

## ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС

Год. LVIII

Бр. 4

Стр. 597–808

Нови Сад

2012.

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

Академик Јован Ђорђевић: Хуманистичка педагогија и васпитање ----- 601Академик Босиљка Ђорђевић: Интелектуалне способности и моралност ----- 605

Др Јована Милутиновић: образовање у глобалној ери: индивидуални и/или  
социјални циљеви образовања ----- 625

Др Радован Грандић, Милена Стипић: Идентификација и школовање  
даровитих у светлу доминантних концепција даровитости ----- 638

## ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Слађана Зукловић, др Радован Грандић: Плурализам у поимању

Мр Данијела Обрадовић: Имплицитна становишта родитеља и наставника о

Др Светлана Лазећ: Доживотно учење

и професионални развој наставника/ца ----- 680

## ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Јованка Козловачки Дамјанов: Примењена позоришна игра као метода

социјално-педагошког рада ----- 695

## СПЕЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА

Др Ђурђа Солеша-Гријак: „Идеална школа” за децу оштећеног слуха ----- 709Др Милан М. Мишковић: Социолошки контекст инклузивног

образовања (II)-----720

## ПСИХОЛОГИЈА

Др Владимир Мухић, др Јасмина Коцопељић: Скала медијске писмености -

СМП - НС: факторска структура и метријске карактеристике----- 729

## ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Др сц. Јошко Синдик, др сц. Саша Миссони: Однос самоиндуциране

уланчане те емоционалне компетенције и доживљеног стреса

на послу одгојитељица ----- 743

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

## Снежана Ритер: Библиографија Часописа

„Педагошка стварност” (2006-2010)----- 764

Садржај часописа „Педагошка стварност” за 2012. годину ----- 795

## CONTENTS

|                                                                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Jovan Djordjević, Academician: Humanistic Pedagogy and Upbringing -----                                                                                                                  | 601 |
| Bosiljka Djordjević, Academician: Intellectual Abilities and Morality -----                                                                                                              | 605 |
| Dr Jovana Milutinović: Education in the Global Era: Individual and/or Social Aims<br>of Education -----                                                                                  | 625 |
| Prof Dr Radovan Grandić, Milena Stipić, MA: Identification and Education of the<br>Gifted in the Light of Dominant Giftedness Conceptions-----                                           | 638 |
| VIEWS AND OPINIONS                                                                                                                                                                       |     |
| Prof Dr Radovan Grandić, Dr Sladjana Zuković: Pluralism in Understanding and<br>Defining the Phenomenon of a Family -----                                                                | 656 |
| Danijela Obradović, MA: Implicit Views of Parents and Teachers on Giftedness of<br>Primary School Children -----                                                                         | 669 |
| Dr Svetlana Lazić: Lifelong Learning and Professional<br>Development of Teachers -----                                                                                                   | 680 |
| DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGY                                                                                                                                                       |     |
| Jovanka Kozlovački Damjanov: Applied Theatre Play as a Method of Social-<br>Pedagogical Work -----                                                                                       | 695 |
| SPECIAL PEDAGOGY                                                                                                                                                                         |     |
| Dr Djurdja Soleša – Grijak: “Ideal School” for Children with Damaged Hearing ---                                                                                                         | 709 |
| Dr Milan M. Mišković: Sociological Context of Inclusive Education (II) -----                                                                                                             | 720 |
| PSYCHOLOGY                                                                                                                                                                               |     |
| Dr Vladimir Mihić, Dr Jasmina Kodžopeljić: The Scale of Media Literacy –<br>SMP-NS Factor Structure and Metric Characteristics -----                                                     | 729 |
| FROM FOREIGN COUNTRIES                                                                                                                                                                   |     |
| Dr Sc Joško Sindik, Dr Sc Saša Missoni: Thee Relationship between Self-Induced<br>Concatenated Demotivation, Emotional Competence and Work-Related<br>Stress of Preschool Teachers ----- | 743 |
| ASSESSMENTS AND REVIEWS                                                                                                                                                                  |     |
| Snežana Riter: Bibliography of the Journal “Pedagogic Reality” (2006-2010) ----                                                                                                          | 764 |
| The contents of the journal Pedagogic Reality for 2012 -----                                                                                                                             | 795 |

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Академик Йован Джорджевич: Гуманистическая педагогика и воспитание---                                                                                                            | 601 |
| Академик Босилька Джорджевич: Интеллектуальные способности<br>и нравственность -----                                                                                             | 605 |
| Д-р Йована Милутинович: Образование в периоде глобальной эры:<br>индивидуальные и/или социальные цели образования-----                                                           | 625 |
| Д-р Радован Грандич, Милена Стипич: Идентификация и образование<br>одарённых в свете преобладающих концепции одарённости -----                                                   | 638 |
| <b>ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ</b>                                                                                                                                                          |     |
| Д-р Сладжана Зукович, д-р Радован Грандич: Плюрализм в понимании<br>и определении феномена семьи -----                                                                           | 656 |
| М-р Даниела Обрадович: ИмPLICITные положения родителей и учителей<br>об одарённости детей дошкольного возраста -----                                                             | 669 |
| Д-р Светлана Лазич: Пожизненное учение и профессиональное развитие<br>преподавателей -----                                                                                       | 680 |
| <b>ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА</b>                                                                                                                                                      |     |
| Иованка Козловачки Дамьянов: Прикладная театральная игра как метод<br>социально-педагогической работы -----                                                                      | 695 |
| <b>СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА</b>                                                                                                                                                    |     |
| Д-р Джурджа Солеша-Грияк: “Идеальная школа” для детей<br>с поражением слуха-----                                                                                                 | 709 |
| Д-р Милан №. Мишкович: Социологический контекст инклюзивного<br>образования (II)-----                                                                                            | 720 |
| <b>ПСИХОЛОГИЯ</b>                                                                                                                                                                |     |
| Д-р Владимир Михич, д-р Ясмينا поджопелич: Шкала медийской<br>грамотности - СМИ-НС факторская структура и метрические<br>характеристики -----                                    | 729 |
| <b>ИЗ ДРУГИХ СТРАН</b>                                                                                                                                                           |     |
| Д-р Йошко Синдик, д-р Саша Миссони: Отношение самовызванной устано-<br>вившейся демотивации и эмоциональной компетенции с пережитым<br>стрессом на работе у воспитательниц ----- | 743 |
| <b>ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ</b>                                                                                                                                                           |     |
| Снежана Ритер: Библиография журнала “Педагогическая действительность”<br>/2006-2010/-----                                                                                        | 764 |
| Содержание журнала “Педагогическая действительность” в 2012 году-----                                                                                                            | 795 |



## ХУМАНИСТИЧКА ПЕДАГОГИЈА И ВАСПИТАЊЕ

### Резиме

*Хуманистичка педагогија – правац у савременој теорији и пракси образовања и васпитања. Појавио се 50-их година прошлог века у Америци као педагошко остваривање идеја хуманистичке психологије (Роџерс, Маслоу и други). У средишту пажње хуманистичке педагогије налазе се схватања о целовитој личности, усмерености ка вишим вредностима и максимално остваривање могућности појединца, његових способности, потреба, интересовања, посебно стваралаштва. Широко се користе различити начини сазнавања, поступци организације, облици и методе активизације наставе као и извор животних и реалних ситуација.*

*Кључне речи: хуманизам, личност, развој, слобода, интересовање*

Хуманистичко васпитање представља филозофско поимање, прилаз васпитању комплексне и целовите личности, које произилази из хуманистичке психологије и у великој мери се ослања на обједињене погледе и схватања Маслоуа, Роџерса и Штајнера. Ова оријентација појавила се у САД, почетком педесетих година прошлог века, као реакција на позитивизам, бихејвиоризам и емпиризам у психологији. Овај правац је веома близак идејама педологије, педоцентризма, новог васпитања и прогресивизма.

У центру интересовања хуманистичке педагогије налазе се проблеми личности и њеног развоја, активност, креативност, аутономност, самоактуализација, слобода избора, одговорност и усмереност ка вишим циљевима и вредностима.

Према схватањима хуманистичке педагогије, појединци би требало да имају већи приоритет од разреда као групе, школе као институције или курикулума као целине знања. У сваком случају, тежиште је на појединцу, садашњости, аутономији, искуствима, као и личним вредностима.

Људска бића имају уродјену тежњу да расту, да се развијају и да уче, па би тај потенцијал требало да повежу и удруже с «учитељем», ако он има квалитете као што су искреност, топлина и емпатија. Искреност се односи на способност откривања властитих и истинских осећања, топлина, на способност да се при-

хвате и цене друге особе и схвати њихов положај, а емпатија на способност да се стави у положај оног другог, да се разуме његов положај и осећања и да комуницира са разумевањем и уважавањем.

Основни принцип хуманистичког васпитања представља уверење да ученик као појединац буде слободан и у положају и могућности да изабере оно што жели да научи и што му је потребно, да је важнији начин како ће учити од усвајања чињеничког знања, да су осећања значајна као и саме чињенице, а учење «како осећати је исто толико важно као и учење како мислити». На тај начин хуманистички педагози не одвајају афективни и когнитивни домен. Овај аспект је повезан с курикулумом у смислу да су лекције и активности усмерене на различита усмерења ученика, а не на једноставно меморисање.

Хуманистичка педагогија схвата појединца као јединствену, целовиту и комплексну личност (интелект, осећајни живот, социјални капацитети, уметничке и практичне спретности) која максимално настоји да оствари своје потенцијале, отворена је за прихватање нових искустава, способна да сазнаје и схвати различите животне ситуације, да за себе открије значај знања и да на основу тога усваја садржаје наставних дисциплина.

Хуманистички педагози подстичу и негују несметан и слободан развој како би се деца заштитила од неумерених притисака друштва и породице. Постигнућа у школи и настави заузимају друго место у односу на социјално-емоционалне исходе. Ако се испуне поменути услови и претпоставке, академски резултати биће далеко бољи и успешнији од оних који се постижу на уобичајени начин, пошто ће највећи део учења бити самоусмерен и на тај начин далеко значајнији.

Настава у хуманистичкој школи слична је комбинацији индивидуалне наставе и дискусије. Међутим, хуманистички прилаз настави захтева промене статуса наставника: од супериорног над ученицима, до блискости с њима. У избору наставних садржаја, сматра се да ученик има право на избор наставног градива које ће учити. Разред је потребно организовати тако да су ученици повезани смисаоним догађајима, а када се то оствари, они ће «желети да уче, раде, истражују и да стварају».

Хуманистичка педагогија је против механицистичких и формалистичких начела и принципа у настави, против притисака и приморавања на учење, против краткорочних васпитних и образовних циљева као и свега што је страно схватању појединца. Процес учења и усвајања треба организовати тако да сами ученици откривају улогу и значај знања. Посебно се препоручује стављање у први план личних интересовања и потреба ученика, подстицање и расправе, коришћења лидера за мотивисање, рад у малим групама које се спонтано појављују.

Хуманистичка педагогија је довела до многих промена и примене различитих облика и метода у васпитнообразовном раду, истраживања у учењу, проблемске наставе и учења, учења са откривањем, групних дискусија, рад у малим групама, ангажовање у групним и индивидуалним пројектима, играња улога, симулације, социодрама и др., уз широку примену техника подстицања, охрабривања и усмеравања.

Хуманистичко васпитање је наследило од својих «психолошких родитеља» одређени нагласак на квалитет личних односа и отворено и одговорно из-

ражавање осећања, позитивних и негативних. Иако ово схватање није изменило садржаје наставних програма, оно је, ипак, продрло у савремено схватање «персоналног и социјалног васпитања», у систем о старању и саветовању деце и младих, повећало је значај и улогу осећања и емоција у процесу учења, утицало је, у извесној мери, на селекцију и избор наставних садржаја, као и на конституисање неких међународних програма, као што је васпитање у духу мира и сарадње међу народима у оквиру UNESCO-а.

Карактеристична линија васпитања и образовања у будућности ослањаће се на идеје хуманистичке педагогије на следећи начин: хуманизам као потврђивање норми уважавања људске личности независно од узраста; пријатељски и одговоран однос према сваком појединцу; искључивање насиља; отварање људи према свету који се мења, уважавање сваког узраста; целовито остваривање могућности детета; ослањање на резултате претходних етапа развоја; индивидуализација образовања; узимање у обзир способности, интересовања и темпа напредовања, стварање услова за развој детета, независно од нивоа његове припремљености.

Унутрашња психолошка енергија детета испољава се у три основне тежње: развоју, одрастању и слободи.

Тежња ка развоју је у томе да дете не може а да се не развија духовно, морално, умно и физички. То је и једна од основних идеја Виготског, да је дете «биће које расте и које се развија». Одрастање показује да се дете рађа да би одрасло и развило своје опште и посебне потенцијале и квалитете. Тежњу ка слободи дете показује од најранијег узраста на различите начине. Забране и казнене мере, представљају пресецање захтева ка одрастању и слободи. Слобода доводи до равноправног општења с дететом, до поверења у његове могућности, стваралаштву и сарадњи, узајамно поштовање и пружање одговарајуће подршке и помоћи.

## ЛИТЕРАТУРА

- Амонашвили, Ш.А.(1990), Школа живота, Заједница учитељских факултета, Београд.
- Ђорђевић, Јован (2000), Реформни педагошки покрети у 20. веку (Хуманистичка педагогија, стр. 76-86), Учитељски факултет, Београд и Научна књига, Београд.
- Котова, С.А. и др.(2007), Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: Российское видение, Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт Петербург.
- Кларин, М.В.(1993), Гуманистическая педагогика, у: Российская педагогическая энциклопедия, Т. I, Москва.
- Maslov, A.H.(1968) , Toward a Psychology of Geing, Van Nostrand Reinhold, New York
- May, R.(1967), Psychology and the Human Dilemma, Van Nostrand Reinhold, New York.

- Rogers, C.R.(1959), A theory of therapy personality and interpersonal relationships as developed in the client centred therapy, In.: Koch, S.(ed) 1959. Psychology a Study of a Science. Vol.3. McGraw Hill, New York, pp.184-256.
- The international Encyclopedia of Education (1985), Edit. T. Husen and T.N. Postlethwait, Pergamon Press.

**Jovan Djordjević, Academician**  
Belgrade

## HUMANISTIC PEDAGOGY AND UPBRINGING

### Abstract

Humanistic pedagogy – a movement in contemporary theory and practice of education and upbringing – appeared in the 1950s in America as pedagogic realization of ideas of humanistic psychology (Rogers, Maslov and others). Humanistic pedagogy has focused on the views on an all-around personality, aspirations to higher values and maximal realization of individual's possibilities, abilities, needs, interests, especially creativity. Various ways of learning are broadly used, as well as organization actions, forms and methods of teaching activation and resources of life and real situations.

Key words: humanism, personality, development, freedom, interest.

**Академик Йован Джорджевич, Белград**

## ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ВОСПИТАНИЕ

### Резюме

Гуманистическая педагогика является направлением в теории и на практике образования и воспитания. Такое направление появилось в пятидесятые годы прошлого века в Америке как педагогическая реализация идей гуманистической педагогики /Роджерс, Маслоу и др./. В центре внимания гуманистической педагогики находятся предположения о целостной личности, о направлении к более высоким качествам, ценностям и максимальное осуществление возможностей индивидуума, его способностей, потребностей, интересов и в особенности творчества. Широко используются разные способы познания, виды организации, формы и методы активизации процесса обучения как и источник жизненных и реальных ситуаций.

Опорные слова: гуманизм, личность, развитие, свобода, интерес



## ИНТЕЛЕКТУАЛНЕ СПОСОБНОСТИ И МОРАЛНОСТ

### Резиме

*Скоро сто година се врше истраживања о човековим интелектуалним способностима, посебно после Термановог, започетог 1921. Истраживања о личности човека дуго су била запостављена, а посебно истраживања о његовој моралности. За прецизнија проучавања моралности, истраживачи су прихватили модел истраживања о интелектуалном развоју деце и младих па су тако настале интелигенције различитих усмерења: социјална, афективна, спиритална и друге, и на крају и морална интелигенција. Истраживања о моралности су ишла у два правца: 1. развој моралности која прати фазе интелектуалног развоја и кореспондира с њима, и 2. развој моралности као резултат различитих спољашњих фактора, У раду су приказане основне теорије о томе и резултати неких истраживања у области моралности.*

*Резултат разматрања ових питања може се формулисати на следећи начин: 1. интелектуални развој деце и младих у значајној мери зависи од унутрашњих фактора (наслеђа, гена, евентуалних болести и сл.), а морални развој се одвија под утицајима спољашњих фактора од самог рођења до пуне зрелости. Да ли ће морални развој ићи у позитивном или негативном правцу, за виси од уже и шире средине у којима појеђинци живе (породице, школе, политичке климе, савремене образовне технологије и информационих посредника).*

*Кључне речи: развој, интелектуалне способности, Моралност, морална интелигенција*

Од првих организованих друштвених заједница, наметнули су се и одређени захтеви у њиховом животу: односа појединца према другом појединцу, према заједници и заједнице према појединцу и другим заједницама т.ј. усвајање одређених норми понашања у заједници и изван ње као и поштовање одређених табуа и др. Сви ти захтеви су имали за циљ очување заједнице и живота у њој. Различита веровања групе, племена, такође је требало да држи чланове групе на окупу. Веровања групе (племена) садржавала су схватања о природи и природним појавама, о човеку и његовом пореклу, о односу човека према околини у

којој живи и др., што је представљало рана промишљања и схватања о његовом месту у природи.

Све сложенији економски и друштвени услови живота су наметали и све сложнија схватања о човеку, о друштвеном а затим о моралном понашању свих чланова заједнице. Та питања су се односила и на неке суштинске вредности значајне за опстанак и развој заједнице: шта је добро, шта је праведно, шта је оправдано, шта је лепота и др.

Појавом религија и веровања и религијских схватања, јавиле су се нове вредности и нови захтеви, као и различита схватања о пореклу и природи човека, његовој улози на овом свету и сл.

Када су заједнице установиле организовано образовање и васпитање деце и младих, захтеви су били прецизније формулисани, па су школе и учитељи били обавезни да те захтеве поштују и реализују. И ту је било разлика које су зависиле од оснивача школске институције и њиховог издржавања.

Од старих Кинеза, Грка, Јевреја и других, па до данашњих дана, мудри људи и писци највећу пажњу су придавали друштвеном и моралном образовању и васпитању деце и младих.

Економски напредак, подстакнут променама у начину производње, захтевао је и промене у дотадашњем образовању и васпитању деце и младих.

Појава индустријализације поставила је (унела је) и нове стандарде за образовање и припрему радника за рад на машинама које су почеле да замењују и олакшавају начин рада. Власницима фабрика и нових предузећа били су потребни људи који ће моћи не само да добро раде у тим новим условима, већ који ће даље унапређивати производњу. Због таквих услова рада, било је неопходно изабрати најспособније који ће схватити нове потребе и нове захтеве и на њих дати адекватне одговоре.

Од увек су постојали различити начини откривања способних људи. Пре свега, то су били *резултати* постигнути у школама, на раду у одређеним областима, па су тако створени одређени стандарди и степени у напредовању на сваком послу: у економији, трговини, праву, медицини, васпитању деце и др. Није било довољно школско сведочанство и школске оцене, већ и одређени „пробни рад” којим је проверавано знање, стручност али и подобност за одређене делатности. Поред интелектуалних способности, интересовања су била усмерена и на друга својства личности, нарочито она која су била важна за ту делатност а што се кратко називало “подобност”, што обухвата целу личност у шта улазе и морална својства човека.

Прва научна испитивања интелектуалних способности започела су крајем деветнаестог века и почетком двадесетог. Поменућемо само нека од њих која су имала шири значај и друштвену подршку. Џоан Приман износи податак о испитивању имиграната који су долазили у САД (према Гојков Г. 2011). Поред осталих неопходних процедура које су примењиване, коришћени су и тестови за утврђивање интелектуалних способности. Психолози Њујорка су овим тестовима испитали велики број људи из Европе и других делова света који су хрилили

у САД у нади за бољим животом. Овај пример је значајан због последица које су произашле из овог испитивања. Тестове интелигенције саставили су психолози према својој „мери”, а решавали су их имигранти различитих националности, религија, културе, традиција и најчешће недовољно писмени. Резултати тих раних испитивања, како каже Џ. Фримен, су били катастрофални за сиромашне и изнурене имигранте. Према овим испитивањима је утврђено да су 85% Јевреја, 87% Руса, 79% Мађара, 79% Италијана, „малоумни”. За будућност САД, те сиромашне „расе” не могу да буду примљене. Боље резултате су показали имигранти из Британије, Канаде, Скандинавије, којима је дозвољен улазак у САД.

Други пример је такође добио друштвену подршку, а односио се на припремање војника када је САД 1917.године ушла у I светски рат који је вођен у Европи. Пошто САД није имала довољно припремљену војску за тај рат, требало је брзо оспособити младе па је организовано испитивање великог броја кандидата. Поред других примерених процедура, кандидати су испитани и тестовима за утврђивање интелектуалних способности. Према резултатима овог испитивања, одабрани су кандидати за „командни” кадар различитог нивоа а затим су распооређени на различите одговорности.

После Првог светског рата, интересовање за проучавање интелектуалних способности човека нагло је порасло и ишло је у различитим правцима и областима живота. Из бројних истраживања добивена су разноврсна и драгоценна сазнања.

Прво велико истраживање је имало лонгитудинални карактер и започео га је Л. Терман са сарадницима 1921.године. Из великог узорка школске деце, Терман је посебну пажњу усмерио на ученике који су постигли високе резултате на тестовима интелектуалних способности (Q.I. 145 и више) које је пратио до њихове зрелости (зрелог доба)завршавање школа, професионално напредовање, друштвени положај, породичне прилике, интересовања и др. Тим својим истраживањем, Терман је први направио модел свестраног испитивања личности (Терман, Л., 1947, 1948, 1959, 1964).

После Термана, следио је читав низ научника-психолога који су проучавали интелектуалне способности деце и одраслих са различитих аспеката: Вити, Тејлор, Гилфорд, Колберг, Пијаже, Рензули, Гање, Гардвер, Торенс и др.

Из дугачког низа истраживача, издвојићемо *два*, која су за ову тему посебно значајни: Жан Пијаже (Швајцарска) и Колберг Лоренс (САД). Ова два психолога су проучавали развој две значајне области: 1. интелектуални развој деце; 2. морални развој деце.

Да би се потпуније сагледала важност истраживања, сажето ћемо приказати фазе интелектуалног развоја и фазе моралног развоја деце.

Жан Пијаже је утврдио следеће 4 фазе интелектуалног развоја деце:

1. сензомоторна фаза (од рођења до 2 године)
2. преоперативна фаза (од 2-7 година, са две подфазе:
  - преоперативна, од 2 до 4 године
  - интуитивна, од 4-7 година)

3. фаза конкретних операција (од 7-11 година)

4. фаза формалних операција

Фазе интелектуалног развоја имају особености које су довољно познате и редослед који важи за сву децу. Њихов редослед је непроменљив с тим што нека деца (млади) не достигну последњу (четврту) фазу. На интелектуални развој, сматра Пијаже, у извесној мери утиче средина, вршњаци и властита искуства.

Морални развој деце, Пијаже (Piaget, J., 1948, 1958, Pijaget, J., Inhelder, B., 1996) је испитивао са децом предшколског и школског узраста и описао пут моралне зрелости, обележен извесним периодима који су повезани са узрастом.

Пијаже је утврдио два главна типа или два главна стадијума моралног мишљења: 1. морални реализам; 2. морални релативизам.

У фази моралног реализма деца верују да су етичка правила утврђена од стране вишег ауторитета (Бога, родитеља или наставника) и ни под којим условима не могу се мењати. Морални реалисти су по свом мишљењу преоперационални.

Рашћењем и развијањем, деца се постепено мењају до нивоа моралног релативизма. Реалисти такође верују да етичка правила пре представљају међусобну сагласност него одлуку ауторитета па се, према томе, могу модификовати. Путем међусобног договора и правила пре представљају водећу линију него наредбу. Пијаже сматра да морални релативизам није последња и најбоља врста етике. Морални реалисти су више свесни и одговорни према правилима која су поставили ауторитети, док су морални релативисти више свесни и одговорни правилима постављеним од стране вршњака.

Оно што чини суштину у моралном развоју деце је да се морални развој одвија упоредо са интелектуалним развојем и не може се одвојити од интелектуалног и духовног развоја. Иако не сасвим, морални развој је повезан са интелектуалним.

По мишљењу Грахама (Грахам, О., 1972), Пијаже је више усмерен на питање последица него намера. За Пијажеа је морални реализам тесно повезан са моралном принуђом (притисцима), а морални релативизам са интелектуалним. Пијаже сматра да су исти основни принципи примењени и за морални и на интелектуални развој.

У проучавању моралног развоја деце и младих, значајна су истраживања Лоренса Колберга (Kohlberg, L., 1971, 1984). У својим истраживањима, Колберг је проучавао етичке идеје деце на различитим узрастима, путем презентирања етичких дилема садржаних у малим причама а затим одговоре деце (ученика) анализирао у полуструктурираним разговорима (интервјуима).

На основу ових истраживања, Колберг је утврдио (описао) шест периода (фаза) моралног развоја које се јављају одређеним редоследом и свака садржи знања (спретности) из претходних фаза. Деца пролазе кроз фазе интелектуалног развоја а напредовање моралног развоја се одвија на исти начин.

Кратак приказ фаза интелектуалног и фаза моралног развоја показује следеће:

### **Преконвенционални ниво**

Фаза 1: Етика кажњавања и послушности

Добро је оно што прати правила која су споља постављена, уз награђивање или кажњавање.

Фаза 2; Етика размена

Добро је оно што је пријатно за појединца и за оне или оних који им могу да дају или приме благонаклоност; нема другарске лојалности.

### **Конвенционални ниво**

Фаза 3: Етика мишљења вршњака

Добро је оно што доноси похвалу (одобрење) пријатеља и групе.

Фаза 4: Етика закона и реда

Добро је оно што се слаже са постојећим законима, обичајима и ауторитетима.

### **Постконвенционални ниво**

Фаза 5: Етика социјалног уговора

Добро је оно што се слаже (што је прилагођено) постојећим поступцима за сређивање неслагања у друштву. Исход сређивања није обавезно добро или рђаво само по себи.

Фаза 6: Етика универзалних принципа

Добро је оно што је конзистентно са личним ставом, апстрактним принципима.

(Seifert, K., 1983, стр. 90)

Највећа тешкоћа за разумевање Колбергове хијерархије фаза моралног развоја је у томе што се истовремено мора имати у виду интелектуални ниво (фаза) и фазе моралног развоја. Колберг сматра да највећи број људи не стиже до фазе апстрактног мишљења и фазе моралног развоја већ углавном остаје на конвенционалном нивоу. При том, Колберг не фаворизује индивидуалне вредности него оне које одређује социјална средина.

Још је Френсис Галтон (из 1869) сматрао да висока интелигенција обезбеђује заштиту од падања у криминал. Имајући у виду образовање и друштвени положај, поштовани сер Френсис Галтон је могао да буде у заблуди јер свет изван његовог друштвеног круга за њега је био непознат или он за тај свет није показивао интересовање.

Његово мишљење о високој интелигенцији и моралности, на различите начине, и у разним варијантама, се провлачи и до наших дана.

Понављајући мишљење Ф.Галтона, у прегледу истраживања који су урадили Мареј и Хернштајн (1994), такође се говори о вези између интелигенције и врлина (према Гојков, Г., 2011, стр. 235). Колики је значај придаван интелектуалном нивоу (Q.I.) показују и схватања Артура Џенина (према Гојков, Г., 2011) који је саопштио да су злочини и Q.I. повазани, па је утврдио да 60% црнаца из Америке, имају Q.I. нижи од 90 (Q.I. испод доње границе просечне (нормалне) интелигенције, а да злочин врше особе чији је Q.I. између 75 и 90.

Треба констатовати да су бројни истраживачи били посебно усмерени на утврђивање односа између високих интелектуалних способности а далеко мање о односу моралности и осталих који не спадају у највишу, већ остале категорије.

Џоан Фриман (Freeman, J. 2008), пре свега сматра да моралност не постоји као теоријска грана (део) ваћ да је у целини практични појам, основа, потка на путу људи да живе заједно. Појам моралности, сматра Фриманова, такође може да се схвати у оквиру социјалних и културних контекста. Она објашњава: у неким друштвима која су чврсто везана за религију (на пример Ислам), усвојена моралност је сама по себи вредност, па су друге вредности сасвим ирелевантне. Она је изнела да код малезијских муслимана, на пример, успех у васпитању је, према владајућем закону, посебно наглашена “веза Бога и високе моралности”. Стога, по њеном мишљењу Запад није пример за схватање односа између усвојене моралности и интелектуалних способности. До сличних резултата дошао је и сам Колберг који је испитивао морално суђење деце (ученика) на Тајвану, у рналезијским племенима и у једном селу у Турској (према Грахаму, О., 1972) „Колберг је и у тим истраживањима утврдио секвенцијални развој моралног суђења. Међутим, Колберг је утврдио да последња два стадијума моралног мишљења не разликују се јасно у неписменим или племенским заједницама (Kohlberg, L. 1975, Kohlberg and Efenbein, 1975).

Приманова каже да је моралност неразмрсив (inextricable) појам од „мудрости” у садашњем поимању васпитања. Мудрост такође захтева акцију као што је давање и примање савета људима и такође зависи од појединца у одређеном контексту. Фриманова верује да она нема потпуне сигурности у јаку везу између интелекта и моралности. Из прегледа великог броја истраживања о интелигенцији и моралности, Фриманова није нашла препознатљиву везу између измерене даровитости и понашања у реалности. Психолог Ротман такође сматра да не постоји значајна веза између високог Q.I. и моралног понашања.

Џ. Фриман наводи преглед интернационалног истраживања који су обавили Италијани Пањин и Адреани 2000 (Freeman, J., 2005) који нису могли да нађу било који (ану) уочљив однос између високе когнитивне способности и актуелног понашања, али је основа „за утврђивање слагања...које дели са тим садржајима”.

Американац Ротман (1992) је нагласио да Q.I. објашњава само мало у оквиру моралног схватања. Интелектуално даровити знају шта се оцекује као одговор па су способни да покажу потребну интелектуалну вештину (acrobatics) за високи скор, али могу и да не изаберу очекивање које су написали (одговорили).

