуализоване метафоре тумачене, док су у другом приступу ученици анализирали директно метафоре у контексту, радили задатке који се на њих надовезују, разговарали о њима, али се укључивало мало теорије, јер су се ученици ослањали на индукцију и дедукцију. Littlemore (2004) је установила да су ученици који су учествовали у експерименту где је приступ био заснован на излагању теорије запажали углавном реторичке метафоре у даљем раду, а остале, много свакодневније, метафоре су превидели. Насупрот томе, други приступ, заснован на индукцији и дедукцији, показао је да су ученици постигли много већи успех и дубље разумевање материје.

Littlemore и Low (2006: 24-25) детаљније описују приступ који се ослања на индукцију и дедукцију полазећи од чињенице да, барем што се тиче једнос-тавнијих преноса значења, проста питања везана за изглед, функцију, положај итд. могу ученицима да помогну у великој мери да одгонетну пренесена значења речи и израза којима баратају. С друге стране, неки изрази ће и даље остати непознати, често зато што ученици не знају основно значење речи, или зато што је изворни појам архаичан или ускостручан. Сам процес постављања питања укључује јасна и директна питања о основном значењу речи, те ученике може макар делимично да усмери у правом правцу. Ова питања такође могу да покрену и дубље разумевање и обраду информација, при чему се ученици активно баве датом темом, постављају питања везана за њу и смислено је повезују са другим темама. Овакав приступ је неопходан уколико ученик жели да консолидује и интегрише значење речи у постојеће знање, а, уопштено говорећи, учење је успешније и боље када се подаци обрађују на такав начин. Овакав метод усвајања вокабулара свакако не тежи да замени остале поступке, него да их допуни, те се сматра да он није посебан, одвојен програм, него треба да се интегрише са осталим приступима у настави страних језика (Voers 2000).

У погледу систематизације јединица вокабулара Holme (2004) је установио да наставник који сакупи речи и изразе који произлазе из одређене метафоре и предаје их заједно, повезане у исто метафоричко поље, може да постигне боље резултате, а ученици могу боље да памте, него наставник који из текста бира јединице вокабулара, једну по једну. Повезивање метафоре и наставничке праксе помаже ученицима да схвате да значење у страном језику функционише по неким принципима, што је од пресудне важности за промену ученичких убеђења да је вокабулар насумичан део наставе страног језика и да, за разлику од граматичког система, не функционише по правилима. Овим ученици могу да стекну сигурност и уверење да је и вокабулар, као и граматика страног језика, савладива материја на чије се принципе и правилности могу ослонити. Voers (2000: 563) наводи аргументе који подржавају употребу овог приступа и указују на његову корисност: (1) учење вокабулара се, поред обраде вербалног садржаја, одвија кроз визуализацију, што је још један начин да се олакша и убрза касније присећање и одазив приликом употребе нових јединица вокабулара; (2) улагање когнитивног напора ради идентификације изворних домена и процене категоризације подстиче дубинску когнитивну обраду, што побољшава памћење јединица вокабулара; (3) примена метафоричких тема као категорија пружа оквир за лексичку организацију, што олакшава учење вокабулара у односу на учење насумичних спискова речи и израза.

У складу са описаним постулатима теоријске и примењене когнитивне лингвистике, у овом се раду приказује пример обраде једне групе метафора на часу, дају се примери вежби које су на часу коришћене и описују се реакције студената на метафорички инпут. Истраживање је рађено са групом од 20 студената прве године Енглеског језика и књижевности током школске 2007/08. у склопу наставе на предмету Обједињене језичке вештине.

3. Методологија истраживања

С обзиром на то да је циљ овог истраживања првенствено био да се установи исправност претпоставке по којој појмовна метафора и разумевање принципа појмовне метафоре могу да помогну ученицима страног језика приликом усвајања вокабулара, права сазнања о успеху или одсуству успеха у примени ове методе нису могла да се добију искључиво статистичким подацима. Разлог томе лежи у самом устројству људског појмовног система, који свакако не може да се испита простим тестирањем и бодовањем, нити се његов развој и промене могу увидети само спољашњим посматрањем без учествовања.

Натуралистичко истраживање (енг. *naturalistic inquiry*) усредсређује се на понашање људи у природном окружењу (Tullis Owen 2008). Једна од главних поставки оваког приступа јесте схватање да је стварност вишеструка и друштвено условљена, што донекле оспорава позитивистичка становишта да је истина само једна и да истраживачи једино треба да је открију (Lincoln и Guba 1985: 24-32). Натуралистичка парадигма стварност види као субјективан феномен, те је зато веома интересантно истражити начине на које се људска комуникација одвија и како се знање унутар те комуникације конструише и представља. Натуралистичко истраживање заснива се на схватању да је контекст од суштинске важности за разумевање људског понашања (што је од нарочитог значаја у домену социолошких и антрополошких истраживања), као и да учење о људском искуству ван природног контекста није могуће, јер права слика о сложености људске интеракције може тек да се стекне у свакодневном окружењу, а не у контролисаним лабораторијским условима (Eisner 1991: 32-33).

Улога самог истраживача у оквиру ове парадигме од суштинског је значаја – да би разумео истраживане појаве, истраживач мора да се налази у средини коју истражује и да комуницира са људима које покушава да разбере. Само истраживање, стога, повезује и преплиће истраживача и истраживане субјекте до те мере да постају нераздвојни, при чему је потпуно природно да субјекти утичу на истраживачево разумевање онога што посматра и на начин на који се сами резултати истраживања тумаче. Објективно учешће није могуће, јер истраживач не може да раздвоји своја искуства од онога што посматра, те се мора закључити да ниједан истраживач који ради под окриљем натуралистичке парадигме није неутралан (Eisner 1991: 33-34). Анализа добијених података заснива се на утемељеној теорији, што истраживачу омогућава да своје резултате постави у шири контекст. Резултати се описују и представљају у оном облику који омогућава изузетно детаљан опис људског понашања, при чему се тумачења резултата третирају као искуства учесника у истраживању (Eisner 1991: 35).

Посматрање (енг. *observation*) је један од најстаријих и најосновнијих метода истраживања и заснива се на сакупљању утисака о свету који истраживача окружује, при чему истраживач користи сопствена чула, нарочито вида и слуха, да би на систематичан и сврсисходан начин стекао сазнање о појавама које га окружују (McKernie 2008). У квалитативном истраживању посматрање има за

циљ опис искустава учесника у истраживању, јер претпоставља да је понашање сврсисходно и да одражава дубље вредности и убеђења (Richards 2003: 106). Овакво посматрање одвија се у природном окружењу (у овом случају у питању је учионица), где се контакт између истраживача и учесника у истраживању бележи на неколико начина: аудио или видео снимањем, или вођењем дневника посматрања (енг. *journal*). У сваком случају, посматрање је истраживачко по природи, јер жели да открије непредвиђене појаве. Сам процес наглашава значења која учесници придају активностима и догађајима, што истраживач касније покушава да разуме и растумачи.

Посматрање зависи од способности посматрача да уочи, контекстуализује и растумачи појаве које види, као и да протумачи податке које добија, што наново истиче улогу истраживача као инструмента истраживања. Стога је од изузетне важности да истраживач води детаљан дневник у коме ће да бележи и спољашње догађаје у којима су учествовали учесници истраживања и њихове реакције, али и сопствена унутрашња размишљања која ће касније бити сјајна основа за тумачење целокупних резултата добијених на овакав начин (Patton 2002: 302-304, нарочито пример на страни 304). Тако је у случају овде описаног истраживања ауторка током наставног процеса водила исцрпан дневник у коме је бележила током и после сваког часа реакције студената на метафорички инпут, њихове одговоре и тумачења, као и начине на које су радили задате вежбе, што је приказано у наредном одељку чланка.

4. Примери вежби које подстичу метафоричко размишљање

Изнова наглашавамо став да овакав метод учења вокабулара страног језика не претендује да замени друге методе, него да их допуни, појача и усаврши. Зато је значајно истаћи да наставници треба да покушају да метафорички инпут integriшу у наставно градиво, првенствено по тематском принципу, пошто ученици могу само да имају користи од тога што се вокабулар из дате области прво активира вежбама читања или слушања, или кроз дијалог или групни рад, а потом се познате лексичке јединице надограђују и њихова значења проширују вежбама заснованим на метафорама. Тако је примерима који се приказују у овом чланку основа био уџбеник *Fast Track to FCE* издавача Лонгман, који су студенти, учесници у истраживању, користили током два семестра наставе. Десето поглавље у књизи обрађује садржаје везане за технологију, нарочито компјутере, кућне апарате и превозна средства. Пошто у самој лекцији, као ни у већем делу књиге, није било вокабулара са метафоричким преносом значења који би се системски могао искористити за инпут, ауторка је одлучила да у склопу ове лекције са студентима уради вежбу која се бави пренесеним значењем речи из домена механике. Стога је на један час донела материјал за студенте који је садржавао интервју новинара са радником једне велике компаније, у коме тај радник открива проневеру средстава коју је починио његов надређени. Студенти су прочитали упутства и задатак, те га је свако за себе урадио за кратко време.

Read this interview with a worker and complete it with the words from the box. You may need to change them to make sense, e.g. by putting a verb into the past tense.

brake chain clockwork cog grind hammer pump tool

REPORTER: So you are saying that one event led to another, that one event caused another, and that finally you realized that Mr Jones was dishonest?

WORKER: Yes, there was a (1) _____ of events that made me suspicious. I couldn't understand why some money kept disappearing.

REPORTER: Can you tell us more about this?

WORKER: Well, the office I worked in had always run like (2) _____. Everything always happened in a regular way, just as it was planned. But over a few months, there were suddenly a few new projects that needed money, even though nobody else in the company knew about them. And then suddenly, one day and without any warning, we were told that we had to (3) _____ money into a project in France that none of us had ever heard about.

REPORTER: So Mr Jones asked you to put a lot of money into something which you didn't know about?

WORKER: Yes, and he didn't seem to check on the project at all. And I told him that I was worried about all the money, but he really (4) _____ me.

REPORTER: What? He attacked you and criticized you?

WORKER: Yes, very badly. And he treated me so badly for a long time, that I began to feel very miserable and weak – and kind of without hope.

REPORTER: So you felt really (5) _____ down?

WORKER: Yes, for a while. And then I started to feel that I had to do something! I had to put a (6) _____ on all that spending. So although I was really frightened I went secretly to one of the company directors, and told him I was worried. And we discovered that the 'project' in France was paying for Mr Jones' very expensive cars, house and holidays!

REPORTER: Well, you've been praised for blowing the whistle on Mr Jones. Do you have any advice for other people who may find themselves in the same situation that you were in?

WORKER: Yes, I think it is really important not to just feel like a small (7) _____ in a large machine, like somebody who is so unimportant that you can't change anything. Otherwise, you just become a (8) _____ of one of those people who have power, and who just use you to get what *they* want, which is often very unfair to you.

Оно што је студентима представљало проблем биле су речи *grind* и *cog*, чија значења нису знали. Ауторка је објаснила основно значење *grind* као *crush something into very small pieces by rubbing it between two hard surfaces*, док је за реч *cog* на таблу нацртала зупчаник и објаснила да је *cog* један зубац. Друге празнине студенти су углавном тачно попунили, па је иза провере одговора уследио разговор о метафори ОРГАНИЗАЦИЈА ЈЕ МАШИНА. Ауторка је питала студенте зашто велике и сложене организације видимо као машинерију, на шта су они одговорили да, као и велике машине, и велике организације имају сложену структуру и

много повезаних делова, па ако се један део поквари, онда и остатак машине, тј. организације не може да функционише како треба. Тако су неки студенти приметили да се једна од задатих речи, *clockwork*, често употребљава баш у значењу доброг, лаког и беспрекорног функционисања, и то не само организација него и других појава: *The journey to London went like clockwork*.

Након кратке дискусије, ауторка је студентима скренула пажњу на чињеницу да текст интервјуа у себи већ садржи дефиниције свих речи које се траже у празнинама (нпр. *one event led to another, that one event caused another – chain of events, everything always happened in a regular way, just as it was planned – clockwork, somebody who is so unimportant that you can't change anything – cog*). Иако су неки студенти то и раније приметили, већи део је био изненађен том чињеницом, па су многи тражили времена да поново погледају цео текст и изнова га анализирају. Коначни коментар је гласио: да су раније приметили већ постојеће дефиниције у тексту и на њих више обратили пажњу, израда задатка била би им много лакша. На самом крају часа неки студенти су приметили да је сама метафора ОРГАНИЗАЦИЈА ЈЕ МАШИНА прилично отуђујућа, јер људе и њихово заједничко функционисање изједначаје са механизмом у коме нема места за личне особине и индивидуална својства који сваког човека чине оним што јесте. Овакво запажање је заиста изненађујуће, али у суштини показује колико и до ког степена студенти схватају функционисање метафоре у језику и њен утицај на поимање ванјезичке стварности.

Наредног часа студенти су са ауторком кроз доле описане вежбе понављали већ савладани вокабулар и надограђивали га новим значењима. Прво, ауторка је студентима објаснила да и човек, као сложено биће, може да се поима као машина чији делови могу да функционишу складно, али и да може да дође до „квара“. Затим је уследио задатак у коме су студенти појединачно понуђене реченице најпре повезивали са датим дефиницијама, након чега су други део задатка радили у групама. Прва група од око осам студената те реченице је сортирала у оне које описују човекове менталне процесе, с једне, и оне које описују његово физичко функционисање, с друге стране, док је друга група са истим бројем студената реченице делила у оне које имају позитивно и оне које имају негативно значење.

He had a breakdown. Fuel up with a good breakfast. I could see the wheels turning. I feel all run down. He's wound up tight as a spring. He has a screw loose. He slipped a cog. Her ticker is weak. I wonder what makes him tick. He churns out ideas.	produce something regularly in large quantities lose power, stop functioning supply with energy fail to operate be irrational or lack common sense lose your ability to reason soundly or make correct judgments bad heart cause somebody to behave and think in a particular way mental processes tense, irritable
--	--

Већ при изради првог дела задатка многи студенти су приметили да неке понуђене реченице са леве стране имају слично значење (нпр. *He had a breakdown* и *I feel all run down*), те им је због тога било тешко да их упаре са одговарајућим дефиницијама. Једна студенткиња је приметила да обе поменуте реченице садрже предлог *down*, због чега обе имају негативна значења, што је очигледан доказ да инпут који потпомаже метафоричко размишљање оставља све више трага у начину размишљања и схватања значења реченица код студената који су том инпуту изложени. Након тога, друга је студенткиња приметила да и реченице *He has a screw loose* и *He slipped a cog* обе метафорички описују велике механизме који су се покварили јер им не ради један мали део (*screw* и *cog*). Оваква запажања су заиста одличан показатељ све вишег степена препознавања и разумевања метафора у страном језику.

У другом делу задатка једна група студената је дате реченице разврстала на следећи начин: реченице које описују човекове менталне процесе – *He had a breakdown, I could see the wheels turning, He has a screw loose, He slipped a cog, I wonder what makes him tick, He churns out ideas*; и реченице које описују човеково физичко стање – *Fuel up with a good breakfast, I feel all run down, He's wound up tight as a spring, Her ticker is weak*. Друга група студената реченице је делила на оне које имају позитивно (*I could see the wheels turning, Fuel up with a good breakfast, I wonder what makes him tick, He churns out ideas*) и оне које имају негативно значење (*He had a breakdown, He has a screw loose, He slipped a cog, I feel all run down, He's wound up tight as a spring, Her ticker is weak*). Овај део вежбе студенти су урадили релативно лако и без већих проблема, иако је у неколико наврата дошло до расправе у вези са реченицама као што је *I could see the wheels turning*, кад су неки студенти приметили да размишљања те особе не морају да буду увек позитивна и да „ти точкићи који се окрећу не мора да значи да се окрећу у нечију корист“.

Пред крај часа студенти су подељени у парове са задатком да једни другима постављају питања користећи циљни вокабулар, при чему се од њих тражило да им одговори буду искрени и лични. На тај начин покривени вокабулар требало је да добије личну димензију и да га студенти везују за сопствене емоције, што свакако повећава могућност памћења тих јединица и касније лакшег присећања и употребе (Thornbury 2002: 26). Тако су студенти једни друге питали *Why did you feel so run down yesterday? Did you fuel up with a good breakfast this morning? Is there a reason why you are wound up tight as a spring?* итд. Одговори су били лични и веома маштовити, према томе не можда увек истинити, али се дало приметити да приликом спонтаног одговарања студенти нису користили много израза научених на том часу. Таква реакција је очекивана, јер је ипак потребно неко време да би се вокабулар интернализовао.

5. Закључак

Јасно је да тек вишемесечни инпут и структурисан рад са студентима даје видљивије и трајније резултате, али охрабрује чињеница да и након неколико

часова студенти почињу да разумевају устројство метафоричког система. Значајно је то што они показују да могу да баратају метафоричким изразима и на рецептивном нивоу, кад их групишу по значењу или када попуњавају празнине, и на продуктивном нивоу, кад их користе приликом постављања питања и давања одговора. Иако су ово све примери потпуно свесног и намерног коришћења метафоричких израза, може се претпоставити да ће временом студенти интернализovati ове и друге метафоре, те ће изградити и повећати своју способност да вешто препознају и разумеју метафоре и метафоричке изразе приликом читања или слушања, као и способност да самостално у писању и говору употребљавају устаљене, али и креативне реализације многих учесталих и мање фреквентних метафора.

Литература

- Boers, F. (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics* 21/4; 553-571.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing.
- F. McKechnie, L. E. (2008). Observational Research. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications. <http://www.sage-ereference.com/research/Article_n295.html>.
- Holme, R. (2004). *Mind, Metaphor and Language Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Klikovac, D. (2000). *Semantika predloga*. Beograd: Filološki fakultet.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Lazar, G. (1996). Using Figurative Language to Expand Students' Vocabulary. *ELT Journal* 50/1: 43-51.
- Lazar, G. (2003). *Meanings and Metaphors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric Intelligence and Foreign Language Learning. *Humanizing language teaching* 3.2. <http://www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm>
- Littlemore, J. (2004). The Misinterpretation of Metaphor by International Students at a British University: Examples, Implications, and Possible Remedies. *Humanizing language teaching* 6.3. <http://www.hltmag.co.uk/sept04/sart6.htm>
- Littlemore, J. and Low, G. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Longman.
- Tullis Owen, J. A. (2008). Naturalistic Inquiry. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications. <http://www.sage-reference.com/research/Article_n280.html>.
- Ungerer, F. i Schmid, H. J. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London, New York: Longman.

Biljana Radić-Bojanić, Ph.D.

Faculty of Philosophy
University of Novi Sad

CONCEPTUAL METAPHOR AS A FOREIGN VOCABULARY LEARNING METHOD

Summary

This article focuses on theoretical and applied aspects of cognitive linguistics, especially one of its main tools, conceptual metaphor, which is no longer seen as a literary device, but as an essential mechanism of human cognition that maps features of concrete domains onto abstract ones. The potentials of such a theoretical construct in foreign language teaching are infinite if students are educated and trained to recognize and understand metaphors and metaphorical expressions. This will eventually lead to the internalization of metaphor sets and will be consequently reflected in productive language skills, speaking and writing, where foreign language students will display their skills in metaphor use. The article offers an example from the teaching process, where it is shown how foreign language students react when they encounter conceptual metaphors ORGANIZATION IS MACHINE and MAN IS MACHINE, how they interpret the meanings of metaphorical expressions and how they eventually use the given linguistic input in their own speech. The potential of the research results is quite great: the findings could influence foreign language coursebooks in the sense of the development of figurative thinking with students. The aim would be to help students increase the knowledge of the foreign language and eventually make them independent and autonomous language learners.

Key words: cognitive linguistics, conceptual metaphor, foreign language teaching, naturalistic inquiry, observation, journal.

Д-р Биљана Радић-Бојанић Новый Сад

**ПОНЯТИЙНАЯ МЕТАФОРА КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ
СЛОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Резюме

В начале настоящей работы говорится о теоретической основе . в связи с предположениями когнитивной лингвистики, особенно в связи с теорией понятийной метафоры, на основании которой одно понятие понимаем на основании какого-либо другого, которое ближе нам благодаря опыту, при этом такое понятие очень часто конкретное, а понятия реже встречающиеся в нашем опыте абстрактные. В продолжении работы автор представляет главные положения взаимосвязанные с применением понятийной метафоры в процессе обучения словаря, слов иностранного языка, и в особенности подчёркивает индикативный подход, который не подразумевает объяснение теории понятийной метафоры ученикам в течение процесса обучения. В конце текста автор даёт пример как студенты на уроке понимают и толкуют такие понятийные метафоры как ОРГАНИЗАЦИЯ ЯВЛЯЕТСЯ МАШИНОЙ и ЧЕЛОВЕК ЯВЛЯЕТСЯ МАШИНОЙ и метафорические выражения с помощью которых они реализуются.