Неки истраживачи сугеришу да. Колбергов универзални ред моралног развоја, реално не садржи низ хијерархијских ступњева, већ једноставан тренд или тенденцију развоја (Рест, 1980).

За нас су занимљива истраживања и наших аутора која су обављена у много специфичнијим социјалним и културним условима.

Истраживање др Грозданке Гојков је једно од ретких у којем се упоређују резултати (потенцијално) даровитих и осталих. Истраживање је обављено са студентима различитих (школских) оријентација. Гојков Г. (Вршац, 2011) је проучавала моралност и успех даровитих студената.

Идеја у основи истраживања односи се на питање значаја моралности за успех даровитих на студијама и на проверавање, у извесном смислу, постојања синергије интелекта и моралности код даровитих.

Узорак је чинило 299 студената друштвено-хуманистичког смера (Нови Сад, Вршац, Ниш)• Из поменутог узорака, одвојено су обрађени подаци за 60 студената који су на студијама имали оцене изнад 8,5, а у средњој школи су спадали у 10% са врха.

После детаљне и свестране статистичке обраде добивених података за две групе студената (оне са оценама 6,5 и више и осталих студената). дошло се до занимљивих података од којих ћемо изнети оне који указују на однос успеха на студијама и моралности. Веза између скупа од 3 (претходно) наведена предиктора и успеха је слаба (стр. 386). Студенти који у свој појам моралности не укључују поштење, имају бољи успех на студијама. Само две вредности се могу сматрати значајним индикаторима успеха на студијама; остале 22 нису биле дискриминативне за успех на студијама. Ауторка је закључила да успех на студијама значајно корелира са вредношћу и поштовању себе.

У односу на питање значења моралности и просечне оцене на студијама, само једно значење моралности као значајан предиктор за успех на студијама је доследност. Следећи закључак је да је веза између доследности као значења моралности и успеха на студијама, код потенцијално даровитих студената слаба. Они за које моралност значи доследност, теже да имају бољи успех на студијама у односу на даровите колеге за које моралност нема значење доследности. Студенти су дали 25 различитих значења моралности, а само једно од њих је присутно код близу половине (46%) испитаника: поштовање друштвених норми. Сва остала значења моралности код студената су присутна у мањем постотку (22,6. или мање). Ауторка је закључила да преовлађује нота «продруштвених вредности» Од 25 различитих значења моралних вредности, општи (заједнички) резултати су следећи:

|                              |               |
|------------------------------|---------------|
| - Поштовање друштвених норми | 46% (фр. 120) |
| - Поштовање различитости     | 22,6 (фр. 62) |
| - Праштање                   | 20,1 (фр. 53) |
| - Хуманост                   | 10,9 (фр.30)  |
| - Васпитање                  | 10,9 (фр.30)  |



Код потенцијално даровитих студената, резултати су следећи:

- Поштовање друштвених норми 49,2 (фр.31)
- Поштовање моралних норми 23,8 (фр. 15)
- Поштовање себе 17,9 (фр, 11)

Следећевредности су добиле нулу:

- Дружељубивост
- Не знам
- Праведност ;
- Праштање

Само једно од бројних моралности је присутно код приближно половине потенцијално даровитих студената – поштовање друштвених норми 49,2%. Ауторка сматра да би ту могло да спада и поштовање моралних норми 23,8%.

Др Гојков сматра да се потенцијално даровити студенти разликују од осталих колега по томе што наглашавају поштовање себе, више су оријентисани на себе, имају снажнију свест о сопственој вредносној оријентацији.

Факторском анализом, значења моралности у овом истраживању су груписана на следећи начин:

1. фактор – поштовање других, поштовање себе;
2. фактор – поштовање друштвених норми;
3. фактор – поштење, васпитање;
4. фактор – толеранција;
5. фактор – поштење, искреност
6. фактор – хуманост, праведност.

Шест фактора објашњавају 41,5 варијанси значења моралности. Код потенцијално даровитих, значења моралности су груписана на следећи начин:

1. фактор – поштовање других, поштовање себе;
2. фактор – праведност, хуманост, одсуство значења поштовања моралних норми
3. фактор – поштење, искреност
4. фактор – васпитање, приврженост породици;
5. фактор – праведност, толерантност

Разлике између потенцијално даровитих и осталих у погледу значења моралности, испитане каноничком дискриминативном анализом, утврђена је само варијабла поштовање себе и постојање малих разлика између потенцијално даровитих и осталих у погледу дискриминативне функције (Утврђене корелације су ниске).

Ово значајно истраживање и нека друга о којима ће бити речи, покрећу значајно питање: да ли даровити или нека друга селектирана група и њихово мишљење о моралности могу да буду примерен за све, за остале, или је потребно издвојити она која су у највећој мери заједничка, не запостављајући и оне вредности за групе које, у извесном смислу, унеколико, одступају од „обичних“?

Следеће истраживање поткрепљује постављено питање:

У истраживању под насловом “Вредносни профил друштвене елите у Србији”, С. Максић и З. Павловић (Вршац 2011) , презентирају део “Европске



студије вредности” која је обављена 2008. године. Прилог који се односи Србију, урађен је на репрезентативном узорку од 1.512 грађана Србије. Из ове групе, обрађен је подзорак друштвене елите од 77 грађана који су били најобразованији и најимућнији, што представља 5% из узорка грађана. У овој групи је било знатно више мушкараца.

Налази овог истраживања су значајни са становишта схватања о моралности у веома сложенем периоду процеса транзиције у Србији.

Основни резултати овог истраживања су следећи:

- Скоро сви припадници друштвене елите су били запослени (треба имати у виду да је истраживање вршено 2008)
- Обе групе на сличан начин вреднују подстицање толеранције, послушности независности и маштовитости деце;
- Обе групе, у подједнакој мери се залажу за поштовање закона и једнакост
- Разлике између елите и осталих грађана из узорка нису статистички значајне у следећим вредностима: утаји пореза, примања мита, изузев хомосексуалности.

Ово последње за ауторе овог истраживања представљало је изненађење.

На основу добивених резултата, аутори су закључили да друштвена елита о анализираним вредносно-моралним дилемама не суди другачије од осталих грађана. При суђењу о темама које би се могле сврстати у област морала, елита се мало разликује од осталих грађана.

Новија проучавања пружају нова сазнања о односу интелектуалних способности и моралности.

Истраживање на Косову и Метохији, које су обавиле Радовић, О. и Кулић, Д., показало је да одређени услови живота дају и резултате који се разликују и од оних у свету али и од оних који су добивени у нас. Ратна дешавања, политичка нестабилност, материјална не ретко и физичка угроженост само су неки од аспеката окружења у којима стасају нове генерације на косовско-метохијском простору.

У овом раду под насловом: “Повезаност когнитивних способности и вредносних приоритета младих”, ауторке су имале за циљ да се утврди евен туална повезаност успешности у решавању когнитивних задатака и вредносних приоритета младих (од 1922 године).

Узорак је био 100 студената (50 студената психологије и 50 студената енглеског језика и књижевности) Филозофског факултета у Косовској Митровици. Испитивање је обављено током априла 2011. године, применом инструмената: 1. Рокичев упитник вредности и 2. нестандардизовани тест когнитивних способности Роберта Стејнберга. Урађено је корелационо истраживање на пригодном узорку са циљем да се испита евентуална повезаност ових конструкта.

У овом истраживању, ауторке су дошле до следећих закључака: Омладина на Косову и Метохији истиче значај здравља и породичне сигурности као израз опште тенденције ка осећању сигурности у сфери личног живота.

- Наглашено је истицање приватног живота и постизање, како професионалног успеха тако и блиских квалитетних односа у непосредном окружењу;
- Наглашена је окренутост ка уском социјалном миљеу и тежњи за самопотврђивањем у сфери личних одговорности у светлу друштвене кризе и друштвеног положаја младих;
- Окретање ка задацима у којима млади имају прилику да као активни учесници трагају за осећањем компетентности и изградњи личног идентитета;
- Охрабрујуће је инсистирање младих на поштењу и топлим односима са другима;
- Одговоран и савестан однос према обавезама;
- Истрајност и фаворизовање дугорочних вредности наспрам хедонистичких тенденција.

Студенти који нису постигли високе бодове на тесту когнитивних способности, више теже друштвеним и хришћанским вредностима и за приоритете су изабрали: слободу, мудрост, свет лепоте, спасење и унутрашњу хармонију.

Зато није случајно да су ауторке посебно нагласиле значај Гарднеровог модела вишеструких интелигенција који пружа подједнаке могућности свим ученицима да развију своје потенцијале у одређеним доменама знања.<sup>1</sup>

Ауторке су утврдиле просечне рангове вредности које имају следећи редослед: 1. здравље; 2. породицна сигурност; 3. самопоштовање; 4. слобода; 5. искрено пријатељство; 6. унутрашња хармонија; 7. зрела љубав; 8. мудрост; 9. удобан живот; 10. задовољство; 11. социјални углед; 12. постигнуће; 13. социјална сигурност; 14. једнакост; 15. узбудљив живот; 16. мир у свету; 17. спасење; 18. свет лепоте.

Ратна дешавања, политичка нестабилност, материјална и, не ретко, физичка угроженост, само су неки од аспеката у којима стасају нове генерације на косовско-метохијским просторима.

Факторска анализа података указала је да се терминалне вредности групишу у неколико фактора од којих прва четири објашњавају 48% (здравље, породицна сигурност, самопоштовање, слобода).

<sup>1</sup> Гарднерова теорија и интелектуалним способностима представља најобухватније и најразумљивије природу човекових интелектуалних способности и то следећих: 1. лингвистичка; 2. логичко-математичка; 3. музичка; 4. спацијална (просторна); 5. телесно-кинестетичка; 6. интерперсонална; 7. интраперсонална, Касније развио још две: натуралну а 2011 и девету психологију за 21. век.

Гарднер Ховард (рођен 1943), професор је на Универзитету Харвард и сарадник бројних института. За свој рад је добио бројне награде а његове израз књиге су преведене на многе језике. Био је и хонорарни професор Универзитета у Шангају (East China Normal University in Shanghai)

### Ранг терминалних вредности

1. поштење; 2. који воли; 3. интелигентан; 4. одговоран (од 16).

Најбољих 25% и 25% најслабијих постигнућа на когнитивним задацима показују да се ове две групе разликују у у погледу ранга који приписују појединим вредностима.

- Испитаници са бољим постигнућима, већи ранг приписују вредности удобан живот.
- Испитаници са слабијим(лошијим) постигнућима на одређеној врсти когнитивних задатака, значајно виши ранг приписују вредностима: слобода, мудрост, свет лепоте и унутрашња хармонија.

Ове вредности студената нижих постигнућа, сматрају ауторке, могле би се означити као филозофскокреативне вредности и као нека врста универзалне оријентације.

Ово значајно истраживање показује да омладина на Косову и Метохији снажно истиче значај здравља и породичне сигурности као израз опште тенденције ка осећању сигурности у сфери личног живота.

За шири увид о односу интелектуалних способности и моралности показују резултати још једног истраживања у нас.

На узорку средњошколских ученика, и то школа посебне оријентације, Николић Р. и Радовић В. обавиле су истраживање под насловом: „Преференције вредности даровитих ученика”. Узорак овог истраживања чине ученици Филолошке гимназије, Математичке гимназије и Школе за музичко образовање, са укупно 81 учеником (69,1% девојчица и 30,9% дечака).

Циљ истраживања је био да се утврди вредносни профил даровитих кроз преференције стилова живота који се односе на индивидуалне и друштвене вредности и циљеве.

Истраживање је започето од претпоставке да се преференције одређених вредности даровитих разликују од преференције њихових вршњака. Такође се пошло и од претпоставке да су у земљама ниже економске развијености и кризе морала створене друштвено-политичким догађајима који су изазвали несигурност и неизвесност, доминирају материјалистичке вредности, Сматрале су да су ранија истраживања полазила од претпоставке да су даровити отпорнији на промене и када су у питању лична својства и да се у томе разликују од профила вршњака.

Резултати овог истраживања показују неке значајне особености нашег времена и услова живота и рада, од којих су важни следећи:

- Даровити ученици у највећој мери преферирају материјалистичке или утилитаристичке вредности.
- Уз материјалистичке вредности налази се сазнајни стил живота.
- На трећем месту налази се хедонистичка оријентација, а после ове алтруистичка, прометејски активизам и индивидуалистичка оријентација.

Прометејски активизам заузео је значајно место и показао се прихватљивијим.

- На дну листе стилова живота, налази се медијска популарност и оријентација на моћ.

Утврђена је корелација између преференција материјалистичких вредности и индивидуалистичке оријентације даровитих.

Ауторке сматрају да би даровити ученици материјално богатство ставили у функцију личне добробити.

- На зачељу листе стиилова живота налази се медијска популарност и оријентација на моћ.
- Врсте талента није варијабла која значајно утиче на преференције вредности средњошколаца, осим у случају медијске популарности коју у већој мери преферирају ученици музичке школе у односу на вршњаке из гимназија.
- Општи школски успех такође није варијабла која битно утиче на преференције стилова живота даровитих средњошколаца. Изузетак представља медијска популарност.
- Ученици са нижим академским постигнућима у већој мери преферирају овај стил живота (вероватно медијски?) него њихови вршњаци са вишим постигнућима.

(Наведен је списак девет стилова живота, стр.621)

Основни закључак овог истраживања је да нема великих иступања у преференцији даровитих ученика у односу на своје вршњаке.<sup>2</sup>

Генерално гледано, вредносни профил даровитих средњошколаца се не разликује значајније од вредносних профила вршњака до којих су дошли истраживачи у новије време. Ауторке сматрају да су друштвене околности и важеће вредности друштва детерминисале овакво стање.

Изнесена схватања и резултати неких истраживања имали су за циљ да се делимично сагледа однос интелектуалних способности и моралности. Па и у овако сажетом приказу, може да се сагледа комплексност тог односа. То указује на важну чињеницу да је моралност сложени комплекс који садржи лепезу различитих својстава човека, различитост схватања о њиховој важности, пореклу, деловању. Феномен моралности припада само човеку и услов је његовог живота и напредовања или назадовања. То указује и на правац да се о моралности не може говорити и да се не може објаснити свођењем на једноставне оквире и упрошћене дефиниције,

Сасвим је сигурно да у разумевању моралности, а посебно у манифестовању моралности, интелектуалне способности имају своје место. То и није нешто што је ново. Ново је то што се заборавља да је интересовање за интелектуалне способности и истраживања о интелектуалним способностима дуго трајало, скоро 100 година, ако се има у виду да је прво систематско и лонгитудинално истраживање Л. Терман започео 1921. године. Праћење врло способне деце из Терма-

<sup>2</sup> Треба напоменути да су ауторке упоређивање са вредностима вршњака вршиле посредно, т.ј. на основу истраживања других аутора.

новог узорка је трајало до њиховог зрелог доба. Извештаји о томе су издавани и објављени 1948, 1959, 1964. године.

Економски развој је наметнуо решавање нових проблема па бројна и разноврсна истраживања интелектуалних способности нису била довољна да дају одговоре на нека друга актуелна питања, иако су и даље била васна. Наиме, биле су запостављене друге особености и својства човека и његове природе, као што су: афективни живот, социјални односи, мотивација, друштвене и моралне вредности и др.

Истраживачи су настојали да и те друге области проучавања буду што прецизније, слично проучавању интелектуалних способности. Тим путем су ушли у друге области а резултате назвали новим врстама интелигенције: социјалне, емоционалне, духовне (спиритуалне) и других. Тако је духовна или спиритуална интелигенција представљена као десета интелигенција, како ју је формулисала Дороти Сиск (Sisk, Dorothy, 2005) и други. Занимљиво је да се појавила и интелигенција љубави (Селман Виктор, 2005) о којој ће касније бити више речи.

Оно што је значајно је настојање да се нови феномени подведу под општи појам интелигенције па се настоји утврдити и њихов квоцијент. Од интереса је спиритуална интелигенција која има S.Q (спиритуални квоцијент) иако није објашњено како се утврђује и како се тумачи. Сами аутори су поставили следећа питања: да ли се може и на који начин идентификовати, које су карактеристике деце и/одраслих који показују (манифестују) S.Q.? Да ли се спиритуална интелигенција може унети у разред? То јест, на који начин „дух“ (спирит) се може унети, без обзира на врсте талента и префериране вредности. Сматрају да спиритуална интелигенција олакшава дијалог између ума и тела, између разума и емоција. S.Q., сматрају заступници овог схватања, изазивају морални осећај нашој способности да ублажи (или прилагоди) ригидна правила схватајући и саосећањем и способност да се види када сажаљење и разумевање имају своје границе. S.Q. користе у борби са питањима о добру и лошем и да се сагледају нереализоване могућности. Ипак констатују да ни Q.I. ни S.Q. или у комбинацији, не могу да објасне пуну комплексност људске интелигенције нити широко богатство људске душе и имажинације.

Различитим интелигенцијама су додали и интелигенцију љубави (Intelligence of Love) Марије Монтесори<sup>3</sup>. Заступници овог схватања сматрају да је ова интелигенција динамички профил временски променљивих интелигенција. Они сматрају да интелигенција љубави није само на високом научном нивоу, већ интелигенција инкорпорирана са љубављу (Selman Victor, 2005)•

Међу бројним врстама интелигенција, појавила се и морална интелигенција. За овај прилог, ова интелигенција је посебно значајна. Мерлин Лејн (Marlyn Lane, 2005) као основу за моралну интелигенцију у свом раду је користила се-

<sup>3</sup> Треба објаснити да је Марија Монтесори провела неколико година у Индији за које време је проучавала Гандијеву филозофију ненасилног отпора, моралну снагу која је снажнија од физичка снаге под слоганом: „Мир је организована љубав, Рат је организована мржња“ (Салман, В., 2005)

лекцију из светске литературе за дискусију о етичким питањима. Наглашено је да разматрање етичких питања даје дубину и комплексност наставном плану и програмима и значајни су за живот.

Оваквим схватањем, моралност је сведена на сасвим ограничена питања, што је сузило и ограничило њен прави значај, њену суштину, и, што је најважније њено шире деловање и укупно понашање човека.

Схватања о моралном развоју деце и младих Пијажеа и Колберга (како је напред приказано), представљају основу за сва каснија истраживања о моралности. Та схватања, међутим, нису била довољна за разумевање све сложености комплекса моралности.

Сва каснија истраживања и схватања, о моралности иду у два главна правца: 1. моралност која прати интелектуални развој и с њим кореспондира (Пијаже и Колберг) и 2. моралност као феномен човека, која се развија и формира под утицајима и факторима који долазе споља, из уже и шире друштвене средине.

Треба, међутим, објаснити на који начин је дошло до таквих оријентација. Схватања о развоју моралности деце и младих су слична и основни закључак који произилази из првих истраживања јесте да морални развој деце прати њихов интелектуални развој. Каснија истраживања су показала да је питање развоја моралности много сложеније и да је под утицајем спољашњих бројних и разноврсних фактора. Основна разлика између интелектуалних способности и моралности је што су интелектуалне способности у значајној мери урођене (наслеђене) факторима који нису потпуно откривени или сазнати, као што су: питање гена, здравља, евентуалних болести и др. Дакле, многих унутрашњих фактора. Моралност и понашање, схваћено у ширем смислу, се стиче, учи, усваја од самог рођења, прво од родителја и породице, затим школе, вршњалра, уже и шире друштвене за јединице, религијских уверења, традиције, различитих медија итд. Претходна излагања су показала да средина и окружење у развоју моралности има одлучујући значај. У ком правцу ће се моралност развијати (или оријентисати) зависи од средине у којој деца и млади живе, позитивне или неповољне.

Зато није случајно што су многи истраживачи покушавали да нађу одговоре за тако сложено питање какво је моралност проучавајући компоненте или делове или поједине факторе који се садрже или који чине моралност. Како је за интелигенцију понуђено толико различитих схватања и теорија и њихових дефиниција, није необично да је феномен моралности, која припада само човеку, на различите начине парцелисана како би се схватила као посебан феномен. Ако се при томе настојало да то буде прецизно, најближи модел је било испитивање интелигенције па су се појавиле: социјална интелигенција, афективна, спиритуална, морална интелигенција и друге.

Схватање је да развој моралности кореспондира са интелектуалним развојем и да не мали број људи не достиже највише нивое интелигенције, не само да унапред елиминише највиши развој моралности, није реалан, није тачан и није адекватан. Наравно да интелектуалне способности имају удела у моралности, али

то не значи да је она фиксирана за фазе интелектуалног развоја. Моралност се стиче, учи, прима, а каква ће бити, зависи од низа околности у којима се развија.

Свакако да је проучавање моралности врло сложено јер моралност није само проучавање идеја и мишљења о претпостављеним ситуацијама и дилемама. Моралност пре свега значи деловање, шире понашање, показује односе: према себи, према ближњима, према ужој и широј друштвеној околини и околине према појединцу или групи. Због свега тога, моралност не може бити само интелектуална моралност јер обухвата *целог човека*, његов ум (ма какав да је), његове емоције, његову мотивацију, његово деловање, његово знање, његов карактер, његове ставове.

Поставља се следеће питање: које околности и који разлози су поспешили овакве прилазе у проучавању моралности? Разлоге за поједностављене прилазе у проучавању моралности треба тражити у савременом економско-друштвеном животу. Овакво и неке друге промене о којима је било речи, јавиле су се и појавом Глобализације као економско-социјалног процеса на широком плану. Глобализација је наметнула нове захтеве, нове и другачије идеје и на духовном плану, на схватања и уверења човека о савременим потребама (и захтевима). У питању је и увођење нових вредности које чине садржај моралности и манифестовање оних вредности које су на линији тог светског процеса. Зато се намеће питање: шта су вредности? Како су се формирале? Како су се манифестовале? Да ли те и такве вредности одговарају савременом животу и савременим захтевима?

Морал и моралност је друштвена категорија и друштвено-историјски је условљена па су разумљиве и разлике које су се током времена формирале. Поред тих разлика, временом су се формирале и универзалне вредности: истина, лепота, једнакост људских права, право на срећу, на складно и одговорно учествовање у животу друштва. Нарочито су људска права темељ универзалних моралних вредности.

Природно право се налази у основи човека као природног бића. То право је универзално и наднационално само по себи. Правда више од свих врлина и у себи садржи све врлине (Марковић, Д., 2011).

Потребе и вредности А. Нинковић (Вршац, 2011) класификује на: материјалне, духовне или према обиму, рангу, па их разврстава у 10 група (стр. 457).

Разврставања потреба се врши и на урођене (биолошке) и стечене (психичке и душевне). Ове две последње, по мишљењу А. Нинковића, се стичу, оне су потребе настајања, Повезивањем потреба и вредности, добија се систем.

За овог аутора најбитнија су знања о нама самима, ко смо, одакле долазимо, где (куда) идемо?

Свако време има своје вредности које одговарају друштвеним условима и потребама, али неке дилеме остају и онда када се имају у виду специфично време и специфичне потребе. Које друштвене и које моралне вредности су у ово време актуелне и пожељне? У постмодерном плурализму јасно се уочава и плурализам система вредности. Глобализација је наметнула и социјалне и моралне вредности:



- стицање и повећање материјалног богатства и користи;
- повећање профита у свему;
- значај новца као највеће вредности;
- успех.

Формално се промовишу толеранција, мир, демократија, људска права и сл. а истовремено се воде жестоке борбе (јавне и тајне) за превласт, утицај, природне ресурсе, освајање тржишта и сл.

Човек као јединствена личност, јса свим својим особеностима<sup>^</sup> у садашње време остао је негде на маргинама бриге и интересовања. О моралним поступцима и моралности мало се расправља и пише. Колико је незапослених и без перспективе у будућности нису озбиљне друштвене бриге. О васпитању, друштвеном и моралном, расправља се још мање. Као да се зазире од помињања ширег друштвеног и моралног васпитања деце и младих. Такви захтеви се данас тумаче као „индоктринација” која је врло опасна, чак погубна. А како да се разуме и тумачи окупљање и васпитање младих у различитим политичким партијама? Како да се тумаче различита религијска васпитања деце и младих? Како уопште деца и млади могу да стасају у нормално савремено друштвено биће? Још је познати амерички психолог Една Холингворт и Терманова сарадница, прошлог века говорила (и писала) да (чак) даровиту децу треба васпитавати и да треба да постоје васпитни планови јер се деца не могу сама васпитавати.

И у недавно понуђеној, најновијој Стратегији образовања у нас, па и у последњим законима о основном и средњем образовању, избегава се помињања васпитања, као ширег задатка школе.

Било је у прошлости, а вероватно ће бити злоупотреба и манипулисања у погледу подизања и васпитања деце и младих, али то није разлог да се одустане од његовог ширег, хуманог поимања које ће бити актуелно док постоји човек и организовано друштво: породица, школа, ужа и шири друштвена средина, одређени амбијент у коме се живи. Какав буде укупни амбијент, таква ће да буде и млада генерација која долази после нас.

Живимо у информацијском друштву па су средства информисања у ве ли кој мери преузела, не сарао економске већ и социјалне функције. (породице, школе, изваншколског живота, професионалног живота, професионално формирање, доквалификације, преквалификације и др.

Садашње време намеће и другације прилазе у истраживањма социјал ног, психолошког карактера, другације деловање у преношењу знања и фор мирању личности од детињства па до зреле самосталности.

Очигледно је да пред друштвом стоје крупни, сложени и дугорочни задаци на које треба дати и адекватне одговоре. У томе би морали да учествују сви родитељи и породица, школа и наставници, друштвено-политичке организације и други друштвени субјекти.

А основно, битно и главно је: друштвено и морално понашање и деловање се учи, стиче и усваја. Какав ће бити правац, зависи од садржаја, од вредности које буду промовисане.



## БИБЛИОГРАФИЈА

- Ђорђевић Б., Ђорђевић Ј. 2007 *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања*. Савез педагошких друштава, Нови Сад
- Ђорђевић, Б., 2011 *Није злато све што сија* - Народна пословица Висока школа струковних студија. За образовање васпитача. Зборник 17, Вршац
- Educational Psychology, 1975 The Definition, Measurement and Organisation N. L. Gage, D. C. Berliner Rand Mc Nally, Chicago
- Freeman, J., 2002a The gifted and moral values N A G C News, September/October
- Freeman, J. 2005 *Permission to be gifted: how conceptions of Giftedness can change lives* In: R. Sternberg and Davidson, *Conceptions of Giftedness* Cambridge, Cambridge Press
- Freeman, J. 2008 *Morality and Giftedness* In: T. Balchin, B. Hymer and Mathews, D. (Eds) London and New-York; Routledge
- Gardner, H., 1983 *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence* New-York, Basic Books
- Gardner, H. 1999 *Intelligence reframed: Multiple intelligence the 21 century* New-York, Basic Book
- Gardner, H. 2011 *Truth, beauty and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century* New York, Basic Books
- Гојков, Г., Ђорђевић, Б., Стојановић, А. 2009 *Систем вредности потенцијалне даровите елите Висока школа струковних студија за образовање васпитача*, Зборник 15, Вршац
- Гојков, 2011 *Моралност и успех даровитих студената Висока школа професионалних студија за образовање васпитача*, Зборник 17, Вршац
- Грандић, Р. 2011 *Моралност и изузетност Висока школа струковних студија за образовање васпитача*, Зборник 17, Вршац
- Јукић, С. 2011 *Морал између идеала и стварности Висока школа струковних студија за образовање васпитача*, Зборник 17, Вршац
- Kohlberg, L. 1969 Stage and sequence cognitive development approach to socialisation In: Golin, D.A. (Ed.) *Handbook of socialisation theory and approach*
- Kohlberg, L. 1971 Stage of moral development as a base for moral education In: Beck, Crittenden and Sullivan (Sds) *Moral education* New York, Newmann Press
- Kohlberg, L. and Elfenbein 1975 The Development of Moral Reasoning and Attitudes Toward Capital Punishment Amer. J. of Orthopsychology, Summer 1975
- Kohlberg, L. 1981 *The Philosophie of Moral Development Essays in Moral Development* New-York, Harper and Kow
- Kohlberg, L. 1984 *The Psychology of Moral Development, Vol. 2 Essays on Moral Development* San Francisco
- Lane, Marlyn 2005 *Moral Intelligence: Learning Lifes Lessons for Gifted* Whitier, California, USA New Orleans
- Максић, С., Павловић, 2011 *Вредносни профил друштвене елите у Србији. Висока школа струковних студија за образовање васпитаца*, Зборник 17, Вршац

- Мандел, Ц., Голдсмит, Ед., 2003 Глобализација. Аргумент против Ц.Л.1.0., Београд
- Марковић, Д., 2007 Глобализација образовања Годишњак 2, С.А.О. ,Београд
- Марковић, Д., 2011 Образовање даровитих и социјална правда Висока школа струковних студија за образовање васпитаца, Зборник 17, Вршао
- Мирчић, Љ.,1988 Когнитивни и афективни чиниоци у моралном развољу Просвета, Београд
- Николић, Р., Радовић, В. 2011 Преференције вредности даровитих ученика Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Зборник 17, Вршац
- Нинковић, А. 2007 Од даровитости ка вредности Зборник 13, Вршац
- Pagnin, A.; Adreani, O.D. 2000 New trends in rešearch on moral development in the gifted In: K.A. Heller, F.J.Monks, R. Sternberg and Subotnik (Eds) International Handbook of Giftedness and Talent Oxford, U.K., Pergamon Press
- Piaget, J. 1948 Moral Judgement of tbe Child The Free Press, Nen-Jork
- Pijaže, Ž. , Inbelder, B. 1996 Intelktualni razvoj deteta Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnib sredstava Beograd
- Pijaget, J. 1958 The Growth of logical Thinking Basic Book, New-Jork
- Радовић, О., Кулић, Д. 2011 Повезаност когнитивних способности и вредносних приоритета младих Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Зборник 17, Вршац
- Seifert, Kelvin 1983 Educational Psychology Hoghton Mifflin Comp., Boston
- Selman, V., Selman C.K.
- Selman, J., Selman E., 2005 Spiritual-Intelligence/-Quotient College Teaching Methods and Styles journal - Third Quarter, Volume 1, Number 3
- Sisk Dorothy, 2005 Bringing Spiritual Intelligence in to Classroom Beomond, Texa.s, New Orleans
- Стојиљковић, С.,Д, 1996 Повезаност особина личности и моралних расуђивања Зборник Института за педагошка истраживања (28), Београд
- Terman, L. -1947 The Gifted Grows Up TwentyFive Years Follow Up A Superior Group Vol.Ingenetics of Genius London, Oxford University
- Tertnan, L., Oden, M. 1948 The Gifted Child grows up “Genetic studies of genius”, 2ed. Stanford University Press
- Terman, L., Oden, M. 1959 Genetic Studies of Genius, Vol. V. The gifted group at MidLife Stanford, California, Stanford Univ. Press
- Torrance Sisk Dorothy, 2001 Spiritual Intelligence: Development Higher Consciousness Creative Hducation Faundation
- Вујасин, Б., 2011 Морална димензија даровитости Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Зборник 17, Вршац

**Bosiljka Djordjević, Academician**  
Belgrade

## INTELLECTUAL ABILITIES AND MORALITY

### Abstract

Research on human intellectual abilities has been undertaken for almost one hundred years, especially after Terman's study, which started in 1921. Research on personality of a man has long been neglected, especially research on man's morality. In order to study morality more closely, researchers have accepted the model of research on intellectual development of children and young persons; as a consequence differently oriented intelligences have appeared: social, affective, spiritual etc, and finally – moral intelligence. Research on morality has moved in two directions: 1. morality development which follows intellectual development and corresponds to it, and 2. morality development as a result of various extrinsic factors.

The paper outlines fundamental related theories and the results of some studies in the field of morality. The outcome of considerations of these issues can be formulated in the following way: 1. intellectual development of children and young people significantly depends on intrinsic factors (heritage, genes, possible diseases, etc) while moral development takes place under the influence of extrinsic factors. Whether morality development will go in a positive or in a negative direction depends on the closer and broader settings individuals live in (family, school, political climate, modern educational technology and informational mediators).

Key words: development, intellectual abilities, morality, moral intelligence.

**Академик Босилка Ђорђевић** Белград

## ИНТЕЛЖКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И НРАВСТВЕННОСТЬ

### Резюме

Почти столетие продолжают исследования человеческих интеллектуальных способностей, в особенности после исследования Термана, начатого 1921 года. Исследования личности человека долгое время были вне внимания, а в особенности исследования о его нравственности. Для более точного исследования нравственности, исследователи приняли модель исследования об интеллектуальном развитии детей и молодёжи и таким образом сформировались интеллигенции разных направлений: социальная, аффективная, духовная и др., и в конце нравственная, моральная интеллигенция. Исследования нравственности

развивались в двух направлениях: 1. развитие нравственности которая сопровождает этапы интеллектуального развития и ему соответствует, и 2. развитие моральности как результат разных внешних факторов.

В настоящей работе сделан обзор основных теорий по этому вопросу и показаны результаты некоторых исследований в области нравственности.

Результат рассмотрения настоящих вопросов можно формулировать следующим образом: Первое/ интеллектуальное развитие детей и молодёжи в большой мере зависит от внутренних факторов /наследственности, генов, эвентуальных болезней и др./, а моральное развитие осуществляется под влиянием внешних факторов с самого дня рождения до полной зрелости. Браком направления, положительном или отрицательном, будет развиваться моральное развитие, зависит от более узкой и более широкой среды в которой дети живут /семьи, школы, политического климата, современной образовательной технологии и информационных посредников.

Опорные слова: развитие, интеллектуальные способности, Нравственность, моральная интеллигенция

## ОБРАЗОВАЊЕ У ГЛОБАЛНОЈ ЕРИ: ИНДИВИДУАЛНИ И/ИЛИ СОЦИЈАЛНИ ЦИЉЕВИ ОБРАЗОВАЊА<sup>1</sup>

### Резиме

*У тексту се полази од поставке да образовање има кључну улогу у прихватању нове глобалне социјалне реалности и делотворном адаптирању на будућност, која ће се у великој мери разликовати од садашњости. Као једно од круцијалних, отвара се питање на који начин је потребно поучавати младе како би постали интелектуално радознали, аутономни, демократски ангажовани, продуктивни и глобално свесни грађани 21. века. У том оквиру, циљ рада представља испитивање потребе приступа образовању из светске перспективе и у том контексту истраживање могућности конструктивистичке педагогије да одговори на захтеве нове ере. Закључује се да образовни напори, који полазе од ученичких претходних знања и искустава и њихових тренутних друштвених околности, отварају широке могућности да се ова искуства употребе као основа за праћење и разумевање интеркултуралних, интернационалних и глобалних питања. Такође, закључује се да конструктивистичко поучавање у складу са способностима, потребама и циљевима појединаца и реконструкционистички циљеви образовања усмерени на трансформацију друштва представљају довољно добру полазну основу за креирање и унапређивање курикулума у функцији развоја и појединаца и друштва.*

*Кључне речи:* глобализација, глобално образовање, циљеви образовања, индивидуални конструктивизам, социјални конструктивизам.

### Увод

Џон Дјуи (John Dewey), следбеник филозофије прагматизма, био је двадесетих година 20. века кључна фигура Покрета за прогресивно образовање. Тридесетих и четрдесетих година 20. века присталице Покрета за прогресивно обра-

<sup>1</sup> Текст представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања”, бр. 179036 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

зовање у Сједињеним Америчким Државама поделиле су се у два главна смера. Једна подгрупа фокусира се на бригу за добробит сваког појединачног детета, док се друга усмерила више на социјални контекст образовања ради унапређивања друштва и његовог благостања. Сам Џон Дјуи (Dewey, 1985) је разматрао обе перспективе, предлажући такав систем образовања који покушава да служи обе врстама циљева – индивидуалним и социјалним. Он је заговарао неку врсту образовања које ће бити усмерено на дете, док је истовремено указивао на ограничења индивидуалистичке идеологије сматрајући да образовање има средишњу важност за сталан напредак друштва.

Тензија између добробити појединца и благостања заједнице је у области образовања и данас присутна. Са респектом према циљевима образовања, ова дихотомија отвара питање да ли се у образовању фокусирати на потребе друштва као целине или на потребе појединаца који чине то друштво. У односу на ово питање, током развоја европске културе уобличавала су се два правца педагошког мишљења. С једне стране постоји дуга традиција према којој се потребе друштва стављају изнад потреба појединца, док се с друге стране једнако дуго развијала традиција према којој се дете налази у средишту образовног деловања. Речи-ма Богдана Суходолског (1974) један правац педагошког мишљења односи се на педагогију која покреће проблематику припремања за живот, а други се тиче педагогије која се интересује за проблематику формирања личности. У каснијим раздобљима 20. века, први правац је израстао у реконструкционизам развијан унутар теорије и праксе критичке педагогије, с циљем да код младих развије свест о неправди у свету и жељу и способност за његовим преображајем (Curtis, 2012). Други правац педагошког мишљења развио се у хуманистичку педагогију усмерену на проблеме личности, њеног развоја, као и на више циљеве и вредности (Breithorde & Swiniarski, 1999). Током историје, клатно образовних реформи кретало се између ове две позиције.

Данас живимо у периоду интензивних глобалних процеса који су релевантни за образовање, за његове циљеве и праксу. Неки аутори (White, 2004) истичу да се, за разлику од претходних периода, људска раса данас налази на прагу епохалних социјалних трансформација. Ради се о уверењу да глобалну еру карактерише огроман потенцијал за смањивање могућности сукоба и креирање новог светског поретка, али исто тако и потенцијал за повећавање вероватноће и нивоа деструктивних сукоба. У овом контексту чини се да образовање има утицај на многе изборе са којима се људска раса суочава, што ће коначно резултирати политичким одлукама са озбиљним глобалним импликацијама. У литератури (Тве & Тве, 1992) се истиче да ће, како се свет буде померао према већој глобалној међуповезаности, мирна коегзистенција у великој мери зависити од разборитих и образованих грађана. У том оквиру, образовање има кључну улогу у прихватању нове глобалне социјалне реалности и делотворном адаптирању на будућност, која ће се у великој мери разликовати од садашњости. Као једно од круцијалних, отвара се питање на који начин је потребно поучавати младе како би постали интелектуално радознали, аутономни, демократски ангажовани, про-

дуктивни и глобално свесни грађани 21. века. У светлу свега реченог, циљ рада представља испитивање потребе приступа образовању из светске перспективе и у том контексту истраживање могућности конструктивистичке педагогије да одговори на захтеве нове ере.

### **Глобална ера и глобално образовање**

Глобалну еру у којој живимо карактеришу различитост и сложеност. У најширем смислу, глобализација се одређује као скуп процеса помоћу којих догађаји, одлуке и активности, које настају на одређеном делу планете, остварују значајне последице на друга места на планети, на појединце и на остале друштвене заједнице (Groupe de Lisbonne, према: López Rupiréz, 2003: 250). Осим тога, глобализација може да се схвати и као ширење, продубљивање и убрзање светске међузависности у свим аспектима модерног друштвеног живота, од културе до криминала, од финансија до духовности (Held, 2003: 48). Она захвата три главне развојне димензије са снажним импликацијама на образовање: економску, културну и политичку.

*Економска* глобализација се манифестује у интернационализацији економије, у финансијској интеграцији света. Она се односи на огроман пораст светске производње и трговине, глобализацију финансијског тржишта, транснационалну и интегрисану производњу, појаву транснационалних предузећа, конкуренцију за седишта предузећа у одређеним државама и регијама, „крај” националних економија (Milutinović, 2008; Vrcelj, 2005). Ове промене су повезане са појавом економије знања у оквиру које економска вредност на глобалном нивоу све више зависи од трговине информацијама, а не од трговине материјалним добрима. *Културна* глобализација се састоји у прихватању моралних стандарда у схватању добра и зла, као и у моралном понашању, што је услов одрживог развоја. Стога се говори о глобалној етици која се одређује као систем заједничких вредности, а оне су: људска права и одговорности, демократија и грађанско друштво, заштита мањина, мирно решавање сукоба, генерацијска и међугенерацијска одговорност за очување природних ресурса на добробит садашњих и будућих генерација (Pastuović, 1999). *Политичка* глобализација се манифестује у поткопавању суверености националне државе или, у најмању руку, у нагризању националних аутономија, као и у обликовању међудржавних интеграција (на пример, Европска унија). Реч је о уређењу света као „глобалног грађанског друштва” где се од незападних држава тражи промовисање тековина демократског грађанства, то јест универзалних људских права и владавине закона, што је услов својеврсне интеграције света.

Повећање сложености генерисано различитим механизмима глобализације у економским, друштвеним и политичким сферама пред образовање као друштвену институцију поставља низ значајних изазова у припремању младих за живот у глобалном друштву (Zhao, 2012). Први изазов односи се на помагање деци како би се, у условима глобализације тржишта радних места, оспособила



за посао који ће моћи издржавати њих и њихове породице. Други изазов односи се на оспособљавање деце како би могла успешно да живе, раде и остварују контакте са људима из различитих култура и држава, а трећи на помагање деци да усвоје глобалан начин размишљања и припреме се да постану грађани света. У том оквиру, данас се може говорити о значајним напорима, како унутар држава, тако и у оквиру интернационалних агенција, у правцу дефинисања нових темељних знања и вештина које се схватају као кључне мере одговора на глобализацију и прелаз на економију утемељену на знању.

Европски парламент и Веће Европске уније су, на пример, идентификовали и дефинисали кључне компетенције које су потребне за персонално потврђивање и развој, за активан грађански живот, социјалну кохезију и могућност запошљавања у друштву утемељеном на знању (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*, 2006). Постављен референтни оквир нуди осам кључних компетенција за које се верује да је потребно да их поседује сваки европски грађанин како би могао да се ефикасно прилагоди све повезанијем свету који се убрзано мења. Осам кључних компетенција су следеће: (1) Комуникација на матерњем језику, (2) Комуникација на страним језицима, (3) Математичка компетенција и основне компетенције у природним наукама и технологији, (4) Дигитална компетенција, (5) Учење како се учи, (6) Социјалне и грађанске компетенције, (7) Смисао за иницијативу и предузетништво, (8) Културна свест и изражавање. У Препорукама се све кључне компетенције посматрају као једнако битне, јер свака од њих може да допринесе успешном животу у друштву знања. Такође се истиче да се за свих осам кључних компетенција важним сматрају критичко мишљење, креативност, иницијатива, решавање проблема, процена ризика, доношење одлука и конструктивно управљање осећањима.

Како се свет све више просторно и временски смањује и постаје међусобно повезанији, јавља се већа потреба за *глобалним образовањем* које промовише нова знања и животне вештине за успешну интеракцију у савременом свету. Повезаност економских, политичких и социјалних система захтевају развој глобалне свести која означава разумевање међуповезаности различитих система, али и другачијих вредности и погледа. Глобално образовање представља педагошки одговор на интернационалне и националне политике и глобалне проблеме, то јест представља одговор на различите аспекте глобализације у свим животним подручјима. Иако се у литератури (Braićić, 2012) подвлачи да постоје разлике у теоријским приступима глобалном образовању, данас постоји општа сагласност да глобално образовање обухвата учење о проблемима и питањима која надилазе националне и регионалне границе и односе се на узајамну повезаност културних, еколошких, економских, политичких и технолошких система (Tye & Knier, 1991: 47). Глобално образовање се, такође, односи на пружање помоћи ученицима како би разумели и поштовали људе различитих способности и различитих културних порекла, сагледавали свет очима других и схватили да људе широм света повезују заједничке потребе и жеље. У оквиру Организације Уједињених



нација за образовање, науку и културу (UNESCO, 2000) глобално образовање одређује се као образовање за људска права, мир, интернационално разумевање, толеранцију и ненасиље. Појам „глобално образовање”, такође, покрива све аспекте образовања који се односе на принципе демократије, као и мултикултуралног и интеркултуралног образовања. Сва ова одређења указују да глобално образовање има снажну етичку димензију, то јест да подржава вредносни систем потребан за одговоран живот у светском друштву.

Један од главних циљева глобалног образовања јесте да се ученици „опскрбе” знањима, вештинама и ставовима за ефективно национално и глобално грађанство. Намера је да се развију способности да се делује одговорно и да се продуктивно доприноси светској заједници. У литератури (Abdullahi, 2010) се истиче да су главни задаци глобалног образовања усмерени на развој појединца који: (1) толерише вишеструке перспективе и може да демонстрира знања о различитим културама, њиховим вредностима, перспективама и праксама, (2) схвата и поштује сличности и разлике међу људима, културама и нацијама, (3) разуме природу глобалне динамике, глобалних питања, проблема, трендова и система, (4) поседује способност да рефлектује и артикулише питања, проблеме и идеје у историјском, филозофском, социолошком, психолошком и компаративном глобалном контексту, (5) поседује способност доношења одлука и примене знања ради решавања горућих проблема човечанства.

Када је реч о позиву за укључивање светске перспективе у курикулум и развоју грађана за 21. век, у литератури се чине значајни напори у обликовању принципа глобалног образовања којима се настоји одредити његово широко поље деловања. Истовремено, ови принципи се исказују као идеје водиле у преструктурирању образовних програма како би се у њих укључила глобална перспектива (Breithorde & Swiniarski, 1999). Десет принципа глобалног образовања су: (1) Глобално образовање је базично образовање, (2) Глобално образовање је доживотно учење, (3) Глобално образовање обухвата кооперативно учење, (4) Глобално образовање је инклузивно, (5) Глобално образовање је образовање за социјалну акцију, (6) Глобално образовање је економско образовање, (7) Глобално образовање претпоставља употребу савремене технологије, (8) Глобално образовање претпоставља критичко и креативно мишљење, (9) Глобално образовање је мултикултурално, (10) Глобално образовање промовише морални развој. Постоји уверење да ће уграђивање ових принципа у курикулум, с једне стране, осигурати поштовање ученичких индивидуалних идентитета и искустава, а с друге стране обезбедити коришћење тих идентитета и искустава ради повезивања локалног и глобалног, партикуларног и универзалног, индивидуалног и друштвеног. Реч је о напорима за проналажењем баланса на континууму између конструкције властите перцепције, права, одговорности и персоналних значења и потребе за социјалном реконструкцијом, што представља један од круцијалних задатака образовања за демократско друштво.

Све наведено указује да је глобално образовање оријентисано на будућност, на динамичну природу људских друштава и на развој способности поједин-

ца да изабере и обликује преферирану будућност. Уграђено у школски курикулум, глобално образовање отвара могућности за истраживање промена, међузависности, идентитета и разлика, права и одговорности, сиромаштва и благостања. У настави оно претпоставља кооперативно учење, спремност за деловање, дељење одговорности, критичко мишљење и комуникацију. Ради се о томе да се у свету којег карактеришу брзе технолошке и друштвене промене, природа процеса учења, такође, убрзано мења. У том контексту глобално образовање не може се односити на пуку трансмисију информација, јер рапидна брзина промена и израстање нових политичких и економских структура захтева укључивање пројективне димензије, као припреме за будућност (Ramler, 1991: 45). Отуда се јавља потреба да се у настави напусти класичан појам образовања повезан са идејом преношења знања и прихвати шири приступ образовању у терминима конструкције и ко-конструкције знања. Значајни педагошки помаци рефлектују се у нагласку на учење ради креирања нових знања и могућности, на учење ради суочавања са променама и учење са другима.

### **Индивидуални и социјални конструктивизам: образовање за глобалну еру**

На смисао образовања, његове циљеве и праксу, у великој мери утичу промене у начину организације целокупног друштвеног живота. Ради се, пре свега, о утицају глобализације, дигитализације, културне фрагментације и несигурности (Curtis, 2012). Јасно је да ове друштвене промене мењају захтеве везане за садржаје и начине учења. У настојању да се ученицима осигурају знања и вештине за које се верује да су неопходне ради брзог прилагођавања новим ситуацијама и изазовима, у области образовања се све већа пажња посвећује начинима на које појединци конструишу властито разумевање света (Brooks & Brooks, 1999; von Glasersfeld, 1995). У основи *конструктивизма*, као теорије сазнавања, налази се метафора конструкције имплицирана у првом принципу конструктивизма (von Glasersfeld, 1995: 18) којим се истиче да знање представља активну конструкцију субјекта који сазнаје. Из овог принципа произилази да не постоји неки корпус знања смештен изван појединца који треба открити, а потом пренети на ученика. Знање о свету није пасивна копија стварности, већ представља производ конструисања индивидуалног ума. Истовремено, у оквиру конструктивизма препознаје се важност социјалних процеса путем којих се конструишу и реконструишу знања (Palincsar, 1998). Према овом гледишту, учење представља више једну социјалну активност у којој они који уче ступају у међусобне односе и развијају властита разумевања стварности кроз дискурс. Очигледно је да се у расправама о метафори конструкције прави дистинкција између ученичких психолошких процеса, с једне, и социјалних процеса у настави, с друге стране.

У том оквиру се у литератури (Davis & Sumara, 2002) најчешће „лабаво” групишу две форме конструктивизма: *индивидуални* и *социјални*. У оквиру индивидуалног конструктивизма, акценат је на интрапсихичким когнитивним про-

цесима који се сматрају извором конструкције стварности (Милутиновић, 2011). Знање се у овом случају посматра као проактивна конструкција организма који сазнаје. Сматра се да се корени ове форме конструктивизма налазе у теорији когнитивног развоја Жана Пијажеа. У оквиру овог теоријског усмерења, учење и развој се посматрају као питање индивидуалног стварања значења. Ученик се посматра као активан појединац који се путем асимилације и акомодације адаптира спољашњем свету, креирајући у тим процесима нове сазнајне структуре. У том оквиру, учење се схвата као настајање нових структура и унапређивање старих. Будући да ученик може да прими вредне информације једино ако поседује структуре које му омогућавају да их асимилује, у настави је потребно уважавати индивидуалне разлике међу ученицима и прилагођавати се њиховим нивоима когнитивног развоја, то јест ономе што они већ знају.

За разлику од индивидуалног, социјални конструктивизам ставља фокус на истраживање динамичних интеракција између друштва и појединца. Ову традицију у области образовања започиње Лав Семјонович Виготски својом поставком о социјалној детерминацији и устројству виших психичких функција. Значајно је напоменути да Виготскова истраживања нису фокусирана на индивидуални развој у колективу, већ на уобличавање колективних односа у личне карактеристике појединца. Социо-културна теорија сугерише да се културни развој виших функција, а посебно научног мишљења, остварује као део образовног процеса у којем важну улогу има интеракција између наставника и ученика. Допринос дискурсу социјалног конструктивизма даје централни концепт *зоне наредног развоја* која се описује као она коју дете још увек није у стању да самостално постигне, али то може уз подршку одрасле особе или напреднијег вршњака (Виготски, 1996: 188). Схватање је да је развој виших менталних функција детета потребно подстицати и процењивати помоћу задатака или проблема који захтевају активности колаборативног решавања уз помоћ напреднијег другог. Ради се о томе да интеракција са одраслим или напреднијим вршњаком подстиче вербализацију и убрзава процесе интернализације говора и поступака на социјалном плану, што повећава вештине самосталног решавања проблема у будућности (Windschitl, 2002: 141). Дакле, за разлику од индивидуалног, социјални конструктивизам усредсређује се на интерпсихичке процесе, то јест на облике и садржаје дискурса између индивидуа.

Значајно је напоменути да се у новије време исказује потреба за даљим развојем индивидуалистичке перспективе, посебно у подручју етике и социјалне интеракције (von Glasersfeld, 2000). У литератури у области образовања све више је радова (O'Brien, 2000; Taylor, 1998) у којима се наводи да је индивидуална форма конструктивизма уступила место социјалној перспективи која се усредсређује на процесе заједничког изграђивања знања кроз интеракцију и преговарања у друштвеном окружењу. Ипак, у области образовања социјални конструктивизам не представља хомогену теоријску оријентацију (Milutinović, 2012). Интересујући се за социјалне утицаје на учење Кенет Герген (Kenneth Gergen), Вилијам Коберн (William Cobern) и Питер Тејлор (Peter Taylor), на пример, развили су различита социјално конструктивистичка усмерења.

Кенет Герген је развио посебан, кохерентан теоријски приступ социјалној конструкцији знања и реалности користећи термин „социјални конструкционизам”, како би подвукао и нагласио да је централни значај стављен не на појединце, већ на односе међу њима и да је управо то постављено као место конструкције света (Gergen & Gergen, 2006). Овај аутор сугерише да конструкционистичке идеје имају снажне ефекте на наставну праксу. Конструкционисти више не сматрају да је дужност „испунити” ученике подацима које наставник сматра стварним знањем. Предавања се замењују разговором и уводи се приступ колаборативног учења, то јест приступ учењу са другима и кроз друге. У оквиру *контекстуалног конструктивизма*, који се обично асоцира са радом Вилијама Коберна, тврди се да социјалне интеракције не обликују целокупан контекст људског сазнавања. Верује се да шири културни утицаји представљају централну снагу развоја и обликовања идеја ученика (Geelan, 1997: 19). Оваква поставка контекстуалног конструктивизма усмерава истраживачки интерес у области образовања на изучавање релација културе науке и културе ученика.

Као посебно усмерење, *критички конструктивизам* (Bentley, 2003; Kincheloe & Steinberg, 1998; Taylor, 1998) комбинује сазнања из социјално конструктивистичке перспективе са критичком теоријом и њеним еманципаторским програмом ради утврђивања начина на који социјални чиниоци и друштвена динамика утичу на конструисање образовних пракси. У том контексту критички конструктивизам оријентише се на питања моћи и праведности дајући место гласовима ученика. У настави акценат је на колаборативним, рефлексивним и дијалогским стратегијама учења и поучавања. Критичка преиспитивања уврежених знања о учењу, образовним институцијама и садржајима образовања усмерена су ка развоју еманципаторских компетенција наставника и ученика и трансформацији социо-културне реалности учионице ради постизања ширих друштвених промена (Milutinović, 2012). Иако међу споменутиим социјално конструктивистичким усмерењима постоје разлике, очигледно је да су сва заснована на концепту онтолошког и епистемолошког релативизма, те на идеји о историјској и културној специфичности знања, односно колаборативној и социјалној природи стварања значења.

Конечно, препознајући средишњу улогу индивидуалних искустава за учење и поучавање и фундаменталан значај ширег социјалног контекста унутар којег се та искуства стичу, у новијој литератури (Breithorde & Swiniarski, 1999; Knežević-Florić, 2005) јављају се настојања да се премости теоријски јаз између индивидуалних интереса и социјалне одговорности. Уосталом, у литератури (Breithorde & Swiniarski, 1999) се истиче да ни сам Пијаже, као зачетник индивидуалног конструктивизма, није претпостављао да ученик креира значења у социјалној изолацији, нити да акт стварања значења има последице само на квалитет личног живота. Реч је о томе да пијажеовски конструктивизам осигурава оквир за разумевање самог процеса учења, а да социјални конструктивизам обезбеђује разумевање његовог порекла и исхода. У том оквиру чини се да образовни напори који полазе од ученичких претходних знања и искустава и њихових тренутних

друштвених околности отварају широке могућности да се ова искуства употребе као основа („грађевинска скела”) за праћење и разумевање интеркултуралних, интернационалних и глобалних питања.

### Завршна разматрања

У новом светском поретку, још увек је на снази стара утопија о ослобађању јућој моћи знања која прати традицију западне културе још од њених почетака. Отуда се у литератури (López Rupiréz, 2003) истиче да образовање одржава своју снагу као главни инструмент остварења тог идеала, и данас, више него икада раније, представља основну подршку и гаранцију економског, друштвеног и људског развоја. При томе, на почетку 21. века, таласи великих промена изазвани глобализацијом економије и комуникације поново постављају у центар интересовања сложено и вишеслојно питање циљева образовања.

Суочавања са бурним политичким, социјалним, економским и технолошким променама намећу потребу за проналажењем начина уједињења циљева индивидуалног напредовања и социјалне трансформације. Другачије речено, глобализацијски процеси траже да се образовање стави у службу, како добробити појединца, тако и друштва. Значајно је напоменути да је још Џон Дјуи истицао да дихотомија између индивидуалног и социјалног нема оправдања. Он је веровао да би образовање требало да служи и друштвеним и индивидуалним циљевима и то без утапања појединца у друштво или развоја индивидуалне слободе на рачун социјалног баланса. Дјуи (Djuí, 1970: 88) је писао да ако демократија има морално и идеално значење, онда од свих треба захтевати јединствен допринос друштву и свима треба пружити могућност реализовања индивидуалних потенцијала. Раздвајање ова два циља, према њему, може имати кобне последице по демократију.

Узимајући у обзир све наведено, пред образовање се поставља изазов развијања иновативног курикулума и примењивања педагошких стратегија усмерених ка препознавању и вредновању претходних знања и искустава ученика и, истовремено, ка помагању ученицима у разумевању социјалних околности у којима живе. То значи да је у образовању потребно подстицати ученике на рефлексiju, како властитих унутрашњих искустава, тако и социјално конструисане стварности. У тим процесима значајно је поштовати ученике и као јединствене особе и као грађане света. Коначно, у литератури (Breithorde & Swiniarski, 1999) се истиче да се повезивање конструктивистичког учења са реконструкционистичким фокусом налази у сржи глобалног образовања. Отуда предлози за курикулумом који ће ујединити циљеве стицања компетенција за квалитетан живот сваког појединца и циљеве остварења социјалне кохезије. Чини се да конструктивистичко поучавање у складу са способностима, потребама и циљевима појединаца и реконструкционистички циљеви образовања (циљеви критичке педагогије) усмерени на трансформацију друштва представљају довољно добру полазну основу за креирање и унапређивање таквог курикулума.

## Литература

- Abdullahi, S. A. (2010): Rethinking Global Education in the Twenty-first Century; in J. Zajda (ed.): *Global Pedagogies: Schooling for the Future (Globalisation, Comparative Education and Policy Research)* (23–34). Dordrecst, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Bentley, M. L. (2003): *Introducing Critical Constructivism: Critical Consciousness Through A Critical Constructivist Pedagogy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Studies Association, Mexico City, Mexico. Retrived July 7, 2011 from the World Wide Web [http://web.utk.edu/~mbentley/crit.constrc\\_aesa\\_03.pdf](http://web.utk.edu/~mbentley/crit.constrc_aesa_03.pdf)
- Braičić, Z. (2012): Globalno učenje ili obrazovanje: izazov za suvremenu nastavu geografije, *Croatian Journal of Education*, 14(1), 165–185.
- Breithorde, M. L. & Swiniarski, L. (1999): Constructivism and Reconstructionism: Educating Teachers for World Citizenship, *Australian Journal of Teacher Education*, 24(1), 1–17. Retrived September 20, 2012 from the World Wide Web <http://www.ro.ecu.edu.au/ajte/vol24/iss1/1>
- Brooks, J. G. & M. G. Brooks (1999): *In Search for Understanding: The Case for Constructivist Classroom, with a new introduction by the authors*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Curtis, W. (2012): Filozofija odgoja; u B. Duffour & W. Curtis (ur.) *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: uvod u ključne discipline* (71–98). Zagreb: Educa.
- Davis, B. & Sumara, D. (2002): Constructivist Discourses and the Field of Education: Problems and Possibilities, *Educational Theory*, 52(4), 409–428.
- Dewey, J. (1985): The Child and the Curriculum; in M. Golby, J. Greenwald & R. West (eds.) *Curriculum Design* (150–164). London & Sydney: The Open University Press.
- Djui, Dž. (1970): *Vaspitanje i demokratija – uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Geelan, D. R. (1997): Epistemological Anarchy and the Many Forms of Constructivism, *Science & Education*, 6, 15–28.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2006): *Socijalna konstrukcija: ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter Book World.
- Glaserfeld, E. von (1995): *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press.
- Glaserfeld, E. von (2000): Problems of Constructivism; in L. Steffe & P. Thompson (eds.): *Radical Constructivism in Action: Building on the Pioneering Work of Ernst Von Glaserfeld* (3–9). London, GBR: RoutledgeFalmer.
- Held, D. (2003): Debate o globalizaciji; u *Globalizacija – mit ili stvarnost: sociološka hrestomatija* (48–60). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1998): Student as Researchers: Critical Visions, Emancipatory Insights; in J. L. Kincheloe & S. R. Steinberg (eds.): *Student as Researches: Creating Classroom That Matter* (2–19). Independence, KY, USA: Taylor & Francis.