Опорные слова: когнитивная лингвистика, понятийная метафора, процесс обучения иностранному языку, натуралистическое исследование, наблюдение, журнал процесса обучения

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Мр Снежана Штрбац

Факултет заштите животне средине

Сремска Каменица

Проф. др Томка Миљановић

Природно-математички факултет

Нови Сад

UDK 37.033:502/504

Прегледни чланак

Примљен: 27. XII 2010.

BIBLID 0553-4569, 57 (2011), 3-4, p. 276-288.

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА ОРГАНИЗАЦИЈА ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

Резиме

Анализом резултата анкете коју је попунило 183 васпитача запослених у Предшколској установи „Радосно детињство“ из Новог Сада, у раду је сагледана дидактичко-методичка организација еколошког васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста. Највећи број анкетираних васпитача примењује директне методе у реализацији еколошких садржаја и не организује еколошке радионице. Васпитачи су недовољно упознати са типовима еколошких активности, а најчешће организују откривачке активности којима се шире сазнања о животној средини, као и активности којима се штити и унапређује животна средина. Њихови ставови су да је непосредна стварност најбољи извор за обраду еколошких садржаја, а да се у приручницима и часописима које користе само делимично налазе садржаји из области екологије и заштите животне средине. Због значаја еколошког васпитања и образовања деце предшколског узраста, за унапређивање његове дидактичко-методичке организације неопходно је упознавање васпитача са еколошким активностима, обезбеђивање што непосреднијег контакта деце са животном средином и опремање вртића одговарајућим наставним средствима.

Кључне речи: предшколске установе, еколошки васпитно-образовни рад, дидактичко-методичка организација

Увод

Предшколско детињство представља веома важан период за учење деце о животној средини, с обзиром да узрасна граница испод које дете не може да се васпитава и образује за животну средину, не постоји (Каменов, 2004). Иако дете није довољно зрело да разуме зашто је важно да се бави проблемима животне средине, довољно је одрасло да схвати лепоту природе. Да би деца правовремено стекла навику да штите природу она најпре треба да је упознају и заволе, односно природа треба што раније да постане саставни део њиховог животног искуства. Ово упознавање са једне стране подразумева развој способности да се уоче и анализирају карактеристике живе и неживе природе, а са друге стране да се природа доживи на естетски начин (Каменов, 2004).

Стицање разноврсних искустава, знања и буђење емоција повезаних са мотивима за заштиту и унапређивање животне средине може се обезбедити једино разноврсним интерактивним наставним методама и облицима рада. Иако данас у предшколској педагогији углавном постоји слагање о општим циљевима и задацима предшколског васпитања, мало је сагласности о путевима којима они треба да се остваре. Методе које се користе у традиционалној школи не могу се примењивати у предшколском васпитању, већ их је потребно трансформисати и прилагодити карактеристикама детета предшколског узраста. Оне морају поћи од начела васпитно-образовног рада која уважавају деље потребе и могућности, као и предвиђене васпитно-образовне задатке, морају подстицати унутрашњу активност детета и не смеју се заснивати на преношењу готових вербалних знања које немају јасно одређену функцију. У стицању еколошких знања васпитач у зависности од услова, могућности деце и њиховог интересовања, затим од природе материјала са којим се деца упознају, као и циљева који се желе постићи у васпитно-образовном раду може да примењује како индиректне, тако и директне методе васпитно-образовног рада. *Индиректне* или посредне методе подразумевају одлазак деце у одабране објекте из природне и друштвене средине, док *директне методе* обухватају непосредно показивање и причање деци (Каменов, 2004). Једна од директних метода је организовање еколошких радионица. Појам „радионица“ подразумева „специфичан поступак васпитно-образовног рада у оквиру кога се у условима повољне педагошко-психолошке и социјалне климе, стичу нова знања и способности или се раније стечена знања, способности и искуства проверавају и то по утврђеном плану који се реализује под руководством васпитача“ (Стојановић, 2007). Унутар ових метода предност треба дати индуктивном уместо дедуктивном приступу, нарочито у раду са млађом децом. Васпитно-образовне методе треба разликовати од активности деце, односно од начина на који деца уче и развијају се. Ове активности су срж васпитно-образовног рада у деље вртићу, а програмски садржаји и поступци васпитача добијају смисао у оној мери у којој су децу покренули на њих у складу са циљевима и задацима васпитања и образовања. Да би активности одиграле своју улогу у раз-

воју и учењу деце, оне треба да буду прилагођене њиховим могућностима и извођене на највишем нивоу за које је способно свако дете које у њима учествује.

С обзиром да предшколске установе представљају саставни део образовног система којим започињу васпитно-образовне активности са децом од треће године живота па до поласка у школу, потребно је већ на овом узрасту развијати њихову еколошку свест и еколошки прихватљиво понашање. Тек средином деведесетих година образовање за животну средину нашло је своје место у васпитној пракси предшколских установа и у нашој земљи. Аутори који се залажу за увођење еколошких принципа у васпитно-образовни процес наглашавају значај ових активности јер оне „представљају једну врсту конкретизације садржаја васпитно-образовног рада из области животне средине која омогућава планско усмеравање и развијање осетљивости најмлађих за животну средину и унапређивање њихове еколошке свести“ (Клеменовић, 2004). Захваљујући овим активностима деца се упознају са еколошким садржајима, а њихова основна сврха је да деца доживе еколошку проблематику на начин који ће код њих изазвати позитивне емоције према свему живом уз мотивацију и познавање поступака којима се животна средина штити, обнавља и унапређује (Каменов, 2004).

Активности деце у које су уткани еколошки садржаји, према мишљењу Е. Каменова (2004), су врло разноврсне и у складу су са захтевом да еколошки принцип треба остварити кроз све видове рада са децом и инкорпорирати их са свим другим типовима активности. То су откривачке активности кроз које деца упознају живи свет (животиње, биљке и човека), затим радне активности које се односе на поступке очувања живог света и заштите средине у којој деца одрастају, здравствено-хигијенске активности захваљујући којима деца увиђају односе између екологије, здравља и хигијене, затим активности које доприносе моралном васпитању (изграђивање свести о личној одговорности и доприносу очувања средине у којој се живи), говорне активности (еколошке теме у књижевности за децу) и ликовне активности (изражавање еколошких доживљаја средствима ликовне уметности).

Основни циљеви еколошких активности према Моделу Б Основа програма предшколског васпитања и образовања (1997) су:

- поштовање и љубав према природи, уз мотив да се она чува и унапређује због своје лепоте и корисности;
- запажање позитивних и негативних промена које настају као резултат људског деловања;
- схватање неких од најозбиљнијих последица непромишљеног односа човека према природи и њеним законитостима;
- интересовање и пажљив однос према биљкама и животињама из непосредне околине и
- брижљив и економичан однос према материјалним вредностима.

Из отворене листе од преко педесет предлога за реализовање еколошких активности које се наводе у Моделу Б Основа програма (1997), као посебно значајне издвајају се:

- уочавање животних заједница биљака и животиња у башти, шуми или парку;
- представљање ланаца исхране уз помоћ модела и цртежа;
- проучавање равнотеже у природи;
- испитивање животних заједница у жбуну и поточићу;
- уочавање прилагођености живих бића условима средине;
- значај и очување биљног и животињског света;
- утицај човека на околину и откривање загађивача воде, ваздуха и земље;
- прихрањивање птица, сакупљање лековитих трава и
- еколошке патроле, посете природњачком и другим музејима (Каменов, 1997).

У књизи *Зелена планета*, Каменов (2004), као предлоге еколошких активности које васпитачи могу да организују водећи рачуна о потребама, могућностима и интересовањима деце наводи:

- активности којима се уочавају еко-системи и јединство органског и неорганског света, односно, свеопшта повезаност, међузависност и равнотежа у природи (еко-системи и њихове карактеристике);
- откривачке активности којима се шире сазнања о животној средини, изграђује одговарајући однос према њој и мотивација да се она штити, обнавља и унапређује (откривање света животиња, биљака, откривање појава у неживој природи, упознавање животне средине у којој деца одрастају и активности којима деца упознају животну средину на посредан начин);
- активности којима се сагледавају улоге које живи и неживи свет има у човековом животу, као и човеков утицај на животну средину (човек као део еко-система, промене које човек врши у својој животној средини);
- активности којима се штити и унапређује животна средина (чување и заштита природе и унапређивање животне средине) и
- активности којима се штеде, рационално користе и обнављају природна добра у животној средини.

Описане активности представљају концептуални оквир на основу којег се еколошки аспект уводи у васпитно-образовни рад предшколских установа. Сам Каменов (2004), међутим, истиче да је листа еколошких активности, као и активности које могу допринети остваривању циљева васпитања и образовања за заштиту, обнављање и унапређивање животне средине заправо неограничена. Ово што је наведено не треба схватити као програм који се мора остварити у целости и онако како је наведено, већ се васпитачима нуди слобода избора, креирања, разраде и структурирања активности, при чему, пре свега, треба да се води рачуна о потребама, могућностима и интересовањима деце.

У реализацију великог броја еколошких активности поред васпитача и деце треба укључити како родитеље тако и локалну заједницу (Клеменовић, 2004). Таква сарадња подразумева: израду и одржавање акваријума, сакупљање и препарирање инсеката, сакупљање и сушење биљака и израду хербара; узгајање

и неговање саксијског биља, садњу нових садница, сакупљање поврћа и спремање зимнице, сакупљање природних материјала и плодова за израду играчака, украса и предмета; израду кућица за птице; израду путоказа и еколошких порука. Заједничким радом би биле формиране еколошке патроле на нивоу установе које би обилазиле објекте, снимале стање, правиле извештаје, спроводиле акције у сарадњи са локалном заједницом. Таква сарадња би омогућила: учествовање у презентацијама здраве хране, еко-олимпијади и квизовима са еколошком тематиком, еко-маскенбалима и карневалима, изложбама деčјих радова и позоришним представама са еколошким садржајем, посете зоо-вртovima и огледним полигонима, излете у природи и оближњим националним парковима, учествовање у програмима локалне заједнице током обележавања Дана планете Земље, Дана пролећа, Дана заштите природе, Дана животиња, као и на јавним трибинама посвећеним еколошкој едукацији које организују локална еколошка удружења (Клеменовић, 2003).

Поред избора адекватних васпитно-образовних метода и реализације еколошких активности, ефикасност еколошког васпитања и образовања у великој мери зависи и од коришћених извора знања. У свом раду васпитачи могу користити следеће изворе знања: непосредну стварност, очигледна средства и текстуални материјал. Према бројним научницима непосредна стварност представља најбољи начин учења о природи. Одласком у природу деца долазе до знања која трајније остају у њиховој свести, јер су резултат њихове највише могуће активности у процесу сазнања. У том погледу најпогодније су „школе у природи”. Оне васпитно делују на децу: развијају њихову самосталност, способност посматрања, запажања и проучавања природних појава и процеса, развијају њихову радозналост и смисао за истраживањем уопште, а што је најбитније омогућавају развијање правилног односа деце према природи и сазнања о потреби заштите животне средине. Боравећи у природи дете се упознаје са живом и неживом природом, природним појавама, животом и радом људи, повезаношћу биљног и животињског света, уочава њену непосредну лепоту и разноврсност, а својом активношћу сазнаје колико је средина угрожена, ко је угрожава и ангажује се у њеној заштити и очувању.

На квалитет и успешну реализацију циљева и задатака еколошког васпитања и образовања, поред непосредне стварности у великој мери утиче и степен коришћења очигледних средстава. Коришћењем очигледних средстава као што су: слике, фотографије, цртежи, шеме, макете, рељефи или модели деци се могу дочарати занимљиви детаљи из средине која их окружује, а њихова предност је што су статични и што је на њима истакнуто оно најбитније, док су споредни детаљи изостављени.

И приказивање живог света и појава у природи применом аудио-визуелних средстава, било самостално или у комбинацији са другим средствима, обогаћује се васпитно-образовни рад, чинећи га динамичним и занимљивим за децу. Захваљујући телевизији деца могу да „учествују“ у неком догађају, могу да виде неке раније догађаје или да виде нешто за шта се претпоставља да ће се догоди-

ти. На овај начин деци се може представити свет удаљених предела, егзотичне биљке и животиње или разноврстан свет инсеката и других занимљивих група организама. Поред телевизије, васпитач у свом раду може да користи дијафилмове и дијапозитиве, а њихова предност је што се васпитач на њима може задржати онолико колико сматра да је потребно (Каменов, 1983). Велики значај за развој еколошког знања и мисли имају и приручници, енциклопедије, часописи, као и еколошки листови, из разлога што писана реч представља најбогатији и најразноврснији извор еколошких знања.

Имајући у виду напред изложено, *циљ истраживања* приказаног у овом раду био је сагледавање дидактичко-методичке организације еколошког васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста, како би се на основу конкретних предлога васпитача тај рад у наредном периоду унапредио. За прикупљања одговарајућих података, коришћена је истраживачка техника анкетања, а као истраживачки инструмент примењен је упитник. Упитником су обухваћена питања која су се односила на: најчешће коришћене методе у реализацији еколошких садржаја; организовање еколошких радионица као вида реализације еколошких активности; организовање и реализовање школе у природи; допринос школе у природи еколошком васпитању и образовању деце; активности које највише доприносе еколошком васпитању деце; упознатост васпитача са типовима еколошких активности; најчешће организовање еколошких активности од стране васпитача; најбољи извори за обраду еколошких садржаја; заступљеност екологије и заштите животне средине у приручницима и часописима за децу *предшколског* узраста.

Истраживање је спроведено у осам педагошких јединица Предшколске установе „Радосно детињство“ из Новог Сада и обухватило је 183 васпитача из 17 вртића (113 васпитача из нееколошких вртића и 70 васпитача из еколошких вртића).

Резултати истраживања и дискусија

Спроведеним истраживањем сагледана је дидактичко-методичка организација и реализација васпитно-образовног рада из области екологије и заштите животне средине у ПУ „Радосно детињство“ из Новог Сада. Резултати анкете приказани су у Табели 1.

Табела 1. Дидактичко-методичка организација васпитно-образовног рада из области екологије и заштите животне средине у ПУ „Радосно детињство“ из Новог Сада

Питања	Варијанте одговора	Васпитачи из нееколошких вртића		Васпитачи из еколошких вртића	
		Број	%	Број	%
1. Које методе најчешће користите у реализацији еколошких садржаја?	а) индиректне методе	34	30,09	15	21,43
	б) директне методе	79	69,91	55	78,57
2. Да ли у вртићу организујете еколошке радионице?	а) организујемо	12	10,62	52	74,29
	б) не организујемо	101	89,38	18	25,71
3. Да ли учествујете у реализацији „школе у природи“?	а) учествујем	64	56,64	42	60
	б) не учествујем	49	43,36	28	40
4. Да ли „школа у природи“ доприноси еколошком васпитању деце?	а) веома доприноси	67	59,29	50	71,43
	б) не доприноси	6	5,31	2	2,86
	в) зависи од самог васпитача	40	35,40	18	25,71
5. Које активности по Вашем мишљењу највише доприносе еколошком васпитању деце?	а) откривачке активности	80	70,80	48	68,57
	б) радне активности	65	57,52	49	70,00
	в) здравствено-хигијенске активности	46	40,71	36	51,42
	г) активности које доприносе моралном васпитању	57	50,44	50	71,43
	д) говорне активности	27	23,89	21	30
	ђ) ликовне активности	32	28,32	27	38,57
6. Да ли сте упознати са типовима еколошких активности?	а) јесам	38	33,63	37	52,86
	б) врло мало	66	58,41	31	44,29
	в) нисам упознат/а	9	7,96	2	2,85
7. Који извори су најбољи за обраду еколошких садржаја ?	а) непосредна стварност	75	66,37	39	55,17
	б) очигледна средства	25	22,13	15	21,43
	в) текстуални материјали	13	11,50	16	22,86
8. Да ли се у приручницима и часописима које користите налази довољно садржаја из области екологије и заштите животне средине?	а) налази се довољно	16	14,16	20	28,57
	б) делимично се налази	79	69,91	39	55,71
	в) нема довољно садржаја	18	15,93	11	15,72

Питања	Варијанте одговора	Васпитачи из нееколошких вртића		Васпитачи из еколошких вртића	
		Број	%	Број	%
9. Са ким сарађујете током реализације еколошких активности?	а) са другим васпитачима	60	53,11	18	25,70
	б) са стручним сарадницима за екологију	6	5,31	10	14,29
	в) са стручним сарадницима из других области	7	6,19	16	22,86
	г) са родитељима	8	7,08	12	17,14
	д) са локалном заједницом	3	2,65	9	12,86
	ђ) са разним предузећима	2	1,77	1	1,43
	е) са еколошким друштвима	2	1,77	2	2,86
	ж) не сарађујем ни са ким	25	22,12	2	2,86

Одговори васпитача су мање више очекивани:

1. У оба типа вртића највећи број анкетираних васпитача (69,91% из нееколошких вртића и 78,57% из еколошких вртића) примењује директне методе у реализацији еколошких садржаја, које обухватају непосредно показивање и посматрање узорака, модела, појава, процеса и ситуација. Остали васпитачи из оба типа вртића у реализацији еколошких садржаја више користе индиректне методе. Предшколско детињство представља веома важан период за учење о животној средини. Да би стекли навику да штите природу, деца пре свега треба да је колико год је то могуће упознају, а тиме и заволе. С обзиром да је за њих еколошка проблематика неразумљива, а еколошки појмови тешки и апстрактни, правилан избор метода рада умногоме омогућује приближавање екологије и заштите животне средине деци предшколског узраста. Једино активним методама и разноврсним интерактивним облицима рада деца предшколског узраста могу усвајати еколошка знања.
2. Највећи број анкетираних васпитача из еколошких вртића (74,29%) организује еколошке радионице, док у нееколошким вртићима највећи број васпитача (89,38%) не организује еколошке радионице. Иако организовање еколошких радионица утиче на формирање еколошки пожељног понашања деце предшколског узраста, примена ове методе је веома слабо заступљена у нееколошким вртићима ПУ „Радосно детињство“. Зато је у овим вртићима неопходна популаризација њихове примене у раду васпитача у наредном периоду.
3. У реализацији „школе у природи“ учествује мало више од половине анкетираних васпитача из оба типа вртића (56,64% из нееколошких вртића и 60% из еколошких вртића). Ефикасност еколошког васпитања и образовања у великој мери зависи и од коришћених извора знања. Према бројним истражи-

вањима најбољи начин учења о природи је непосредна стварност, са чим се слажу и анкетирани васпитачи.

4. И у еколошким и у нееколошким вртићима највећи број анкетираних васпитача сматра да „школа у природи” веома доприноси еколошком васпитању деце (59,29% васпитача из нееколошких вртића и 71,43% васпитача из еколошких вртића). „Школа у природи” васпитно делује на децу, зато што развија њихову самосталност, способност посматрања, запажања и проучавања природних појава и процеса, радозналост и смисао за истраживањем уопште, а што је најважније, омогућује развијање правилног односа деце према природи и сазнања о потреби заштите животне средине. Због тога је неопходно да деца предшколског узраста што чешће бораве у природи. Да би се њихово еколошко знање унапредило неопходно је деци обезбедити што непосреднији контакт са животном средином, не само организовањем „школе у природи”, него увек када постоје могућности, васпитно-образовни рад треба спроводити на отвореном простору и на свежем ваздуху: у дворишту вртића, у оближњем парку, поред реке, у зоолошком врту, у ботаничкој башти итд. Посебну пажњу бораваку предшколске деце у природи према Клеменовић (2004) посвећују Норвежани, јер сматрају да је природа значајна за целокупни развоја детета. Боравак у природи виде као начин подстицања њиховог позитивног става према природној и животној околини уопште, односно као основ разумевања еколошких појава и процеса. У том смислу деци је важно омогућити да доживе промене настале услед смене годишњих доба, да прате и истражују промене у појединим еко-системима и све друго што се дешава у природи.
5. Васпитно-образовне методе треба разликовати од активности деце, односно од начина на који деца уче и развијају се. Срж сваког васпитно-образовног рада треба да представљају активности које ће највише активирати дете, у сваком тренутку његовог развоја. Активности ће одиграти своју улогу у развоју и учењу деце само ако су прилагођене њиховим могућностима. У ПУ „Радосно детињство“ из Новог Сада 70,80% васпитача из нееколошких вртића сматра да откривачке активности највише доприносе еколошком васпитању деце, док у еколошким вртићима 68,57% васпитача потенцира откривачке активности, 70% васпитача даје предност радним активностима и 71,43% васпитача сматра да активности које доприносе моралном васпитању имају највећи утицај на еколошко васпитање деце.
6. Међутим, проблем који се јавља у пракси је слабо познавање типова еколошких активности од стране васпитача. На основу резултата анкете, у нееколошким вртићима, у ПУ „Радосно детињство“: 58,41% васпитача је врло мало упознато са овим видом активности, 33,63% васпитача је упознато, док 7,96% васпитача није упознато са њима. У вртићима који имају статус еколошких више од половине васпитача (52,86%) је упознато, док је друга половина (44,29%) врло мало упозната са еколошким активностима, док 2,85% васпитача није упознато са њима. У циљу унапређивања реализације

еколошких активности у раду са децом предшколског узраста неопходно је упознавање васпитача са оваквим видовима активности. Све ове активности су веома лепо описане у књизи *Зелена планета*, аутора: Каменова (2004), као и у књизи *Модел Б, Основа програма* истог аутора, тако да их васпитачи треба најпре добро да проуче, поменуте књиге, а затим да што више користе идеје у свом раду са децом у свакодневној пракси.