- Knežević-Florić, O. (2005): *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- López Rupiréz F. (2003): Globalization and Education, *Prospects*, 33(3), 249–261.
- Milutinović, J. (2008): *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Милутиновић, Ј. (2011): Социјални конструктивизам у области образовања и учења, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(2), 177–194.
- Milutinović, J. (2012): Socijalni i kritički konstruktivizam: obrazovanje za demokratsko društvo/Social and Critical Constructivism: Education for Democratic Society, *Kalokagathia (Journal of social and education issues)*, 1(1), 65–75/76–89.
- O'Brien, L. M. (2000): Engaged Pedagogy, *Childhood Education*, 76(5), 283–288.
- Palincsar, A. S. (1998): Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning, *Annual Review of Psychology*, 49, 345–375.
- Pastuović, N. (1999): *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Ramler, S. (1991): Global Education for the 21st Century, *Educational Leadership*, 48(7), 44–47.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, 2006/L394* (2006): Retrived April 8, 2012 from the World Wide Web [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)
- Суходолски, Б. (1974): *Три педагогије*. Београд: Новинско издавачко предузеће „Дуга”.
- Taylor, P. C. (1998): Constructivism: Value added; in B. Fraser & K. Tobin (eds.): *International handbook of science education* (1111–1123). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Tye, B. & Tye, K. A. (1992): *Global Education: A Study for School Change*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Tye, K. A. & Kniep, W. M. (1991): Global Education Around the World, *Educational Leadership*, 48(7), 47–49.
- UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) (2000): *Fifth Session of the Advisory Committee on Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance: Final Report*. Paris: UNESCO. Retrived April 8, 2012 from the World Wide Web <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120250eo.pdf>
- Виготски, Л. С. (1996): *Проблеми опште психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Vrcelj, S. (2005): *U potrazi za identitetom – iz perspektive komparativne pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo, Grafrade.
- White, S. R. (2004): Educating Toward Future Globalization: A New Societal Myth and Pedagogic Motif, *Educational Foundations*, 18(1), 71–96.

- Windschitl, M. (2002): Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers, *Review of Educational Research*, 72(2), 131–175.
- Zhao, Y. (2012): *Sustizati ili voditi: Američko obrazovanje u doba globalizacije*, Zagreb: Educa.

**Dr Jovana Milutinović**

Novi Sad

EDUCATION IN THE GLOBAL ERA:  
INDIVIDUAL AND/OR SOCIAL AIMS OF EDUCATION

Abstract

The text starts from the assumption that education has a key role in the acceptance of new global social reality and efficient adaptation to the future, which will greatly differ from the present. As one of the crucial ones, a question has been risen how young people should be taught in order to become intellectually curious, autonomous, democratically engaged, productive and globally aware citizens of the 21<sup>st</sup> century. Within such a framework the paper aims at examining the need to approach education from the world perspective and in this context it explores the possibilities of constructivistic pedagogy to address the needs of the new era. It has been concluded that educational efforts starting from students previous knowledge and experiences and their current social circumstances open broad possibilities to use these experience as a foundation for monitoring and understanding of intercultural, international and global issues. At the same time, a conclusion has been made that constructivistic teaching in accordance to abilities, needs and aims of an individual, as well as reconstructionist aims of education oriented towards transformation of society represent rather a good starting point in creating and improvement of curricula in the function of development of both individual and society.

Key words: globalization, global education, education aims, individual constructivism, social constructivism.



**Д-р, Јована Милутинович** Новый Сад

## ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОДЕ ГЛОБАЛЬНОЙ ЭРЫ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И/ИЛИ СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

### Резюме

В настоящей работе автор исходит из предположения что образование имеет важнейшую роль в принятии новой глобальной социальной реальности и активном приспособлении к будущему, которое в большой степени будет отличаться от настоящего. Как одним из важнейших встаёт вопрос о том, каким образом нужно обучать молодых, чтобы они стали интеллектуально любознательными, автономными, демократически активными, продуктивными и глобально сознательными гражданами 21-ого века. В таких рамках целью настоящей работы является исследование необходимости подхода к образованию из мировой перспективы и в таком контексте исследование возможности конструктивистской педагогики дать ответ на требования новой эры. Автор делает вывод, что образовательные усилия, опирающиеся на предыдущие знания и опыт учеников и их сегодняшних общественных обстоятельств, дают широкие возможности употребить этот опыт как основу для наблюдения и понимания межкультуральных, интернациональных и глобальных вопросов. Также, автор делает вывод, что конструктивистское обучение согласно способностям, потребностям и целям отдельного человека и реконструкционные цели образования направленные на трансформацию общества, представляют достаточно хорошую исходную основу для составления и усовершенствования программы в функции развития и отдельного человека и общества.

Опорные слова: глобализация, глобальное образование, цели образования, индивидуальный конструктивизм, социальный конструктивизм

## ИДЕНТИФИКАЦИЈА И ШКОЛОВАЊЕ ДАРОВИТИХ У СВЕТЛУ ДОМИНАНТНИХ КОНЦЕПЦИЈА ДАРОВИТОСТИ<sup>1</sup>

### Резиме

*Будући да усвојена концепција даровитости има значајне импликације за образовну праксу, у раду смо се најпре осврнули на хронолошки преглед концептуализовања даровитости који нам пружа јасан увид у процес поступне деми-стификације природе овог конструкта, при чему се развојна путања ових концепција анализира кроз четири "таласа". Истраживачи из првог таласа су положили темеље питајући се првенствено "шта је даровитост?" и уводећи тестове интелигенције за њено мерење. Истраживачи из другог таласа градили су на темељу теорије о интелигенцији, откривајући разне путеве даровитости. Истраживачи из трећег таласа препознали су важност склоности ка општој и специфичној даровитости, али су додали и друге психолошке варијабле за које су мислили да представљају важне компоненте даровитости. Истраживачи из четвртог таласа још више су проишли истраживања, узевши многе од идеја прве три генерације истраживача, али стављајући таленат у оквиру развојног контекста који обухвата екстерне варијабле, као што је средина. Када се погледа комплетна слика, јасно је да савремени истраживачи даровитости имају исти циљ: откривање и неговање специфичних талената.*

*Чињеница да даровитост подразумева изузетност у некој области и да је често праћена одређеним мотивационо-афективним специфичностима, наводи на закључак да се ова појава може лако уочити и препознати, те да сама по себи даје јасне смернице за организовање образовног процеса. У пракси се, међутим, испоставља да то није увек тако. Наредне стране су стога посвећене питању идентификације и школовања даровитих у светлу доминантних концепција даровитости.*

*Кључне речи:* даровитост, концепције даровитости, идентификација даровитих, школовање даровитих.

<sup>1</sup> Чланак представља резултат рада на пројекту „Настава и учење - проблеми, циљеви и перспективе”, бр. 179026 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

## Увод

Ако одговор на питање *шта значи бити даровит* потражимо у стандардном речнику српског језика, открићемо да се овај атрибут односи на онога “који има нарочитих способности за нешто”, ко је “талентован” (Речник српскохрватског књижевног језика, 1967). Суштински иста одређења могу се наћи и у речницима немачког, односно енглеског језика, где се даровитост поистовећује са нарочитом природном опремљеношћу или урођном способношћу за одређена постигнућа (према: Алтарас, 2006).

У научном свету је, међутим, потрошено неупоредиво више речи на покушаје да се дефинише појам даровитости. Изрази као што су “висока способност”, “даровитост” и “таленат”, који се у свакодневном говору третирају као синоними, у науци могу попримити битно различита значења (Mónks & Katzko, 2005, према: Алтарас, 2006). На шта, дакле, научници мисле када кажу да је неко даровит?

Да бисмо одговорили на то питање, треба да имамо у виду четири ствари. Прво, “даровитост” је само етикета – не више од тога. Често нас питају за коју се децу може рећи да су даровита. Одговор на то питање зависи од критеријума који се користе; неки апсолутни или “исправни” сет критеријума не постоји. Критеријуми за овакво етикетирање зависе искључиво од става, а око начина примене етикете постоје бројне несугласице.

Друго, етикета се може користити на уопштенији или на конкретнији начин. Уопштенији начин употребе указује на то да је даровитост релативно општа и односи се на више области, тј. особа или јесте или није даровита. Према овом мишљењу, особа која је даровита, даровита је у веома широком смислу. Конкретнији начин употребе указује на то да је даровитост нешто што је потенцијално ограничено на једну или неколико уских области – на пример, вербалне способности; или у оквиру вербалних способности – способност писања: или у оквиру способности писања – способност писања научне фантастике. Заиста, релативно мали број успешних писаца научне фантастике је успешан и ван те области; исто важи и обрнуто.

Треће, у зависности од времена и места, концепције даровитости се мењају. У прошлости, способност неког детета да брзо научи старогрчки и латински могла се посматрати као важан знак даровитости. Данас би се та способност, генерално гледано, релативно слабо ценила. Исто тако, способности на основу којих би се дете у једном ловачко-номадском селу Танзаније етикетирао као даровито могу да буду различите од способности у урбаном Лос Анђелесу.

Четврто, концепције даровитости могу да буду засноване на експлицитним или имплицитним теоријама о даровитости. Експлицитну теорију предлажу научници који су проучавајући даровитост дошли до неке концепције која је емпиријски тестирана. Имплицитна теорија представља просто начин на који неки лаик схвата даровитост – нема научну основу и може се посматрати као једна “прагматична” концепција, а не као концепција која је заснована на ригорозним истраживањима.

Док будемо анализирали концепције даровитости, потребно је имати у виду ова четири ограничења. У овом раду се не дају коначни “одговори”, пошто такви не постоје. Уместо тога, свако треба да одлучи која му се концепција (или концепције) чини најубедљивијом.

### Први талас: даровитост у оквиру опште интелигенције

Многи од првих истраживача даровитости испитивали су научне основе изузетних способности и постигнућа из опште перспективе, користећи речи “даровит”, “геније” и “талентован” скоро као синониме. Потпуно је логично отпочети проучавање ове проблематике са пионирима из “првог таласа”, будући да су захваљујући њиховом раду, постављени важни темељи за будућа истраживања о природи даровитости и талента.

Књига *Наследна Генијалност (Hereditary Genius)* Френсиса Голтона, која је први пут објављена 1869. године, била је међу првима у којој је изложен “закон о одступању од просека” и приказана расподела способности са 14 поделака (по 7 испод и изнад просека) - расподелу која “сеже од незнано којих висина и спушта се до неслућено којих дубина” (Галтон, 1869, према: Алтарас, 2006). Голтон је генијалност схватао као *екстремно одступање од просека у постизању еминентности*, да би истовремено, еминентност била изједначена са *наслеђеном, природном способношћу* (Gallager & Courtright, 1986). Своју теорију је поткрепљивао анализирајући биографије и породична стабла најеминентнијих људи тадашње Енглеске. Доказао је да се генијалност у неким породицама јавља много чешће него што то предвиђа закон о одступању од просека и на основу ових података, без много резерве, закључио да је генијалност превасходно продукт наследних чинилаца. Премда је Голтон етикетиран као прототип научника романтичара који, вођен интуицијом, буја од идеја, али не мари много за њихову логичку основаност (Мауг, 1982, према: Bulmer, 2003), овом аутору, несумњиво, припада заслуга за превођење проблематике даровитости са терена спекулације на терен емпирије.

На преласку у XX век, енглески психолог Чарлс Спирман (Spearman, 1904) је приметио да једна широка лепеза когнитивних тестова има тенденцију међусобне позитивне корелације. Користећи своју, тек развијену, статистичку технику факторске анализе, закључио је да у свим тестовима постоји знатна количина заједничких варијанси, с тим да је сваки тест имао и своју специфичну варијансу. Он је то назвао општа способност  $g$ , или општа интелигенција, а сваку од конкретних способности означио је са  $s$ . Спирман је сматрао да је  $g$  урођен (тј. са снажном психичком подлогом), што је у великој мери у складу са Голтоновим схватањима о наследној природи генијалности. Касније је тврдио да је општи фактор био резултат “менталне енергије” (Spearman, 1927).

Отприлике у исто време када је Спирман открио фактор  $g$ , Алфред Бине и Теодор Симон (Binet & Simon, 1916) конструисали су тест интелигенције са задацима практичног и свакодневног знања, који је са приличном сигурношћу

откривао децу „којима због интелектуалног дефицита није погодовала настава у редовним школама“ (Binet & Simon, 1916, према: Sternberg, 1999, стр. 1085). Тест се састојао од различитих задатака за које се мислило да су репрезентативни за типичне активности деце различитог узраста (Siegler, 1992). Бинеов продор у области тестирања интелигенције састојао се у организовању тестовних задатака у нивое различите тежине, водећи рачуна о хронолошкој доби деце. Оваква дирекција напослетку је резултирала увођењем концепта *менталног узраста*, којим се стиче могућност утврђивања нивоа интелектуалног функционисања детета с обзиром на његову хронолошку доб. Сходно томе, разлика између очекиваних вредности и стварних резултата на тесту интелигенције, у одређеним случајевима, добија статус индикатора интелектуалног дефицита, чиме је успешно реализована почетна интенција аутора теста. Но, оваква замисао мерења конструкта интелигенције истовремено је понудила и могућност 'материјализовања' интелектуалне даровитости. Наиме, квоцијент интелигенције, који заправо представља унапређени концепт менталног узраста, извесно време је заузимао централну позицију у операционализацији даровитости, чиме Бинеова линија истраживања остварује значајан уплив у ово подручје.

Комбинација Бинеових метода са Голтоновим циљевима, која се приписује Луису Терману, резултирала је успостављањем психометријског тренда у проучавању даровитости. Заступајући становиште по коме се учинак на тесту интелигенције сматра најважнијим податком о појединцу (Терман, 1922), Терман се промовисао у поборника, својевремено, најутицајније концептуализације даровитости, која је овај појам изједначавала са високим вредностима квоцијента интелигенције, чиме „непознате висине природне способности“ добијају општепознат израз. Терманов главни допринос на подручју даровитости артикулисан је кроз чувену лонгитудиналну студију натпросечно интелигентне деце (тзв. „Термита“), чији се дизајн грубо може разлучити на два аспекта: прибављање сазнања о менталним, физичким и карактерним својствима даровите деце, те валидација њиховог статуса у одраслој доби (Terman & Oden, 1951, према: Winner, 1996). Терман је дошао до изненађујућих налаза о томе да су интелектуално даровити испитаници били бољег физичког здравља, напреднији у домену физичког и моторног развоја, емоционално стабилнији, социјално адаптивнији, мање склони антисоцијалном понашању, ређе разведени и сл. (Terman et al., 1959, према: Woolfolk, 1999). Такође, налази сугеришу значајно већи проценат респектабилних стручњака различитих профила у групи интелектуално даровитих (већина „Термита“ се бавила друштвено високо цењеним професијама као што су професорски позив, адвокатура, лекарска звања, инжењерство и сл.). Међутим, и поред запажених професионалних домета даровитих испитаника, ниједан припадник ове групе није се уздигао до нивоа еминентног ствараоца. Ако се овоме придода и податак да су, са друге стране, двојица несуђених „Термита“ израсла у добитнике Нобелове награде за физику, постаје прилично јасно шта се о предиктивној моћи квоцијента интелигенције може закључити на основу Терманове студије (Winner, 1996).

Природа опште интелигенције још увек представља недовољно истражену област (Detterman, 2002; Jensen, 1998). Осим тога, неки истраживачи и данас изједначавају даровитост са општом интелигентношћу (нпр. Gallagher i Courtwright, 1986), а у многим земљама процедуре откривања даровитих у великој мери се ослањају управо на резултате тестова интелигенције.

### **Други талас: даровитост у оквиру конкретног домена**

Нису сви били сагласни са изједначавањем даровитости са општом интелигенцијом. Један од првих истраживача који је истицао да појединци могу да буду даровити на различите начине био је Луис Терстон (Thurstone, 1938). Користећи другачију методу факторске анализе у односу на Спирманову, он је идентификовао седам основним менталних способности за које је тврдио да су у статистичком погледу међусобно независне: (а) вербално разумевање (укључено у способност разумевања писаног текста), (б) тачност говора (укључена у способност брзог генерисања великог броја речи или појмова специфичних карактеристика), (ц) број (укључен у брзо аритметичко рачунање), (д) брзина перцепције (укључена у брзо препознавање симбола), (е) индуктивно размишљање (укључено у размишљање од конкретног ка општем), (ф) просторна визуелизација (укључена у менталну визуелизацију и ротирање објеката), и (г) меморија (укључена у памћење информација).

Расправа између Спирмана и Терстона не може да буде превазиђена на чисто теоретским основама, већ путем акумулирања доказа који подржавају хијерархијске факторске моделе интелигенције, са општим способностима на врху, скоро-па-општим интелектуалним способностима близу врха, и различитим, конкретнијим облицима интелигенције како се крећемо на доле низ хијерархију. Две хијерархијске теорије које су у знатној мери утицале на савремене тестове интелигенције јесу теорија о флуидној и кристализованој општој интелигенцији (Horn & Cattell, 1966) и Керолова (Carroll, 1993) трослојна теорија о когнитивним способностима. У почетним верзијама њихове теорије, Хорн и Кател (1966) су тврдили да се општа интелигенција састоји од два основна дела: флуидне интелигенције ( $g_f$ ) и кристализоване интелигенције ( $g_c$ ). О флуидној интелигенцији се мислило да зависи од ефикасног функционисања централног нервног система, уместо од ранијих искустава и културног контекста. О кристализованој интелигенцији се пак мислило да више зависи од искустава и културног контекста.

Најновији модел, који је у најширој употреби међу стручњацима који се баве психометријом, је Керолова (1993) трослојна теорија. Керол је овај модел представио након опширне анализе више од 460 сетова података из психометријске литературе. У Кероловом моделу, Слој I одражава специјализоване вештине, од којих неке представљају Терстонове основне менталне способности. Слој II одражава донекле специјализоване способности које са јављају у широким доменима интелигентног понашања. Оне укључују (да би се смањило везивање за з): флуидну интелигенцију, кристализовану интелигенцију, памћење уопште и

учење, широку визуелну перцепцију, широку слушну перцепцију, велике способности присећања, велику когнитивну брзину, и брзину обраде. Слој III има само једну способност, фактор  $g$ , који наводно подржава све аспекте интелектуалних активности.

У новије време, Керовел модел и Хорн-Кателов модел су синтетизовани у Кател-Хорн-Керол (ЦХЦ) теорију (Flanagan & Harrison, 2005). Мада ЦХЦ модел још увек садржи фактор  $g$ , нагласак у њему је на мерењу фактора средњег слоја. ЦХЦ теорија је утицала на састављање једног читавог низа тестова интелигенције, укључујући и пето издање Станфорд-Бинеовог теста (Roid & Baggam, 2004), друго издање Кауфманове батерије за процену деце (KABC-II; Kaufman, Lichtenberger, Fletcher-Janzen & Kaufman, 2005) и треће издање Вудкок-Џонсонове процене когнитивних способности (WJ III; Mather, Wendling & Woodcock, 2001).

Хијерархијско психометријске дефиниције интелигенције су продубиле знање о статистички добијеној структури људских способности. Саме по себи, то нису теорије о даровитости, али су одиграле важну улогу у разумевању даровитости, указујући на то да испод  $g$  постоје хијерархијски повезане способности које доприносе интелектуалној даровитости. Ова идеја је доспела у центар пажње јавности када је Гарднер (1983) публиковао прво издање књиге *Оквири ума* (*Frames of Mind*). Ово и наредна издања књиге (Гарднер, 1993, 1999) описивала су модел *вишеструких интелигенција*, који истиче потребу да научници прошире своје дефиниције људске интелигенције. У овом моделу, вишеструке интелигенције не представљају статичке способности које су хијерархијски сведене на један општи фактор, већ свака од њих, сама за себе, представља један самостални когнитивни систем.

Гарднер је дефинисао интелигенцију као „способности решавања проблема или обликовања продуката који су значајни у одређеном културалном окружењу или заједници“ (Гарднер, 1993, стр. 60). Уместо да се искључиво ослони на факторску анализу, Гарднер је своје закључке засновао на селективној анализи истраживачке литературе, користећи осам критеријума, и то (а) потенцијална изолација због оштећења мозга, (б) постојање идиота-генија, чудовишта и других изузетних појединаца, (ц) видљива ментална операција или сет операција, (д) јасна развојна путања, (е) еволутивна историја и еволутивна могућност, (ф) подршка од експерименталних психолошких задатака, (г) подршка од прихорметријских индикатора, и (х) склоност кодирању у систему симбола, и закључио је да постоји осам засебних интелигенција. Осам интелигенција које је он предложио су: лингвистичка, логичко-математичка, просторна, музичка, телесно-кинестетичка, интерперсонална, интраперсонална и природњачка. Тренутно су у фази разматрања и додатне интелигенције, као што је егзистенцијална.

Мада је Гарднерова теорија имала важан утицај на проширење гледишта научника по питању интелигенције, постојале су и критике. Као прво, тренутно не постоји ни један емпиријски тест теорије као целине. Као друго, интелигенције о којима Гарднер говори засноване су на донекле селективном прегледу литературе која у највећој мери подржава његову теорију. Такође, литература коју



је он користио јасно се разликује од конвенционалне психометријске литературе, а циљ већине био је да се пружи подршка општој интелигенцији (нпр. Јенсен и др.. 1998). Као треће, мада за тестирање различитих интелигенција постоје методе (нпр. Gardner, Feldman & Krechevsky, 1998), њихова адекватна психометријска валидност није доказана. Од оних које су тестиране (са изузетком кинестетичке интелигенције) све су испољиле снажан утицај фактора  $g$  (Visser, Ashton & Vernon, 2006). Међутим, постоје докази који сугеришу да је степен њихове поузданости прихватљив (Plucker, Callahan & Tomchin, 1996). Без доказиво валидних тестова, међутим, тешко је проценити успех интервенција.

Гарднер није једини истраживач који је способности разматрао у односу на специфичне области. Искуства Стенлија са напредним младима, навела су га да разради један концепт даровитости који је специфичан за одређене области. У ствари, Стенли је избегавао реч “даровит” и користио је реч “напредан” (Brody & Stanley, 2005) да би изразио да се даровитост не односи на све области генерално, већ се напредност испољава у одређеној области. 1971. године, Стенли је на Универзитету Џон Хопкинс установио Проучавање математички напредних младих особа (SMPY) са циљем да се идентификују млади са специфичним напредним способностима, нарочито у математици, и да се ти млади снабдеју едукативним ресурсима који су им потребни за остварење пуног потенцијала. До сада, SMPY је првенствено био фокусиран на идентификовање и васпитање ученика који испољавају изузетне вербалне, просторне, механичке и математичке способности (Stanley, 1994).

### **Трећи талас: даровитост у оквиру системских модела**

Док истраживачи из претходног “таласа” истичу конкретне области даровитости и усмеравају се на потребе оних који су у тим областима напредни како би им пружили акцелерацију и обогаћење које им је потребно за напредак ка одговарајућем нивоу вештина, истраживачи из “трећег таласа,” даровитост посматрају као систем – скуп операција које зависе од психолошких процеса који заједнички делују. Претпоставља се да ова густа мрежа психолошких варијабли у интеракцији утиче на једну широку лепену креативних понашања, али ове концепције не искључују важност способности у специфичним областима.

Тропрстена концепција, коју је предложио Рензули (Renzulli, 2005), даровитост посматра као интеракцију три карактеристике: натпросечних способности, креативности и посвећености задатку. Према Рензулију, свака од ових карактеристика игра важну улогу у развоју понашања даровитих. Натпросечне способности Рензули дефинише или као општу способност која се примењује у свим областима и/или конкретну способност која се састоји од способности за велика достигнућа у једној конкретној области. Он сматра да натпросечне способности поседују појединци чији су резултати у датој области међу 15-20% најбољих. Ово схватање се разликује од традиционалних схватања по томе што садржи и оне који се налазе међу 3-5% најбољих у погледу стандардизованог критеријума интелигенције (нпр. Marland, 1972).

Рензули је извршио велики утицај у области даровитости тиме што је тврдио да постоје две врсте даровитости: *школска даровитост* и *креативно-продуктивна даровитост*. Школска даровитост представља даровитост у решавању тестова и учењу задатака и односи се на онај облик даровитости који се најчешће истиче у школи. Креативно-продуктивна даровитост се разликује од школске даровитости: они који испољавају креативно-продуктивну даровитост изванредни су произвођачи знања, док они који су даровити у школском смислу изванредни су конзументи знања.

Постоје истраживања чији резултати потврђују компоненте Рензулијевог модела. Делисле и Рензули (1982) су закључили да су за креативну производњу неинтелектуални фактори исто тако важни као и интелектуални. Модел потврђују и истраживања Губинса (Gubbins, 1982), који је путем вишеструке регресије показао да натпросечне способности представљају нужан, мада не и довољан, предуслов за креативну производњу високог степена – важни су и фактори као што су посвећеност задатку, посвећивање времена, као и заинтересованост ученика, и они се директно односе на Рензулијев модел.

Предност Рензулијевог модела је у томе што укључује бројне факторе који су у интеракцији и што проширује критеријуме на основу којих се даровити ученици бирају. Међутим, његов модел је доживео и критике. Своја три аспекта даровитости Рензули је предложио на основу података о одраслим особама. Критикован је и због тога што није демонстрирао корелације између ових достигнућа у зрелој доби и карактеристика или искустава деце различитих нивоа интелигенције (Delisle, 2003). Још једну критику модела од стране оних који подржавају конкретне домене представља то што они сматрају да мотивација, посвећеност задатку и креативност треба да буду од секундарне важности, пошто не представљају део даровитости, већ су настали из процеса развоја талента (VanTassel-Baska, 2005). Рензули је покушао да одговори на критике, наглашавајући да је осим вештине стицања знања, потребно развити и креативно-продуктивне вештине, и представљајући доказе о томе да његове проширене порцедуре идентификације смањују неједнакости, као што су диспропорционална представљеност мањина у програмима за образовање даровитих и полна неједнакост (Renzulli, 1999).

Још један системски модел даровитости представља Стернбергов WICS модел, где се даровитост посматра као синтеза мудрости, интелигенције и креативности (Sternberg, 2005). Основна идеја WICS модела јеста да су људима током живота потребне креативне вештине и ставови да би произвели нове и оригиналне идеје; аналитичке вештине и ставови (академска интелигенција) да би проценили квалитет тих идеја; практичне вештине и ставови (практична интелигенција) за спровођење тих идеја и да би се други убедили у њихову валидност; и вештине и ставови који се односе на мудрост како би осигурали да те идеје помажу у остварењу општег добра, а не само добра самог себе и уже околине. Према овом виђењу, није нужно да даровите особе буду веома јаке у свим овим аспектима.

WICS модел је такође био критикован. Једну од критика упућених WICS моделу представља то што се не бави односом између креативности и психич-

ких поремећаја (Kaufman & Baer, 2003). Критикован је и због тога што не наводи предикцију свих типова даровитости, као што је врхунска даровитост у спорту (Baker & Cote, 2003). Затим, WICS model не даје једну готову, детаљну процедуру процене ради идентификовања даровите деце и њиховог образовања (Feldhusen, 2003).

### Четврти талас: даровитост у оквиру развојних модела

Развојни модели су формулисани као одговор на претерано истицање генетских одредница даровитости. Наиме, реч “даровитост” указује на то да је неким особама додељен неки посебан “дар” који се мора искористити за добробит људског рода, мада, бар теоретски, дар није нужно генетске природе. У развојним теоријама даровитости нагласак је на константно променљивој природи ових такозваних “дарова.” Укључивањем разних *екстерних* фактора који могу да садејствују са *интерним* факторима појединца ради стварања даровитог понашања, мрежа се овде још више проширује него у системском моделу.

Један од првих корака у укључивању средине у модел даровитости направио је Монкс (Mönks, 1992), који је, модификујући Рензулијев тропрстени модел, предложио *вишефакторски модел даровитости*. У суштини, он је узео Рензулијев модел и његовим психолошким варијаблама (мотивација, креативност и изузетне способности) додао је факторе средине, као што су школа, породица и вршњаци.

Гање (Gagné, 2005) је изнео једну теорију даровитости у којој је нагласак на процесу развоја талента. Он је подвукао да се у образовању даровитих речи “даровит” и “талентован” често користе као синоними. Да би истакао разлику између ових термина, увео је *диференцијални модел даровитости и талента* (DMGT). Главни циљ Гањеовог модела јесте да се открију важни утицаји из средине (кућа, школа, родитељи, активности, догађаји, итд.), неинтелектуалне варијабле (мотивација, темперамент), као и учење, обука и пракса, преко којих се у свакодневном животу основни, генетски одређени “дарови” (интелектуални, креативни, сензоромоторни, итд.) трансформишу у конкретне таленте (језик, наука, математика, уметност, итд.).

Таненбаум (Tannenbaum, 1986) је изнео један сродан теоретски модел који такође настоји да одреди факторе који доприносе повезивању потенцијалне даровитости са остварењем талента. Он је предложио пет психолошких и друштвених копчи које спајају обећање и остварење: (а) супериорна интелигенција, (б) изузетне специјалне склоности, (ц) неинтелектуална сфера личности, (д) утицаји средине, и (е) срећа. Претпоставља се да садејствујући ових пет фактора дају висок ниво продуктивности, и неопходни су да би особа постала “даровита”. Док реч “даровитост” Гање користи као потенцијал, Таненбаум је користи као резултат.

Проучавајући изузетне таленте, Фелдман (2000), још један теоретичар развоја, предложио је модел за начин на који таленат расте и развија се код младих. Према Фелдману, постоји седам димензија развоја које су нарочито важне за раз-

вијање даровитости: (а) когнитивни процеси, (б) друштвено-емоционални процеси, (ц) породични аспекти (нпр. редослед рођења унутар породице и пол), (д) образовање и припрема (неформално и формално), (е) карактеристике домена и области, (ф) аспекти друштвеног/културног контекста, и (г) историјске силе, догађаји и тенденције.

Фелдхузен (Feldhausen, 1998) је даље формулисао развојни модел даровитости на основу развоја талента, у којем се настоје синтетизовати различити модели даровитости. На пример, спојио је способности које су специфичне за домене (Carrol, 1993; Gardner, 1983) са идејом да су те базичне способности делимично одређене генетички (Galton, 1869, Gagné, 2005), уз истовремено препознавање да се специфичне способности јављају и развијају путем искустава, а унутар одређеног друштвено-културног контекста (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993). Као и остали истраживачи из “четвртог таласа,” и Фелдхузен је покушао да разјасни транзицију са генетски одређених способности према испољавању конкретних талената. Овај модел је заснован на “генетски одређеним способностима” које предодређују природу и и степен интелектуалне, физичке и емоционалне развијености. Када дете крене у забавиште, па у основну школу, од велике важности је стимулативна средина, као што су вршњаци и наставници, који подстичу интелектуални, физички и емоционални раст. Уз помоћ наставе, може доћи до наглог раста знања и доказа о напредности. Следећа фаза је основна школа, где напредна деца могу почети да доказују нарочите таленте. Наредна фаза (узраст од 12-16 година) обухвата стицање знања и вештина под руководством изузетних наставника. Током ове фазе, на важности добија једна лепеза фактора личности, укључујући интерни локус контроле, унутрашњу мотивацију и унутрашњи осећај ефикасности. Током ове фазе, почиње да се јавља и приврженост развијању талента, као и циљеви у каријери, а лична интересовања почињу да бивају јаснија. Последња фаза укључује интеграцију путем одговарајућих образовних искустава, као што су напредовање помоћу високо стручних и способних ментора, пружање отпора притисцима вршњака и проналажење могућности за остварење каријере којом се отварају врата за висока и креативна постигнућа.

### **Групни портрет концепција даровитости**

Јасно је, дакле, да постоје бројне и разнолике концепције даровитости. Све их описати био би превелик задатак. Ако се привремено игноришу fine нијансе, појављује се комплетна слика. Савремене концепције даровитости представљају резултат еволуције идеја. Свака генерација теоретичара даровитости градила је на темељима претходне генерације, уградивши своје идеје и додавајући сопствене компоненте које одражавају тренутно стање у истраживањима.

Истраживачи из првог таласа су положили темеље питајући се првенствено “шта је даровитост?” и уводећи тестове интелигенције за њено мерење. Истраживачи из другог таласа градили су на темељу теорије о интелигенцији, от-

кривајући разне путеве даровитости. Истраживачи из трећег таласа препознали су важност склоности ка општој и специфичној даровитости, али су додали и друге психолошке варијабле за које су мислили да представљају важне компоненте даровитости. Истраживачи из четвртог таласа још више су прошили истраживања, узевши многе од идеја прве три генерације истраживача, али стављајући таленат у оквире развојног контекста који обухвата екстерне варијабле, као што је средина.

Кад се погледа комплетна слика, јасно је да савремени истраживачи даровитости имају исти циљ: откривање и неговање специфичних талената. Данас ни један озбиљан истраживач даровитости не верује да се комплетна слика састоји само од опште интелигенције или да су способности даровитих резултат само урођеног, генетичког дара. Последњих 20 година истиче се важност екстерних фактора над интерним. Чини се да је дошло до помака у правцу објашњавања процеса развијања талента (четврти талас) уместо пуког набрајања статичних карактеристика које су потребне за остварење даровитости (трећи талас).

Када се, међутим, фини детаљи *не* игноришу, појављују се разлике између различитих концепција даровитости. Три основне области расправе обухватају важност неинтелектуалних способности, утицаја креативности на даровитост, и питање да ли креативност представља потенцијал или постигнуће. Истраживачи конкретних домена, као што је Стенли, тврдили су да је потребно да напредни ученици саставе једну базу знања у датом домену. Због тога, даровитост у главном посматрају као постигнуће. Потцењују важност неинтелектуалних способности и креативност посматрају као део крајњег производа, а не као део процеса. Системски истраживачи, као што су Рензули и Стернберг, стављају креативност у исту раван са интелигенцијом и истичу потребу за учењем креативних вештина уз вештине критичког размишљања. Наиме, Рензули је потценио улогу конвенционалних интелектуалних способности, предлажући мање строге критеријуме стандардизованог мерења интелигенције на основу којих се деца укључују у програме за даровите. Међутим, системски истраживачи се слажу са доменским истраживачима да је даровитост постигнуће. Развојни теоретичари, као што је Гање, посматрају даровитост као потенцијал, чији је крајњи производ таленат. Осим тога, развојни теоретичари у великој мери истичу улогу неинтелектуалних способности и креативности у појави талента. И системски и развојни теоретичари даровитости сматрају да су интелигенција и експертиза важни, али представљају само делиће велике мреже међусобно повезаних елемената.

### Импликације за идентификацију и школовање даровитих

Свака концепција даровитости за собом повлачи сопствени сет импликација за идентификацију и школовање даровитих. Они који још увек раде по Термановом оквиру општег домена, заговараће примену глобалног теста интелигенције за откривање даровитих. Они који су усвојили перспективу конкретних домена, заговараће примену групних факторских бодова са тестова интелиген-

ције, као и других манифестација високих могућности у одређеној области. Они који користе системску перспективу, верују да се даровити могу открити путем комбиновања процене аналитичких и креативних вештина и вештина мудрости и привржености задатку у датој области. Ови истраживачи заговарају алтернативне процене које се не ослањају искључиво на тестове интелигенције. Најзад, они који су усвојили развојну перспективу, истичу да је даровитост растељив појам променљиве природе. Стога заговарају примену различитих врста процене код различитих узраста, почевши од тестова интелигенције у веома младом узрасту и завршавајући фокусирањем на постигнућа у каснијим фазама развоја талента.

Која концепција даровитости доминира данашњом праксом? До данас, најтрајнији утицај на савремено образовање имају истраживачи даровитости из “првог таласа”. У једном типичном школском амбијенту, савремене концепције даровитости привлаче малу пажњу. У нашој земљи доминантан критеријум идентификације даровитих још увек представљају резултати на општем тесту интелигенције. Такође, поједине државе, да би финансирале неки програм за даровите, још увек захтевају један одређени минимум бодова остварених на тесту интелигенције. То је необично, будући да савремени истраживачи даровитости нагласак стављају на конкретну област у којој се даровитост испољава.

Постоје бар два могућа разлога због којих се психолози и педагози у толикој мери ослањају на тестове интелигенције. Први је просто у њиховој доступности. Психолози и педагози желе да користе јефтине, поуздане и валидне тестове, а већина тестова интелигенције задовољава ове критеријуме (Јенсен, 1998). Осим тога, тестови интелигенције су често засновани на ЦХЦ теорији, која је широко прихваћена од стране истраживача који су оријентисани на психометријско испитивање интелигенције. Ни једна од савремених теорија даровитости није наишла на толико широк пријем код истраживача интелигенције, нити је изнедрио тест који је толико брз, поуздан и валидан као тест интелигенције. Пошто савремене концепције даровитости у великој мери излазе изван оквира интелигенције, оне (с правом) инсистирају на излагању изван оквира брзих и једноставних тестова ради мерења даровитости. То представља проблем, пошто већина школа још увек функционише на основу Термановог модела из “првог таласа”, који изједначава даровитост са општом интелигенцијом. Док психолози и педагози не прихвате теорије даровитости 21. века, остаће у оквирима тестирања интелигенције, а савремене теорије даровитости неће бити прихваћене у већој мери.

### **Неке закључне мисли**

Каква је будућност конструкта даровитости и како ће изгледати концепције будућности? На основу данашњих трендова, вероватно ће текући друштвено-културни приступ још дуго остати на сцени. Како расте број фактора који се у моделима даровитости узимају у обзир, у једном тренутку се морамо запитати: који су то модели који нису само теоретски исправни, већ се могу и практично имплементирати у школски систем? Са растом броја концепција даровитости,



потребно је да се та област учини истовремено и научном и практичном. Да би се то остварило, Мејер тврди да је конструктор даровитости потребно прецизно дефинисати и измерити; потребно је да теорије буду јасне и тестиране; закључке у вези откривања и неговања даровитих ученика треба доносити на основу чврстих научних доказа; потребно је користити истраживачке методе које генеришу валидне и поуздане податке (Мауер, 2005).

То је заиста велики задатак. Ипак, потреба за научнијим приступом проучавању даровитости одражава чињеницу да на располагању имамо многе концепције, од којих су неке успешне у откривању и неговању даровитих младих особа. Живимо у времену које је узбудљиво за област образовања даровитих, а на располагању нам стоји више опција него било када у историји. Важна је конкретна концепција даровитости која се усваја, а у будућности ће бити још важнија.

Постоји нешто дубоко узнемиравајуће у раду који се осврће на неколико различитих теорија, а завршава се изјавом да све оне имају одређену вредност, и да на читаоцу остаје да одреди ту вредност и одлучи која му највише одговара. Уместо да заговарамо једно одређено становиште, закључићемо са три карактеристике за које сматрамо да су потребне да би модел био користан.

Прво, модел треба да примењује више различитих процена. Сви инструменти који се користе за процену деце имају извесне грешке у мерењу. Различити инструменти имају различите грешке. На пример, тестови интелигенције имају тенденцију да буду поузданији од многих конкурената, али они су и ужи, и лакше их решавају деца једног културног порекла него деца другог прекла. Користећи неколико различитих метода процене, психолози и педагози могу да се заштите од грешака које су својствене свакој од техника.

Друго, модел треба да узме у обзир и неинтелектуалне личне варијабле. Ако погледамо људе који су успешни у професији и животу, поштено је рећи да *ни један* од њих није успео само на основу интелекта, или бар интелекта у ужем смислу. Мотивација, креативност, мудрост, иницијатива, храброст, издржљивост и многе друге варијабле су фактори по којима се разликују они који утичу на свет од оних који на њега не утичу. Посматрањем само интелектуалних варијабли, добијамо тек непотпуни модел, без обзира на број мерења.

Треће, модел треба да узме у обзир и контекстуалне варијабле, као што су културализација и социјализација. Деца чији матерњи језик није енглески, или која су одгајана у дому у којем је нагласак пре свега на послушности, долазе у школу са другачијим вештинама него деца из породица у којима се подстиче, рецимо, критичко и креативно размишљање. Дакле, приликом процене деце, треба узети у обзир и њихово порекло.

Једном речју, вероватно не постоји један јединствени исправан начин откривања даровите деце. Постоји више начина. А добре процедуре откривања узимају у обзир три горе наведена принципа. Међутим, постоје процедуре које ни један од тих принципа не уважавају, и које децу смештају у групу даровитих на основу само једног теста. Можемо ми и боље, а уз дати степен знања и морамо боље, уколико желимо да будемо поштени према својој деци, школама и друштвима.



## Литература

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Baker, J., & Cote, J. (2003). Resources and commitment as critical factors in the development of 'gifted' athletes. *High Ability Studies*, 14(2), 139–140.
- Binet, A. & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children (The Binet-Simon scale)*. Vineland, NJ: Publications of the Training School at Vineland.
- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT: D4 model to develop their talents. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 20–38). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bulmer, M. (2003). *Francis Galton: Pioneer of heredity and biometry*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Delisle, J. R., & Renzulli, J. S. (1982). The revolving door identification and programming model: Correlates of creative production. *Gifted Child Quarterly*, 26, 89–95.
- Delisle, J. R. (2003). To be or to do: Is a gifted child born or developed? *Roeper Review*, 26(1), 12–13.
- Detterman, D. K. (2002). General intelligence: Cognitive and biological explanations. In R.J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* (pp. 223–244). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Feldhusen, J. F. (1998). A conception of talent and talent development. In R. C. Friedman & K. B. Rogers (Eds.), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness* (pp. 193–211). Washington, DC: APA.
- Feldhusen, J. F. (2003). Reaching for the stars in gifted education: A critique of the WICS model. *High Ability Studies*, 14(2), 143.
- Feldman, D. H. (2000). The development of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 169–189). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Flanagan, D. P., & Harrison, P. L. (2005). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98–120). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gallagher, J. J., & Courtright, R. D. (1986). The educational definition of giftedness and its policy implications. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 93–112). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: Macmillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Feldman, D., & Krechevsky, M. (Eds.). (1998). *Project Zero frameworks for early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gubbins, J. (1982). *Revolving door identification model: Characteristics of talent pool students*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut, Storrs.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253–270.
- Jensen, A. R. (1998). *The 'g' factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (2003). Do we really want to avoid Denny's?: The perils of defying the crowd. *High Ability Studies*, 14(2), 149–150.
- Kaufman, A. S., Lichtenberger, E. O., Fletcher-Janzen, E., & Kaufman, N. L. (2005). *Essentials of KABC-II assessment*. New York: Wiley.
- Mather, N., Wendling, B. J., & Woodcock, R. W. (2001). *Essentials of WJ III Tests of Achievement assessment*. New York: Wiley.
- Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 437–449). New York: Cambridge University Press.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191–202). Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.
- Plucker, J. A., Callahan, C. M., & Tomchin, E. M. (1996). Wherefore art thou, multiple intelligences? Alternative assessments for identifying talent in ethnically diverse and low income families. *Gifted Child Quarterly*, 40, 81–92.
- Renzulli, J. S. (1999). Reflections, perceptions, and future directions. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 125–146.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–280). New York: Cambridge University Press.
- Roid, G. H., & Barram, R. A. (2004). *Essentials of Stanford-Binet Intelligence Scales (SB5) assessment*. New York: Wiley.
- Siegler, R. S. (1992). The other Alfred Binet. *Developmental Psychology*, 28, 179–190.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.
- Stanley, J. C. (1994). Mechanical aptitude: Neglected undergirding of technological expertise. *The Journal Portfolio* (Article 7). Evanston: Illinois Association for Gifted Children.
- Sternberg, R. J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. U: R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity* (str. 273-297). New York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327–243), New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21–252). New York: Cambridge University Press.
- Terman, L.M. (1922). The Great Conspiracy or the impulse imperious of intelligence testers, psychoanalyzed and exposed by Mr. Lippmann, *New Republic* 33, 116–120.
- Thurstone, L. M. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press. U.S. Department of Education. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Washington, DC: Author.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 358–377). New York: Cambridge University Press.
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligence theory to the test. *Intelligence*, 34, 487–502.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York, Basic Books.
- Woolfolk, A. (1999). *Educational psychology*. Toronto: Maxwell Macmillan Canada.

**Prof Dr Radovan Grandić**

**Milena Stipić, MA**

Novi Sad

## IDENTIFICATION AND EDUCATION OF THE GIFTED IN THE LIGHT OF DOMINANT GIFTEDNESS CONCEPTIONS

### Abstract

Having in mind that the adopted conception of giftedness has significant implications for educational practice, the paper first deals with the chronological order of conceptualizations of giftedness, offering an insight into the process of gradual demystification of the nature of the construct; furthermore, developmental issues of these conceptions are analyzed according to four “waves”. The researchers from the first wave have laid the foundations, before all asking the question “what is giftedness” and

introducing intelligence tests in order to measure it. The researchers from the second wave have built on the grounds of the theory of intelligence, revealing versatile ways of giftedness. The researchers from the third wave have acknowledged the importance of inclination to general and specific giftedness, also adding other psychological variables they thought to be important giftedness components. The researchers from the fourth wave have broadened the research even more, having adopted many ideas from the first three generations of researchers, but also placing talent within the frames of developmental context, involving external variables, like environment. Viewing the picture as a whole, it is clear that contemporary researchers dealing with giftedness have the same aim: to identify and nurture specific talents.

The fact that giftedness implies excellence in a field and that it is often followed by certain motivational-affective specific features leads to a conclusion that the phenomenon can be easily perceived and recognized, itself offering unambiguous guidelines how to organize the process of education. However, in practice it does not always turn this way. The following pages are thus dedicated to the issues of identification and education of the gifted in the light of dominant conceptions of giftedness.

Key words: giftedness, giftedness conceptions, identification of the gifted, education of the gifted.

**Д-р Радован Грандич, Милена Стипич** Новый Сад

## ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ ОДАРЁННЫХ В СВЕТЕ ПРЕОБЛАДАЮЩИХ КОНЦЕПЦИЙ ОДАРЁННОСТИ

### Резюме

Имея в виду то, что принятая концепция одарённости имеет важные импликации для образовательной практики, в настоящей работе авторы сделали хронологический обзор понимания одарённости, который даёт нам точный просмотр в процесс постепенной демистификации природы настоящего понятия. Путь развития настоящих концепций авторы анализируют как четыре “волны”. Исследователи первой волны заложили фундамент, задавая прежде всего вопрос “что такое одарённость”? и вводя тесты интеллигенции для её измерения. Исследователи второй волны опирались на фундамент теории об интеллигенции и вскрывали разные пути одарённости. Исследователи третьей волны узнали значение предрасположения к „общей и специфической одарённости и добавили и другие психологические вариаблы про которые думали что являются важными компонентами одарённости. Исследователи четвёртой волны ещё больше расширили исследования, используя многие идеи первых трёх генераций исследователей, но включая талант в рамки развивательного контекста который включает внешние вариаблы, как среда. Если посмотреть на общую картину, ясно что и

современные исследователи имеют такую же цель: вскрытие и забота о специфических талантах.

Факт, что одарённость подразумевает исключительные способности в какой-либо области, сфере, и что её часто сопровождают определённые мотивационные и аффективные специфики, приводит к заключению, что такое явление легко идентифицировать и узнать и что оно само даёт ясное направление для организации образовательного процесса. На практике это не всегда так. Последующие страницы настоящей работы посвящены вопросу идентификации и образования одарённых в свете преобладающих концепций одарённости.

Опорные слова: одарённость, концепция одарённости, идентификация одарённых, образование

Др Слађана Зуковић,  
Проф. др Радован Грандић  
Филозофски факултет  
Нови Сад

UDK 316.356.2  
Прегледни чланак  
Примљен: 23. X 2012.  
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 4, p. 656–668.

## ПЛУРАЛИЗАМ У ПОИМАЊУ И ДЕФИНИСАЊУ ФЕНОМЕНА ПОРОДИЦЕ<sup>1</sup>

### *Резиме*

*У раду се полази од становишта да су, упркос великом напретку у научно проучавању породице, још увек присутна неслагања и противречности када је реч о питању поимања и дефинисања породице. При том се наглашава да комплексност одређења породице произилази из чињенице да разумевање породице, као значајног феномена и са становишта појединца и са становишта друштва, захтева плурализам теоријских приступа у њеном проучавању, што, самим тим, условљава и плурализам у њеном дефинисању. Такође се истиче да тешкоће у одређењу појма породице произилазе и из очекивања и тежње да се дефинише »нормална« или »здрава« породица што је ређи случај са неким другим социјалним појмовима. Стога је у раду, поред анализе различитих критеријума и приступа, као и одређених заблуда у одређењу и дефинисању породице, разматран концепт »нормалности« који у значајној мери одређује платформу, како за одређење појма породичне функционалности, тако и за опште поимање феномена породице. Закључује се да препознавање плурализма у поимању и дефинисању породице као последице комплексности овог феномена омогућава боље разумевање савремене породице и ствара шире полазиштите за сагледавање њене развојне динамике.*

*Кључне речи: породица, плурализам, одређење и дефинисање феномена породице, породична функционалност, концепт »нормалности«.*

<sup>1</sup> Рад је настао у оквиру научно-истраживачких активности на пројекту *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* (179036) који у периоду 2011-2014. године финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

## Увод

У свим друштвено-историјским епохама породица је била и остала важан ослонац за функционисање друштва, јер здрава и стабилна породица представља кохезиони фактор сваке друштвене заједнице. Због тога, још од времена великих филозофских мислилаца Платона и Аристотела, преко хуманистички оријентисаних педагога XVII и XVIII века (Ј. А. Коменског, Ж. Ж. Русоа, Ј. Ј. Песталоција...), па све до данас, породица је предмет промишљања и теоријског проучавања, а од почетка XX века и предмет многобројних емпиријских истраживања. Међутим, упркос великом напретку у научном проучавању породице и експанзији емпиријских истраживања, чији су резултати пружили значајан допринос у расветљавању комплексности овог феномена (Zuković, 2008), још увек су присутна неслагања, а, могло би се рећи, и противречности када је реч о питању поимања и дефинисања породице. С друге стране, треба имати у виду да комплексност одређења породице произилази из чињенице да разумевање породице, као значајног феномена и са становишта појединца и са становишта друштва, захтева плурализам теоријских приступа у њеном приучавању, што самим тим условљава и плурализам у њеном дефинисању. При том је важно нагласити да залагање за уважавање плурализма теорија, идеја, приступа и модела у проучавању породице треба посматрати као настојање да се што је могуће потпуније разуме раст и развој породичног система (Zuković, 2009). Такође, значајно је истаћи да тешкоће у одређењу појма породице произилазе и из очекивања и тежње да се дефинише »нормална« или »здрава« породица, што је ређи случај са неким другим социјалним појмовима. Стога ће у даљем тексту, поред анализе различитих критеријума и приступа, као и одређених заблуда у одређењу и дефинисању породице, бити разматран концепт »нормалности« који у значајној мери одређује платформу, како за одређење појма породичне функционалности, тако и за опште поимање феномена породице.

## Критеријуми одређења и дефинисања породице

Преглед релевантне литературе указује на присуство великог броја различитих дефиниција породице. Овакво стање је могуће разматрати кроз чињеницу да је дефинисање породице условљено, како дисциплином која се бави овим феноменом, одређеним теоријским приступима и концепцијама које су полазна основа научног проучавања, тако и временским периодом и друштвено-историјским контекстом који неизбежно одређује становиште и критеријуме одређења овог појма. Стога је често присутна појава да стручњаци различитих дисциплина, различите државне и социјалне службе, нуде сасвим различите одговоре на питање шта је породица и које су њене основне функције. Ипак, без обзира на бројне чиниоце који детерминишу критеријуме њеног дефинисања, могуће је приметити да се у већини извора породица одређује као друштвена или социјална институција, као људска заједница, као основна ћелија друштва, а најчешће као друштвена или социјална група.



Одређењем породице као друштвене институције, нагласак се ставља на њене друштвене задатке и функције, у првом реду, на обезбеђивање социјализације и васпитања деце (Siegel, Senna, 1994, према: Bodroški-Spariosu, 2010; Nara-lambos, Holborn, 2002, према: Janković, 2008). Одређивање породице као људске заједнице односи се, пре свега, на истицање квалитативно различитих односа међу члановима породице који претпостављају сарадњу, солидарност и припадање засновано не само на рационалним већ и на емоционалним везама (Golubović, 2006; Milić, 2001; Pašalić-Kreaso, 2004). У оквиру органицистичког и еволуционистичког становишта у проучавању друштва, породица се посматра као основна ћелија друштва, тј. као почетна, природна јединица из које настају сложеније друштвене организације. Овакво одређење обојено је ставом да је породица услов опстанка човечанства (Mladenović, 1936, према: Bodroški - Spariosu, 2004).

У литератури је ипак најчешће присутно одређење породице као друштвене или социјалне групе, при чему се нарочито истиче да је породица специфична друштвена група која се умногоме разликује од других видова групног повезивања људи. Наиме, породица поседује својства која је одређују као друштвену групу »*sui generis*« и одликују је карактеристике које је диференцирају у односу на остале друштвене групе. То је, у првом реду, генерацијска повезаност и перманентност односа међу генерацијама који су јединствени за породичну сферу и не постоје ни у једној другој области људског искуства. Породичне везе трају и онда када се покида већина друштвених веза и оне су, практично, нераскидиве, јер почивају на фундаменталном искуству које је инхерентно само породичном систему (Carter, McGoldick, 1989, према: Mitić, 1997). Даље, породицу карактерише постојање улога где се свака особа третира као идиосинкратична индивидуа. Такође, породични живот је мултидимензионалан, симултан и јединствен по природи афеката и интензитету емоција њених чланова, а нега и брига представљају фундаменталне особености природе породице. То, наравно, не значи да из породице изостаје рационалност. Ипак, наглашенија емоционална димензија и њена важност у функционисању породичног система је значајан фактор који је диференцира од осталих друштвених група. Породични живот карактеришу активности окренуте базичном опстанку али, за разлику од других друштвених група, њој је својствена мешавина квантитативних и квалитативних циљева са нагласком на оријентацији »бити«. Породица креира блискост, развој, негу, осећање припадности и алтруизам као доминантни тип односа према другима (Mitić, 1997). Синтетизујући наведене специфичности породице као друштвене групе, може се закључити да је породица формална друштвена група са ограниченим бројем чланова али великим бројем веза и са јасно одређеном организацијом, структуром и функцијама које одређују динамику међу њеним члановима. Поред тога, породицу је могуће одредити и као сродничку групу (било да је реч о крвном сродству и о сродству по усвојењу), али и као групу присних особа привржених породичном идентитету. У том смислу, неки аутори (Giesecke, 1993) сматрају да је породица место континуиране солидарности међу њеним члановима који, без обзира да ли им иде добро или лоше, припадају својој породици.

Наведене поставке, које указују на могућност различитог поимања породице, уједно потврђују и чињеницу да, услед сложености феномена породице, није лако дати једну свеобухватну дефиницију породице. У најопштијем смислу породица се може дефинисати као »друштвена група историјски промењивог облика у чијим оквирима се одвија процес репродукције друштвених индивидуа; процес природне репродукције који подразумева рађање, одрастање и умирање људских индивидуа, с једне стране, и процес њихове друштвено културне репродукције, са друге стране« (Pedagoška enciklopedija, 1989: 219). Породицу је могуће дефинисати као малу групу у којој њени чланови задовољавају биолошке, психолошке, социјалне и васпитно-образовне потребе и у којој развијају своју личност. У том смислу посматрано, поједини аутори (Mušanović, Rosić, 1997: 118) истичу да породицу као групу одликују: сложене интеракције током којих се развијају модели понашања њених чланова; изразита емоционална повезаност чланова породице и породице у целини; јак утицај на развој личног и групног идентитета и интегритета личности; сложени и интензивни међусобни односи; континуитет и трајност веза међу члановима породице; стицање искустава васпитне природе која су нужна за социјалну интеграцију и преузимање друштвених улога, подстицање учења. С друге стране, неки аутори покушавајући да синтетизују различите варијације у дефинисању породице, истичу да је породица "свака група људи у браку, крвном сродству, усвајању, сексуалним и међусобно интимним односима" (Lamonn, Riedmann, 1985, према: Rosić, Zloković, 2002: 15). Такође, породицу је могуће окарактерисати као промењиву друштвену заједницу која у себи носи бreme наше стварности, али остаје заједница коју веже љубав, међусобна брига и помагање. Овакав приступ заснован је на уверењу да је породица "била и биће и у будућности ненадокнадиви животни и васпитни чинилац" (Rosić, Zloković, 2002: 18), као и да је породица "прва и најважнија школа живота у којој дете стиче прва знања, вештине, умећа и навике" (Rosić, 1998: 64). Наведена одређења феномена породице полазе од становишта да је породица темељна друштвена група, која је изузетно моћна и једна од најснажнијих васпитних средина, чак и онда када односи у њој нису на задовољавајућем нивоу.

### Приступи у одређењу и дефинисању породице

Упркос уверењима и митовима о постојању универзалности породице, треба истаћи да, иако је породица кроз историју била готово увек присутна, њена структура, величина и функције су се значајно мењале. Утолико је теже одредити једну кохерентну дефиницију породице а да се при том не апстрахују друштвено-историјске, културне и етничке варијације у њеном феномену. Стога, полазећи од значаја породице за развој индивидуе, као и од значаја међузависности породичног функционисања и функционисања друштва у целини, многе друштвено-хуманистичке науке, а посебно социологија, психологија и педагогија, постају извор за сагледавање породичне динамике, породичних улога и функција, што у значајној мери одређује и њихов приступ у одређењу и дефинисању феномена породице.

Тако, на пример, социологија тежи да изучава породицу као друштвену појаву и да уобличи теорију о процесима који се у њој збивају и законитостима којима она подлеже. У том смислу је у оквиру социолошког приступа присутно становиште да приликом одређења појма породице треба узети у обзир њено почивање на биолошким, сродничким (биосоцијалним) и економским основама. Притом се истиче да је породица у садржинском, структурном и формалном погледу историјски промењива друштвена група коју карактеришу следећа универзална обележја: 1) да почива на хетеросексуалним везама, помоћу којих мушкарци и жене задовољавају природне полне и друге (духовне, моралне, естетске) потребе и обезбеђују репродукцију друштва рађањем потомства (биолошке основе породице); 2) да заснива систем сродничких односа који представљају основ за полне табуе и поделу улога унутар породице (биосоцијалне основе породице); 3) да обезбеђује и развија социјалне и индивидуалне (моралне и психичке) особине личности (социјалне основе породице); 4) да обезбеђује обављање одређених економских (производно-потрошних или само потрошних) делатности у оквиру породице (економске основе породице) (Mladenović, 1995: 34). Поред наведеног, постоје и бројна друга социолошка одређења породице. Тако се, на пример, с једне стране наглашава породично заједништво и интеракција (Golubović, 1981; 2006), а с друге стране се истиче став да потпуно одређење породице није могуће без испитивања историјске димензије породице као друштвене групе (Milić, 2001).

С друге стране, психологија тежи да изучава породицу као социјалну микро групу, односе и интеракцију у њој, афективну климу и њене рефлексије на децу. У том светлу се у оквиру психолошког приступа у одређењу породице наглашавају унутарпородичне процесе и искуства, при чему се ставља акценат на искуства, процесе и исходе развоја деце, али и на процесе и путеве повезивања унутарпородичних и ванпородичних аспеката породичног живота. Овакав приступ у одређењу породице посебно истиче: примарност породичне средине (прва средина искуства и развоја јединке); дуготрајност породичних веза (најдуже, најтрајније и најснажније људске везе); вишеструке функције (у породици се задовољавају бројне потребе како индивидуе, тако и породице у целини); породица као посредник и заступник потреба и интереса својих чланова у широј средини (породица као преносник и филтер утицаја социјалне средине) (Polovina, 2011: 47).

Педагогија, пак, користећи сазнања и теоријска промишљања социолошког и психолошког приступа, тежи да проучава законитости и карактеристике васпитања у породици, односе међу чиниоцима породичног васпитања, могућности васпитања у породици, облике и средства породичног васпитног деловања итд. Приступајући породици са педагошког аспекта, породица се може дефинисати као »одгојна заједница родитеља и дјеце, заснована на емоцијама љубави и привлачења, а карактеризирана је заједничким становањем и економском кооперацијом чланова« (Maleš, 1988, према: Rosić, Zloković, 2002: 36). У том смислу, у литератури (Grandić, 2007; Ljubetić, 2007) се истиче значај породице као емоционалне и био-социјалне заједнице која треба да обезбеди развој личности детета, али и психо-социјалну повезаност свих њених чланова. Такође, неки аутори (Ра-

šalić-Kreso, 2004) наглашавају да је породица најважнија емоционална и материјална подршка за раст и развој деце и младих, али и основна јединица за очување и преношење културних вредности. Значајно је навести и становиште (Giesecke, 1993) према којем педагошко значење породице треба посматрати преко идеално-типских шанси које породични живот може да пружи деци: 1) задовољавање основних потреба за љубављу, сигурношћу, признањем и поверењем; 2) пружање темељног социјалног и емоционалног модела људског суживота уопште; 3) отварање према спољашњим искуствима што омогућава да породица постане место интерпретирања тих искустава; 4) осећање припадности породици које је од великог значаја не само за период раног детињства, већ и за цели човеков живот (Ibid: 93).