7. Ефикасност еколошког васпитања и образовања у великој мери зависи и од коришћених извора знања. Према бројним истраживањима најбољи начин учења о природи је непосредна стварност, са чим се слаже и 66,37% анкетираних васпитача из нееколошких вртића и 55,17% васпитача из еколошких вртића. Иако је најбољи начин упознавања природе непосредна стварност, на квалитет и успешну реализацију циљева и задатака еколошког васпитања и образовања у великој мери утиче и степен коришћења очигледних наставних средстава. Коришћењем очигледних средстава као што су слике, фотографије, цртежи, шеме, макете, рељефи или модели деци се могу дочарати занимљиви детаљи из средине која их окружује, а њихова предност је што су статични и што је на њима истакнуто оно најбитније, док су споредни детаљи изостављени. У ПУ „Радосно детињство“ свега 22,13% васпитача из нееколошких вртића и 21,43% васпитача из еколошких вртића сматра да су за обраду еколошких садржаја најбоља очигледна средства. Текстуални материјали су такође доста заступљени у раду васпитача при обради еколошких садржаја (код 11,50% васпитача из нееколошких вртића и 22,86% васпитача из еколошких вртића). Већина анкетираних васпитача се изјаснила да у вртићима у којима раде нема довољно ових средстава. Да би се унапредио васпитно-образовни рад у овој области неопходно је да вртићи буду опремљени одговарајућом литературом, дијафилмовима, сликама и цртежима.
8. Највећи број анкетираних васпитача из оба типа вртића (69,91% из нееколошких вртића и 55,71% из еколошких вртића) сматра да се у приручницима и часописима које користе само делимично налазе садржаји из области екологије и заштите животне средине. Зато би обезбеђивањем одговарајуће литературе знатно олакшало и унапредило васпитно-образовни рад васпитача у овој области са децом предшколског узраста.
9. У погледу сарадње васпитача у реализацији еколошких садржаја у нееколошким вртићима 53,11% васпитача најчешће сарађује са другим васпитачима, док је сарадња са другим субјектима минорна или је уопште нема. У еколошким вртићима 25,70% васпитача сарађује са другим колегама, са стручним сарадницима из других области сарађује 22,86% васпитача, а сарадњу са родитељима остварује 17,14% анкетираних васпитача. Простора за сарадњу има свакако много више од онога што је наведено у анкети, и она треба да обухвати владине и невладине организације које се баве проблемима екологије и заштите животне средине у локалној средини, укључивањем и предшколских установа у реализацију погодних активности из њиховог програма.

Закључак

Због значаја еколошког васпитања и образовања, и у нашој земљи попут развијених земаља, овом сегменту образовно-васпитног рада са децом предшколског узраста у наредном периоду треба посветити много више пажње.

У циљу унапређивања дидактичко-методичке организације васпитно-образовног рада у овој области у наредном периоду неопходно је: боље упознавање васпитача са литературом коју могу да користе; њихово потпуније упознавање са еколошким активностима; обезбеђивање што непосреднијег контакта деце са животном средином, не само организовањем „школе у природи” већ и у непосредној околини вртића; као и опремање вртића одговарајућим наставним средствима.

Унапређивање дидактичко-методичке организације васпитно-образовног рада из области екологије и заштите животне средине у предшколским установама и њихово веће укључивање у реализацију конкретних еколошких активности у организацији владиних и невладиних организација у локалној средини, допринело би бољем упознавању деце предшколског узраста са законитостима које владају у природи. То би значајно допринело њиховом бољем разумевању појава и процеса у природи, складу који у њој постоји, узроцима који тај склад нарушавају, као и развијању њиховог еколошки пожељног понашања.

Литература

- Каменов, Е. (1983). *Методика васпитно-образовног рада са предшколском децом*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (1997). *Методичка упутсва за Модел Б Основа програма предшколског васпитања и образовања деце од три до седам година*, Нови Сад, Филозофски факултет.
- Каменов, Е. (2004). *Зелена планета – Програм васпитања и образовања за заштиту животне средине деце предшколског и млађег школског узраста*, Нови Сад, Драгон.
- Клеменовић, Ј. (2003). Како обично постаје необично, *Мисао – ревија за образовање и културу*, бр. 2, 8-9.
- Клеменовић, Ј. (2004). *Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста*, Нови Сад, Филозофски факултет.
- Стојановић, Д. (2007). *Прилог систематизацији методичких проблема еколошког васпитања у основној школи*, Врање, Учитељски факултет.
- Опште основе предшколског програма, (2006). Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.

Štrbac Snežana, M.A., Sremska Kamenica;
Prof. Miljanović Tomka, Ph.D., Novi Sad

METHODOLOGICAL ORGANIZATION OF ENVIRONMENTAL ORIENTED EDUCATIONAL ACTIVITY IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Summary

The paper deals with didactic-ecological organization of educational work with preschool children based on the findings of the survey carried out on 183 teachers employed in pre-school "Happy Childhood" in Novi Sad. The majority of surveyed teachers used direct methods in the implementation of environmental content but did not organize environmental workshops. Teachers are insufficiently familiar with the types of environmental activities, and often organize discovering activities to spread knowledge about the environment, as well as activities that protect and enhance the environment. Their views are that the immediate reality is the best source for environmental treatment, and that the manuals and periodicals only partially value teaching contents about ecology and environmental protection. Therefore, it is indispensable to introduce educators to ecological activities, ensure direct contact with the environment, provide appropriate teaching equipment for kindergartens and improve its didactic and methodical organization due to the importance of ecological education for preschool age children.

Key words: preschool institutions, environmental oriented educational activity, didactics and methodological organization

М-р Снежана Штрбац Сремска Каменица **Д-р Томка Миљановић** Новый Сад

ДИДАКТИЧЕСКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАТЕЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Резюме

Анализом результатов проведённой анкеты в которой участвовало 183 воспитателя работающих в дошкольном заведении «Радостное детство» в Новом Саде, в настоящей работе сделан обзор дидактическо-методической организации экологическо воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста. Большинство анкетированных воспитателей применяет прямые методы реализации экологических содержаний и не организует экологические мастерские. Воспитатели недостаточно ознакомлены с видами экологических активностей и чаще всего организуют активности обнаружения, которые расши-

ряют знания об окружающей среде, и активности защиты и улучшения окружающей среды. По мнению воспитателей непосредственная окружающая действительность является самым лучшим источником для обработки экологических содержаний, а в пособиях и в журналах, которые используют, только частично содержатся материалы из области экологии и защиты окружающей среды. Из-за значения экологического воспитания и образования детей дошкольного возраста, для развития его дидактическо-методической организации необходимо ознакомление воспитателей с экологическими активностями, реализация наиболее непосредственного контакта детей с окружающей средой и оборудование детских садов соответствующими учебными пособиями и средствами.

Опорные слова: дошкольные заведения, экологическая воспитательно-образовательная работа, дидактическо-методическая организация

Сања Нишевић

Др Весна Цолић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача,
Нови Сад

UDK 331.101.32:373.23

Стручни чланак

Примљен: 15. IV 2011.

BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 3–4, p. 289–296.

ЖИВОТНА ДОБ ВАСПИТАЧА И ОПРЕМЉЕНОСТ ВРТИЋА УТИЧУ НА ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ

Резиме

У раду се разматра значај који радно окружење може да има на задовољство послом. Основни циљ овог истраживања био је да се испита које карактеристике окружења могу да утичу на задовољство послом васпитача у вртићима. У истраживању је учествовало педесет васпитачица узраста од 26 до 64 године. Испитанице су биле запослене у пет објеката различитих по својој архитектонској структури и опремљености. У обради података примењене су вишеструка регресиона анализа и декриптивне статистичке методе. Резултати су показали да су на задовољство послом утицали животна доб испитаница и услови рада ($p < 0.001$). Иако је чак 98 % испитаница саопштило да нису задовољне платом, плата није утицала на задовољство послом у овом узорку. Закључено је да физичко окружење вртића и услови рада треба детаљније испитивати да би се видео утицај који могу да имају на задовољство послом запослених васпитача.

Кључне речи: задовољство послом, васпитачи деце предшколског узраста, окружење, услови рада

Успех васпитно-образовног система у великој мери зависи од квалитета учесника у васпитно-образовном процесу, а као важан показатељ квалитета самог процеса сматра се задовољство послом. У последње две деценије поклања се већа пажња задовољству послом међу запосленима у образовању у многим развијеним земљама, у првом реду због његовог смањења за које се верује да је производ сталне медијске критике, изостанка професионалне аутономије, честих промена и централизације (према Zembylas & Papanastasiou, 2005).

Задовољство особа запослених у просвети односи се на афективни однос према улози коју особа има и оно представља функцију опаженог односа између онога што особа жели од свог посла и онога што од њега добија. Верује се да је

важан фактор у задовољству послом ниво аспирација у одређеној области, где су особе са највишим аспирацијама најмање задовољне послом уколико окружење не омогућава задовољење њихових жеља и потреба. Верује се, такође, да ће особености радног места, уколико омогућавају подршку континуираном професионалном развоју, детерминисати квалитет образовања у будућности. С друге стране, анализирајући узроке високе стопе напуштања посла у образовању, нађено је да су просветни радници најосетљивији управо на утицаје радног места, где су лоши услови рада међу одлучујућим факторима у доношењу одлуке да ли да се посао напусти. Под условима рада обично се сматрају социјална организација радног места, његова структура и доминантна идеологија (према Weiss, 1999).

Истраживачи се слажу у наводима да задовољство послом особа запослених у васпитно-образовним институцијама има снажне импликације на постигнуће ученика, као и да оне раднике у образовању који су задовољни послом карактерише респонзивнија, позитивна и конзистентна интеракција са децом (Berk, 1985). Међу факторе за које је нађена снажна повезаност са задовољством послом, убрајају се подршка од стране родитеља, могућност учествовања у одлучивању, признање од других чланова колектива за «добро обављен посао». Поред ових екстринзичких фактора, велику важност у задовољству послом представљају интринзички чиниоци где се задовољство послом црпи из свакодневне интеракције са децом и уживања у раду са њима, из повољних исхода учења, као и добрих међуљудских односа.

С друге стране, истраживања указују да на незадовољство у највећој мери утичу преоптерећеност послом, ниска примања и однос јавности према просветним радницима. На незадовољство послом код васпитача утичу лошији услови рада, ниска примања, преоптерећеност послом, низак професионални статус и смањена аутономија (Fenech, према Tsigilis, 2006). Верује се да ниво задовољства послом запослених у образовању зависи од одређених личних карактеристика, али и од карактеристика институције у којој се ради (Zembylas, & Papanastasiou, 2005). Због тога се сматра да је контекст тај који је вероватно најснажнији предиктор општег задовољства послом. Иако се мисли да и васпитачи и учитељи улазе у своју професију због интринзичких фактора, а само мали број због екстринзичких (као што су плата, погодности посла или престиж), међу навођеним разлозима за напуштање посла наводе се примања и услови рада.

Цигилис (Tsigilis, et al., 2006) сматра да су услови рада васпитача предшколске деце јединствени у поређењу са свим другим условима у образовним институцијама. Он наводи да васпитачи морају да раде и унутра и напољу; да се од њих очекује да буду емотивно на располагању, као и да имају довољно енергије за рад током дугих временских периода; да покретљивост мале деце може да ствара проблеме у организацији васпитно-образовних активности; од њих се очекује стална будност због безбедности деце. Поменути аутор наводи да радно окружење утиче на изгарање на послу (burn out) више него особине личности или социјално културни миље из кога особа потиче.

У отежавајуће срединске услове за рад Хеч (Hatch, 1999), између осталих, наводи лоше физичке услове установа, недостатак аутономије, недовољно време за испуњење захтева, повећање потреба деце, додатне административне обавезе, тешкоће у раду са родитељима, као и додатне одговорности за децу са тешкоћама у развоју. Трансакциони експланаторни модел срединске варијабле у комбинацији са интерперсоналним карактеристикама доводи у везу са појавом изгарања на послу (Kokkinos, 2007). Крњајић (2003) међу изворе наставниковог стреса наводи лоше понашање ученика, недостатак времена, лош школски етос и лоше радне услове.

Пошто су истраживања задовољства послом у предшколским установама ретка, сматрали смо корисним и оправданим да испитамо какво је задовољство послом васпитача у предшколским установама имајући у виду услове рада. У овом истраживању бавили смо се односом задовољства послом и услова рада који се односе на опремљеност вртића.

Узорак

У истраживању је учествовало педесет васпитачица узраста од 26 до 64 године. Просечна животна доб испитаница на нивоу целокупног узорка била је 41,92 године. Од укупног броја испитаница, њих три биле су са завршеном средњом школом, 25 или 50% са вишом (двогодишња), а 22 (44%) са високом струковном школом.

Поступак

Истраживање је спроведено у пет објеката различитих по својој архитектонској структури и опремљености. Упитник састављен за ову прилику испитанице су попуњавале анонимно.

Резултати и дискусија

У обради података примењене су вишеструка регресиона анализа и дескриптивне статистичке методе. Резултати мултипле регресионе анализе показали су да су на задовољство послом утицали животна доб испитаница и услови рада ($p < 0.001$).

Из Табеле 1. може се видети да променљиве које су у моделу, које се односе на демографске карактеристике запослених, доприносе утицају на задовољство послом. Од испитиваних варијабли животна доб испитаника представља статистички значајан предиктор задовољства послом ($\beta = .337491$, $p = 0.03$), док стручна спрема и радни стаж не утичу статистички значајно на задовољство послом.

$R = .31626743$ $R^2 = .10002509$ Кориговани $R^2 = .04133107$;
 $F(3,46) = p < .00$; станд. грешка процене: .69347

	БЕТА	станд. грешка БЕТА	β	станд. грешка β	$t(46)$	p ниво
Константа (intercept)			2.884542	.682811	4.224509	.000112
животна доб	.337491	.152870	.022745	.010303	2.207704	.032291
стручна спрема	.150161	.149620	.176556	.175920	1.003617	.320814
радни стаж	-.018139	.146640	-.000636	.005141	-.123701	.902091

Табела 1. Резултати вишеструке регресионе анализе
 (демографске карактеристике запослених)

У нашем узорку највећи број испитаница задовољан је послом (88%). Што су испитанице старије, тим су задовољније послом. За посао се верује да је повезан задовољством животом јер нуди оптималан ниво стимулације који је људима пријатан (Csikszentmihalyi, према Nišević, 2008), као и позитивне социјалне односе и осећај идентитета и значења. Истраживања, такође, показују да што су особе старије, то је и задовољство животом веће. Истраживања на репрезентативним узорцима у неколико земаља показују да постоји тренд благог пораста задовољства животом од двадесетих до осамдесетих година живота.

У односу на варијабле које се тичу самог посла (Табела 2), постоји значајна, позитивна повезаност између задовољства послом и услова рада у васпитној установи ($\beta = .347091$, $p = 0.02$) код васпитачица укључених у узорак у овом истраживању. Број деце у васпитној групи, као ни адекватна зарада, нису се показали статистички значајним предикторима задовољства послом у нашем узорку. Ово су донекле изненађујући резултати, имајући у виду истраживање спроведено у јасленим групама код нас (Colić, 1997) где је показано да велики број деце смештен у малом простору утиче на то да деца дуже време проводе у великим групама, а простор и опрему користе сви на сличан начин, док васпитачи чешће примењују модел контроле у коме је наглашен ауторитет одраслог, једносмерна, трансмисивна комуникација од одраслог ка детету, усмерена првенствено на регулисање дејег понашања.

$R = .39685968$ $R^2 = .15749760$ Кориговани $R^2 = .10255180$;
 $F(3,46) = 2.8664$ $p < .05$; станд. грешка процене: .67096.

	БЕТА	станд. грешка БЕТА	β	станд. грешка β	t (46)	p ниво
Константа (intercept)			3.941640	1.732407	2.275239	.027598
услови рада	.347091	.138203	.282063	.112310	2.511465	.015598
број деце	.071386	.140005	.013738	.026944	.509882	.612572
адекватна зарада	-.107222	.138321	-.536987	.692734	-.775170	.442206

Табела 2. Резултати вишеструке регресионе анализе
(варијабле које се односе на посао).

Иако је чак 98% испитаница саопштило да плата није адекватна, ова варијабла није утицала на доживљај задовољства послом у нашем узорку. Изгледа да се и код нас потврђују налази истраживања (Perrachione, et al., 2008) да у образовним професијама интринзички фактори имају већи значај за задовољство послом. Наша ранија истраживања, на узорку васпитача и учитеља, такође су показала да, (иако чак 43% испитаника уопште није задовољно *статусом* своје професије), када је посматрано *лично задовољство послом*, нико од њих није навео да уопште није задовољан послом који ради, а чак 64% испитаника навели су да су веома задовољни (Nišević i Colić, 2010).

Када се појединачно посматрају варијабле које описују радно окружење, резултати мултипле регресионе анализе показују да оне не утичу значајно на задовољство послом ($F(6,43) = 1.0492$; $p < .40757$). Варијабле *опремљеност вртића*, *опремљеност радне собе играчкама*, *дидактичким средствима*, *техником* или *неопходним намештајем*, као и *сразмера броја деце са којом се ради у односу на величину простора*, и *број деце у групи* са којом се ради, нису се у овом узорку показале као статистички значајни предиктори задовољства послом васпитачица.

Међутим, варијабле које се односе на радно окружење, иако не утичу на задовољство послом, не представљају ни извор задовољства. Напротив, свега 1/3 васпитачица у потпуности је задовољна општом опремљеношћу објеката и снабдевеностју играчкама и дидактичким материјалом. Истовремено, на питање отвореног типа, како би побољшале услове рада, васпитачице наводе велики број предлога. На првом месту истичу потребу за набавком разноврсних дидактичких средстава (52% испитаница), затим бојанки, сликовница, часописа и књига за децу (42% испитаница), а на трећем месту су разна техничка средства (26% испитаница). Готово 25% предлога односи се на справе и реквизите за физичко васпитање у сали и/или дворишту вртића.

Закључак

Истраживање је показало да на задовољство послом васпитачица значајно утичу животна доб и општи услови рада у вртићу. Сматрамо да је задовољство послом вероватно под утицајем сложених и испреплетених односа између услова рада, социјалних прилика и ставова самих васпитача. Када се говори о општим условима посла, поставља се питање да ли се ту подразумевају и одређене бенефиције које прате професију васпитача (као на пример: дужи распуст, релативно висок степен аутономије у раду) и шири друштвени контекст – незапосленост и несигурне и мање плате у другим професијама.

ЛИТЕРАТУРА

- Berk, L. (1985). Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors toward children. *Child Care Quarterly*, 2, 103-110.
- Colić, V. (1997). *Dečje jaslice – gledane iz antropološkog ugla*. Beograd: IPA Filozofski fakultet.
- Hatch, J. A. (1999). What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 15, 229-242.
- Kokkinos, (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Krnjajić, S. (2003). Nastavnik pod stresom. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 222-244.
- Nišević, S. (2008). *Psihološko blagostanje i zdravlje*. Novi Sad: Dnevnik.
- Nišević, S. & Colić, V. (2010). Profesionalni status, zadovoljstvo poslom i stručni profil zaposlenih vaspitača i učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 2, 314-325.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32, 1-18.
- StatSoft, Inc. (1995). *STATISTICA for Windows* [Computer program manual]. Tulsa, OK: StatSoft, Inc., 2325 East 13th Street, Tulsa, OK 74104, (918) 583-4149, fax: (918) 583-4376.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1, 256-261.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 861-879.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11, 433 – 459.

Sanja Nišević, Vesna Colić, Ph.D., Novi Sad

EDUCATOR'S AGE AND KINDERGARTEN
EQUIPMENT INFLUENCE JOB SATISFACTION

Summary

The paper discusses the importance of working environment for job satisfaction. The main objective of this study was to examine the characteristics of the environment that affect teachers' job satisfaction in kindergartens. The study included fifty teachers aged from 26 to 64. The subjects were working in five separate facilities different in its architectural structure and equipment. Data processing applied multiple regression analysis and descriptive statistical methods. The results showed that job satisfaction was influenced by the age of the respondents and working conditions ($p < 0.001$). Although 98% of the respondents reported that they were not satisfied with their salaries, job satisfaction was unaffected by their income in this sample. It is concluded that the physical environment of the kindergarten and working conditions should be further examined to see the impact they make on job satisfaction of employed educators.

Key words: job satisfaction, teachers of preschool children, environment, labor conditions

Саня Нишевич, Д-р Весна Цолич Новый Сад

ВОЗРАСТ ВОСПИТАТЕЛЕМ И ОБОРУДОВАНИЕ ДЕТСКОГО САДА
ОКАЗЫВАЮТ ВЛИЯНИЕ НА УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ РАБОТОЙ

Резюме

В настоящей работе авторы рассматривают значение рабочей обстановки и условий и их влияние на удовлетворение работой. Основной целью настоящего исследования является узнать какие характеристики рабочих условий могут оказать влияние на удовлетворённость работой воспитателей в детских садах» В исследовании участвовало 50 воспитательниц возраста с 26 до 64 годов. Воспитательницы работали в пяти детских садах, разных по своей архитектуре и оборудовании. В обработке результатов использованы многократный регрессивный анализ и дескриптивные статистические методы. Результаты показали что на удовлетворённость работой оказывают влияние возраст воспитательниц и условия на работе ($p < 0.001$). Несмотря на то что 98% анкетированных воспитательниц недовольны своей зарплатой, это не повлияло на их удовлетворение работой. В заключении авторы пришли к выводу что физическую обстановку в детском

саду и условия на работе нужно исследовать более серьёзно, чтобы узнать в какой мере они влияют на удовлетворённость работой у воспитателей.

Опорные слова: удовлетворённость работой, воспитатели детей дошкольного возраста, обстановка, условия работы

Младен Печујлија

Факултет техничких наука

Нови Сад

Жељка Бојанић

Покрајински секретаријат за образовање

Нови Сад

UDK 17.022

Оригинални научни рад

Примљен: 28. III 2011.

BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 3–4, p. 297–311.

ОДНОС ИЗМЕЂУ ПОЈМА МОРАЛА И МЕХАНИЗМА МОРАЛНЕ КОНТОРОЛЕ У СВЕТЛУ БАНДУРИНЕ СОЦИОКОГНИТИВНЕ ТЕОРИЈЕ МОРАЛА

Резиме

На узорку од 257 предавача Универзитета у Новом Саду он лајн Упитником који је базиран на теоретским концептима моралности спроведено је истраживање које се тиче њихових ставова према моралу. Истраживање је показало да се појам моралности на апстрактном нивоу објашњава тродимензионално, факторима Деонтолошка, Формална и Субјективна перспектива. У релативним односима димензија израженим факторским скоровима показано је да је Субјективна перспектива појма моралности најизраженија код наших испитаника. Показано је, такође, да постоји утицај активације и деактивације механизма моралне контроле на све димензије појма моралности. Ови налази директно потврђују поставке Бандурине социокогнитивне теорије моралности да се појам моралности не може дискутовати само на апстрактном већ и на делатном нивоу, али и то да делатни ниво директно утиче на појмовну структуру моралности.

Кључне речи: моралност, механизам моралне контроле, социокогнитивна теорија, факторска структура, релативни однос, апстрактни појам моралности

Увод

Социокогнитивна теорија морала

Морална делатност се манифестује како у снази да се уздржимо од нехуманог понашања тако и у проактивној снази да се понашамо хумано. Морална делатност је уграђена у ширу социокогнитивну теорију која у себи садржи организацију личности, проактивне, самоопажајуће и саморегулационе механизме који су укорењени у личним стандардима који су повезани са самокажњавањем. Саморегулациони механизми који управљају нашим моралним понашањем не долазе до изражаја све док не буду активирани, но постоји добар број психосоцијалних маневара помоћу којих се селективно искључује морална самоконтрола. Морално искључивање може се постићи когнитивним реструктурирањем нехуманог понашања у бенигно или вредно моралним оправдавањем, језичким еуфемизмима, необјективним поређењем, негирањем осећаја личне ангажованости помоћу мешања или премештања одговорности, негирањем или минимизирањем ефеката нехуманог понашања на друге, придавање кривице жртвама нехуманог понашања и дехуманизацијом жртви. Искључивање моралне димензије механизмом деактивације контролних механизма током нехуманог понашања је растући проблем целокупне људске заједнице како на појединачном тако и на колективном нивоу. У својој књизи *Сви то раде*, Томас Габор (1994) документује деактивацију механизма моралне контроле које прожима све аспекте људског живота. Психолошке теорије моралности се највише фокусирају на мишљење о моралу (Пијаже, Колберг) и потпуно занемарују морално понашање. Регулисање људског понашања укључује у себе много више него само морално резоновање. Једна комплетна теорија моралне активности мора повезати морално знање и резоновање са моралном акцијом. То захтева једну активистичку теорију моралности пре него неку која је затворена у мишљење о моралности. Оваква теорија би побројала механизме помоћу којих људи долазе до тога да живе у складу са својим моралним стандардима. Социјално-когнитивна теорија (Бандура, 1986, 1991) каже да је морално резоновање преведено у акцију кроз активацију и деактивацију механизма моралне контроле укорењеног у моралне стандарде и самоевалуацију преко кога се морална активност упражњава. Наше морално Ја је укључено у ширу социокогнитивну теорију личности која у себи садржи организацију личности, проактивност, самоопажајуће и саморегулационе механизме. У раним фазама развоја наше понашање је увелико регулисано спољашњим утицајима и социјалним санкцијама. У процесу социјализације људи усвајају моралне стандарде који управљају њиховим понашањем и условима под којима се оно одвија, просуђују га на основу везе са њиховим моралним стандардима и опаженим околностима у којима се оно одвија и регулишу своје понашање на основу последица које оно има по њих. Они чине ствари које им пружају задовољство и граде њихово осећање личне вредности. Они се уздржавају од понашања које угрожава њихове моралне стандарде јер ће им такво понашање донети самоосуђивање. Суздржавање од самоосуђивања за понашање које угрожава њихове моралне стандарде и подршка позитивног самопроцењивања за понашање које

је верно личним моралним стандардима делује антиципаторно. У светлу ситуационе индукције нехуманог понашања људи могу да одаберу да се понашају другачије форсирајући самоконтролу. Самоосуђивање одржава понашање на линији са личних стандарда. Ова способност за самоконтролу даје смисао моралним активностима. Помоћу вежбања самоконтроле понашање је мотивисано и регулисано. Упражњавање моралне активности састоји се из два аспекта: инхибиторног и проактивног. Инхибиторни облик се манифестује у снази да се уздржимо од нехуманог понашања. Проактивни облик моралности је изражен у снази да се понашамо на хуман начин. У каснијем периоду појединци улажу јако њихов доживљај личне вредности у људска убеђења и социјалне обавезе тако да они делају против онога што сматрају као неправедно и неморално чак иако њихова делатност може имати врло лоше последице по њих. Изненађујући су негативни налази истраживања који су показали како је у суштини врло једноставно људе који су у суштини добри навести на врло окрутне обрасце понашања. Милграмова истраживања су прави пример за овакву тврдњу. Истраживања су, такође, показала да већина људи одбија да се понаша лоше према другима чак и под изразито ауторитарним командним системом ако су у ситуацији перонализоване одговорности и јасно виде последице свога делања (Bandura, et al., 1975; Милграм, 1974). Афирмација људскости и људских вредности може из других извући оно најбоље што је у њима. Инсистирање на проактивној моралности даје као резултат деловање људи у име хуманистичких принципа и тиме се могу превазићи све негативности актуелног социјалног контекста у коме се налазе јер су тад људи спремни да се жртвују за своја убеђења, преузимају личну одговорност за своје поступке, постају осетљиви на патње других и заједништво виде као бољу опцију него међусобно људско дистанцирање. Хуманизација подиже осећај емпатије, социјалних обавеза које се тада повезују са моралном аутоцензуром и превазилажењем себичних интереса као главних мотиватора понашања (Бандура, 1986). До слабљења моралних контролних механизма не мора доћи одмах већ често до тога долази постепено. Серија малих губитака контроле доводи до учвршћивања контролног механизма на тад сниженом нивоу и ово снижење производи све већи степен штетног понашања тако да оно постепено бива увежбано. Радикализација нечијег неморалног понашања представља процес постепеног слабљења његових механизма моралне контроле. Развојна истраживања показују да слабљење моралних контролних механизма почиње још на раном узрасту (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Развој моралности се обично проучава кроз усвајање апстрактних моралних вредности и обично су сви морални на апстрактном нивоу. Адолесценти који се разликују у количини деликвентног понашања обично се и не разликују по питању апстрактних моралних вредности. Безоблично апстраховање моралних норми отежава динамички процес управљања моралним контролним механизмима у чијој основи је опажање личне ефикасности или неефикасности у управљању њима. Саморегулација моралног понашања није само ствар интрапсихичких механизма, већ је и у директној вези са социјалном реалношћу у којој се налазимо. Социокогнитивна теорија прихвата интерактивни приступ моралности и становишта је да је морал производ личних

и друштвених утицаја. Конфликт често настаје када друштво кажњава активности које појединац вреднује као исправне и правичне. Одговори на овај конфликт су добрим делом детерминисани аутоцензуром, врстом социјалних санкција и начином примена санкција. Потпуно разумевање захтева интегрисан приступ где социјални утицаји делују преко психолошких механизма и тако производе одређено понашање (Бандура, 1997). Неки од механизма слабљења моралних контролних механизма као што су расподела одговорности су укоренењени у организациону структуру социјалних система док одређене идеолошке оријентације креирају разне облике моралног оправдавања. Са друге стране, људи су и креатори и производи социјалних система. Унутар одређених утврђених правила њихова интерпретација, усвајање, опирање директно је зависна од личних карактеристика припадника (Burus & Dietz, in press). Ни императиви ситуације у којој се налазимо (Milgram, 1974), ни диспозиције (Gillespie, 1971) не пружају адекватно и потпуно објашњење људског моралног понашања. У оквиру социокогнитивне теорије и социокултуралне и личне детерминанте делују међузависно унутар заједничке каузалне структуре у процесу стварања моралног или неморалног понашања².

² За овакав приступ смо се одлучили ради релативне симплификације уводних разматрања јер смо мишљења да би другачији приступ однео много више места, а да крајњи ефекти не би били ништа бољи. Треба напоменути да су ова теоретска становишта послужила за креирање ставки нашег упитника интензитета ставова према моралности.

Релативизам (Етика зависи од личних, социјалних и културних услова у којима се налазе појединци).

Утилитаризам (Уопште, схватање да је делатност, становиште, процес и слично добро или исправно све док производи више добра него штете. Етична је она акција која обезбеђује највише доброга за највећи број људи. Најзначајнији аутори ове оријентације су: Bentham, Smith, J. S. Mill).

Субјективизам (Схватање да су сви морални ставови само ствар личног укуса).

Објективизам (Схватање да постоје неке трајне моралне истине без обзира на то шта други мисле).

Егоизам (Схватање да лични интереси представљају основу моралности. Појединци треба воде рачуна о својим личним интересима без икаквог мешања у права других и на такав начин ће друштво у целини бити боље јер су његови чланови на тај начин слободни и продуктивни).

Златно правило (Чини оно што би волео да ти чине други. Утилитаристи често користе ово правило да би илустровали како лични интереси коинцидирају са друштвеним дужностима).

Универзално правило (Универзални принципи повезују појединце. Приликом одлучивања да ли је нека акција морална или неморална оваквим приступом ми се морамо запитати да ли оно што чинимо поштује морална права свих. Активност је погрешна уколико уколико крши права појединаца и што је озбиљније кршење то је и акција више погрешна. Најзначајни аутор овог опредељења је Кант. Често се термин деонтологија користи да би се означио овај приступ).

Поштовање закона (Закон представља минимални стандард моралног понашања. Крилатица овог схватања је: Ако је законито онда је и морално).

Личне вредности (Захтев да се буде отворен, поштен и истинит у свему што се чини. То је Аристотелов поглед на морал).

Истраживање

Основни проблем овог истраживања је утврђивање везе између апстрактног поимања појма моралности и саме моралне активности која је у светлу Бандурине социокогнитивне теорије дефинисана начином активације или деактивације механизма моралне контроле. Појмовно виђење моралности испитано је Упитником креираним за прилику овог истраживања. Он се састоји из осам ставки које су формулисане у складу са представљеним теоретским концептима схватања појма моралности. Испитаници су на петостепеној скали Ликертовог типа процењивали своје слагање или неслагање са понуђеним тврдњама. Активација и деактивација механизма моралне контроле процењивана је ставком где је испитаницима дато питање које се односи на њихову доследност у примењивању својих моралних становишта у реалном животу. У овом истраживању независна варијабла је активација и деактивација механизма моралне контроле (доследност у моралном понашању) док зависне варијабле представљају ставови испитаника према моралу. Истраживање је спроведено он лајн упитником тако што је испитаницима на њихов мејл послат линк ка електронској форми упитника који би они попунили и податке послали електронским путем у централну базу података. На овај начин је обезбеђена потпуна анонимност испитаника током истраживања.

Узорак испитаника

Узорак испитаника чини 257 предавача Универзитета у Новом Саду.

Хипотезе истраживања

Прва хипотеза овог истраживања је да појам моралности представља вишедимензионалну категорију, поседује своју латентну факторску структуру и да се не може третирати једнодимензионално чак и када се о њему дискутује на апстрактном нивоу. Следећа хипотеза истраживања је да постоји утицај механизма активације и деактивације механизма моралне контроле на структуру појма моралности и да се моралност мора дискутовати у светлу Бандурине социокогнитивне теорије морала која у себе укључује и појмовну и делатну димензију моралности.

Резултати

Из Табеле 2 можемо видети да је код наших испитаника најинтензивнија морална оријентација која се у етичкој теорији назива „Златно правило” ($AS = 4,47$ $SD = 0,906$) и дистрибутивни концепт правде ($AS = 4,04$ $SD = 1,032$), док је морална оријентација егоистичне природе најмањег интензитета ($AS = 1,58$ $SD = 0,889$), као и оријентација субјективистичке природе ($AS = 2,03$ $SD = 1,147$). Потребно је нагласити да су испитаници давали одговоре на петостепеној скали Ликертовог типа што нам и допушта овакву обраду и интерпретацију резултата.

Табела 2: Интензитет етичких ставова предавача

	просек	Std. Deviation	Број
Морално је оно што је добро за мене.	1,58	,889	257
Сматрам да је потребно чинити другима оно што бисмо волели да чине нама.	4,47	,906	257
Довољно је придржавати се закона да би сте били морални.	2,09	,973	257
Потребно је чинити добро без обзира какве последице то може имати по мене.	3,61	1,081	257
Моралан је онај поступак који води рачуна и о интересима других.	4,04	1,032	257
Морал је врло субјективна категорија, ствар је личног укуса.	2,03	1,147	257
Морално је оно што чини више добра него зла.	3,11	1,224	257
Постоји универзална морална истина које би требало да се сви придржавамо.	3,60	1,195	257

Табела 3 нам приказује КМО коефицијент и Бартлетов тест, параметре чије нам вредности говоре да је над добијеним подацима оправдано провести експлоративну факторску анализу обзиром на (КМО = 0,621) и значајност Барлетовог теста (H_0 квадрат = 200,492 df = 0,000).

Табела 3: КМО and Bartlett's Test of Sphericity

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,621
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	200,492
	df	28,000
	Sig.	,000

После спроведене факторске анализе експлоративног карактера из Табеле 4 можемо видети да је критеријум екстракције карактеристични корен већи од 1 и да смо добили три фактора који објашњавају 56,342% варијансе проучаване појаве. Први добијени фактор објашњава највећи проценат варијансе посматране појаве, 25,880%.

Табела 4: Укупно објашњена варијанса

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,070	25,880	25,880	1,678	20,970	20,970
2	1,384	17,299	43,179	1,431	17,884	38,854
3	1,053	13,163	56,342	1,399	17,488	56,342

Табела 5 нам показује екстраховане факторе и видимо да међу екстрахованим факторима ни један ајтем нема негативно факторско засићење нити постоји подједнака пројекција једног ајтема на два или три екстрахована фактора. Факторска засићења ајтема крећу се у распону од 0,549 до 0,786.

Табела 5: Матрица ротираних компоненти

	Фактори		
	1	2	3
Морално је оно што је добро за мене.	,044	,068	,691
Сматрам да је потребно чинити другима оно што бисмо волели да чине нама.	,593	,236	,017
Довољно је придржавати се закона да би сте били морални.	,040	,549	,396
Потребно је чинити добро без обзира какве последице то може имати по мене.	,813	-,006	-,075
Моралан је онај поступак који води рачуна и о интересима других.	,786	,092	,120
Морал је врло субјективна категорија, ствар је личног укуса.	-,004	,027	,767
Морално је оно што чини више добра него зла.	,170	,691	,223
Постоји универзална морална истина које би требало да се сви придржавамо.	,121	,763	-,326

Први екстраховани фактор објашњава 25,880% од укупне варијансе испитиване појаве (Табела 4) и на њега се пројектују 3 ставке нашег упитника са

факторским засићењима у распону од 0,593 до 0,813 (Табела 5). Видимо, такође да нема негативног факторског засићења на овом фактору.

Прва ставка на овом фактору је *Сматрам да је потребно чинити другима оно што бисмо волели да чине нама*, факторско засићење 0,593. Друга ставка на овом фактору је *Потребно је чинити добро без обзира какве то последице може имати по мене*, факторско засићење 0,813 и трећа ставка је *Моралан је онај који води рачуна и о интересима других*, факторско засићење 0,786. С обзиром да ове три ставке представљају у својој основи деонтолошку моралну оријентацију овај екстраховани фактор назваћемо ДЕОНТОЛОШКА ПЕРСПЕКТИВА.

Други екстраховани фактор објашњава 17,299% од укупне варијансе посматране појаве (Табела 4). На њега се пројектују такође 3 ставке нашег упитника са факторским засићењима која се крећу у распону од 0,549 до 0,763 без негативног факторског засићења (Табела 5). Овај фактор обухвата следеће ставке упитника: *Довољно је придржавати се закона да би сте били морални*, факторско засићење 0,549, *Морално је оно што чини више добра него зла*, факторско засићење 0,691 и *Постоји универзална морална истина које би требало да се сви придржавамо*, факторско засићење 0,763. Овај фактор ћемо назвати ФОРМАЛНА ПЕРСПЕКТИВА с обзиром да ставке које улазе у састав овог фактора имају формални карактер ослањања на закон у било ком виду.

Трећи екстраховани фактор објашњава 13,163% од укупне варијансе посматране појаве (Табела 4) и обухвата 2 ставке нашег упитника. Факторска засићења пројектованих ставки су у распону од 0,691 до 0,767 и немају негативно факторско засићење (Табела 5). Ставке које улазе у састав овога фактора су *Морално је оно што је добро за мене*, факторско засићење 0,691 и ставка *Морал је врло субјективна категорија*, ствар је личног укуса, факторско засићење 0,767. Обзиром на природу ставки које улазе у састав овог фактора назваћемо га СУБЈЕКТИВНА ПЕРСПЕКТИВА.

Експлоративна факторска анализа показала нам је да је став према моралу код наших испитаника сложена тродимензионална пројекција која у себи садржи деонтолошку, формалну и субјективну димензију.

График 1: Факторски скорови ставова професора према моралности



График 1 представља нам факторске скорове ставова према моралности наших испитаника. Факторске скорове смо установили Андерсон-Рубиновом методом која представља модификацију Бартлетовог метода. Овај метод обезбеђује ортогоналност издвојених фактора. Аритметичка средина овако добијених скорова је 0, а стандардна девијација 1, а скорови без међусобне корелације ($p = 0$). С обзиром на овакву природу факторских скорова који нам представљају релативне вредности у односу на просечну вредност можемо рећи да је код наших испитаника најизраженија субјективна перспектива посматрања на појам морала. Најмање је изражена формална перспектива посматрања појма морала, има врло изражен негативан предзнак у односу на просечну вредност. Деонтолошка перспектива је око апсолутне просечне вредности, тј. нешто незнатно испод просека. Дакле став предавача према моралности се пројектује у тродимензионални ортогонални факторски простор чије смо релативне вредности управо приказали.