### **Потреба за превазилажењем традиционалног поимања и дефинисања породице**

У оквиру покушаја да се да преглед различитих приступа у одређењу и дефинисању феномена породице важно је указати на чињеницу да је у последњих неколико деценија дошло до промена у структури, величини, динамици и функционисању породице. То је, с једне стране, условило да неке од ранијих дефиниција породице постану неадекватне или непотпуне. У том смислу се за дефиницију, по којој породицу чине мајка, отац и њихова деца који заједнички привређују, деле интиму и доносе заједничке животне одлуке (Olson, DeFrain, 1994), може рећи да више није актуелна, јер не узима у обзир, на пример, све чешћу појаву самохраног родитеља. С друге стране, у многим савременим дефиницијама породица се посматра као група у којој њени чланови развијају интимне односе и имају заједничку будућност, што је, према мишљењу неких аутора (Koerner, Fitzpatrick, 2000; Pašalić-Kreso, 2004), омогућило ширење појмовних оквира породице и анализирање различитих типова и различитих форми савременог породичног живота.

Анђелка Милић (2001) наводи дилему Ј. Бернардеса о томе да ли ми заиста знамо шта је у ствари породица и истиче да је појам породице у великој мери идеологизиран. Према мишљењу поменуте ауторке, овакво стање последица је три својства саме породице као предмета научног проучавања:

1. Примарности и непосредности контакта истраживача са породицом преко властитог искуства, што доводи до тзв. »вишка« знања које је заправо здраворазумске природе.
2. Свеprisутности породице у различитим ситуацијама, при чему она у њима има различита значења која се наравно у свакодневном језику недовољно разлучују.
3. Појам породице је "прототипски" у смислу да се веома често литерарно и метафорички користи у значењу обрасца, модела, стандарда или архетипа (Ibid: 30).

Породица се најчешће прихвата као феномен свакодневног искуства тако да се често релативизује питање њеног дефинисања или долази до ситуације да се у научном дефинисању породице мешају различити нивои на којима се она посматра. У литератури је присутан став да највећи проблем долази отуда што се породица посматра као природан, универзалан и јединствен феномен који постоји у непромењивом облику од када постоји човечанство. Наиме, појам породице спада у тзв. »клизајуће појмове« (slipping concepts), тј. постоји опасност да разговор о породици скрене или ка појединцу (реификација породице) или ка друштву (идеализована концепција) (Skolnick, 1973, према: Milić, 2001). Поред тога, код проучавања породице често је присутан морализаторски став и очекивање које може да иде на штету објективности приступа. Стога је значајно указати на неке грешке, или, прецизније речено, заблуде у поимању и дефинисању породице:

- ◆ Породица као ћелија друштва - Породица се, према овој замисли, третира као почетни природни феномен из кога постепено, процесима агрегације и диференцијације, настаје сложена друштвена организација. Такво схватање припада превазиђеним натуралистичким гледиштима, јер породица у одређеном смислу јесте друштво, али није ни почетак ни крај друштва.
- ◆ Породица као друштвени микрокосмос - Иако породица јесте друштвено тело (породица -друштво у малом), то не значи да је она сама себи довољна нити се од ње може очекивати да преузме на себе улогу актера обнављања друштва у кризи или актера друштвених промена.
- ◆ Породица као људска заједница - Према овакој концепцији породица се посматра као једини преостали облик заједнице у модерном друштву који се са својим особинама супротставља модерним бирократизованим структурама.
- ◆ Породица као специјализована друштвена функција - Насупрот претходном гледишту, овакав поглед на породицу истиче њену изразито парцијалну и специјализовану друштвену функцију и као таква налази се у врло одређеним релацијама према сличним парцијалним подсистемима друштва са којима заједно гради уравнотежен друштвени систем.
- ◆ Породица као уточиште - У овом случају породица се посматра као место утехе и сигурног уточишта у времену сурове стварности и тиме добија значење архетипске вредности.
- ◆ Породица у »једнини« - О породици се увек мисли у једнини што своју основу налази у религијском тумачењу настанка породице. Овакав идеологизирани поглед на породицу укида могућност мноштености облика породице.
- ◆ Породица као »прича о успеху« у модерном друштву - Овакав поглед на породицу ствара идеал породице садашњости и будућности. Породица се дефинише као демократска и егалитарна и показује се као идеални инструмент за тренирање постигнућа емоционалне независности, зрелости и других квалитета савременог човека. Такво размишљање одвраћа пажњу од критичког сагледавања савремене породице.

- ♦ Породица као антрополошка универзалија - Породица се посматра као једна и јединствена константа људског друштва, као »колевка људскости« или као »опна« из које се развија људска и друштвена »ларва« појединачне личности.
- ♦ Универзалне функције породице - Ова заблуда доказује универзалност породице указивањем на универзалност функција породице. Међутим, конкретно одређење тих функција варира од аутора до аутора (Milić, 2001).

Чињеница је да су наведене заблуде срасле са свакодневним поимањем породице и да их је веома тешко отклањати из науке. Стога о породици треба промишљати као о »...модерном феномену који свој процват доживљава у развијеном грађанском друштву...« (Milić, 2001: 37), али такође треба имати у виду да модерна форма породице, као најразвијенији облик, не може одбацити или игнорисати раније облике овог феномена. У сваком случају, неспорно је да је оно што ми данас називамо породицом у прошлости постојало на битно другачији начин, тако да се може прихватити став да модерна породица представља »сажет израз вековних промена које су у европским друштвима уобличавале заједнички живот појединаца међусобно сроднички повезаних« (Ibid: 39). Инсистирајући на томе да савремена породица историјски, структурално и културно представља израз специфичних социјално-историјских околности конституисања модерног друштва, поменута ауторка даје критички осврт на досадашње дефиниције породице. Наиме, прихватајући дефиницију Т. Парсонса да је породица мала друштвена група која настаје на темељу друштвено признате везе супружника (брак) и њихове рођене или адоптиране деце, а чија је основна функција социјализација потомства и одржавање психичке стабилности одраслих чланова породице, А. Милић, ипак, наглашава да је ова дефиниција непотпуна и да је, стога, потребно инсистирати на методолошкој стратегији деконструкције појма савремене (модерне) породице, чија основна карактеристика треба да буде »...специфична атмосфера интимности и афективне повезаности чланова породице, било да та атмосфера постоји само у жељама и очекивањима чланова породице или се настоји и остварити у њиховим реалним свакодневним односима и комуникацијама« (Ibid: 41). Такође је значајно истаћи становиште (Pašalić-Kreso, 2004) према којем у циљу превазилажења мањкавости традиционалног поимања и дефинисања феномена породице треба тежити ка томе да дефинисање буде свеобухватно и потпуно како ни једна породична заједница не би била одбачена као неприхватљива, маргинализована и стигматизована. То значи да приликом дефинисања појма породице, осим идеално типске породице – нуклеарне породице, треба уважавати постојање другачијих, алтернативних форми породичног живота које су према законским или обичајним нормама друштвене признате.



## Поимање феномена породице кроз аспект породичне функционалности

Не оспоравајући значај наведених приступа у одређењу и дефинисању породице, треба истаћи став о томе да је време великих теорија у области породице прошлост (Mitić, 1997), што суштински имплицира нужност синтезе различитих приступа како би се уважило богатство различитих углова гледања на породицу. Ипак, оно што се може издвојити као заједничко у савременим теоријским приступима јесте стављање нагласка на укупну међусобну интеракцију и заједништво као суштинску одлику породице. У том смислу, један од важних аспеката у поимању феномена породице представља и аспект породичне функционалности. Међутим, пошто породица није безлична институција, већ интимна заједница личности, веома је тешко мерити успешност породице и дати неку општу дефиницију породичне функционалности. Такође је важно имати у виду да је појам породичне функционалности социјални конструкт, и самим тим под утицајем времена, културе и вредносног система. Препреку за јасно одређење породичне функционалности представља и сам језик у коме нису јасно разграничени термини “здро”, “типично”, “нормално” или “функционално”. У том смислу се у релевантној литератури (Barker, 1992; Milojković i sar., 1997; Mitić, 1997) истиче присутност различитих гледишта која функционалност породице посматрају кроз концепт “нормалности”, при чему се у одређењу нормалности породице полази од поставки аналогних поставкама одређења нормалности појединца. Већина теоријских разматрања нормалности може се класификовати у четири основна концепта:

- *Нормалност као здравље*, тј. асимптоматичност. Овај концепт се везује за медицинско-психијатријско схватање према којем је породица здрава уколико нико од њених чланова нема симптом или поремећај (одсуство патологије). Ипак, здраво породично функционисање је више од одсуства симптома или проблема јер је мало вероватно да породица у некој од својих животних фаза није имала проблеме. Такође, и одређење патологије зависно је од социјалног контекста. Колико се идеја о томе шта је патолошко, а шта не, мењала током времена видимо и у пратећим променама у класификацијама менталних болести у смислу избацивања или додавања психичких поремећаја (избачене су, на пример, мастурбација и хомосексуаност, а додате зависност од интернета и слично).

- *Нормалност као просечност*. Овај концепт је карактеристичан за већину социјалних теорија и формира се на основу статистичких показатеља просечности. Према овом гледишту, породица је оптимално функционална уколико је типична или ако се уклапа у оно што је заједничко и очекивано за обичне породице у датом друштвеном окружењу. Изједначавање нормалности са просеком такође носи са собом извесне потешкоће јер, на пример, неки облици понашања или појаве (нпр. насиље, гојазност) могу бити чести, што не значи да су и нормални.

- *Нормалност као оптимум*. Овај концепт се везује за психоаналитички и хуманистички оријентисане теоретичаре. Наиме, породица је функционална



уколико обезбеђује раст, развој и осећање благостања свим својим члановима. Овакво виђење описује идеал породице, с тим што треба нагласити да он може да варира у зависности од различитих етничких и културолошких обележја и социјалних вредности. Такође, понашања која могу бити оптимална за једну породицу, не морају одговарати стандардима идеалног за дату средину.

- *Нормалност као процес*. Насупрот напред описаним статичким виђењима нормалности, налази се развојно гледиште које полази од становишта да нормалност треба сагледавати као процес и интегрише системску оријентацију, био-психо-социјалну системску оријентацију и теорију животног циклуса породице. Према системској оријентацији, оптимално породично функционисање подразумева развојне интеракције и процесе којима се обезбеђује интегрисаност и опстајање породице као заједнице. Био-психо-социјална системска оријентација истиче да се функционалност или дисфункционалност сваке породице мора посматрати у релацији са потребама појединца и захтевима ширих социјалних система. Са становишта теорије животног циклуса породице, породично функционисање треба посматрати као адаптациони процес у којем здраве, тј. функционалне породице користе већи број ефикасних стратегија за решавање проблема и показују већу флексибилност у избору адаптивних начина за савладавање и суочавање са неочекиваним животним догађајима. Према овом схватању, оптимално функционисање породице зависи од развојних потреба и структурне конфигурације породице, што доводи до тога да је степен функционалности породице различит у породицама са малим дететом и у породицама са адолесцентом (Barker, 1992; Milojković i sar., 1997; Olson, DeFrain, 1994). На основу изнетих поставки, могуће је закључити да различитости у одређењу породичне функционалности, разматране кроз концепт »нормалности«, у значајној мери одређују и платформу за опште поимање и разумевање феномена породице.

## Закључак

Без обзира на евиденте различитости у поимању феномена породице, као и тешкоће у конципирању једне кохерентне дефиниције породице, што изнова потврђује тезу о томе да је породица парадоксална и недокучива појава (Askerman, 1987), ипак је могуће закључити да савремена породица представља продукт историјског кретања у којем су испреплетани елементи традиционалног и модерног. С тим у вези значајно је указати на становиште (Janković, 2008) да разноликост структуре, односа, функција, начина формирања и опстајања породице у односу на спољашње и унутрашње утицаје, пружа мноштво комбинација породичне појавности, што имплицира закључак да је свака породица јединствена и да би, у складу са постмодерним схватањем, за сваку од њих требало сачинити посебну дефиницију. Поред тога треба навести и конструктивистичку тезу по којој породица представља оно што њени чланови »верују да је породица«. Међутим, оваква теза може довести до релативизовања појма породице као и до постављања питања смисла њеног дефинисања (Elliot, 1986, према: Bodroški-

Spariosu, 2010). У сваком случају, препознавање плурализма у поимању и дефинисању породице као последице комплексности овог феномена омогућава боље разумевање савремене породице и ствара шире полазиште за сагледавање њене развојне динамике, али за тумачење промена које, нарочито у последње време, изазивају забринутост за будућност породице.

## Литература

- Ackerman, N. (1987), *Psihodinamika porodičnog života*. Titograd: Pobjeda.
- Barker, P. (1992), *Basic Family Therapy* (3th. Edition). London: Blackwell Scientific Publication.
- Bodroški-Spariosu, B. (2010), *Postupci roditelja u vaspitanju dece i njihov međugeneracijski transfer*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Giesecke, H. (1993), *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Golubović, Z. (1981), *Porodica kao ljudska zajednica*. Zagreb: Naprijed.
- Golubović, Z. (2006), *Procesi formiranja ličnosti u porodici*. U: (prir. M. Mučibabić) *Porodica, kontraverze i izazovi*. 185-205. Beograd: Draganić.
- Grandić, R. (2007), *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Janković, J. (2008), *Obitelj u fokusu*. Zagreb: Etcetera.
- Koerner, A. F., Fitzpatrick, M. A. (2000), Understanding a Theory of Family Communication, *Communication Theory*, Vol. 12., No. 1, 70-91.
- Ljubetić, M. (2007), *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: „Mali profesor“.
- Milić, A. (2001), *Sociologija porodice*. Beograd: Čigoja štampa.
- Mitić, M. (1992), *Porodica i promene, Psihološka istraživanja*, 5, 49-62. Beograd: Institut za psihološka istraživanja.
- Mladenović, M. (1995), *Osnovi sociologije porodice*. Beograd: Zavet.
- Mušanović, M., Rosić, V. (1997), *Opća pedagogija*, Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- Olson, D. H., DeFrain, J. (1994), *Marriage and the Family: Diversity and Strengths*. Mountain View, CA. Mayfield Publishing Co.
- Pašalić - Kreso, A. (2004), *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež.
- Pedagoška enciklopedija* (1989), (ur. N. Potkonjak i P. Šimleša), knj. 2. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstava.
- Polovina, N. (2011), *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rosić, V. (1998), *Obiteljska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Rosić, V., Zloković, J. (2002), *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Grafrade, Filozofski fakultet.
- Zuković, S. (2009), *Funkcionalnost savremene porodice i verska nastava kao resurs njenog osnaživanja*, *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad, 1-2, 33-47.
- Zuković, S. (2008), *Empirijsko proučavanje porodice – mogućnosti i ograničenja*, *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad, 1, 14-22.

**Prof. Dr Radovan Grandić**  
**Dr Sladjana Zuković**  
Novi Sad

## PLURALISM IN UNDERSTANDING AND DEFINING THE PHENOMENON OF A FAMILY

### Abstract

The paper starts from the standpoint that, in spite of great progress in the field of scientific research on family, there have always been disagreements and discrepancies when the issue of understanding and defining of a family is in question. At the same time, it has also been emphasized that the complexity of the determination of a family arises out of the fact that understanding of family, as a significant phenomenon both from the perspective of an individual and from the viewpoint of society, requires pluralism of theoretical approach in the research dealing with it, thus also demanding pluralism in the way it is defined. It has also been pointed out that the difficulties occurring when trying to determine the notion of a family derive from the expectation and aspiration to define a “normal” or a “healthy” family, which is a rare case with some other social notions. As a consequence, apart from providing analysis of various criteria and approaches, as well as certain fallacies in determining and defining a family, the paper also considers the concept of “normality” which significantly determines the platform, both for the determination of the concept of family functionality and for general understanding of the phenomenon of a family. It is concluded that the acknowledgement of pluralism in understanding and defining of family as a consequence of complexity of the phenomenon provides opportunities for better understanding of contemporary family and creates broader starting point for considerations of its developmental dynamics.

Key words: family, pluralism, determination and definition of the phenomenon of a family, family functionality, the concept of “normality”.

**Д-р Сладжана Зукович, Д-р Радован Грандич** Новый Сад

## ПЛЮРАЛИЗМ В ПОНИМАНИИ И ОПРЕДЕЛЕНИИ ФЕНОМЕНА СЕМЬИ

### Резюме

В настоящей работе авторы исходят из точки зрения что, вопреки большому прогрессу в научном исследовании семьи, ещё существуют разногласия и противоречия по вопросу понимания и определения семьи» При этом авторы подчёркивают что сложность определения семьи происходит из такого факта что понимание семьи, как важнейшего феномена и с позиции индивидуума

и с позиции общества, требует плюрализм в теоретических подходах к её исследованию, а это обуславливает и плюрализм в её определении. В настоящей работе авторы также подчёркивают что затруднения в определении понятия семьи происходят и из ожиданий и стремлений дать определение «нормальной» или «здоровой» семьи, а это более редкий случай в других социальных понятиях. Поэтому в настоящем тексте, кроме анализа разных критериев и подходов, как и определённых заблуждений в определении семьи, рассматривая концепт «нормальности», который в большой мере определяет платформу, как для определения понятия семейной функциональности, так и для общего понимания феномена семьи. Авторы делают вывод что узнавание плюрализма в понимании и определении семьи как последствия настоящего феномена, даёт возможность улучшения понимания современной семьи и формирует более широкое исходное положение для наблюдения за её динамикой развития.

Опорные слова: семья, плюрализм, определение феномена семьи, семейная функциональность, концепт «нормальности»

**Мр Данијела Обрадовић**  
Основна школа „Десанка Максимовић“  
Ваљево

UDK 159.928-057.874

UDK 159.928-057.874:371.12

UDK 159.928-055.52

Прегледни чланак

Примљен: 22. II 2012.

BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 4, p. 669–679.

## **ИМПЛИЦИТНА СТАНОВИШТА РОДИТЕЉА И НАСТАВНИКА О ДАРОВИТОСТИ ДЕЦЕ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

*У раду су изложени резултати истраживања спроведеног на узорку наставника и родитеља ученика основне школе (N=462). Истраживање је имало за циљ да утврди основне компоненте које чине прототип даровитог детета, као и да утврди родитељска и наставничка схватања о развоју даровитости. Факторска структура имплицитних схватања одлика даровитог детета упућује на следећих 6 фактора: способности, интелектуалне/академске компетентности, диспозиција личности ученика, самодовољност, неконформизам и напредност у односу на вршњаке, склоност новини, радозналост и компетитивност. Структуру имплицитних схватања чинилаца развоја даровитости чине следећа 3 фактора: когнитивно подстицајне активности у школском контексту, наслеђене диспозиције и постављање високих стандарда од стране родитеља и подстицајност породичне средине. И родитељи и наставници највећи значај придају фактору склоност новини, док фактору самодовољност придају најмањи значај. Када је реч о развоју даровитости, наставници највећи значај придају когнитивно подстицајним школским активностима, а родитељи подjednako високо вреднују значај школских и породичних подстицајних активности.*

*Кључне речи: даровитост, имплицитне теорије, одлике даровитог детета, развој даровитости*

### **УВОД**

Даровита деца су од давнина интригирала људе око себе, побуђујући дивљење, али и страхопоштовање и завист. Појединци приговарају да је то елитистичка тема, која није посебно значајна у овом времену повећане економске кризе, неједнакости и насиља у образовном систему (Алтарас, 2006). Последњих година све више се наглашава захтев да истраживања даровитости морају бити у служби праксе. Рензули (Renzulli, 1991, према Алтарас, 2006, стр. 36) наводи

да "истраживања у примењеној области морају бити заснована на ономе што се дешава у школама и учионицама и морају бити смислена и доступна људима који у њима раде и уче".

Без обзира на то како се посматра даровитост, школа се сматра једним од кључних чинилаца подршке у развоју даровитости, те је отуда ово истраживање и спроведено у школском окружењу и то у складу са препорукама Рензулија да "истраживања даровитости треба да изађу из калупа традиционалних нацрта и стандардних инструмента процене, јер они не представљају најбоље решење за проучавање разноврсних аспеката даровитости" (Renzulli, 1991, према Алтарас, 2006, стр.36). Стога је ово истраживање било усмерено на испитивање имплицитних становишта о даровитости деце основношколског узраста, на узорку наставника и родитеља.

Појам "имплицитне теорије" наглашава да ови концепти о људској природи најчешће нису прецизно дефинисани и појединац их није у сваком моменту свестан, иако ове теорије утичу на начин на који ће се посматрати други људи (Sternberg, 1985). Имплицитне теорије су живе, практичне, контекстуализоване, функционишу у стварном свету око нас и често служе као смерница у свакодневном одлучивању о другима, али и нама самим.

Кључни подстрек за истраживање имплицитних становишта даровитости наставника и родитеља проистиче управо из налаза истраживања да човекове генерализације имплицитних теорија даровитости утичу на њихове одлуке о идентификавању даровитих ученика (Sternberg & Zang, 1998), као и из налаза Солоуа (Solow, 1999, према Sternberg & Zang 1998) који наводи да родитељске имплицитне теорије о даровитости утичу на њихово понашање према деци и доношење одлука у вези са њима. Такође, Брунер (Lee & Walsh, 2004, према Радишић, 2007) наглашава да разумевање педагошке парксе није могуће без разумевања здраво-разумских схватања која су у њеној основи.

Након анализе доступних досадашњих истраживања у области даровитости, а на узорку особа релевантих за школску праксу, намеће се закључак да се већина истраживања односи на ставове, док мањи број испитује како значајни субјекти опажају и одређују даровитост. Преглед приступа у проучавањима даровитости који је сачињен на основу резултата истраживања саопштених на светским, европским и регионалним научним конференцијама о даровитој деци и младима, које су одржане у периоду од 1975. до 2005. године, указује да су предмет проучавања најчешће били: проблеми конципирања и дефинисања даровитости, инструменти за идентификацију даровитих појединаца и начини њиховог адекватног образовања и васпитања. Временом се увећавао број испитивања која се односе на утврђивање специфичних особености даровитог појединца и његовог окружења. Уочено је да интересовање за даровиту децу и младе континуирано расте, при чему се шири са истраживача и наставника на родитеље и саме даровите појединце (Б. Ђорђевић, С. Максић, 2005). У новије време истраживања су усмерена ка спецификавању карактеристика које чине даровитост, као и на услове за њихов развој, што је случај и са овим радом.

У области истраживања имплицитних теорија, код нас су до сада углавном рађена истраживања имплицитних теорија из области интелигенције. С обзиром на то да интересовање за питања даровитости све више расте, било је значајно спровести једно овакво истраживање које представља покушај да се проблематизи проучавања даровитости приђе из новог угла. У овом истраживању нагласак је стављен на основне компоненте које чине прототип даровитог детета и на чиниоце развоја даровитости, посматрано из угла наставника и родитеља ученика основне школе.

### **Узорак**

Узорак на којем је спроведено истраживање је пригодни. Циљна група су родитељи и наставници 7 основних школа са територије града Ваљева. У истраживању је учествовало укупно око 460 испитаника. Број наставника и родитеља је био приближно једнак (238 наставника и 224 родитеља). Када је реч о полу, учествовало је више испитаника женског пола (100 мушког пола и 362 женског). Оваква структура узорка је уједно и одраз реалне заступљености мушкараца у наставничкој професији, а истовремено може да указује и на то да су мајке ученика спремније за учешће у «школским» истраживањима. Највећи број наставника поседује високу стручну спрему, док је у подзорку родитеља највише родитеља који поседују средњу стручну спрему.

### **Поступак и инструменти за прикупљање података**

У прелиминарном испитивању, на узорку наставника и стручних сарадника основне школе (N=110) и родитеља (N=90) примењени су упитници са два питања отвореног типа. Прво питање захтевало је да испитаници наведу све одлике даровитог детета основношколског узраста које сматрају важним, а друго, да наведу све чиниоце који, по њиховом мишљењу, утичу на развој даровитости. На овај начин добијено је на првом поменутом упитнику око 480 одлика, а на другом око 140 чинилаца. Од добијених одговора из прве фазе истраживања, прављене су ставке за оба инструмента, које су коришћене да би се одговорило на постављене задатке. Критеријум за улазак одговора у скалу је био да се одлике, односно чиниоци, не понављају, али и да добијен списак буде исцрпан. На тај начин дошло се до листе од 110 одлика даровитог детета и листе од 44 чиниоца развоја даровитости. Они су представљали ставке два инструмената. С обзиром да је скала ДД-К дуга, има 110 ајтема, те би умор могао да се одрази на концентрацију испитаника у току попуњавања упитника, ова скала је направљена у две верзије (први ајтем у једној верзији је био последњи ајтем у другој верзији). Половина испитаника је добила прву верзију ДД-К скале, а друга половина другу верзију, како би се изједначило евентуално дејство умора.

За потребе овог истраживања конструисана су два инструмента:



а) ДД–К скала (карактеристике даровитог детета) за испитивање структуре имплицитних схватања карактеристика даровитог детета.

б) ДД–Р скала (чиниоци развоја даровитости) за испитивање схватања о чиниоцима развоја даровитости.

### Резултати и дискусија

Утврђујући *факторску структуру наставничких и родитељских имплицитних схватања одлика даровитог детета* применом Методе главних компоненти, те факторском анализом другог реда, уз varimax ротацију издвојено је 6 компоненти.

Табела 1: Проценти варијансе и кумулативни проценти који објашњавају фактори одлика даровитог детета

| Компонента | % објашњене варијансе | Кумулативни % варијансе |
|------------|-----------------------|-------------------------|
| 1          | 13.207                | 13.207                  |
| 2          | 10.431                | 23.637                  |
| 3          | 10.405                | 34.042                  |
| 4          | 8.858                 | 42.900                  |
| 5          | 6.928                 | 49.828                  |
| 6          | 6.819                 | 56.646                  |

1. фактор назван је *Способности, интелектуалне/академске компетентности и диспозиција личности ученика*. Један део варијабли, које имају највеће zasiћење на првом фактору, су оне које се односе на изузетне способности у појединим областима (талентовано је за ликовну уметност, за музичку уметност, за драмску уметност, за глуму, за писање), као и на способности у ширем смислу (брзо памти, брзо и лако учи, лако решава све проблеме, постиже високе резултате на свим тестовима знања, уме да повезује градиво из различитих наставних предмета, брзо решава математичке проблеме, уме лако да изводи закључке на основу малог броја података, један проблем може да реши на више различитих начина, има изузетно развијене моторичке способности, има богат речник). Други део варијабли које показују највеће zasiћење првим фактором односе се на интелектуалне/академске компетентности ученика (самоиницијативно користи различите изворе знања-интернет, књиге, часописе, ТВ, изузетно је заинтересовано за рад на часу, може дуго да задржи пажњу на часу, заинтересовано је за нове начине рада на часу, радо прихвата савете како би исправило своје грешке, поставља себи високе академске циљеве, критички приступа градиву, поседује веома широк спектар знања из различитих области, сигурно је у социјалном наступу), док се преостале варијабле односе пре свега на диспозиције личности ученика (савесно, одговорно, упорно у раду, искрено, није агресивно према другој деци,

има смисао за хумор, скромно је, живахно, весело, дружељубиво, комуникативно, омиљено код другова, вредно, поседује психолошку стабилност).

Овакав налаз може да указује на то да наставници и родитељи сматрају да су високо развијене способности као карактеристика даровитог детета нераскидиво везане са одређеним диспозицијама личности и одређеним академским вештинама. У том смислу би се могло тврдити да родитељи и наставници не сматрају способности засебним и изолованим сегментом личности.

*Самодовољност* је назив 2. фактора, јер у највећој мери упућује на посвећеност самог даровитог детета једној области интересовања у којој жели да доминира и његово смањено интересовање за вршњаке и њихова уобичајена интересовања. Најзасићеније овим фактором су следеће одлике: воли да буде само, досадно му је са вршњацима, испољава таленат у једној од две области (или математика или уметност), крије своја знања и способности како би избегло да га деца називају “бубалицом или штребером”, готово све време проводи у бављењу стварима за које је надарен, испољава љубомору када у свом окружењу има ривала, незаинтересовано је за школски програм, уображено је, често не поштује правила понашања у школи-касни на часове, несигурно је.

Структура овог фактора могла би да указује на мишљење родитеља и наставника да посвећеност једној области интересовања природно повлачи за собом смањену заинтересованост за уобичејене центре интересовања вршњака. Последица тога је смањење заједничких тема за разговор са вршњацима, смањење дружења са њима, те самодовољност. Заправо, могло би се рећи да наставници и родитељи сматрају да све оно што није у жижи интересовања даровитог детета, за њега није довољно привлачно и занимљиво.

3. фактор је *Неконформизам и напредност у односу на вршњаке*. Највећа засићења имају управо ставке: задржава своје мишљење иако је другачије од мишљења већине, необично се облачи, оригинално је у понашању, по својим интересовањима издваја се од вршњака, поседује више знања у односу на вршњаке у области која га интересује, често има утисак да га друга деца не разумеју.

У овом фактору садржане су практично две одлике даровитих – неконформизам и напредност. Шире гледано, могло би се рећи да родитељи и наставници као специфичну карактеристику даровитог детета виде способност одолевања социјалним притисцима, пре свега притисцима вршњака, као и поседовање виших нивоа знања и појединих способности у односу на вршњаке. Такође, индикативно је и то да по њиховом мишљењу, даровито дете подстиче наставника на рад у складу са способностима и интересовањима детета.