У складу са теоретском основом овог рада (Бандурина социокогнитивна теорија моралности) интересовао нас је механизам моралног ангажовања те смо га приказали квалитативно и то тако да нас је интересовало каква оријентација постоји: проактивна или могућност искључивања механизма моралне контроле контекстуалне природе.

Табела 6: Да ли се увек понасате у складу са моралним начелима које заступате ?

	број	проценат
Да, увек (проактивно)	75	29,2
Да, углавном (селективно)	174	67,7
Зависи од ситуације у којој се нађем (апсолутно селективно)	8	3,1
Тотал	257	100,0

Из Табеле 6 видимо да 29,2% професора има апсолутно проактиван начин понашања, дакле у свим ситуацијама се понаша у складу са моралним стандардима које заступају, 67% предавача се углавном тако понаша што значи да постоје ситуације у којима долази до искључивања њихових механизма моралне контроле, док је код 3,1% професора активација или деактивација механизма моралне контроле апсолутно контекстуалног карактера. У овом истраживању нас првенствено интересују да ли начин активације или деактивације механизма моралне контроле утиче на морално резонување. Стога ћемо прибећи једносмерној анализи варијансе факторских скорова по начину моралне акције.

Табела 7: Анализа варијансе

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Деонтолошка перспектива	Between Groups	8,905	2	4,453	4,577	,011
	Within Groups	247,095	254	,973		
	Total	256,000	256			
Формална перспектива	Between Groups	5,835	2	2,918	2,962	,053
	Within Groups	250,165	254	,985		
	Total	256,000	256			
Субјективна перспектива	Between Groups	8,325	2	4,163	4,269	,015
	Within Groups	247,675	254	,975		
	Total	256,000	256			

Из табеле анализе варијансе (Табела 7) видимо да постоји статистички значајан утицај варијабле која описује начин активације и деактивације механизма моралне контроле квалитативно дате на факторске скорове испитаника на све три димензије.

Факторски скорови испитаника на фактору ДЕОНТОЛОШКА ПЕРСПЕКТИВА се међусобно статистички значајно разликују по начину активације и деактивације механизма моралне контроле ($F = 4,577$ $p = 0,011$ $df 256$). Испитаници који имају већи скор на овом фактору имају изражен проактиван приступ, није изражена селективна контекстуална активација или деактивација механизма моралне контроле док испитаници код којих је активација и деактивација делимично или апсолутно контекстуално условљена имају значајно ниже скорове на овом фактору. Интересантно је приметити да испитаници који делимично активирају и деактивирају механизам моралне контроле имају нижи скор на овом фактору од испитаника код којих је активација и деактивација механизма моралне контроле апсолутно контекстуално условљена.

Факторски скорови испитаника на фактору ФОРМАЛНА ПЕРСПЕКТИВА се међусобно статистички значајно разликују по начину активације и деактивације механизма моралне контроле ($F = 2,962$ $p = 0,053$ $df 256$). Испитаници који имају већи скор на овом фактору имају апсолутно контекстуално условљену активацију и деактивацију механизма моралне контроле док испитаници који имају изражен проактиван приступ имају најнижи факторски скор на овом фактору.

Факторски скорови испитаника на фактору СУБЈЕКТИВНА ПЕРСПЕКТИВА се међусобно статистички значајно разликују по начину активације и деактивације механизма моралне контроле ($F = 4,269$ $p = 0,015$ $df 256$). Највећи скор на овом фактору имају испитаници који имају релативно селективну активацију и деактивацију механизма моралне контроле па тек онда испитаници који негују проактиван приступ док најнижи скор на овом фактору имају испитаници код којих је активација и деактивација механизма моралне контроле апсолутно контекстуално условљена. Испитаници који имају изражен проактиван приступ имају најнижи факторски скор на овом фактору.

Закључак

Добијени резултати показују да је најинтензивнија морална оријентација код наших испитаника на нивоу промишљања појма моралности „Златно правило” док је морални егоизам најмањег интензитета. Но доследно следећи Бандурину социокогнитивну теорију јасно нам је да сам концепт моралности који се задржава на појмовној анализи представља потпуно недовољан концепт. Када смо појмовни ниво моралности подвргли експлоративној факторској анализи дошли смо до тога да се појам морала код наших испитаника пројектује у тродимензионални ортогонални факторски простор. Екстраховани факторски простор састоји се од Деонтолошке, Формалне и Субјективне перспективе. Дакле, наши

испитаници у свом појму моралности садрже ове димензије, али су за нас много интересантнији релативни односи факторских скорова. Факторски скорови испитаника показују нам да је код њих најизраженија субјективна димензија појма моралности, док је најмање изражена Формална димензија појма моралности која у себе укључује схватање да је морал ипак и на нивоу законитости као инхерентни део нашег постојања. Оваква позиција скорова на овој димензији указује да наши испитаници изразито преферирају субјективан приступ у формирању самог појма моралности. Деонтолошка димензија појма моралности је негде на нивоу просечне вредности. Активација и деактивација моралних механизма наших испитаника је у највећем броју селективно ситуационо условљена док 29,2% наших испитаника има апсолутно проактиван морални приступ. Добијена значајност разлика факторских скорова по основу начина активације и деактивације моралних механизма говори у прилог Бандуриној социокогнитивној теорији морала. Да нисмо добили ову значајност разлика Бандурино схватање о битности активног приступа моралности у овом истраживању не би било потврђено. Овако видимо да испитаници који имају проактиван морални приступ појам морала највише гледају из деонтолошке перспективе док испитаници код којих доминира селективна активација и деактивација механизма моралне контроле појам морала највише гледају из субјективне перспективе, за разлику од испитаника код којих је доминантна апсолутна контекстуална активација и деактивација механизма моралне контроле. Дакле увођењем димензије активизма показује нам да исти појмовни садржај моралности на апстрактном нивоу није у реалном животу исти и да се може битно разликовати што нам је наше истраживање и показало.

Слика 1: Структура појма моралности и механизам контроле морала



Резултати су нам дакле потврдили обе хипотезе овог истраживања и показали да **разматрање морала без укључивања његове делатне димензије активације** (Бандура 1986) и *деактивације механизма контроле не осветљава адекватно овај аспект људског понашања*, али и да *делатна димензија моралности утиче на димензије структуре појма моралности*.

ЛИТЕРАТУРА

- Bandura, A., Underwood, B. & Fromson, M. E. (1975). Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims. *Journal of Research in Personality*, 9, 253-269.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Theory, research and applications* (Vol. 1, pp. 71-129). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990.
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory of social referencing. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 175-208). New York: Plenum.
- Bandura, A., C. Barbaranelli, G. V. Caprara & C. Pastorelli (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Brenner, S. N. (1992). "Ethics Programs and Their Dimensions". *Journal of Business Ethics*, 11, 391-399.
- Buchholz, R. A. (1989). "Fundamental Concepts and Problems in Business Ethics". In Madsen, P., & Shafritz, J. M. (Eds.) (1990). "Essentials of Business Ethics". New York: Penguin Books.
- Carroll, A. B. (1990). "Principles of Business Ethics: Their Role in Decision Making and in Initial Consensus". *Management Decision*, 28, 8, 21-23.
- Cohen, D. & Nisbett, R. E. (1994). Self-protection and the culture of honor: Explaining Southern violence. Special Issue: The self and the collective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 551-567.
- Dean, P. J. (1992). "Making Codes of Ethics 'Real'." *Journal of Business Ethics*, 11, 285-290.
- Diener, E. (1977). Deindividuation: Causes and consequences. *Social Behavior and Personality*, 5, 143-156.
- Diener, E., Dineen, J., Endresen, K., Beaman, A. L. & Fraser, S. C. (1975). Effects of altered responsibility, cognitive set, and modeling on physical aggression and deindividuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 328-337.
- Gabor, T. (1994). *Everybody does it: Crime by the public*. Toronto: University of Toronto Press.

- Gillespie, W. H. (1971). Aggression and instinct theory. *International Journal of Psycho-analysis*, 52, 155-160.
- Hosmer, L. T. (1994) Strategic Planning as if Ethics Mattered; *Strategic Management Journal*, 15, 17-34.
- Kelman, H. C. (1973). Violence without moral restraint: Reflections on the dehumanization of victims and victimizers. *Journal of Social Issues*, 29, 25-61.
- Kilham, W. & Mann, L. (1974). Level of destructive obedience as a function of transmitter and executant roles in the Milgram obedience paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 696-702.
- Kirrane, D. E. (1990). "Managing Values: A Systematic Approach to Business Ethics". *Training and Development Journal*, 53-60.
- Madsen, P., Ph. D., & Shafritz, J. M., Ph. D. (Eds.). (1990). *Essentials of Business Ethics*. New York: Penguin Books.
- McDonald, G. & Zepp, R. (1990). "What Should Be Done? A Practical Approach to Business Ethics". *Management Decision*, 28, 1, 9-13.
- Milgram S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. New York: Harper & Row.
- Neilsen, R. P. (1985) Alternative Managerial Responses to Ethical Dilemmas; *Planning Review*, 43, 24-29.
- Sims, R. R. (1991). "Institutionalization of Organizational Ethics". *Journal of Business Ethics*, 10, 493-506.
- Strong, K. C. & Meyer, G. (1992). "An Integrative Descriptive Model of Ethics Decision Making". *Journal of Business Ethics*, 11, 89-94.

Mladen Pečujlija, Ph.D., Željka Bojanić, Novi Sad

RELATIONSHIP BETWEEN THE CONCEPT OF MORALITY AND MORAL CONTROL MECHANISM IN THE LIGHT OF BANDURINE SOCIOCOGNITIVE THEORY OF MORALITY

Summary

A survey concerning attitudes towards morality was carried out on the sample of 257 lecturers at the University of Novi Sad, using on-line questionnaire based on theoretical concepts of morality. The research showed that the concept of morality was explained on three-dimensional abstract level by using the factors of Deontological, Formal and Subjective Perspectives. The relative ratio expressed by factor scores showed that Subjective Perspective of the concept of morality is the most pronounced among respondents. The findings showed that the influence of activation and deactivation mechanisms of moral control in all dimensions of the concept of morality is also present. These findings directly confirm the settings of Bandurine sociocognitive

theory of morality that the concept of morality cannot be discussed only in the abstract level but also in activity level. Furthermore, activity level directly affects the conceptual structure of morality.

Key words: morality, moral control mechanism, socio-cognitive theory, factor structure, the relative ratio, the abstract notion of morality

Младен Печујлија Желько Бојанич Новый Сад

ОТНОШЕНИЕ МЕЖДУ ПОНЯТИЕМ МОРАЛИ И МЕХАНИЗМА МОРАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ В СВЕТЕ СОЦИОКОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ МОРАЛИ БАНДУРЫ

Резюме

Он-лайн Анкетой опрошено 257 преподавателей и профессоров Университета в Новом Саде. Целью опроса базирующегося на теоретических концептах моральности было исследование касающееся их положений о морали. Исследование показало что понятие моральности на абстрактном уровне объясняется трёхразмерно, факторами Деонтическая, Формальная и Субъективная перспективы. В относительных отношениях размеров выраженных числом очков факторов, подтверждено что Субъективная перспектива понятия моральности наиболее выражена среди опрошенных преподавателей и профессоров. Факже показано что существует влияние активации и деактивации механизма моральной контроли на все размеры и характеристики понятия нравственности. Эти результаты прямо подтверждают предположения социокогнитивной теории нравственности Бандуры, о том что понятие нравственности нельзя обсуждать только на абстрактном, но и на действительном уровне и то что действительный, реальный уровень оказывает прямое влияние на понятийную структуру нравственности.

Опорные слова: нравственность, механизм морального контроля, социокогнитивная теория, факторная структура, относительное отношение, абстрактное понятие нравственности

Нина Бркић, дипломирани психолог- мастер
Маја Несторовић, студент
Медицински факултет
Нови Сад

UDK 316.647.8
UDK 159.823:316.3
Стручни чланак
Примљен: 21. XII 2010.
BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 3–4, p. 312–322.

ПОЛНЕ ПРЕДРАСУДЕ МЛАДИХ: ШТА СЕ ЗАИСТА ПРОМЕНИЛО?

Резиме

Родна неравноправност значи неједнак статус и неједнаке шансе жена и мушкараца да остваре своје потенцијале. Постоје различита очекивања од дечака и девојчица (жена и мушкараца) у погледу дужности, обавеза, права, осећања, ставова, вредности, когнитивног реаговања и карактеристика личности. Главни циљеви овог истраживања били су да се региструју ставови и мишљења младих о положају мушкараца и жена у данашњем друштву и ставови о разликама међу половима. Полне предрасуде, условљене патријархалном културом, обичајима и традицијом, још увек одређују положај и улогу жене у нашем друштву. Иако су се многе законске регулативе промениле, увели су се многи програми за оснаживање жена и за њихово равноправно укључивање у заједницу, међу младима, који су најподложнији мењању ставова и даље постоје изражене предрасуде. Оно што је евидентно је и оснаженост младих девојака да се изјашњавају и боре за равноправност, као и сензибилисаност мушкараца о равноправности полова везано за појединачне аспекте као што су: помоћ у кући, интелигенција...

Кључне речи: пол, род, предрасуде, млади

УВОД

Под предрасудама се у социјалној психологији подразумева врста ставова према различитим објектима, код којих је очигледан недостатак оправданости, постоји логичка неоснованост, а праћени су интензивним емоцијама, отпорни су према мењању и упорно се одржавају. Објекти предрасуда су мањинске друштвене групе: расне, етничке, верске, а могу бити и други објекти: особе са инвалидитетом; ментално оболели; ХИВ инфицирани; хомосексуалци; особе различите по полу, професији, занимању; болесни; стари; особе у ванбрачним заједницама; гојазне особе и др. Објекти су изложени непријатељству, подцењивању, дискриминацији, издвајању, дефаворизовању и другим агресивним поступцима

(Рот, 1994). Када се бавимо проблемима стереотипа и предрасуда код младих, интересују нас подаци о њиховим ставовима и мишљењу о некој особи или групи особа. Предрасуда подразумева негативан лични став или мишљење о некој особи коју можда ни не познајемо, док је стереотип претерано уопштен став али он не мора бити негативан (Копас-Вукашиновић, Лазаревић, 2008).

Пол је једно од основних обележја човека. Пол се односи на биолошке разлике између жена и мушкараца, али и на генетичке и ендокринолошке карактеристике. Оне су углавном трајне и универзалне. Род представља социјалну организацију полних разлика, мада је у широкој употреби интернационализовани енглески израз *gender* (Девеџић, 2006). Род је једна од најважнијих социјалних категорија (Kurzban, Tooby & Cosmides, 2001) и прва категорија према којој се јављају стереотипи (Hill, Flom, 2007). Према Леинбаху и Фаготу (1993) деца разликују ову социјалну категорију већ са 9 месеци.

За разлику од пола, где се биолошке разлике подразумевају, родне улоге су базирани на претпостављеним разликама између мушкараца и жена, на симболичким конструкцијама. Род је друштвена, а не биолошка категорија, па је самим тим променљива. На који начин једно друштво види улогу жене и мушкарца и шта од сваког од њих очекује зависи од низа фактора: културних, политичких, економских, друштвених и религиозних. На њих подједнако утичу и обичаји, право, класна и етничка припадност, као и предрасуде раширене у датом друштву (Девеџић, 2006). Родна неравноправност значи неједнак статус и неједнаке шансе жена и мушкараца да остваре своје потенцијале (Раси, 2002). Постоје различита очекивања од дечака и девојчица (жена и мушкараца) у погледу дужности, обавеза, права, осећања, ставова, вредности, когнитивног реаговања и карактеристика личности (Смиљанић, 1985).

Уџбеници нуде крут модел улоге женског и мушког пола, као модел понашања младих у будућности, представљајући мушкарце и жене са различитим и стереотипним улогама. Сходно томе, образовање можемо сврстати у најутрајније патријархалне институције културе, јер се путем њега жене уверавају у нужност прихватања и мирења са својом улогом у друштву, која је, иначе, подређена и секундарна у односу на улогу мушкарца (Ковачевић, 2009). Испитиване су везе између нивоа фертилитета и запослености жена (Del Boca, Pasqua i Pronzato, 2005; Engelhardt and Prskawetz, 2005), између економских родних разлика, брачног понашања, функционисања и стабилности брачних и кохабитационих заједница (Light, 2004; Kalmijn, Loeve, and Manting, 2007). Истраживано је и понашање жена и мушкараца у погледу формирања породица и отпочињању родитељства, с обзиром на ниво образовања, дужину школовања и радни статус (Winkler-Dwork and Toulemon, 2007). Родне разлике у нивоу морталитета анализиране су из угла социјалних позиција полова (Hayward and Gorman, 2004; Preston and Wang, 2006; Hamil-Luker and O'rand 2007).

Родна неједнакост у Србији може се препознати у свим сегментима друштвеног живота, посебно у домену управљања и одлучивања у политици, економији, запошљавању (Cickaric, 2003; 2008). Поређења показују да су мушкарци чешће за-

послени него жене (70,5% мушкараца наспрам свега 54,5 % жена обавља плаћени посао), као и да су у свим старосним групама мушкарци на позицији послодавца. Жене у свету данас раде 66% радног времена, зарађују око десетину светског прихода и поседују само 1% својине. У Великој Британији, мање од 4% чланова управних одбора највећих компанија су жене. Посебно је интересно да ставови испитаника показују да би политика била боља ако би жене одлучивале, иако је уочљив њихов слаб друштвени и политички ангажман, као и изразито снижен степен партиципације жена у политичким дешавањима (Јевтовић, 2007).

Женама су законским актима гарантована права на образовање и рад, специфична права услед њихове репродуктивне улоге, али њихов положај у пракси био је пре свега резултат одржавања и обнављања патријархалног система вредности (Ђурић- Кузмановић, 2002).

Ова неједнакост се продубљује кроз области репродуктивних права, позиције жена да активно учествују у јавном животу, интензивирање неповољних односа унутар породице и породичног насиља (Gal and Kligman, 2000a; Gal and Kligman, 2000b). Многа истраживања и статистике показују да су жртве насиља већином жене, а починиоци насиља мушкарци, и то од 80–90%, да су у преко 92% процесуираних случајева извршиоци кривичног дела насиља у породици мушкарци, и да је најраспрострањеније партнерско насиље, и то насиље извршено према супрузи са којом насилник јесте или је био у браку (Вучковић, 2008).

Жене су слабије вертикално покретљиве у наставној професији на високошколским установама од мушкараца, посебно када раде у доминантно мушком окружењу. Бурдијеова теорија (2001) ову појаву објашњава свеобухватним положајем жене у култури у којој мушкарци владају на суптилан начин, помоћу знања (Томић, 2009). Бурдије је родну неравноправност одредио као друштвени закон присутан током читаве историје људског друштва, а једино што се мења су начини испољавања подређеног положаја жена у друштву. Да ли захваљујући претераним обавезама везаним за домаћинство или нечим другим, жене су чешће од мушкараца нерасположене, под стресом и узимају седативе. Једна петина испитиваних жена то чини редовно, за разлику од свега 5% мушкараца (Јевтовић, 2007).

Притисак на женски род повећава се дупло: на послу оне су потенцијалне жртве транзиције (вишак подложнији отпуштању наметнутих стереотипија и очекивања приватних власника да ће већим залагањем учинити све како би задржале посао, при чему се одричу и могућег рађања), док због смањених буџетских издвајања државе (за здравство, образовања, социјалну и деју заштиту итд.) од ње очекују да кући оствари значајне уштеде преузимањем бриге о породици (Томић, 2009).

ЦИЉ И ЗАДАЦИ

Главни циљеви овог истраживања били су да се региструју ставови и мишљења младих о положају мушкараца и жена у данашњем друштву и ставови младих о разликама међу половима.

МЕТОДЕ

Узорак: Анкетирано је укупно 204 ученика, 125 ученика другог разреда и 79 ученика четвртог разреда. Укупно је анкетирано 143 особе женског пола, 88 из другог и 55 из четвртог разреда и укупно 61 особа мушког пола, 37 из другог и 24 из четвртог разреда (Табела 1). Због неједнаке заступљености мушког (30%) и женског пола (70%), у узорку, статистички подаци су уврштени у појединачне, али и у збирне табеле (бројчано и процентуално) како би се резултати могли међусобно упоређивати.

Табела 1. Број испитаника по полу и разреду.

пол	разред		укупно	%
	II	IV		
Мушки	37	24	61	29,9
Женски	88	55	143	70,1
укупно	125	79	204	100

Инструменти и процедура: За добијање података испитаници су анкетирани путем анонимне анкете. Анкета је посебно осмишљена за ово истраживање. Примењена је анкета у којој су постављена питања затвореног типа, тј. питања уз која се нуде могући одговори. Анкетни упитник је сачињавало 10 питања. Питања су се тичала најчешће истицаних родних разлика. Узорак за анкетирање су чиниле младе особе, мушког и женског пола, ученици средњих школа у Новом Саду.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Добијени подаци обрађени су уз помоћ статистичког пакета *Statistica 9.1 for Windows*. Од статистичких анализа коришћене су дескриптивне методе.

Половина испитаника сматра да нема полне разлике у предности приликом запошљавања код старијих ученика и женских и мушких, тај проценат се смањује и једнак број испитаника сматра да или нема разлике или да мушкарци имају предност. Веома мали број испитаника сматра да су жене у предности приликом запошљавања (17%). Ставови младих су у складу са налазима аутора који говоре у прилог томе да су услови запошљавања за жене и мушкарце или једнаки или су мушкарци у предности (Del Boca, Pasqua i Pronzato, 2005; Engelhardt and Prskawetz, 2005).

Највећи број испитаника (70%) сматрао је да нема полне разлике у односу на то ко је бољи професор (у II разреду 75%, а у IV 61%). Остали ученици већином сматрају да су мушкарци бољи професори. Међу злостављанима има више жена сматрају испитаници (91%) (ученице 94% а ученици 84%) (Табела 2). С обзиром на налазе Вучковића (2002) да су жртве насиља већином жене, а починиоци насиља мушкарци, и то од 80–90%, да су у преко 92% процесуираних случајева извршиоци кривичног дела насиља у породици мушкарци, ови ставови осликавају слику стварности и нису продукт предрасуда.

Разряд	женский пол						мужский пол						укупно								
	мушка- раца	%	жена	%	нема разлика	%	укупно	мушка- раца	%	жена	%	нема раз- лика	%	укуп- но	мушка- раца	%	жена	%	нема раз- лика	%	укуп- но
II	3	3	81	92	4	5	88	5	14	30	81	2	5	37	8	6	111	89	6	5	125
IV	0	0	54	98	1	2	55	1	4	21	88	2	8	24	1	1	75	95	3	4	79
укупно	3	2	135	94	5	4	143	6	10	51	84	4	6	61	9	4	186	91	9	5	204

Табела 2. Одговор на питање 2. Међу злостављанима има више:

Испитаници сматрају да мушки и женски пол имају исту слободу кретања, тј. да нема разлике између мушког и женског пола 55%, а остали да мушкарци имају већу слободу кретања (42%). Тај однос је код ученица 53:44, а код ученика 59:36%. Млађи испитаници у већем проценту сматрају да разлика у слободи кретања не постоји (ученици 56%, а ученици у 62%).

Надаље, мушки део испитаника сматра да су мушкарци бољи кувари (61%), нарочито старија генерација (79%). Женски пол сматра у 50% случајева да нема разлике, а остале испитанице су у једнаким процентима бољим куварима прогласиле или мушки или женски пол. Просечно 43% испитаника сматра да нема разлике по питању пола у вези са кухањем, 35% сматра да су мушкарци бољи кувари (табела 3).

Табела 3. Одговор на питање 5. Бољи кувари су:

Рәгәрд	женски пол										мушки пол										укупно			
	жене	%	мушкарци	%	нема разлике	%	укупно	жене	%	мушкарци	%	нема разли- ке	%	укупно	жене	%	мушкарци	%	нема разли- ке	%	укупно			
II	22	25	19	22	47	53	88	9	24	18	49	10	27	37	31	25	37	30	57	45	125			
IV	12	22	15	27	28	51	55	1	4	19	79	4	17	24	13	16	34	43	32	41	79			
укупно	34	24	34	24	75	52	143	10	16	37	61	14	23	61	44	22	71	35	89	43	204			

Мушки пол обе генерације сматра да су бољи руководиоци мушкарци, а женски пол се више изјаснио да нема разлике (58%), а затим да су бољи руководиоци жене (29%). Просечно, а услед разлике у мишљењима мушких и женских испитаника, половина испитаника сматра да нема разлике између мушкараца и жена у бољем руковођењу, остали у једнаким деловима предност дају или мушком или женском полу (Табела 4).

Табела 4. Одговор на питање 6. Бољи руководиоци су:

Разред	женски пол						мушки пол						укупно							
	жене	% жене	мушкарци	% мушкарци	нема разлике	% укупно	жене	% жене	мушкарци	% мушкарци	нема разлике	% укупно	жене	% жене	мушкарци	% мушкарци	нема разлике	% укупно		
II	26	30	10	11	52	88	1	3	20	54	16	43	37	27	22	30	24	68	54	125
IV	16	29	9	16	30	55	3	13	14	58	7	29	24	19	24	23	29	37	47	79
укупно	42	29	19	13	82	143	4	6	34	56	23	38	61	46	23	53	26	105	51	204

Ученици мушког пола обе генерације сматрају да су бољи возачи мушкарци 85%. Ниједан испитаник није дао предност женском полу. Ученице обе генерације сматрају да нема разлике међу половима по питању вођње 59%, а у 29 % да су бољи возачи мушкарци, а само у 12% жене. Подједнак број испитаника (46%), посматрано збирно, исказао је да или нема разлике или да су мушкарци бољи возачи. Мушкарци обе генерације сматрају да или нема разлике (49%) или да је њихов пол интелигентнији (44%). Жене сматрају да не постоје разлике у интелигенцији у односу на пол.

У узорку 57% испитаника сматра да нема разлике међу половима у лакшем склапању познанстава (65% женских испитаника и 40% мушких). Мушкарци млађе генерације сматрају у 49% да нема разлике, али ученици IV разреда сматрају да су мушкарци ти који лакше склапају познанства (46%). Разлика међу половима изражена је и по питању сексуалности. Мушкарци имају већи број сексуалних партнера сматра 56% испитаника, а да нема разлике у зависности од пола изјаснило се 32% испитаника. Ученице сматрају у 64% да су мушкарци ти који имају већи број сексуалних партнера, а то је изјавило само 39% мушких испитаника. Мушки испитаници су се подједнако изјаснили за све три могућности. Старија генерација мушких испитаника сматра да жене имају већи број сексуалних партнера (37%), а нешто мањи проценат се изјаснио да су мушкарци на том пољу доминантнији.

Табела 5. Одговор на питање 9. Већи број сексуалних партнера имају:

Разред	женски пол						мушки пол						укупно									
	мушкарци		жене		нема разлике		укупно		жене		нема разлике		укупно		мушкарци		жене		нема разлике		укупно	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
II	53	60	5	6	30	88	16	43	10	27	11	30	37	69	55	15	12	41	33	125		
IV	38	69	0	0	17	31	55	8	33	9	37	7	30	24	46	58	9	11	24	31	79	
укупно	91	64	5	3	47	143	24	39	19	31	18	30	61	115	56	24	12	65	32	204		

У категорији женског пола старије генерације исти проценат (45%) сматра да или не постоји разлика или да су мушкарци ти који имају више слободног времена. Млађи ученици мушког пола сматрају да нема разлике 38%, а преостали у једнаким процентима да или жене или мушкарци имају више слободног времена. Старија генерација (54%) сматра нема разлике, а други део да мушкарци имају више слободног времена 29%, а 17 % жене. 50% испитаника сматра да нема разлике у слободном времену између мушкараца и жена, (53% женског пола тако мисли, а код мушкараца 44%), затим следе мушкарци као имаоци више слободног времена 36%.

По мишљењу испитаника женског пола кућне послове треба да обављају без разлике оба пола. Ово мишљење је заступљеније више код испитаница (82%) него код мушкараца (51%) који у овим пословима женама дају предност (46%) (Табела 6).

Табела 6. Одговор на питање 10. Кућне послове треба да обавља:

	женски пол						мушки пол						укупно								
	мушкарцац	% жена	нема разли-ке	%	укупно		мушкарцац	% жена	нема разли-ке	%	укупно		мушкарцац	% жена	нема разли-ке	%	укупно				
Разред																					
II	4	4	12	14	72	82	88	2	6	16	43	19	51	37	6	5	28	22	91	73	125
IV	0	0	9	16	46	84	55	0	0	12	50	12	50	24	0	0	21	36	58	74	79
укупно	4	3	21	15	118	82	143	2	3	28	46	31	51	61	6	3	49	24	149	73	204

На прецизније питање о равноправности и већим правима једног пола у друштву већина ученика других разреда сматра да нема разлике у правима (57%). Тај проценат се смањује код ученика четвртог разреда (40%). Ови испитаници сматрају да мушкарци имају већа права у друштву (57%). Иста тенденција у мишљењу, по овом питању, је и код мушке и женске популације ученика. Због разлике у мишљењима ученика других и четвртих разреда просечно је половина испитаника одговорила да и мушкарци и жене имају иста права у друштву, а 44% да мушкарци имају већа права. Занемарљиво мали број ученика (само 5%) сматра да већа права имају жене.

Када покушамо да резимирамо добијене резултате добијамо следећу слику: мушки и женски пол нису потпуно равноправни, мушкарци имају већа права у друштву мишљење је старије генерације ученика, а млађа генерација сматра да нема полне разлике; мушкарци четвртих разреда сматрају да лакше постижу бољи статус у друштву мушкарци, а остали да не постоји полна разлика; мушкарци имају предност при запошљавању у односу на жене или нема разлике, мишљење је старије генерације, а млађи сматрају да нема полне разлике приликом запошљавања; мушкарци и жене су подједнако добри професори; мушки пол сматра да су мушкарци бољи кувари, бољи руковођици и бољи возачи док женски пол сматра да нема полне разлике везане за ова занимања; нема полне разлике у

обављању кућних послова, кућне послове треба да обављају и мушкарци и жене; слободног времена имају подједнако и мушкарци и жене; мушки пол сматра да или нема полне разлике у интелигенцији или да су мушкарци интелигентнији, а женски пол сматра да нема полне разлике; међу злостављанима има највише жена; нема полне разлике у слободи кретања мишљење је већине ученика, остали сматрају да су мушкарци у предности у односу на женски пол; нема полне разлике у лакшем склапању познанстава, само мушки ученици IV разреда сматрају да мушки пол лакше склапа познанства; разлика међу половима изражена је и по питању сексуалности, мушки пол лакше ступа у сексуалне контакте и има већи број сексуалних партнера (само мушкарци IV разреда сматрају да је женски пол ту у предности);

Без обзира на велики помак и многобројне акције са циљем сузбијања предрасуда можемо закључити да предрасуде о разликама између женског и мушког пола и даље постоје. Оне су израженије код старије генерације ученика, нарочито код мушке популације. Ово се може објаснити чињеницом да су старији ученици мање обухваћени програмима који су новијег датума са циљем сузбијања предрасуда.

Женски пол се више изјашњава да нема разлике међу половима по одређеним питањима и у веома малом проценту ставља женски пол као доминантан пол, за разлику од мушких испитаника који свој пол чешће истичу на прво место. Ово нам указује да су се девојке оснажиле да изнесу ставове о равноправности полова, али да њихова тежња није дискриминација мушкараца већ равноправност. Иако се доста младих мушкараца изјаснило да не постоје полне разлике везано за бројне критеријуме, те можемо сматрати да су сензибилисани, и даље постоје они млади људи који су истрајни у тврдњама да је мушки пол “бољи”, способнији и доминантнији. Девојке, опет, кажу да су равноправне.

Иако су се многе законске регулативе промениле, увели су се многи програми за оснаживање жена и за њихово равноправно укључивање у заједницу међу младима, који су најподложнији мењању ставова и даље постоје изражене предрасуде. Оно што је евидентно је и оснаженост младих девојака да се изјашњавају и боре за равноправност, као и постојање сензибилиним мушкараца о равноправности полова везано за појединачне аспекте као што су: помоћ у кући, интелигенција...

ЗАКЉУЧАК

Полне предрасуде, условљене патријархалном културом, обичајима и традицијом, још увек одређују положај и улогу жене у нашем друштву. Економска и социјална криза, рат, избеглиштво, политичке промене, процеси транзиције, модернизације и друга дешавања у нашој земљи, која су обележила крај двадесетог века и почетак новог миленијума, значајно су успорили активности на остваривању равноправности полова. Маја Петаков Вуцеља у свом раду (2010) наводи да ако ученицима дамо шансу да учествују у креирању културе мира у својим

школама они ће показати висок степен зрелости и одговорности. Овакав пример може се следити и у превенцији родног насиља и предрасуда.

Неопходно је надокнадити пропуштено време.

ЛИТЕРАТУРА

- Cickaric, L. (2003). «Contemporary Women's Issues in Serbia and Montenegro», in: Walter, L. (ed.) *The Greenwood Encyclopedia of Women's Issues Worldwide, Europe* (Westport/London: Greenwood Press), pp. 577-586.
- Cickaric, L. (2008). «Democracies in Transition: Women's Activism in Serbia, Europe and the United States», in: Crock, M., S. Patrick (eds.) *Women in Power* (New York: CQ Press), pp. 181-193.
- Del Boca, Daniela, Silvia Pasqua, and Chiara Pronzato. (2005). Fertility and employment in Italy, France and the UK. *Labor*, 19(s1), 51-77.
- Девеџић, М. (2006). Родне (не)једнакости из демографске перспективе. *Становништво*, 2, 65-87.
- Ђурић-Кузмановић, Татјана. (2002). *Родност и развој у Србији: од диригованог неразвоја до транзиције*. Нови Сад: Будућност.
- Engelhardt, Hanriette i Alexia Prskawetz. (2005). *A Pooled Time-Series Analysis on the Relation Between Fertility and Female Employment*. http://www.oeaw.ac.at/vid/download/edrp_1_05.pdf
- Gal, Susan and Gail Kligman. (2000a). *Reproducing Gender: Politics, Publics, and Everyday Life after Socialism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gal, Susan and Gail Kligman. (2000b). *The Politics of Gender after Socialism: A Comparative-Historical Essay*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hamil-Luker, Jenifer i Angela M. O'rand. (2007). Gender Differences in the Link Between Childhood Socioeconomic Conditions and Heart Attack in Adults. *Demography*, god. 44, br. 1: 137–158.
- Hayward D. Mark and Bridget K. Gorman. (2004). The Long Arm of Childhood: The Influence of Early-life Social Conditions. *Demography*, god. 41. br. 1: 87-107.
- Hill, S. E., Flom, R. (2007). 18- & 24-month-olds' discrimination of gender-consistent and inconsistent activities. *Infant Behavior and Development*, 30, 168–173.
- Italy, France and the UK. *Labour*, 19 (Special issue) 51-77.
- Јевтовић, З. (2007). Слика жена у раму демократије. *Политичка ревија*. 14, 717-744.
- Kalmijn, Matthijs, Anneke Loeve and Dorien Manting. (2007). Income Dynamics in Couples and the Dissolution of Marriage and Cohabitation. *Demography*, god. 44, br. 1: 159–179
- Kalmijn, Matthijs, Anneke Loeve and Dorien Manting. (2007). Income Dynamics in Couples and the Dissolution of Marriage and Cohabitation. *Demography*, god. 44, br. 1: 159–179
- Ковачевић, К. (2009). Дидактичко-методичка анализа уџбеника у разредној настави са аспекта социјалне улоге пола. *Педагошка стварност*, 1-2, 68-81.

- Kurzban, R., Tooby, J., Cosmides, L. (2001). Can race be erased? Coalitional computation and social categorization. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98, 15387–15392.
- Leinbach, M. D., Fagot, B. I. (1993). Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy. *Infant Behavior & Development*, 16, 317–332.
- Light, Audrey. (2004). Gender Differences in the Marriage and Cohabitation Income Premium, *Demography*, god. 41, br. 2: 263-284.
- Paci, Pierella. (2002). *Gender in Transition*. Washington D.C.: World Bank.
- Петакoв-Вуцелја, М. (2010). Превенција насиља у школама. *Педагошка стварност*, 7–8, 580–591.
- Preston, H. Samuel i Haidong Wang. (2006). Sex Mortality Differences in the United States: The Role of Cohort Smoking Patterns. *Demography*, god. 43, br. 4: 631–646.
- Рот, Никола (1994). Основи социјалне психологије. 9. издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Смиљанић, В. (1985). Развој полног идентитета. *Психологија*, XVIII, бр. 3/4.
- Томић, М. (2009). Жене у академској професији и мушка доминација. *Социологија*, 181-196.
- Вучковић, И. (2008). Жртве родно базираног насиља и њихова правна заштита у Србији: о мушком насиљу према женама. *Темид*, 111-124.
- Winkler-Dworak, Maria i Laurent Toulemon. (2007). Gender Differences in the Transition to Adulthood in France: Is There Convergence Over the Recent Period? *Working Papers* 1, www.oecw.ac.at/vid.

Nina Brkić, Maja Nestorović, Novi Sad

YOUTH'S GENDER PREJUDICE: WHAT REALLY CHANGED?

Summary

Gender inequality means unequal status and unequal opportunities between women and men to realize their potential. There are different expectations of boys and girls (women and men) in terms of duties, obligations, rights, feelings, attitudes, values, cognitive responses and personality characteristics. The main objectives of this study were to register the views and opinions on the situation of young men and women in today's society and attitudes about gender differences. Gender bias caused by a patriarchal culture, customs and traditions, still define the position and role of women in our society. Expressed prejudice still exists although many regulations have changed, and many programs were introduced to empower women and their inclusion in the community among young people who are most flexible to changing attitudes. What is evident is the empowerment of young girls to declare and fight for equality

and sensitization of men on gender equality related to individual aspects such as home help, intelligence ...

Key words: sex, gender, prejudice, young

Нина Бркич, Майа Несторович Новый Сад

**ПОЛОВЫЕ ПРЕДРАССУДКИ У МОЛОДЁЖИ:
ЧТО ДЕЙСТВИТЕЛЬНО ИЗМЕНИЛОСЬ?**

Резюме

Половое неравенство обозначает неодинаковое положение и неодинаковые шансы женщин и мужчин реализовать свои потенциалы. Существуют разные ожидания и требования от мальчиков и девочек /женщин и мужчин/ касающихся их обязанностей, прав, чувств, положений, ценностей, когнитивной реакции и характеристик личности. Важнейшей целью настоящего исследования было узнать положения и мнения молодёжи о положении мужчин и женщин в современном обществе и положения о различиях между мужским и женским полами. Половые предрассудки, обусловленные патриархальной культурой, обычаями и традицией, всё ещё определяют положение и роль женщины в нашем обществе. Несмотря на то что многие законы изменились, введены многие программы для укрепления и усиления женщин и для их равноправного включения в общество, среди молодых людей существуют очень выраженные предрассудки. То что очевидно это желание и смелость молодых девушек выражать и бороться для равноправия и чувствительность мужчин в определённых аспектах как например: помощь по дому, интеллигенция. ..

Опорные слова: пол, род, предрассудки, молодёжь

Др. сц. Есед Карић
Градачац
БиХ

UDK 37.03
Стручни чланак
Примљен: 6. IV 2011.
BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 3–4, p. 323–334.

ПРИПРЕМА ДЈЕТЕТА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Сажетак

У овом раду представили смо припрему дјетета за полазак у школу и породицу као најважнију полуку те припреме. Дијете је неопходно припремати за полазак у школу током цијелог предшколског периода. Важно је напоменути да се та припрема неће свести на савладавање посебних знања и умијећа која ће имати у првом разреду. Припрема дјеце се усмјерава на развој опћих интелектуалних способности, сазнајних интересовања, као и развој способности да посматра, анализира, пореди, уопштава и изводи закључке. У раду смо говорили и о установама у којима се организовано врши припрема дјеце за полазак у школу, о облицима рада у тим установама, као и о облицима сарадње породице и предшколских установа.

Кључне ријечи: породица, дијете, одгајатељ, предшколске установе

Увод

Човјек има најдуже дјетињство међу живим бићима. Узрок томе је што се рађа беспомаћан, несамосталан и слаб и што му је потребно пуно времена за развој тјелесних и психичких способности које омогућавају његову зрелост и осамостаљивање. Док мозак новорођенчета шимпанзе чини 70% мозга одраслог, мозак новорођенчета дјетета чини тек 1/4 мозга одраслог човјека. Ово је довољан доказ о човјековој овисности о бризи, њези, и заштити одраслих о одгоју. Без одгојних настојања правилан људски развитак био би немогућ. Посебно се истиче значај предшколског одгоја, тј. значај првих седам година живота. То предшколско доба у ужем смислу обухвата раздобље живота од навршене треће године до поласка дјетета у школу, тј. навршених шест или седам година. Оно је подијељено на три међуфазе:

- млађе предшколско доба (од треће до четврте године),

- средње предшколско доба од (четврте до пете године) и
- старије предшколско доба (од навршене пете до поласка у школу).