4. фактор добио је назив *Склоност новини*. На овом фактору највећа засићења имају ставке оригинално је у мишљењу, маштовито је, стално је у потрази за новим информацијама из области која га интересује, има урођену надареност за одређену област, уредно је. Овај фактор би могао да указује на то да родитељи и наставници опажају да даровито дете одликује оригиналност и флексибилност у мишљењу, отвореност за различита искуства, пријемчивост за ново и другачије.

*Радозналост* је 5. фактор. Највеће засићење овим фактором имају ставке: радознало је, стално запиткује, ужива у учењу, има изузетну способност сналажења у новим ситуацијама, те сасвим јасно произилази и назив овог фактора - радозналост. На основу ставки које улазе у овај фактор, могло би се рећи да он одражава мишљење родитеља и наставника да даровита деца поседују изразиту интринзичку мотивацију, која је заправо у основи радозналости. Захваљујући интринзичкој мотивацији, даровито дете је спремно да напорно ради зато што у томе ужива, зато што воли да ради, а не зато што мора. Стога даровито дете у великој мери само себи крчи пут до својих крајњих сазнања.

6. фактор назван је *Компетитивност*. Заправо, овде се ради о комплексу особина, за које није лако пронаћи заједнички садржалац. На одлуку о називу фактора пре свега је утицала ставка чије засићење овим фактором у великој мери „одскаче“ од осталих које улазе у његову структуру, а то је: „има развијен такмичарски дух“, док су засићења осталих ставки знатно мања. Мада овај фактор не одражава јасно и прецизно мишљење наставника и родитеља, али као такав може да указује на саму проблематичност одређења и схватања даровитости, на збуњеност и недовољну истанчаност наставничког и родитељског мишљења о карактеристикама даровитог детета. Овај фактор може бити у вези са потребом даровитих да напредују у свом домену даровитости и постижу врхунске резултате.

Утврђена структура схватања одлика даровитог детета има доста додирних тачака са савременим научним концепцијама даровитости које су Стернберг и Дејвидсон (Sternbrg & Davidson, 1986), опширно приказали у својој књизи *Концепције даровитости*. Оваква усаглашеност може се објаснити тиме да су ставке упитника добијене као одговори родитеља и наставника на питања отвореног

типа о карактеристикама даровитог детета, где су се вероватно одразила и њихова већ постојећа научна сазнања о даровитости, пре свега када је реч о наставницима. Али, зар није свака научна теорија настала под утицајем имплицитних становишта теоретичара који је формулише?

Када је реч о **факторској структури наставничких и родитељских имплицитних схватања чинилаца развоја даровитости**, факторском анализом другог реда, уз varimax ротацију издвојене су 3 компоненте.

Табела 2: Проценсти варијансе и кумулативни проценсти који објашњавају фактори схватања чинилаца развоја даровитости

| Компонента | % објашњене варијансе | Кумулативни % варијансе |
|------------|-----------------------|-------------------------|
| 1          | 23.684                | 23.684                  |
| 2          | 16.773                | 40.458                  |
| 3          | 15.123                | 55.581                  |

*Когнитивно подстицајне активности у школском контексту* представљају 1. фактор. Највеће засићење овим фактором имају варијабле: дозволити детету

да учи и открива на себи својствен начин, подстицати дете да самостално проширује своја знања, праведна оцена и вредновање рада у школи, разговарати са дететом-водити “дечије” али и “озбиљне” разговоре, наставници подстичу и награђују богатство идеја, наставници подстичу трагање за већим бројем решења истог проблема, обученост наставника за рад са даровитим дететом, спремност наставника да уложи време у додатни рад са даровитим дететом, учешће детета у ваннаставним активностима - истраживачки кампови, креативне радионице и сл., настава која наглашава учење путем открића, истраживачки рад, (нпр. балетска, музичка, математичка, ...), играње шаха, решавање ребуса.

Могло би се рећи да наставници и родитељи сматрају да развоју даровитости битно доприносе специфичне школске активности и облици рада наставника. То је наставник који је мотивисан да ради са даровитом децом, који задовољава радозналост детета, користи активне методе рада на часу, подстиче дивергентно мишљење, прати потребе детета и понаша се и ради у складу са њима, подстиче самосталност у мишљењу и самостално проширивање знања, подстиче дете на укључивање у ваншколске подстицајне активности. У том смислу могло би се рећи да наши испитаници верују да непосредно школско окружење и активности у њему, као и сами поступци у раду наставника, могу бити од великог утицаја на развој даровитости.

2. фактор назван је *Наслеђене диспозиције и постављање високих стандарда од стране родитеља*. Готово све ставке које чине структуру овог фактора су њиме високо засићене и оне упућују на практично два чиниоца развоја даровитости: на наслеђене диспозиције (натпросечна интелигенција детета, наслеђе-присуство даровитости код чланова уже или шире породице) и на постављање високих родитељских стандарда (постављање високих циљева пред дете, ауторитарни родитељи-захтевни, строги, траже безусловну послушност и остваривање постављених циљева, висока очекивања родитеља, демократични родитељи-брижни, уважавају потребе детета, постављају јасне границе и правила).

Могло се очекивати да ће се ставке које су уско везане за наследне чиниоце издвојити као посебан фактор, али то се није десило, већ су се ставке које се односе на наследност даровитости груписале у један фактор заједно са ајтемима који се односе на одређене родитељске интервенције. Разлог за то је вероватно недовољан број ставки у упитнику, јер у прелиминарном истраживању испитаници нису довољно нагласили наследне чиниоце, што се одразило на број ајтема у овом фактору.

*Подршка и подстицајност породичне средине* јесте насив 3. фактора. Овим фактором су готово све наведене ставке високо засићене. Може се направити разлика између подршке и подстицајности породичне средине, јер на подршку упућују пре свега ајтеми: позитиван став родитеља према образовању, излети, путовања, емоционална стабилност у породичним односима, док ставке попут ране едукативне игре у породици-загонетке, питалице, асоцијације, квизови, рано подстицање у породици кроз читање књига (бајке, енциклопедије,...), упућују више на саму подстицајност породичне средине.

Анализом овог фактора може се уочити да родитељи и наставници у оквиру породице, као значајан фактор развоја даровитости, наводе врло конкретне образовне поступке родитеља који, према њиховом мишљењу, доприносе развоју даровитости (читање, едукативне игре, квизови, асоцијације итд.). Такође, значајним поступцима сматрају и упућивање детета од стране родитеља на различите продукте културе и излагање детета новим искуствима кроз путовања, излете и сл. Наведени поступци родитеља подразумевају, пре свега, да родитељи имају жељу и могућност да детету обезбеде обогаћену средину. Могло би се рећи да су, шире гледано, за родитеље и наставнике, од великог значаја за развој даровитости високе, посебно културне вредности породице, којима се даје приоритет образовању. Реч је породици усмереној на дете, где родитељи лично настоје да га подстичу и подучавају.

Анализа добијених фактора развоја даровитости упућује нас на закључак да родитељи и наставници већу пажњу посвећују «срединским интервенцијама», него генетским факторима и активности самог појединца, као факторима развоја даровитости. Како је већ наглашено, према њиховом мишљењу, генетски фактори јесу важни, али не и довољни за развој даровитости. Ни у одговорима испитаника на отворено питање није било навођено много личносних диспозиција, као и конкретних активности самог појединца, које би биле важне за развој даровитости, већ су се оне нашле међу факторима који се односе на карактеристике даровитог детета. Међу факторима које смо добили у нашем истраживању тежиште је, пре свега, на срединским факторима и у мањој мери на биолошким, док родитељи и наставници не препознају довољно значај саме активности појединца за развој даровитости.

Даљим анализама утврђиван је *значај карактеристика даровитог детета из угла наставника*, а потом и из *угла родитеља*. Анализе вредности аритметичких средина показале су да наставници највећи значај придају фактору *склоност новини*, а најмањи фактору *самодовољност*. Интересантно је да се није издвојио онај фактор у којем су доминантне способности, интелектуалне компетентности и диспозиција личности детета, што су била очекивања аутора, већ фактор који наглашава отвореност даровитог детета за нова искуства и знања, оригиналност, маштовитост, жељу за стицањем нових знања у области која га интересује. Родитељи, такође, највећи значај придају фактору *склоност новини*, а најмањи фактору *самодовољност*.

Када је реч о *значајности чинилаца развоја даровитости из угла наставника и родитеља*, утврђено је да наставници придају највећи значај фактору *когнитивно подстицајне активности у школском контексту*, а најмањи фактору под називом *наслеђене диспозиције и постављање високих стандарда од стране родитеља*. На основу оваквог резултата, могло би се рећи да наставници сматрају да на развој даровитости у већој мери утичу подстицајне активности којима су ученици изложени у школској средини него саме наследне диспозиције и постављање високих стандарда од стране родитеља. За разлику од наставника, родитељи подједнако високо вреднују значај *школских и породичних подстицај-*

*них активности* за развој даровитости. Као и наставници, и родитељи најмањи значај придају фактору *наслеђене диспозиције и постављање високих стандарда од стране родитеља*. Могло би се рећи да и родитељи заступају став да су за развој даровитости генетеске диспозиције важне, али не и довољне саме по себи, већ су неопходне и одређене срединске интервенције, пре свега у виду подстицајне и обogaћене школске и породичне средине.

## ЗАКЉУЧАК

Истраживање је показало да су схватања одлика даровитог детета и чинилаца развоја даровитости од стране наставника и родитеља у значајном складу са научним концепцијама. У њиховим схватањима појављују се готово све битне компоненте којима Елен Винер (Winner, 1996) објашњава овај феномен: они препознају основне одлике даровитог детета, као што су високо развијене одређене способности и компетентности, самодовољност, неконформизам и напредност у односу на вршњаке, склоност новини, радозналост и компетитивност, као и кључне факторе развоја даровитости, пре свега когнитивно подстицајне школске активности, наслеђене диспозиције, постављање високих стандарда од стране родитеља и подстицајна породична средина. Родитељи и наставници успешно опажају и своје улоге, свесни да су породица и школа комплементарни чиниоци развоја даровитости. Управо због тога, задатак школа и предшколских установа је да пре свега, посвете довољно пажње едукацији родитеља у препознавању даровитог детета, као и да организују одговарајућу обуку наставника за адекватан рад са даровитом децом и да их подстакну да уложе напор у споровођењу својих „приватних“ теорија у дело. Наставнике је неопходно додатно образовати и подстицати да задовоље специфичне образовне потребе даровите деце, пре свега применом принципа индивидуализације и диференцијације у раду са даровитима, применом проблемске наставе, обезбеђивањем довољно изазовних и комплексних задатака, пружањем прилика да даровити ученици према својим интересовањима изаберу проблем којем ће се посветити и којом стратегијом ће покушати да га реши.

Треба имати на уму, да када даровито дете ступи у школу, наставник, поред родитеља, постаје још једна кључна особа за развој његове даровитости. Стога је од велике важности да родитељи препознају ране знаке даровитости код свог детета, као и да се ради на развијању и организовању едукативног рада са родитељима на тему препознавања даровитог детета још у предшколским установама. Касније, поласком детета у школу, тежиште је неопходно ставити на континуирану сарадњу школе, пре свега наставника и стручних сарадника, са родитељима даровите деце, како би им се пружиле одговарајуће препоруке за рад и подршку даровитом детету.

## ЛИТЕРАТУРА

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Institut za psihologiju, Mali Nemo, Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije
- Đorđević, B., S. Maksić (2005). *Podsticanje talenata i kreativnosti mladih-izazov savremenom svetu*. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br.1, str. 125-147, Beograd
- Radišić, J. (2007). *Implicitne koncepcije dječije kreativnosti*. Magistarski rad. Filozofski fakultet, Beograd
- Sternberg, R. J. (1985). *Implicit Theories of Intelligence, Creativity and Wisdom*, Journal of Personality and Social Psychology, 49, (3), 607-627
- Sternberg, R. J., Davidson, E.J. (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and Realities*. New York: Basic Books
- Zhang, Li-fang & Sternberg, R. J.(1998): *The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong*, Roeper Review; Dec 98, Vol. 21 Issue 2, p149, 5p, 3 charts

**Danijela Obradović, MA**  
Valjevo

### IMPLICIT VIEWS OF PARENTS AND TEACHERS ON GIFTEDNESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

#### Abstract

The paper provides the results of a research conducted at the sample of teachers and parents of primary school pupils (N=462). The research aim was to determine basic components making a prototype of a gifted child, as well as to determine the views of parents and teachers on giftedness development. Factor structure of implicit views on the features of a gifted child refers to the following 6 factors: abilities, intellectual/academic competence, disposition of pupil's personality, self-sufficiency, non-conformism and advancement in comparison to peers, inclination to novelty, curiosity and competitiveness. The structure of the implicit views on the factors of giftedness development consists of the following 3 factors: challenging cognitive activities in a school context, inherited dispositions and setting high standards by parents and encouragement of family setting. Both parents and teachers emphasize the factor of being inclined to novelty as the most important and the factor of being self-sufficient as the least important. In regard to giftedness development, teachers attribute most



significance to challenging cognitive activities, while parents evaluate the importance of school and family encouraging activities as equally significant.

Key words: giftedness, implicit theories, features of a gifted child, giftedness development.

**М-р Даниела Обрадович Валево**

## ИМПЛИЦИТНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ ОБДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### Резюме

В настоящей работе представлены результаты исследования в котором участвовали учителя и родители учеников начальной школы - 462 участника. Целью исследования было установить основные компоненты, которые сочиняют образец одарённого ребёнка и установить мнения родителей и учителей о развитии одарённости. Структура факторов имплицитных пониманий характеристик одарённого ребёнка включает следующих шесть факторов: способности, интеллектуальные/образовательные компетенции, предрасположение личности ученика, самодовольство, неконформизм и пргрессивность по отношению к сверстникам, предрасположение к новинкам, любознательность и конкуренция. Структуру имплицитных пониманий факторов развития одарённости составляют следующие три фактора: когнитивно побудительные активности в контексте школы, унаследованные предрасположения и поставление высоких стандартов со стороны родителей и побуждение семейной среды. И родители и учителя наибольшее значение придают фактору предрасположения к новинкам, а фактору самодовольства придают наименьшее значение. Когда говорится о развитии одарённости, учителя самое большое значение придают когнитивно побудительным школьным активностям, а родители одинакого высоко оценивают значение школьных и семейных побудительных активностей.

Опорные слова: одарённость, имплицитные теории, характеристики одарённого ребёнка, развитие одарённости

## ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА/ЦА<sup>1</sup>

### Резиме

*Доживотно учење је у раду приказано као филозофија, стратегија, политика образовања, при чему је истакнута усмереност човека данашњице да свакодневно учи и допуњава постојеће конструкте знања, како би био у току са информацијама и њиховим квалитативним променама насталим услед промена на оперативном и сазнајном нивоу.*

*У том смислу је детаљније проучен професионални развој као саставни део доживотног учења, при чему су приказане његове фазе, а истакнута је и потреба за промишљањем о наставничкој професији, будући да је сложена и мултипликована, те да улази у сфере више професија.*

*Знајући да се наставници 21. века сусрећу са генерацијама које изискују сложен приступ, створила се потреба за настанком и развојем компетенција које се односе и на професионални развој које ће, између осталог, подићи свест наставника о значају доживотног учења и професионалног развоја и оспособити га да развија адекватне и кохерентне личне стратегије учења.*

*Кључне речи: доживотно учење, професионални развој, учење у професионалном развоју, кључне компетенције, наставничка професија.*

### ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ

Доживотно учење је као стратегија развоја друштва са циљем приближавања филозофији доживотног учења широко прихваћено. Заправо, прихваћено је становиште да се школовањем стиче тек део знања потребног за живот и рад, а учење се протеже на период који полако досеже границе настанка и нестанка. Тако се приближавамо становишту да човек учи током читавог живота у школи, на послу, у породици, у свакодневном животу, кроз разне активности које реализује

<sup>1</sup> Рад представља извод из докторске дисертације под насловом Значај телевизијског образовног програма за професионални развој наставника основне школе, одбрањене 17.01.2011. године на Филозофском факултету пред комисијом у саставу: др Радован Грандић, ментор; др Оливера Кнежевић-Флорић, члан; др Живко Поповић, члан; др Драго Бранковић, члан.

у доколици, односно кроз програме образовања у којима учи после завршетка формалног образовања, развијајући своје способности у складу са динамичним окружењем.

*Доживотно учење се може посматрати са неколико нивоа, када оно постаје стратегија, култура образовања, реторика, визија, метафора, али оно заправо постаје политика која дефинише стратешке циљеве, инструменте који воде ка остварењу политика доживотног учења, са предвиђеним носиоцима овог подухвата као и неопходним ресурсима који ће омогућити остварење овако постављеног задатка.*

Стратегија развоја Европске уније до 2010. године са циљем изградње најдинамичнијег и најконкурентнијег светског економског и привредног простора базираног на знању у којем би се повећала запосленост и животни стандард (*Lisbon European Council – Presidency Conclusions* 2000), резултирала је Лисабонским процесом, односно детаљним програмом остваривања образовних циљева који су постављени на основу претходно реализованих детаљних расправа у земљама чланицама и савету за образовање. Циљеви су: „*развој појединца* (његов срећан и сврсисходан живот), *развој друштва* (смањење разлика и неједнакости), *развој gospodarства* (постизање равнотеже на тржишту рада)“ (Жиљак 2005). Ради њиховог остваривања, земље учеснице у складу са својим законима и међународним документима усклађују животне активности које би ишле у сусрет остварењу филозофије доживотног учења. Истакнуто је да постоје спорна подручја која треба у што скорије време решити и досећи сврсисходне циљеве, међу којима се налази квалитет образовања, доступност учења за све у свим животним раздобљима, садржај образовања као и отвореност институција према заједници и осталим земљама.

Руководећи се истим потребама за стратегијом развоја доживотног учења, Европска комисија је, крајем 2000. године, донела *Меморандум о доживотном учењу* у којем је појам доживотног учења радно дефинисан као „*вишенаменски процес усвајања знања који се одвија на сталној основи са циљем унапређивања знања, вештина и компетенција*“ (*A Memorandum on Lifelong Learning* 2000). Као такво, доживотно учење не може бити структурирано као један вид образовања и оспособљавања, већ мора постати водећи образовни принцип у циљу развоја стратегије образовања за Европу. Доживотно учење не доприноси само одржавању запослености и економске конкуренције, већ представља најбољи начин остварења образовања које ће помоћи остваривању активног грађанства, социјалне кохезије и спречавању дискриминације, искључености.

Због потребе за непрекидним улагањем у изворе знања, у креирање информалних окружења за учење, у његове партиципанте, у наставнике као сараднике и у њихове диспозиције за учење, више се не може говорити о способностима за учење, већ о *кључним компетенцијама*. Оне су се развиле из кључних вештина, па су, сходно друштвеним захтевима, прерасле у компетенције. Требају свим субјектима у циљу њиховог пуног остварења и развоја, остварења активног грађанства, социјалне инклузије и запошљавања, будући да је у исто време

потребно развити и унапредити специфичне радно захтеване вештине и способности и стећи генеричке компетенције које ће постојеће оспособити за промене.

*Кључне компетенције представљају комбинацију знања, вештина, способности и ставова, као и диспозиција за учење и сналажљивост, које погодују контексту доживотног учења.* Као такве, оне сагледавају и способности које би свака особа требало да има како у правцу потпунијег остварења и развоја, тако и у правцу остваривања активног грађанства, социјалне инклузије и запошљавања. Европска комисија је у својој препоруци из 2005. године навела 8 кључних компетенција које су: (1) комуникација на матерњем језику; (2) комуникација на страним језицима; (3) математичка компетенција и темељне компетенције у природним наукама и техници; (4) информатичка компетенција; (5) способност учења; (6) интерперсонална, интеркултурна, друштвена и грађанска компетенција; (7) предузетништво; (8) културна свест и изражавање (*Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning* 2005). Њих би млади људи по завршетку институционалног образовања требало да развију до нивоа који им омогућава квалитетан живот одрасле особе са свим факторима пуне хумане и грађанске остварености, али их је потребно непрекидно развијати, одржавати и унапређивати.

## ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА/ЦА

Претпоставка о развоју информација и њиховом значају у животу човека данашњице и сутрашњице намеће промишљање да су наставници/це, који су већ у позицији да учествују у процесу образовања и васпитања деце и младих, у обавези препознавања и уочавања њима вредних и значајних информација, са којима ће на квалитативан и конструктиван начин упознати ученике, тежећи да испровоцирају доживљај и интелектуалну активност на основу нових информација које су условиле обрт. Уколико себе прихвате као једног од извора образовања, који у процесу институционалног образовања ученицима могу отворити путеве стваралачког, дивергентног и мултиперспективног сагледавања стварности, наставници/це разредне и предметне наставе су на добром путу остваривања професионалног развоја и унапређивања постојећих сазнања. Стога се, не без разлога, говори да је професионални развој процес који би требало да буде подстакнут од стране самих наставника/ца, а савремена схватања професионалног развоја истичу да одговорност за наставников/чин професионални развој треба поверити њима самима. Тражење нових идеја, приступа, начина реализације, коришћења извора сазнања, вођење кроз процес сопственог учења, представљају сегменте стратегије доживотног учења, чији контекстуални део представља професионални развој.

Сагледавањем наставника/ца који имају аутономију путем које утичу на образовни процес и истовремено сnose одговорност за његове ефекте, закључује се да је професионализам (који је базиран на аутономији) предуслов за успешно унапређивање квалитета образовања, чији саставни део представља професио-

нални развој наставника/ца. Ова семантичка концепција педагозима имплицира довољно јасна разграничења у односу на обуку наставника/ца или образовање за наставнике/це, будући да се ради о потпуно новом погледу на наставника/ца, на његов посао, положај и професионални развој. У том контексту може се рећи да учење на факултетима имплицира да сви факултети и универзитети у земљи образују потенцијалне наставнике/це, а не само они који имају одсеке за обуку наставника/ца. С друге стране, педагошки концепт образовања будућих наставника/ца се, нажалост, није знатније усавршио у последњих 30 година (Росандић и сарадници 2001), па се, неретко, увиђа слика неуједначеног приступа у образовању будућих наставника/ца. Тако не постоји јединствен и договорен корпус знања и информисаности из подручја педагогије који су значајни за будући наставни рад. Даља пракса увођења наставника/ца у посао показује да у том процесу постоје одређене тенденције.

Наставник/ца улази у радни однос са завршеним одговарајућим факултетом чији профил одговара потребама образовне институције кроз приправнички стаж (који може трајати најдуже две године), за које време је наставник/ца – приправник у обавези да савлада Програм за увођење у рад наставника/ца уз помоћ ментора и да положи испит за лиценцу. Поменути Програм има за циљ да наставника/ца, васпитача/чица и стручног сарадника - приправника „оспособи за самосталан образовно-васпитни, васпитно-образовни, васпитни и стручни рад и за полагање испита за лиценцу“ (*Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника* 2005, члан 2, став 1).

Полагањем испита за проверу савладаности програма наставник/ца стиче лиценцу којом се верификује да је оспособљен за самосталан рад. Овај корак представља само једну степену у професионалном развоју наставника/ца, будући да процес професионалног развоја овде тек почиње, јер је наставник/ца задовољио све формалне услове како би на законит начин могао да остварује своју професију и имплементира стечена знања, вештине и способности у практични професионални рад.

Професионални развој тражи свест о томе да је студирање само прва степенуца у развоју професије, односно указивање на чињеницу да и сам наставник/ца, ради успешнијег остваривања наставничке професије, мора бити отворен према новим знањима, иновацијама као и професионалним вештинама односно личном развоју. Нацрт *Стандарда знања, вештина и вредносних ставова (компетенција) за професију наставника* (2009) иде такође у овом правцу, па између осталог говори и о томе да је наставник/ца (1) свестан значаја доживотног учења, континуирано се професионално усавршава и унапређује свој рад; (2) прати актуелна дешавања и иновације у образовању; (3) развија адекватне и кохерентне личне стратегије учења и усавршавања у области предмета, наставничке струке, образовне и информационе технологије, инклузије итд; (4) размењује искуства са колегама ради стицања знања, унапређивања и иновирања сопственог рада; (5) унапређује, иновира и презентује наставне програме у школи и ван ње, користећи знања стечена стручним усавршавањем.

## Реализација професионалног развоја наставника/ца у пракси

Пракса великог броја европских земаља нажалост показује да је пажња у сталном професионалном развоју наставника/ца системски заправо усмерена на релативно кратак период њиховог почетног образовања, док се запоставља релевантност сталног професионалног развоја уз избледелост системских веза између „иницијалног образовања наставника/ца, школа, развоја наставног особља, развоја школа, њиховог побољшања и образовног истраживања” (*Green Paper on Teacher Education in Europe* 2000:4). Ни наша пракса не показује другачије тенденције, будући да није сензибилисала осетљивост по питању критеријума за професионално унапређење наставника/ца. Тако се, неретко, дешавало да су наставници/це имали могућност и право да стекну назив педагошког саветника, али „ово право није било повезано са стицањем нових педагошких компетенција“ (Росандић 2001:217). Стога не чуди што очекују успостављање добро изграђеног и променљивог система који би стимулисао и награђивао њихове напоре усмерене на професионално усавршавање.

Дуга пракса традиционалног професионалног развоја, тада називана професионално усавршавање – која одговара схватању стручног усавршавања у контексту савремених промишљања – била је поларизована између доминантно институционалног и слабије развијеног самообразовног рада, са типичним обележјима фрагментарног и дисконтинуираног рада. Због обимних припрема, организација и реализација семинара, курсева и других облика усавршавања, тадашња пракса професионалног усавршавања је била у сталном заостајању иза растућих потреба и жеља. Директну последицу су чинили спор продор нових тенденција не само у наставничком развоју, већ и ограничене могућности дисеминације бројних елемената иновација у наставни рад.

Савремена пракса професионалног развоја наставника/ца све већу тенденцију и доминантност усмерава ка самосталним, самоорганизованим облицима професионалног развоја којима манипулише сам наставник/ца у складу са захтевима професије, новинама које се појављују као и с интензивним информационом и технолошким развојем. Чак и тако постављен професионални развој наставника/ца може трпети последице широког спектра, будући да се у великој мери ослања на сопствену иницијативност, те да га одликују облици рада који су сродни принципима факултативног образовања. То, наравно, није тако, али, с обзиром на чињеницу да се у професионалном развоју наставника/ца ради о концепту конструкције знања, да се развоју прилази као дугорочном и перманентном процесу којем су потребни редовна подршка и помоћ, као и модели евалуације, те да као такав представља обавезни део њиховог рада, постаје јасна потреба за активним учешћем и самоорганизовањем наставника/ца.

## Учење као окосница професионалног развоја наставника/ца

Динамички оријентисане концепције засноване на новом професионализму, и нарочито на педагошком професионализму, пружају наставницима/цама

могућност да развију професионалну аутономију као и да постану проактивни чиниоци промена. Они ће сопственим ангажовањем и професионалним развојем, као предикативним и нужним условом доживотног учења, омогућити директно себи и посредно ученицима са којима реализују педагошки рад, континуиран напредак и уплив у сфере људског постојања и делања, нудећи колорит који је апартан од преовлађујућег сивила у систему образовања. Учење, дакле, представља окосницу развоја не само младих већ и одраслих, зрелих и старих људи, будући да указује на то да се појединац налази у самој филозофији доживотног учења, чија реализација у великој мери зависи од његове способности да преузме бригу о властитом учењу. У психолошком аспектима оно је мењање понашања изазвано вежбањем, праксом и тренингом, у коме се наглашава процес учења, док се у педагошком смислу нагласак ставља на резултате учења, које је овладавање генерацијским искуством у циљу проналажења успешнијих исхода приликом суочавања са проблемима и стварања креативних решења. Будући да је поседовање знања и његово манипулисање суштина учења, само учење је процес повезивања, конструисања, сређивања чињеница, појмова, појава по одређеним критеријумима. Том приликом, свака нова информација је уједно и разлог, потреба, односно прилика да се постојеће знање преиспита и реорганизује, да се консолидује, исправи, измени и евентуално пређе у нови облик, а субјекат, укључен у процес учења, у својој свести гради слику стварности и сам открива везе и односе у том бескрајном пространству које га окружује.

Ради што прецизнијег сагледавања професионалног развоја наставника/ца, важно је уважавати одрасле као особе са вишеструким животним улогама и одговорностима, затим као особе које су се због многих животних искустава чврсто интегрисале у свој лични контекст, те да су прошле кроз више животних фаза кроз чије сагледавање критички евалуирају садашње околности и да у односу на младе начелно виде мање шанси за надокнађивањем евентуалног неуспеха у будућности. Постоје елементи које у процесу професионалног развоја одраслих треба познавати и уважавати. Особама одрасле доби је важно да *спознају сврху учења*, односно да схвате какву корист могу имати од учења, те зашто морају нешто научити пре него одлуче хоће ли уложити напор у учење. Важна им је *свест о себи*, односно да их друге особе у образовном окружењу препознају као способне за преузимање одговорности и самоусмеравање у учењу. *Животно искуство* које имају, одраслима пружа могућност укључивања у процес учења са великом количином знања и вештина, специфичним животним искуством и израђеним менталним склоповима. *Спремност на учење* је код одраслих варијабилна, будући да су највише спремни на ново учење онда када се значајно промене животне или радне околности. Одрасли успешније уче у проблемским ситуацијама и уз помоћ ситуационих примера који дају *усмереност у учењу*, јер тада своје искуство могу да упоређују са искуством других. Иако се у процес образовања укључују са свешћу о томе и очекивањем да имају и практичне користи, *мотивација* одраслих да учествују у процесу образовања и њихова успешност у

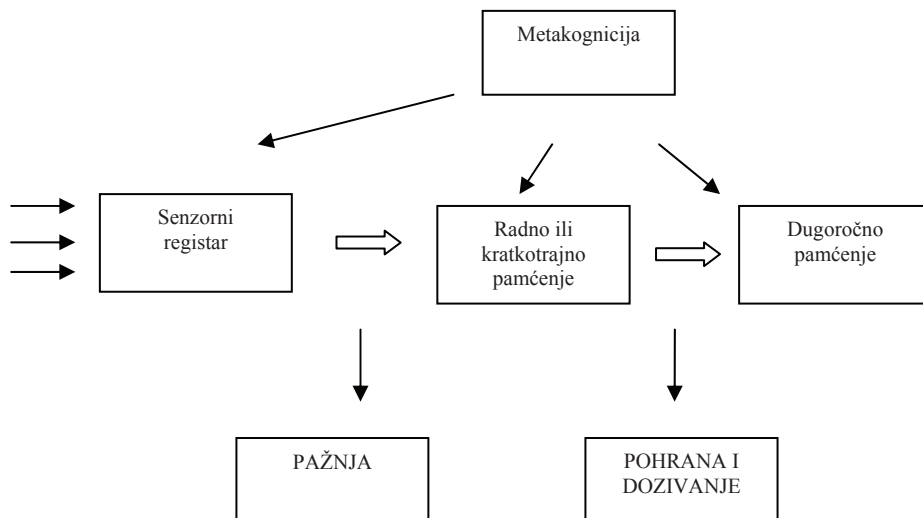


учењу је високо повезана са мотивом за личним развојем и усавршавањем (Malcolm Knowles, Peter Jarvis према: Визек-Видовић, Влаховић-Штетић 2007).