Сматра се да је то период интензивног буђења, развијања тјелесних и менталних способности, основа за процес даљњег развоја и обликовања човјека. Посебно се истиче улога и значај породице у том периоду.

Својом интимном, блиском, непосредном, снажно емоцијама обојеном (нарочито љубављу) протканом атмосфером, породица најјаче дјелује на дијете и њени су утјецаји трајни. Емоционална уравнотеженост, социјална комуникативност, моралне особине, црте личности и карактера, који ће се манифестирати касније, најчешће су увјетовани начином живота породице у раздобљу прије дјетовог поласка у школу. Услови савременог живота, организоване производње, а и неке педагошке потребе условиле су да поред породице друштво помогне у судјеловању, па се организују предшколске установе (дјечији вртићи). Они нису замјена за родитеље, већ њихова допунска помоћ. За дјецу чије мајке не раде друштво је такође обезбиједило уз вртиће и *припремна одјељења*, играонице и сл. гдје дјеца не бораве цијели дан, већ се састају једанпут седмично, задњу годину пред полазак у школу. Њихов задатак је, прије свега дијете укључити у социјални живот, да она знања и искуства стечена у породици повезују у систем, да та сазнања правилно именују... Циљ је обезбиједити приближно једнаке основе за даљњи развој који ће наставити у школи. Сви ови одгојни фактори треба да складно дјелују, узајамно се надопуњују. Настављајући тамо гдје је предходни започео, јер само такво јединствено континуирано дјеловање омогућит ће правилан, нормалан, здрав развој дјетета, а самим тиме и успјешно укључивање дјетета у школски живот.

1. Припрема за полазак у школу?

Родитељи се често питају да ли треба дијете у предшколском периоду, припремајући га за школу, учити или не. У чему се састоји та припрема? Да ли се та припрема састоји у томе да дијете треба научити читати, писати, рачунати? Да ли то учинити у задњој години пред полазак у школу или раније?

Одговор гласи: неопходан саставни дио припреме дјетета за полазак у школу је учење током цијелог предшколског периода. Проблем је у томе што се појам учења објашњава различито, често и погрешно.

„Некада се под учењем сматрала таква активност одраслог човјека који претежно вербално уграђивао дјетету коначна готова сазнања. То значи дијете је учило да рачуна онда када су му старији неколико пута редом напамет изговарали бројеве који слиједе (бројчани слијед) и тако га присиљавали да понавља. Или ако су му диктирали 2 и 2 су 4 обично уз помоћ прстију, дијете је то понављало и знало “рачунати.” (Белинова-Јирова, стр. 25).

Читање и рачунање сматрали су у породицама за неопходни дио припреме дјетета за школу и за главно тежиште дјечијег учења. Дакле, главно тежиште тог учења је у механичком понављању, тј. једностраном оптерећивању дјечијег памћења. А циљ је прије свега развијати дјечију активност при упознавању ствар-

ности. Наравно ако дијете само показује спонтани интерес за слова у натпису на самопослузи приликом шетње са мамом или за број трамваја којим се вози његов тата, онда му то треба прочитати. Но, ни у ком случају дијете се не смије присиљавати на такво “учење”.

Процес учења јесте специфичан код предшколске дјеце. Дјеца уче у свим ситуацијама и током цијелог дана. Дјеца морају бити активна током процеса сазнавања. Учење је логичка конструкција, коју дијете мора самостално да изгради, тако што истражује, комбинује, провјерава али и консултује другу дјецу и одрасле (Јовичић, 2000, стр. 17). У том смислу учење предшколског дјетета има знатан обим. Родитељи уче дијете најприје основним покретима - да сједи, да хода, да трчи. Уче га основним функцијама људског живота - да једе, да говори, да се игра, да се лијепо понаша. Иако ово изгледа банално дијете треба све то да научи, јер то чини дјететову припрему за живот, тиме и за школу. То и јесте циљ ако се уважава латинска пословица „учимо за живот, а не за школу”. Ако се то заиста има на уму припрема дјетета неће се свести на посебна знања и умијећа потребна за савладавање појединих наставних предмета који ће имати у I разреду. Од тога много је важнији опћи развој његових интелектуалних способности и сазнајних интересовања, као и развој способности да посматра, анализира, пореди, уопштава оно што опажа у природи и друштву и да на основу тога изводи закључке. Јер, ако би се дијете учило читати, писати и рачунати прије поласка у школу, шта би онда радила школа?

2. Мјеста одвијања припреме

2.1. Породица

С обзиром на то, као што је већ речено, да је припрема дјетета за школу дуготрајан процес, а никако ствар неколико посљедњих мјесеци пред полазак у школу, то говори колики је утјецај породичне средине на касније дјететове успјехе и неуспјехе у школи.

Како заправо помоћи своме дјетету?

Припрема дјетета за полазак у школу у породици, прије свега ће се концентрисати на 2 основна питања:

- на стварање одговарајуће средине и режима за дијете и
- на сам поступак одгоја дјетета.

Ово прво конкретно значи да свако дијете, па и у најмањем стану, треба да има свој кутак, а у већем своју собу. Да у њему одржава ред, а остали чланови породице да поштују право дјетета на неометану игру или на друго занимање. Тиме се стварају увјети да и касније школске задаће ради у миру и у одговарајућим увјетима. Од полице за играчке ће постати мјеста за свеске и остали школски прибор, које ће сами поспремати. Тај кутак не смије бити у кухињи, гдје се куха и једе или гдје се гледа ТВ.

Такође, ако би се родитељи бавили дјететом сваког дана у одређено вријеме увођењем тог временског режима увјетоват ће да дјеца касније неће морати

радити школску задаћу уз помоћ породице. Веома је важан однос родитеља према школи и дјечијем учењу. Ако родитељи припрему схвате као важну активност и дијете ће добивати више подстицаја. Статистичка истраживања су показала да се посебно отац мало бави дјететом, зато би требали схватити да разговор са дјететом о томе шта му се десило у школи не представља само губљење времена.

Друга област припреме – одгојни рад са самим дјететом могла би се подијелити на следећа подручја:

- тјелесни одгој,
- интелектуални,
- радни,
- социјални,
- емоционални.

Прва брига родитеља је брига о **дјететовом здрављу**, што је предуслов за сав остали правилан развој. Затим брига о чистоћи (формирање хигијенских навика), о уредном вођењу живота: одговарајући сан, јело и боравак вани. Дијете у предшколском периоду треба да иде на спавање између 19 и 20 сати увечер. Ако се дијете навикне на редовно вријеме спавања не само што ће користити његовом здрављу, већ ће за њега бити предност када пође у школу и буде морало на вријеме устајати. Ујутро дијете мора да има довољно времена за умивање, облачење и за доручак. Дјетету је потребна три пута дневно калорично вриједна храна која садржи доста бјеланчевина и витамина. Није исправно ако дијете цијели дан нешто жваче, нарочито слаткише. Помањкање апетита може бити резултат недовољног кретања и борава на чистом зраку. Зато је потребно омогућити дјеци *боравак на чистом зраку*, барем једанпут седмично. Не заборавити на важност *редовитог вјежбања*. Пратити држање тијела дјетета у стојећем и сједећем ставу. Правилно држање нема само физички значај него и психички. Изражава дјететову самоувјереност и доприноси његовом добром расположењу. Да би дјечија рука била што спретнија приком држања оловке искористити могућности које пружају домаћи кућни послови приликом којих дијете хвата, доноси и спушта ситније предмете различитог облика; приликом брисања прашине, прибора за јело... Или уз помоћ специјлних игара: слагања мозаика, низањем перли и сл. Има ли дијете неке од сметњи (логопедских мана, ортопедских недостатака, чула вида, слуха...) тражити помоћ од лекара за њихово отклањање. При томе је важно истакнути важност искрености и отворености родитеља према стручњацима који желе помоћи његовом дјетету. Саставни дио добре тјелесне припреме је *правилно излучивање*. Иако изгледа банално ако дјеца дођу у школу неиспражњена ометају наставу одлажењем у тоалет, или муче саме себе трудећи се да издрже до одмора. Што се тиче **интелектуалне припреме** прво је битно да свестрано развијамо опажање и посматрање - облик, боју, количину, смјештај у простору и међусобни однос. Одговарајућим питањима подстицати на опажање, а најбоље је то остварити кроз игру. У овом случају највише од помоћи бит ће дидактичке игре у форми загонетки, нпр. погоди ко ће прије опазити-препознати више дрвених ствари у овој соби, прибора за мијешање јела у кухињи... Поред

ових од дидактичких игара погодне су домине са сликама различитих животиња, биљака, предмета, тражења изгубљених ствари. За вријеме игре могу се развијати особине као што су истрајност – (настојање да се заврши нешто што се започне). Иначе игра за предшколски узраст једно је од основних средстава учења у ширем смислу ријечи. Други захтјев односио би се на *говорну развијеност* дјетета. Уважавати дјечију потребу за говорним истраживањем, много разговарати с њим, одговарати на питања. Тако дијете сазнаје оно што га занима и богати свој рјечник. Дијете се занима за људе и ствари које га окружују, радује се сликовници, новој игри гледа ТВ... Све су то теме подесне за разговор. Иspoљену радозналост треба задовољити и подстицати је. Повезано, самостално дјететово излагање представља пожељан резултат његове предшколске припреме. Веома је важан примјер који одрасли дају својим говором. Посебан проблем представља дјеци ако су у породици научили да говоре некњижевним језиком, дијалектом. Ту се мора очекивати да ће дјеца имати тешкоћа и у савладавању писмености. Зато је потребно да родитељи говоре правилно. Дијете мора да има *развијен одговарајући ступањ пажње, памћења и мишљења*. Да у времену од 45 минута прати оно што се од њега тражи. Да одређене податке памти, да их се сјети и да је у стању изнијети неке познате податке и збивања. Очекује се да може упоредити двије или више познатих ствари, уочити разлике и сличности и рећи своје закључке. Појмови: горе, доље, испод, изнад, лијево, десно, јучер, данас, сутра, мање, више, дуже, шире... да му буду познати и да их зна употребљавати. Што се тиче **радног одгоја** то прије свега подразумијева стјецање навика самопослуживања и културно-хигијенских навика. Да се зна само обући, обути, почешљати, завезати пертле, прати руке...

Друга област радне припреме је *рад са папиром и оловком*. Дјетету пружити могућност да своје представе свијета изрази цртањем, моделирањем. Ако дијете има довољно папира или властиту таблу, подметач за рад с пластелином или модуритом ако му обезбиједимо одговарајуће мјесто и покажемо како се са овим средствима рукује, дјетету се неће десити да се препадне у школи зато што раније држало оловку у руци, али ће се уједно и навикавати чистоћи. Знат ће да се с пластелином ради на подметачу, а не на поду или чак на зидовима. Приликом почетничких тешкоћа не смијемо дијете обесхрабљивати указивањем на његову неспретност, него га бодрити приликом и најмањег успјеха. Овдје дакле најважнију улогу игра контрола и самоконтрола.

Последња област припреме дјетета за школу су **емоционална и социјална припрема**. Под емоционалном припремом значи навикавати дијете да влада својим емоцијама, а не да их изражава на буран и експлозиван начин (посебно се односи на негативне емоције као што је бијес). Социјална припрема подразумијева да дијете ступа у додир са својим вршњацима и да се игра с њима. Развијати добар однос дјетета према осталој дјечи, прије свега: трпељивост, дружељубивост, настојање да се с дјецом добро слажу.

Још је Коменски у 17. стољећу истицао захтјев да се дјеца прије упознају са својим будућим учитељем, да га се не би плашила. Такође, веома је важан

позитиван однос и однос поштовања родитеља према учитељу. Једна од највећих грешака које родитељи праве је да плаше дијете његовим учитељем, јер врло је тешко исправити на почетку погрешно формирано мишљење да је то осорни непријатељ дјетета.

На темељу развијености у оквиру ових свих одгојних подручја одређује се зрелост или готовост дјетета за школу.

Постоје различита схватања и дефинисања овог појма. Тако по мишљењу И. Фурлана, термин зрелост има биолошки призив, односно стиче се утисак да у развоју одређених способности потребних за успјех у школи пресудан је биолошки раст и развој. Нпр. из ранијих времена потјече мишљење да су дјеца зрела за полазак у школу када им израсту други зуби, дакле око шесте до седме године. С друге стране З. Преград (1971) сматра да између година живота и психофизичког развоја могу постојати велике разлике. Тако да он под зрелошћу за школу обично подразумијева такво стање младог бића које му допушта да на основи развојног нивоа својих тјелесних и психичких способности успјешно судјелује у организованом одгојно-образовном раду одређене школе. Уопште узето, под зрелошћу за полазак у школу се подразумијева такав ниво тјелесног и психичког развоја на основу којег је могуће претпоставити да ће дијете у потпуности моћи да задовољи све захтјеве који ће му бити постављени у току наставног процеса у школи (Логинава и Саморукова, 1983, стр. 212).

Сумирајући схватања низа аутора о зрелости дјетета за полазак у школу ипак се на крају узимају слиједеће компоненте:

- физичко здравље и физичка стабилност,
- емоционална стабилност,
- социјална зрелост,
- интелектуална зрелост,
- интерес за учење.

2.2. Предшколске установе – дјечији вртићи

Иако је здрава и угодна породична средина назамјењива и најјачи је одгојни фактор, животне околности, а и неки педагошки разлози узрокују потребу оснивања дјечијих вртића, који дјелују не као замјена за родитеље, већ као помоћ њима. Задатак дјечијих вртића је свестран одгој дјете, припрема за школу.

Садржаји рада у дјечијим вртићима, као и у породици су сва одгојна подручја: тјелесни и здравствени одгој, упознавање околине, развијање говорних способности, развијање математичких предоцаба и појмова, развијање моралних особина, естетских, његовање ликовног изражавања, музичких способности, формирање радних навика.

Оно што се разликује између породичног и одгоја у вртићима јесу начини одгојног рада. „Аутентични одгој (у породици) није испланиран, испрограмиран, прорачунат и интенционалан попут институционалног одгоја.” (Слатина, 1998, стр. 15).

Постоје у бити два организациона облика рада у дјечијим вртићима:

- слободне дјечије игре;
- усмјерене активности.

Игра им је заједничка и главно је средство овог доба. У дјечијим вртићима оне се дијеле у двије групе:

1. стваралачке игре
2. игре с правилима.

Стваралачке игре стварају дјеца сама по својим идејама. У њима изражавају своје доживљаје стварности и стваралачки реагују на те доживљаје важне за развој маште, емоционални развој и развој моторике.

Игре с правилима подразумевају постављена правила којих се дјеца морају придржавати током игре. Дијеле се на: покретне и дидактичке.

Покретне развијају моторику, па су више у функцији тјелесног развоја, али помажу и у психичком развоју.

Дидактичке игре траже рјешавање одређених задатака, па су прикладне за развој психичких функција и интелектуалних способности. Њих организира и води одгајатељ.

Усмјерене активности су више у функцији непосредне припреме за школу. Одгајатељ дјецу ставља у функцију одређеног проматрања, упознавања околине, стјецања знања на неком подручју, богаћењу рјечника, развијању ликовног и музичког израза... овисно о циљу и наравно прилагођено узрасту дјете. Одговорни рад у дјечијим вртићима мора се одвијати према одговарајућим законитостима, тј. мора поштовати следеће захтјеве:

– захтјев за активношћу, то значи омогућити пуно функционирање тјелесних функција;

- захтјев занимљивости - да садржаји буду занимљиви;
- захтјев зорности - дијете упознаје путем осјетила;
- захтјев примјерености - да задаци буду примјерени снагама и могућностима дјете одређене доби;
- захтјев индивидуализације- примјереност рада сваком дјетету,
- захтјев социјализације.

Ова је установа могло би се рећи најважнија по овом захтјеву. Савремене породице немају много дјете зато се у вртићу попуњава та празнина малог броја дјете да не би друштво имало еготиичне грађане. Дијете дружећи се са својим вршњацима развија социјалне осјећаје, упознаје се са потребом за поштовањем правила, постаје социјално биће.

Постоје и случајеви да мајке не раде па се дјеца одгајају у породици током цијелог предшколског периода. Иако су дјеца много тога научила у породици, родитељи желе своме дјетету омогућити што лакши полазак у школу, укључење у друштвени живот. Из тога разлога формирају се уз вртиће и *припремна одјељења*.

2.3. Припремна одјељења

Дјеца у припремним одјељењима састају се најмање једанпут седмично на два до три сата. Тако кратки временски период довољан је из разлога што се

у припремно одјељење уписује пола мањи број дјеце, него у један разред вртића како би им се могла посветити већа индивидуална пажња. А и дјеца која долазе у припремна одјељења већ су стекла низ искустава и сазнања у породици и сада се она ту окупљају, доводе у систем, дјеца се уче да та сазнања означавају тачним називима, да их правилно изговарају.

Дјеца која долазе од куће већином су неспретна у покретима, не знају да реагирају на ритам, не умију да отпјевају пјесмицу тачном интонацијом. Учитељица их учи да правилно држе оловку, креду и кист, да се служе бојама, да увјежбавају ослобађање руке, да употребљавају маказе, папир и др. материјал, да цртају, што им уједно представља припрему за писање.

Да би се дјеца лакше навикла на већу скупину на разред уврштена на почетку сваког сусрета игре по њиховом избору које су за њих привлачне и олакшавају упознавање, саживљавање дјеце међусобно и са одгојитељицом. Током игре одгајатељ осматра и њихове слабости, те увиђа на шта треба посебно да усмјери одгојни рад. Дјеца се навикавају да послје игре врате играчке на своје мјесто.

У времену од 30 минута дјеца су способна да се потпуно концентришу и активно укључе у одгојни рад. Одгајатељ поклања велику пажњу припремама у матерњем језику и математици. Навикава их да на питања одговарају разговјетно и читавом реченицом, упућује их на повезано и граматички правилно изражавање приликом репродукције бајки или причања њихових властитих доживљаја. Приликом описивања посматраног дјеца уче да налазе сличности и разлике, да уоче битне ознаке, те да сами долазе до једноставних судова и закључака. Тиме се код дјеце подупиру основе логичког мишљења, што је веома важно за школски рад. Такођер уче их да повезују и разумију просторне и временске ознаке, геометријска тијела. Провјеравају им колико имају развијене културно-хигијенске навике. Да приликом улажења у разред и при одласку без опомињања гласно поздрави, да зна правилно ословити одгајатељицу, не упадати у ријеч. Упознају се и са знањима из природе и друштва: биљкама, животињама, државним празницима. Приликом тог рада одгајатељица систематски и без присиљавања јача код дјеце позитиван став према школи и учењу. У томе помажу и мали “домаћи задаци” (Нацртати маму, научити пјесмицу...). То доприноси вјежбању дјечијег памћења, помажу им у изградњи осјећаја одговорности. Циљ ове краткотрајне припреме није „вјештачка акцелерација” која би дјецу довела до ступња изнад њиховог узраста, већ појачавање, богаћење и оптимално развијање оних особина сазнајне активности и стјецање искустава за које је предшколски узраст најпријемчивији. Дакле обезбиједити приближно једнак ниво све дјеце која долазе у I разред.

3. Када дијете треба поћи у школу

Похађање наставе захтијева знатне тјелесне и умне напоре, за које дјечији организам није достигао потребан ниво морфофункционалног развоја, односно по својим соматским и психофизиолошким карактеристикама није дорастао.

Отуда укључивање у школску наставу, каква је у нашим школама, за шестогодишњаке може значити претјерано напрезање и угрозити њихов нормалан развој. Полазак у школу дјетета које није „зрело”, исто као и кад није припремљено како треба, може имати дугорочне неповољне посљедице по његов развој, посебно психичко и физичко здравље. Могу се јавити неки знаци типични за дјечје неурозе, као што су несаница, ноћно мокрење, губитак апетита, главобоље и др. симптоми. Јављају се поремећаји у понашању, као што су негитивизам, тежња да се привуче пажња по сваку цијену, бјежање у болести и сл. Установљено је да је за основно школовање у трајању од 8 година најпогоднији узраст од 7 до 15 година:

- Дјеца узраста 5,8-6,8 година, колико шестогодишњаци имају при поласку у школу, нису зрела да прихвате школску обавезу која подразумева 4 и 5 часова свакодневно.
- Дјеца узраста 5,8-6,8 година још у великој мјери не знају да контролишу своје емоције.
- Формирање вољне пажње одвија се тек у 7. години.
- Формирање терцијарних зона коре великог мозга такође се одвија у 7. години.
- Дјеца узраста 5,8-6,8 година још нису зрела да савладају комплетан програм описмењавања за само једно полугодиште, што не успијева ни један број седмогодишњака.
- Наставни програм из математике за први разред конципиран је тако да подразумева развијеност појединих психичких функција: реверзибилност мишљења, способност просторног организовања, схватање временских односа и одговарајући графомоторни ниво којима дијете располаже тек са 7 година.

У пракси се, међутим срећу случајеви дјеце која ни узрасту од 7 година не задовољавају критеријуме зрелости за полазак у школу. За њих би било најбоље да одложе похађање за једну годину како би се заостајање компензирало. То одлагање може да има повољан исход ако се таквом дјетету посвети посебна пажња, односно у породици и вртићу створи стимулативна средина која ће обогатити његово искуство и подстаћи развој свих способности, а нарочито оних чије је заостајање запажено.

4. Облици сарадње породице и предшколских установа

Сарадња предшколске установе и породице с циљем усклађивања одгојних утјецаја остварује се у индивидуалном и групним контактима, који имају слиједеће форме:

- посјећивање породице од стране одгајатеља,
- отворени дан за родитеље,
- родитељски састанци;
- индивидуалне и групне консултације.

Посјећивање породице је значајна форма за стварање контакта између предшколских установа и породице. Омогућава одгајатељима предшколских установа да упознају породичне увјете у којима дијете живи, атмосферу породичног живота и да на тај начин нађу објашњења и узроке неких појава као што су: каприозност, размаженост, нервоза и др. Ако утврди да у породичном животу недостају потребни одгојни увјети, одгајатељ у разговору сугерише родитељима да промијене однос према дјетету и режим породичног живота. При томе одгајатељ мора показати бригу за дијете, пријатељски однос према родитељима и позив на сурадњу.

Отворени дан за родитеље омогућава да се родитељи обавијесте о своме дјетету и да се консултују са одгајатељем, педагогом и др. стручњацима у предшколској установи о педагошким и психолошким проблемима. Овај облик има најчешће консултивни карактер, исто тако пружа могућност родитељима да боље упознају рад предшколске установе и понашање свог дјетета у условима организованог одгојног рада.

Родитељски састанци могу бити састанци који окупљају родитеље једне одгојне групе и опћи састанци за родитеље све дјеце у установи.

Садржај ових састанака утврђује се програмом одгојно-образовног рада. Предшколска установа бира круг тема које ће обрађивати у облику предавања на популаран и интересантан начин, уз кориштење филма, неких илустрација и најновијих истраживања. Садржај тих тема најчешће је педагошко-психолошког карактера: развијање хигијенских и културних навика, шта треба читати дјечи, поремећаји у дјечијем понашању... Један од задатака ових састанака је образовање родитеља с основним питањима тјелесног, интелектуалног, друштвеног и моралног одгоја. Тиме се стварају увјети за систематски научно заснован одгојни рад у породици као најбитнијој одгојној компоненти. Неопходне су и **индивидуалне и групне консултације с родитељима** као облици сарадње предшколске установе с породицом. Ови облици пружају могућност да у непосредном контакту са родитељима добију потребне податке о дјетету, а родитељу пружају могућност да интензивније учествују у разрјешавању одгојних проблема који се постављају у вези с развојем и животом његове дјеце. Отворен и пријатељски однос одгајатеља према родитељима, доприноси да се и родитељи више заинтересују за одгојну проблематику и да се увијек када осјете потребу обраћају одгајатељима за договор, савјет и мишљење. Као посредници сарадње предшколских установа и породице могу бити и представници многих друштвених организација (Друштво пријатеља дјеце...) који дјелују на родитеље у погледу подизања њихове свијести и схватања важности предшколског одгоја.

Закључак

Припрема дјетета за школу је веома важан процес и мора се схватити веома озбиљно. Тај процес траје веома дуго. Никако се не смије схватити

како је довољно неколико мјесеци пред полазак у школу организовати припремна одјељења. Припрема дјетета почиње у породици која је и најважнији фактор за стварање одговарајућег режима и средине као и одгоја дјетета. Уз породицу, највећи допринос за развој одгоја, животних околности и педагошких захтјева имају дјечији вртићи. Вртић омогућава дјетету ширење и сазријевање социјалног искуства. Дијете у групи са вршњацима је окружено сличним себи тако да може вршити упоређивање и идентификацију без ризика да се осјећа инфериорно. Припремна одјељења су од велике користи за дјецу која су цијели предшколски период одгајана у породици. Та дјеца су много тога научила у породици али да би се лакше прилагодили поласку у школу и укључивање у друштвени живот организирају им се припремна одјељења. Ова краткотрајна припрема треба да доведе дјецу на приближно једнак ниво за полазак у II разред. И на крају за успјешну припрему дјетета за школу важна је и сарадња породице и предшколских установа. Кроз разне видове сарадње породица и предшколска установа усклађују одгојне утицаје. Најчешћи видови сарадње су:

- посјеђивање породице од стране васпитача;*
- отворени дан за родитеље,*
- родитељски састанци;*
- индивидуалне и групне консултације.*

ЛИТЕРАТУРА

- Furlan, I. (1991). Čovjekov psihički razvoj. Školska knjiga. Zagreb.
- Hauck, P. (1993). Uspješan odgoj djeteta. Zagreb.
- Ивић, И. (1983). Васпитање дјете раног узраста, Београд.
- Јовичић, Ј. (2000). Како да припремимо дете за вртић. Креативни центар. Београд.
- Каменов, Е. (1988). Методика васпитно-образовног рада са децом. Београд.
- Loginova, V. I. i Samorukova, P. G. (1983). Doshkol'naia Pedagogika. Prosveshchenie. Moscow.
- Манојловић, А. (2001). Психологија предшколског дјетета, Центар за примијењену психологију. Београд.
- Pregrad, Z. (1971). Odgoj djeteta prije polaska u školu, u Pedagogiji (ur. P. Šimleša). PKZ. Zagreb.
- Slatina, M. (1998). Nastavni metod. Filozofski fakultet. Sarajevo.
- Stevanović, M. (2001). Predškolska pedagogija I, II. R&S. Tuzla.

Esed Karić, Ph.D., Gradačac

PREPARING A CHILD FOR SCHOOL ACTIVITIES

Summary

This paper deals with preparing a child for school activities and family as the most important factor in this process. The child should be prepared for school activities throughout the whole preschool period. It is important to note that these preparations will not be reduced to master specific knowledge and skills that the child needs in the first grade. Preparing children focuses on the development of general intellectual abilities, interests and cognitive developmental skills to observe, analyze, compare, generalize and draw conclusions. This paper deals with institutions in which children are prepared for school, the forms of work in these institutions as well as the forms of cooperation between the family and pre-schools.

Key words: family, children, educators, preschool institutions

Д-р Эсад Карич, Градачац

ПОДГОТОВКА РЕБЕНКА К ПОСТУПЛЕНИЮ В ШКОЛУ

Резюме

В настоящей работе мы представили подготовку ребёнка к поступлению в школу и семью как важнейший рычаг этой подготовки. Ребёнка нужно готовить к поступлению в школу в течение совокупного дошкольного периода. Необходимо подчеркнуть что эта подготовка не касается только усвоения определённых знаний и умений, которые они будут иметь в первом классе. Подготовка детей направляется на развитие общих интеллектуальных способностей, познавательных интересов как и на развитие способности наблюдения, анализа, сопоставления и сравнения, обобщения и способности приходить к заключению. В настоящей работе речь шла и о заведениях в которых проводится организованная подготовка детей к поступлению в школу, о формах работы в таких заведениях и о формах сотрудничества семьи и дошкольных учреждений.

Опорные слова: семья, ребёнок, воспитатель, дошкольные заведения

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Христифор Ранчић, проф.
Педагошки саветник
Ниш

UDK 929 Obradović D.
Приказ
Примљен: 3. III 2011.
BIBLID 0553–4569, 57 (2011), 3–4, p. 335–339.

ПЕДАГОШКА МИСАО ДОСИТЕЈА ОБРАДОВИЋА (ПОВОДОМ 200 ГОДИНА ОД СМРТИ) *ДОСИТЕЈ СИРОЧЕ*

Када се у кући чаковског занатлије Ђурђа Обрадовића 1739. године родило друго мушко дете, нико није могао претпоставити да ће се њиме поносити његов род српски. Судбина је била сурова па је мали Димитрије, са браћом Илијом и Луком и сестром Јулијаном, већ у једанаестој години остао сироче без оба родитеља. О нејакој деци бригу су преузели рођаци па је тетак, јорганџија из Темишвара, Димитрија усмерио према свом занату. Међутим, родитељско крило се није могло заменити и једног јутра 1757. године, док је Темишвар спавао, два шегрта, Нико и Димитрије грабили су према Фрушкој гори у манастир Хопово да постану калуђери. То се поклапало са намером његовог тетка поочима из Чакова, који је хтео да дечаков интерес за цркву искористи и од бистрог, послушног и марљивог Димитрија начини банатског попу.

Обдарен за учење Димитрије је у манастиру Хопово користио богату библиотеку, читајући у миру руске црквене књиге, понирући дубоко у богословски средњовековни живот, са чврстом вером да постане светац коме ће се обраћати болесни и немоћни за помоћ у молитви. Срећа његова што је за ментора добио игумана Теодора Милутиновића, који га је тешком муком одвратио и у сумњу довео бесмислене црквене књиге, испосништво и аскетизам. Тај седи игуман, чије су „очи пуне живота и неке особљиве слабости“..., а на лицу „неко тихо и природно осмејавање цветало“, заслужан је што се Димитрије закалуђерио, добио „пожељно име“ Доситеј и постао ђакон, али је већа заслуга његова што је Доситеја упутио библиотекама и школама где учитељи „различне науке предају“ и где ученици „пчелам подобни, мед мудрости собирају“. Његових речи на рас-танку Доситеј ће се сећати целог живота:

„Мој синко, чини ми се да се нећемо више у животу видети. Ја знам да ћеш ти куд год било за науком поћи... с њом ћеш свуд пристати и своје живљење поштено заслужити. Прошла су она глупа времена и кад су међу нама говорило: „Боље је шест вранаца у каруца него шест школа у глави.“ Сад се време преокре-

нуло. Ја ти више желим да у једном малом сеоцу будеш мале деце учитељ, него у Опову игуман или архимандрит. И ако ме послушаш, како знам да ћеш, благо-
силаћеш ме кад у гробу будем...“¹.)

Доситеј је послушао много вољеног игумана. Новембра 1760. године док је хоповска братија спавала, дојучерашњи светац и богомолац без мантије, у чакширама и хајдучким опанцима, грабио је уз фрушкогорски венац ка Дунаву, у свет. Жељан знања и науке, путујући учитељ који „идућ учи, у векове гледа“, вечити путник и вечити ђак, преко Хрватске и Далмације, обишао је Свету Гору, Хиландар, Смирну, Крф, Беч, Цариград, Лајпциг, Хале, Париз, Лондон и друге градове и земље. На том путовању долази у додир са световном науком и филозофијом Западне Европе, стиче обимно модерно образовање, учи десетак језика: грчки, латински, албански, немачки, италијански, француски, енглески, руски. Он је прави полиглота, што му је омогућило да упозна европску књижевност и културу осамнаестог века.

ДОСИТЕЈ УЧИТЕЉ

Доситеј је био предодређен за учитеља, васпитача и просветитеља, како по својој природи, тако и по својим убеђењима. Он је био „миран и сталожен, незлобива срца и питоме и благе нарави, погодна темперамента, пун ведрине и човечности, у сваком друштву и при сваком дописивању пријатан и допадљив. Његова осећајна мекоћа, урођена топлина и наивно човекољубље, освајали су већ при првом сусрету лично поверење и симпатије свих домаћих и страних људи с којима је год у додир долазио, стога је свугде, био лепо приман и дочекиван.“²

Није чудо што је Доситеј „три миле и срећне године“ провео као сеоски учитељ деце у Книнском пољу, изблиза упознао и заувек заволео „словено-србску нацију.“ Био је прави народни учитељ, срдечно и гостољубиво приман од народа за који каже: „Баш као да су ме под аренду узели, никуд ми не би дали о мојем квартиру залогај хлеба изести, и кад би код једног ручао, морао би код другог вечерати.“³

Само човек који воли децу и људе може бити вољен и поштован. Са дубоким педагошким оптимизмом, он прилази деци и народу верујући да је „воспитаније младости ствар најнужнија и најполезнија“, те поручује – треба да буду не само разумнији и ученији него још бољи, моралнији, социјалнији. Своје дело *Живот и прикљученије* написао је да се други на његовом примеру уче, а басне посвећује „српској јуности“ верујући да ће деца у њима наћи корисне и поучне ствари. Такву сврху имају и друга његова дела као *Собраније*, *Мезимац*, *Христиотија*, *Ижица*. Међу првима је заговорник школовања и женске деце од пете до дванаесте године, по два часа преподне и два часа послеподне сваке недеље. Препоручује да се уз школе зидају „комоде“ за учитеља, служитеља и стипенди-

¹ Иван Матовић: *Доситеј Обрадовић*, Дечје новине, Г. Милановац, 1989, стр. 19.

² Живојин Ђорђевић: *Историја васпитања у Срба*, Научна књига, Београд, 1958.

³ Иван Матовић: *Доситеј Обрадовић*, Дечје новине, Г. Милановац, 1989, стр. 8.

сте. Пошто у његово време није било школа за учитеље, он је замишљао да се уз школу о трошку „општества“ припремају будући учитељи. Високо ценећи учитељски позив писао је да су „ситни они који учитељев посао ситним сматрају.“

Морално и интелектуално васпитање су у најтешњој вези са образовањем деце. „Творац је (бог) – вели он – разумну душу створио и положио у њу благодетно семе знања, које само чека росу трудољубија и топлоту пажње да изникне, порасте, процвета и плод донесе.“⁴ Следећи Сократа, он сматра да човек не греши зато што је по својој природи лош, већ из незнања. То семе треба да посеје учитељ, пун знања, расположен и ведар, какав је био Доситеј. Он каже „да ништа горе није од невесела и намргођена човека.“ У његовом портрету видљива је блага, питома, мудра и племенита особина која плени, осваја, вуче, инспирише. Он је прескроман био када за своје учитељевање у Далмацији каже: „Бољег од мене ту није било, зато сам ја морао најбољи бити.“

ДОСИТЕЈ ПРОСВЕТИТЕЉ

Првобитна Доситејева жеља да се посвети, преобразила се у жељу да се просвети, а онда да просвету шири у народ. Прешавши пут од верског занесењака до слободног мислиоца, практичног филозофа, популарног просветитељског писца и критичара феудалне теократије и калуђерског паразитизма, он је носио просветитељског и рационалног. Просвећивање народних маса по њему је прека потреба. Штетна су неразумна врачања, прорицања судбине, ископавање вампира и слично. Још је горе беспосличење калуђера и празновања више од 160 дана у години. Разум, књига, наука, просвећивање народа биле су преокупације вечитог путника, ученика и учитеља Доситеја, који пише књиге да би народу помогао. Он каже: „Зато ево моје мњеније и савјет: много је боље једну паметну и полезну књигу с колико му драго трошкова дати да се на наш језик преведе и штампа него дванаест звонара сазидати и у све њи велика звона поизвешати; зрно памети неће се нашој деци придодати ако ће им до века звона лупати... Књиге браћо моја, књиге, а не звона и прапорце.“⁵

Из ових разлога са пуном торбом књига, рукописа и папира одлази и учи, долази и преноси знања, без оптерећења „ко је кога закона и вере... ко је источне ко ли је западне цркве.»

ДОСИТЕЈ ПАТРИОТА

Носећи хуманизам у срцу и бићу природном, сиротан без родитеља, без куће и огњишта, Доситеј је неизмерно волео све људе и свакога сматрао својим родом. „Сва земља отачества и сви народи – говорио је он – колико питоми и благороднији, толико сроднији и милији.“ Његова домовина је уистину била цео

⁴ Радивоје Миловановић: *Доситеј Обрадовић*, Настава и васпитање, Београд, 1961, бр. 4-5.

⁵ Ђ. Бајић: *Величина Доситеја Обрадовића*, Настава и васпитање, Београд, 1961, бр.4-5.

свет, а сви људи са којима је долазио у контакт родбина. Он је испуњен човекољубљем и родољубљем. Сврху и утеху налазио је у томе да његовој браћи буде добро и зато 1804. године одваја половину своје уштеђевине и шаље Карађорђевим устаницима у Србији, скупља за њих прилоге у Трсту, пише родољубиве песме о Србији која је „востала“ и храбро „војује“, иде у дипломатске мисије. Најзад у лето 1807. године напушта удобан и безбедан живот у Трсту, прелази у Србију да јој стави на расположење преосталу снагу, огромно знање и искуство, у чему је устаничка Србија највише оскудевала. Са пуно одушевљења прихватио се посла говорећи: „Сад сам се подмладио, сад већ *ни за шта* не марим, дочекао сам све... добегао сам у своју отаџбину, па сад ако она страда нека и мене погазе турски коњи... ја своје бреме скидам и ево га дрешим. Роде српски! Роде мој! Земљо дедова мојих и чуварице тела мојега...“⁶)

Колико љубави према домовини, спремност да се жртвује за добро отаџбине, среће што се налази међу својима, задовољства што ће богатство у „бремену свога“ предати земљи и роду своме. То је истински патриотизам и родољубље човека јаког ума, благе душе и доброг срца, чије су идеје срасле са његовим бићем.

ДОСИТЕЈ МИНИСТАР „ПРОСВЕШТЕНИЈА“

По доласку у Србију Доситеј је постављен за директора свих школа, а затим за „попечитеља просвештенија“ (министра просвете). У ослобођеној Србији Доситеј се бавио организацијом школства, срећан што је дошао „ћегод међу своје сродне, миле људе, где би се једно лепо училиште воздигнути могло и, ако и малена, штампарија за потребу школе и целе нације“.⁷

На месту министра просвете у Србији настоји да нађе што више учитеља и доведе их у Србију. Његовом заслугом 1808. године у Београду је отворена Велика школа којим поводом он држи приступну беседу „о достојном почитанију к наукама“. Учитељима и професорима Велике школе препоручује очигледну, практичну, занимљиву и забавну наставу, да са ученицима поступају као родитељи, одбаце сурову дисциплину и телесне казне.

За школске и просветне проблеме Доситеј је успео да придобије наклоност Карађорђа, који је често, када би ујутру излазио из свога дворца са војводама, свраћао у Народно училиште и младима препоручивао: „Видите ли, ми имамо довољно мишица за одбрану Србије, али не и довољно вештих људи за управљање... Да ми знамо државу водити онако како знамо водити војску, друкчије би сада стајали... Слушајте ваше учитеље и поштујте их; ја њих не разликујем од мојих војвода.“⁸

По доласку у Београд Доситеју је мало времена остајало да се бави књижевним радом. Иако је задржао положај „главног надзорника училишта“, често

⁶ Ранђел Стојковић: *Доситеј у очима савременика и потомака*, Просветни преглед, Београд, 1989, бр. 136.

⁷ Живојин Ђорђевић: *Историја васпитања у Срба*, Научна књига, Београд, 1958, стр. 32.

⁸ Иван Матовић: *Доситеј Обрадовић*, Дечје новине, Г. Милановац, 1989, стр. 20.

је одлазио у Тополу на договор и саветовање, јер је Карађорђе користио његово знање, искуство и мудрост. Један аустријски шпијун извештава да се унутрашња управа Србије и њена политика води „под штетним утицајем злогласног Обрадовића“. Његове књиге преко Саве се плене и забрањују, а пријатељи у Срему уништавају и спаљују његова писма из страха да не буду откривени.

Србија је своју слободу продужавала од данас до сутра под сталним претњама споља и изнутра. Учествујући у одговорним државним пословима, под бременим година, после дипломатског пута у Румунију, усред зиме, на послу за слободу и независност Србије, двадесет осмог марта 1811. године, звона по Србији огласила су да је умро Доситеј. Цео Београд, од Карађорђа и његова два сина, до последњег ђачића, допратио га је до гроба, јер је Доситеј задужио српски род. За све оно што је за живота урадио није очекивао никакву награду и богатство и зато су на његовом гробу уклесане речи: „Мени ће преко мере плаћено бити кад когод од мога рода рекне, кад нада мном зелена трава нарасте: Овде леже његове српске кости! Он је љубио свој род! Вечна му памет“

Обележавајући 200 година од смрти Доситеја, поносни смо што смо потомци таквих предака.