Процес учења у професионалном развоју (наставника/ца) ћемо у раду приказати из перцепције обраде информација, из перцепције искуственог учења и из перцепције креативности, како бисмо њиховом заједничком усмереношћу стигли до примене искуственог и рефлексивног учења у процесу наставног рада.

Још су Ричард Аткинсон и Ричард Шифрин (Richard Atkinson, Richard Shiffrin према: Визек-Видовић, Влаховић-Штетић 2007) представили учење преко три тзв. регистра или складишта информација између којих посредују поједини процеси. Први је сензорни регистар, у који преко чула долазе информације из спољног света. Ове информације се кратко задржавају, већина њих се брише и осипа, а на свесном нивоу их никада не приметимо. Појавом пажње омогућава се настанак другог регистра, односно краткорочног памћења, што значи да уколико на неке информације обратимо пажњу због неких њихових карактеристика или карактеристика нас као онога који опажа, пренећемо их у краткорочно памћење где ће се са њима радити на свесном нивоу. Будући да је ова врста меморије врло ограниченог капацитета и трајања, при чему нове информације непрекидно потискују старе, памћење информација изискује њихово пребацивање у дуготрајну меморију путем процеса похрањивања информација. Овде информације остају трајно, а знања која су смештена у овој врсти памћења делимо на декларативна и процедурална знања. Декларативна знања односе се превасходно на познавање различитих чињеница које се односе на сопствена искуства, на чињенице о свету апстраховане из сопственог искуства, као и на генерализације научене од других, односно семантичка знања. Процедурална знања су знања о томе како се нешто ради и методологија наученог. Процедурална знања су отпорнија на заборављање у односу на декларативна знања, што значи да ћемо бити у стању после низа година да се присетимо како се вози бицикл или аутомобил или, пак, како се плива. Семантичко памћење у оквиру декларативног знања се побољшава сразмерно годинама живота, што иде у прилог поменутој кристализованој интелигенцији, те представља последицу сталног повећања мреже међусобно повезаних појмова који егзистирају и нарастају током живота. Над читавим наведеним системом контролу врши метакогниција која представља спознају о могућностима сопствене спознаје, односно о сопственим когнитивним процесима (John Flavell према: Визек-Видовић, Влаховић-Штетић 2007) и чини је неколико нивоа. Први ниво је свест о разликовању опажања и учења, други ниво је свест о постојању различитих стратегија учења и трећи ниво представља способност одлуке када и зашто користити неку стратегију, што представља планирање учења и праћења сопственог напретка. Графички приказ овог модела памћења и учења изгледа овако (Визек-Видовић, Влаховић-Штетић 2007):

Илустрација 1 - Модел памћења и учења  
(Визек-Видовић, Влаховић-Штетић 2007)

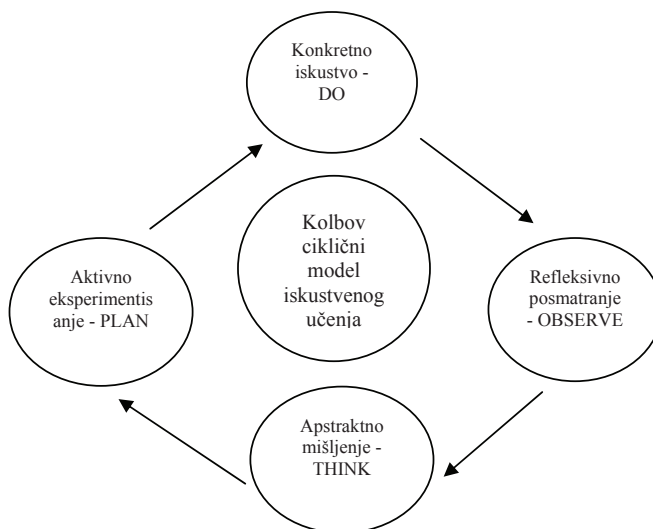


Теорија искуственог учења нуди приступ образовању и доживотном учењу који је утемељен на интелектуалној традицији социјалне психологије, филозофије и когнитивне психологије. Искуствено учење развија свест о циљу и предмету учења, професионалне компетенције за решавање проблема, способности одлучивања и примене знања у пракси као и социјалну одговорност за сложена друштвена питања и представља процес у којем се спознаја ствара кроз трансформацију искуства. Као такво, искуствено учење у својој основи представља повезивање праксе са теоријом и према Берду и Вилсону (Beard i Wilson 2006:19) чини процес „у којем долази до разумевања смисла кроз интеракцију унутрашњег личног света са спољним светом”, при чему се наглашавају две кључне особине искуства које је у основи искуственог учења. Будући да смо свакодневно изложени многим стимулусима, опажамо их као усклађене са нашим знањима и уверењима или их, пак, због претрпаности нашег система за обраду информација занемарујемо. Таква искуства не доводе до новог учења. Исходиште искуственог учења је оно искуство које изазива одређену когнитивну неравнотежу, које нас наводи на то да анализирамо проживљено, да покушамо да препознамо узроке догађаја, те да увидимо какве последице то може имати за наш живот. Ово значи да искуство које би водило учењу мора укључивати активан смислен однос према окружењу. Друга претпоставка представља постулат конструктивизма, будући да свако искуство одликује индивидуални, непоновљиви и лични доживљај. Искуствено учење схваћено на овај начин чине три окоснице: (1) учење може бити симултано са самим доживљавањем (када се при учењу нове вештине пази на грешке), (2) учење може бити ретроактивно, када после неке секвенце активности наступе размишљања шта је из

ње научно и како се може побољшати извођење, (3) учење може бити проактивно, будући да је усмерено на слична туђа искуства и настојања да се предочи или предвиди како би се понашало у сличној ситуацији.

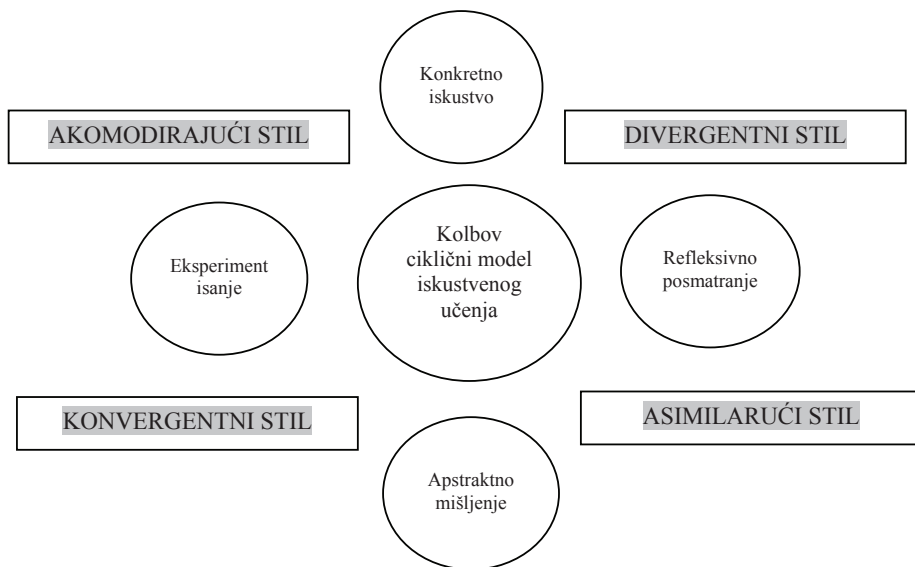
Циклични модел искуственог учења, који је базиран на комбинацији Левинове (Курт Левин) социјалне психологије, Дјујевом (John Dewey) образовном прагматизму и Пијажеовом (Жан Пиaget) развојном конструктивизму, нуди оквир за испитивање и јачање веза између образовања, рада и личног развоја. Он је, према Колбу (2007), базиран на шест претпоставки: (1) учење је процес континуиране трансформације искуства, (2) свако учење укључује и преиспитивање већ научног, (3) учење је стално осцилирање између полова димензија: доживљаја и размишљања, рефлексije и акције, (4) учење је холистички адаптивни процес који укључује целу особу, (5) учење је процес трансакције између особе и околине, (6) исход учења су конструкције личне спознаје о свету. Две су кључне димензије од којих зависи процес учења, а оне су начин приступа информацијама и начин трансформације информација. Димензија приступа информацијама је омеђена са једне стране приступом информацијама кроз конкретно искуство (или DO), а са друге стране приступом информацијама кроз симболичку репрезентацију или апстрактно размишљање (или THINK). Димензија која описује начине трансформисања искуства супротставља два начина обраде информација и то кроз рефлексивно посматрање (или OBSERVE) односно кроз активно експериментисање и практичну проверу (или PLAN). Наведена четири елемента представљају фазе циклуса искуственог учења чији почетак може бити на било којој етапи, али је мора следити наредна етапа у низу. Он изгледа овако:

Илустрација 2 – Циклични модел искуственог учења  
(Визек-Видовић, Влаховић-Штетић 2007)



Комбиновањем ових облика приступа и трансформације информација Колб (1984) је развио типологију стилова учења. Комбинација конкретнoг искуства и рефлексивног посматрања представља *дивергентни стил* учења. Особе са овим стилем најбоље уче у ситуацијама у којима имају прилику да сагледају конкретне ситуације из много различитих углова. Илустрацију оваквог учења може представљати плуштање нових идеја, односно брејнсторминг (браинсторминг) као и групна расправа. Комбинација активног експериментисања и апстрактног резонувања чини *конвергентни стил* учења. Особе које преферирају овај стил учења су најуспешније када имају прилику да практично примене теорије и апстрактне концепте, односно када могу уз помоћ теоријских поставки да решавају конкретан проблем. У системима формалног учења, овај стил би се могао описати као експериментисање са новим идејама, рад у лабораторији као и истраживање могућности практичне примене. Комбинација рефлексивног искуства и апстрактног размишљања чине основу *асимилирајућег стила* учења. Особе које преферирају овај стил учења веома су успешне у организовању широког скупа информација тако што им дају логичку структуру. У формалном учењу ове особе су препознате као оне које истражују литературу и креирају сажете прегледе који потом воде ка формулисању теоријских модела. Комбинација конкретнoг искуства и активног експериментисања чини *акомодирајући стил* учења. Особе са овим стилем учења воле да уче из непосредног искуства, те уживају да се упусте у нове и изазовне подухвате много више на бази сопствене жеље и интуиције него на бази логичке анализе ситуације. Систем формалног образовања ове особе види као оне које преферирају теренску наставу и пројектни рад. Илустрација типологије стилова учења изгледа овако:

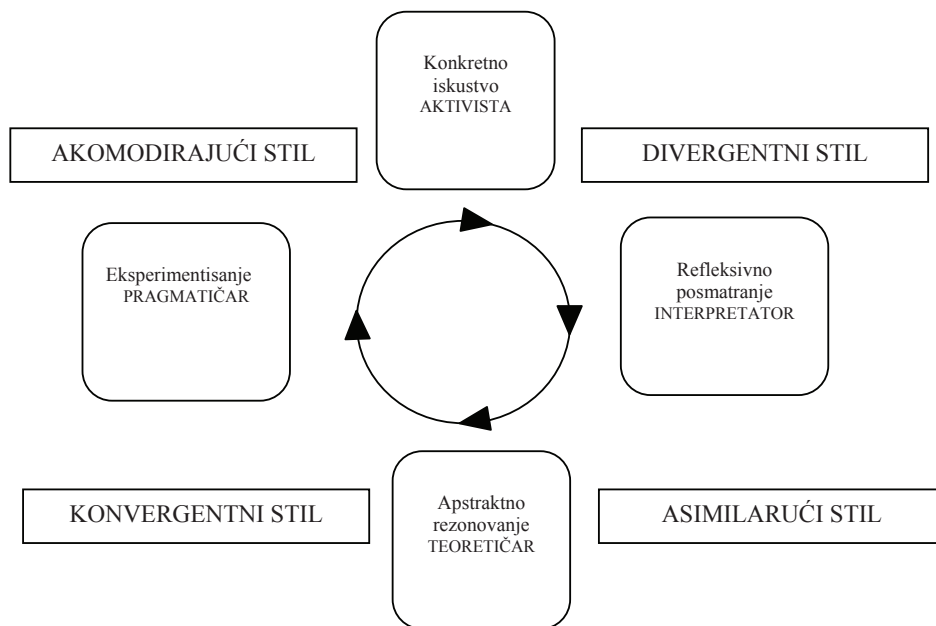
Илустрација 3 - Типологија стилова учења према Колбу (1984)



У циљу провере сопствених стилова учења, који су базирани на начинима приступа и трансформације информација, Колб је конструисао Упитник стилова учења и применио га на велики број испитаника који су својим одговорима потврдили ваљаност његовог модела, будући да су у појединим категоријама занимања заиста преовлађавали стилови за које је и сам Колб претпоставио да могу бити доминантни.

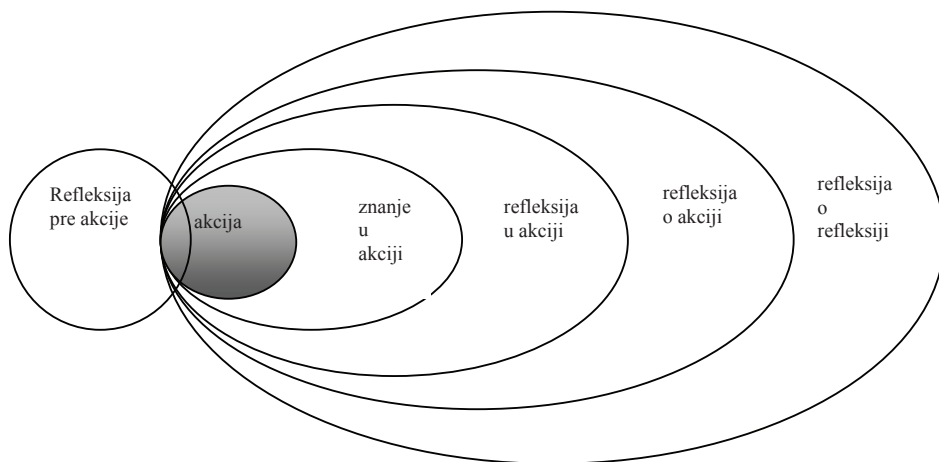
Хани и Мамфорд (Peter Honey, Alan Mumford) су поједноставили овај концепт, нудећи по један стил учења за сваку Колбову димензију. Они препознају активисту, интерпретатора, теоретичара и прагматичара. Ради поједностављивања у приближавању представљања процеса учења, Хани и Мамфорд сваки стил илуструју односом особе према страној кухињи. Активиста је особа која воли да се директно укључи у ново искуство без предрасуда, а тек касније размишља о последицама учињеног. Интерпретатор на прво место ставља рефлексију о искуству, те су овакве особе често опрезне у деловању, склоне прво прикупљању информација о опаженом, па тек онда доношењу закључака. Теоретичар приступа стварима веома систематично, а у учењу користи дедуктивни приступ. Прагматичар је особа која жели лично да провери да ли нешто функционише као и да ли се нека теорија може успешно применити. Аутори овај процес упоређују са процесом доношења одлука о решавању проблема у реалним ситуацијама, а слично Колбу наглашавају да се, без обзира где започне, процес учења наставља у смеру казальке на сату и обухвата све четири фазе, јер је једино на тај начин учење делотворно.

Илустрација 4 - Стили учења према Ханију и Мамфорду  
(Визек-Видовић, Влаховић-Штетић 2007)



Разраду Колбовог циклуса учења у контексту професионалног развоја радио је Доналд Шун (Donald Schön), који је нагласио појам рефлексивне праксе као основе професионалног развоја, док је Кит Кован (Keith Cowan 1998) развио модел рефлексивног учења са вишеструким петљама. Модел претпоставља неколико нивоа рефлексije, при чему је први ниво (односно знање у акцији) заправо планирање неке активности која се затим изводи уз активну употребу потребних и одговарајућих знања и вештина. У наставном раду то би изгледало као припрема наставника/ца за одређену наставну јединицу коју изводи ослањајући се на своја знања о наставном садржају и на своје наставничке вештине. Током реализовања наставног рада, наставник/ца истовремено прати у којој мери ученици разумеју и реагују у складу са његовим очекивањима (што би чинило петљу другог нивоа, односно рефлексiju у акцији). После реализације наставе, наставник/ца интензивно размишља о томе да ли треба и на који начин побољшати реализацију исте наставне јединице, базирано на основу прикупљених информација са часа, тј. током реализације наставне јединице. Ова фаза се назива петља другог нивоа, односно рефлексija о акцији. Након свега тога, наставник/ца своја промишљања, као и исправност, примереност и проводљивост својих замисли о унапређењу наставног часа, може поделити кроз разговоре с колегама или с инспектором, односно надзорником, што чини петљу трећег нивоа, односно рефлексiju о рефлексiji.

Илустрација 1 - Модел рефлексивног учења са вишеструким петљама (према: Визек-Видовић, Влаховић-Штетић 2007)



Овако захтевна и одговорна улога коју имају наставници/це говори у прилог схватању да их друштво заправо сагледава као врсту експерата који младима нуде инструменте или алате путем којих ће се интегрисати у непрекидно мењајући свет. Као такви, наставници/це непрекидно посредују у свету непрекидних промена који стално еволуира и ученика који се спремају да уђу у тај исти свет.

Ово значи да наставници/це уз то што представљају један од извора знања ученицима, непрестано раде и на томе да их оспособе за самосталне ученике и истраживаче, водећи рачуна више о развоју потребних вештина него о пуком меморисању чињеница. Стога је и приступ учењу који негују наставници/це постављен другачије, те њихова улога у друштву знања више одговара улози истраживача који на личном плану непрекидно остварују напредак у својој професији у складу са кључним компетенцијама.

То значи да је наставничка професија постала заиста комплексна, иако још недовољно друштвено потврђена, а захтеви који се стављају пред наставнике/це непрекидно расту, док је истовремено окружење у коме реализују своју професију препуно изазова (*Improving the Quality of Teacher Education* 2007). Стога не чуди констатовање потребе да се подизање квалитета образовања наставника/ца постави на једно од значајних места у остваривању циља европског система образовања. Наставничка професија је професија која изискује развојност и самим тим доживотно учење, јер и они сами препознају значај упућивања у нова знања и њихово овладавање. Наставници/це су, с обзиром на интензивне промене и захтеве који су постављени пред њима, у позицији да буду мобилни у професији, односно налазе се у позицији да могу (и треба) да буду охрабривани да напредују и у другим земљама Европе ради остваривања сопственог професионалног развоја. Исто тако, наставничка професија се базира на партнерству које се реализује унутар школе, са локалном заједницом, разним едукаторима и тренерима из бројних области и са другим заинтересованим чиниоцима друштва.

## Литература:

- A Memorandum on Lifelong Learning* (2000). Retrived July 3, 2008 from the World Wide <http://www.niace.org.uk/Organisation/Advocacy/memorandum/Default.htm>
- Beard, C., Wilson, J.P. (2006) *Experiential Learning*. Retrived July 7, 2008 from the World Wide Web <http://books.google.com/books?id=3mQAFcBFcEC&prints=ec=frontcover#PPP5,M1>
- Cowan, J. (1998) *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action*. Buckingham. Open University Press
- Green Paper on Teacher Education in Europe* (2000) Retrived July 7, 2008 from the World Wide Web [http://www.see-educoop.net/portal/id\\_misc.htm](http://www.see-educoop.net/portal/id_misc.htm)
- Grootenboer, P. (2004) *Self-directed Teacher Professional Development*. Retrived March 27, 2008 from the World Wide Web <http://www.aare.edu.au/99pap/gro99601.htm>
- Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commision to the Council and the European Parliament (2007) Brussels. Commision of the European Communities.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. N.J. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs



- Kolb, D. A. (2007) *Experiential Learning*. Dostupno na: <http://www.learning-theories.com/experiential-learning-kolb.html>
- Lisbon European Council – Presidency Conclusions (2000). European Parliament. Retrived July 3, 2008 from the World Wide Web [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (Službeni glasnik RS 22/2005)
- Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning – proposal (2005). Retrived January 21, 2009 from the World Wide Web [http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_en.pdf](http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf)
- Ristić, D. (2002) *Osnovi menadžmenta*. Novi Sad. Fakultet za menadžment
- Rosandić, R. i saradnici (2001) *Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika – predlog promena (2002-2005)*. Retrived July 29, 2008 from the World Wide [http://www.see-educoop.net/portal/id\\_serbia.htm](http://www.see-educoop.net/portal/id_serbia.htm)
- Standard znanja, veština i vrednosnih stavova (kompetencija) za profesiju nastavnika. Nacrt. (2009). Retrived January 29, 2010 from the World Wide Web <http://www.zuov.gov.rs>
- Vesković, M. (2010). Opening Speech. *Danube Rector's Conference. 26th Annual Meeting and General Assembly*. Novi Sad. Serbia
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V. (2007) Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada* 14 (2). 283-310.
- Žiljak, T. (2005) Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Političko obrazovanje*. Vol. 1. br. 1. 67-95

**Dr Svetlana Lazić**

Novi Sad

## LIFELONG LEARNING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

### Abstract

The paper deals with lifelong learning as a philosophy, strategy, policy of education, emphasizing the orientation of contemporary man to learn every day, supplementing the existing knowledge constructs, in order to be in step with various pieces of information and their qualitative changes appearing due to the changes at operational and cognitive level.

In this sense professional development as a component of lifelong learning has been examined in detail, pointing to its phases and emphasizing the need to reflect on teacher's profession, having in mind that it is rather complex and multiplied, entering a spheres of a number of professions.

Since the teachers of the 21<sup>st</sup> century face generations asking for a complex approach, a need has arisen to create and develop competences related to professional development, which will, among other things, raise the awareness of teachers on the importance of lifelong learning and professional development and train him/her develop adequate and coherent personal learning strategies.

Key words: lifelong learning, professional development, learning in professional development, key competences, profession of a teacher.

**Д-р Светлана Лазич** Новый Сад

## ПОЖИЗНЕННОЕ УЧЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

### Резюме

Пожизненное учение в настоящей работе представлено как философия, стратегия, политика образования и подчеркнута ориентация человека наших дней ежедневно учить и пополнять уже усвоенные знания, стараясь быть в тении с информацией и их качественными изменениями, которые возникли по причине изменений на практическом и познавательном уровнях.

В таком смысле более детально исследовано профессиональное развитие как составная часть пожизненного учения и при том показаны его этапы, а подчеркнута и необходимость обсуждения и обдумывания преподавательской профессии, так как она является сложной и многогранной и входит в сферы и других профессий.

Имея в виду то, что учителя 21-ого.века встречаются и работают с генерациями, которые требуют сложного подхода, наступила потребность в формировании и развитии компетенций, которые касаются и профессионального развития, и которые поднимут сознание учителей и преподавателей о значении пожизненного учения и профессионального развития и подготовят их развивать адекватные взаимосвязанные личные стратегии учения.

Опорные слова: пожизненное учение, профессиональное развитие, учение в профессиональном учении, важнейшие компетенции, профессия преподавателя

Јованка Козловачки Дамјанов  
Библиотека Матице српске  
Нови Сад

UDK 725.822:37.03  
Прегледни чланак  
Примљен: 24. IX 2012.  
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 4, p. 695–708.

### ПРИМЕЊЕНА ПОЗОРИШНА ИГРА КАО МЕТОДА СОЦИЈАЛНО-ПЕДАГОШКОГ РАДА

#### *Резиме*

*У раду се расветљавају и презентују потенцијали и облици примене позоришне игре као средства и личног и друштвеног развоја, односно социјална, педагошка и психолошка димензија позоришне игре. Указује се на генезу присуства позоришне игре у животу човека, тј. на чињеницу да је игра својствена људској врсти односно да је ту својственост човек одувек користио како би изналазио решења за побољшање свог живота, а не само као забаву и естетски доживљај. Намера је да се покаже како се човек, охрабрујући се да постане протагонист у позоришној игри, охрабрује да постане протагониста и у сопственом животу и животу своје заједнице. Указује се на историјски пут овакве примене позоришне игре, али и на позитивне примере (облике, методе и технике) у данашњици као и на светске и домаће прилике и перспективе примењене позоришне игре и истиче важно место које у васпитању позоришна игра има и значај који јој признају све више и институције (Уједињене нације, владе, образовне институције, Нобелов комитет...), али и ванинституционална јавност широм света.*

*Кључне речи: Примењено позориште, драмска игра, форум театар, уметност заједнице, позориште потлачених.*

*Човек се само тамо игра где је у пуном значењу речи човек  
и само је тамо човек где се игра.  
Фридрих Шилер*

Позоришна игра је снажно, али недовољно коришћено, средство личног и друштвеног развоја, метода (и) социјално-педагошког инструментарија која може да доведе до света као бољег места, до личне еманципације и квалитетног суживота са другима. Добро вођена драмска игра извлачи на површину свест

да поседујемо огромне капацитете за решавање проблема који се у нама и око нас нагомилавају све више. Драмска игра показује и шта човек треба да промени и како да пронађе снагу за промену и усмери је ка себи. Формула је, заправо, једноставна и потиче с почетка цивилизације; види се то у ритуалним представама племена која још увек живе на начин примарних заједница (нпр. на Балију). У ритуалу се догађа вођено ослобађање енергије која покреће све. Ритуали и магијске игре примарних друштава посредовали су код богова за бољи живот појединца и колектива у овом животу и после њега. Позоришна игра одувек има ту улогу и моћ да унапредјује лични и колективни развој, да мења нашу судбину. У једном моменту се то „заборавило“, можда не случајно, па нам је позоришна игра постепено све више презентована као забава, као економска категорија за коју плаћамо и где се стриктно одваја публика од глумаца, елита од популуса... Примењено позориште ствара од гледаоца активног учесника колективног извођења, а не пасивног посматрача. Гледалац је учесник, а не конзумент, бива и покренут и дирнут. Ивана Вујић<sup>1</sup> каже да јој је једна од највећих награда прилика за рад са аутистичном децом, јер позориште *доживљава као место где може да ради мале преправке живота и као средство којим може да се промени енергија других*. Александра Јелић из АпсАрт-а, Центра за позоришна истраживања Београд, истиче да је њихов циљ слободна позоришна игра и промена. Обе подсећају да и позориште, баш као и човек, креће од игре, а да своју несрећу открива оног тренутка када заборави да се игра, учи, мења, истражује... Из облика правоугаоне кутије ово позориште се вратило облику с почетка - кругу, а у кругу човек није посматрач, него учесник. Као што у процесу образовања одустајање од пасивне прикованости ученика за клупу јесте почетак активног и ефикасног учествовања у сопственом развоју... тако игра, позоришна игра, бива успешна јер је немогућа без наше стварне присутности и искуственог оквира, заснована је на импровизацији, а у њој не постоји грешка, већ непрестани раст и учење, истражују се механизми различитих модела понашања, проналазе нови одговори, решења, падају маске, буди се успавани хомо луденс, а све је то засновано на холистичком приступу човеку. Примењује се у раду са свим старосним групама, од предшколског узраста (и с бебама) до најстаријих старосних група, с психијатријским болесницима, особама ризичног понашања, жртвама насиља, особама с посебним потребама и са здравима, са затвореницима и са слободнима, са неписменима и писменима... Они који се баве применом ове методе (драмски уметници, педагози, психолози, социјални радници, просветни радници, психијатри..., али и обучени волонтери најразличитијих профила), раде то са ентузијазмом и снажном вером у моћ позитивне интеракције. Примењено позориште није корективно позориште, намењено преваспитавању људи. Не постоји циљ појединачног пројекта, већ само процес који се одвија на много нивоа, онај ко је модератор не намеће своје идеје, него помаже да се учесници ослободе, осмеле и прикажу своје ставове. Циљ је идеалистички: хуманизација света у којем жи-

<sup>1</sup> Ивана Вујић позоришни је редитељ, професор Факултета драмских уметности у Београду оснивач Бетон хала театра...

вимо, развој људских права, увођење свих у дијалог, враћање онога што је човек сам и онога што је доминација интереса капитала отуђила од човека. Ово није дидактички театар, већ ангажовани театар у пуном смислу те речи. Постајући протагониста у позоришту, човек се оснажује да постане протагониста и у свом властитом животу и свету у ком живи.

### 1. Опсег активности обухваћених термином *примењена позоришна игра*

*Цео свет је позорница, а мушкарци и жене глумци само...*  
Шекспир

Опсег активности обухваћених термином *примењена позоришна игра* је широк и укључује и праксу која спада у домен терапијског рада (примена драме и позоришне игре у раду са психијатријским болесницима, зависницима, особама с посебним потребама...), уметност заједнице, улично позориште, позориште у едукацији, правно или легислативно позориште... Не постоје строга правила у вези с питањем која се форма може, или не може, употребити у области примењеног позоришта. Основна питања више се тичу начина на који одређена форма бива примењена и шта се њоме може постићи. Примењена позоришна игра истиче нове димензије: социолошку, педагошку и психолошку, а као заједнички именитељ јавља се интерактивност свих учесника. То, наравно, не искључује естетску и уметничку димензију; ово позориште има за циљ и враћање могућности естетског доживљаја кроз магију позоришне игре свима, али пре свега имајући на уму, као што истиче Милена Драгичевић Шешић, да “свакога учини способним за мењање и изражавање сопствене личности, а затим мењање света.”<sup>2</sup> Неки од могућих видова и начина коришћења су следећи:

#### Позоришна игра као облик арт терапије

У суштини, ради се о експерименталном приступу који омогућава учеснику да исприча своју причу, постави циљеве, изрази своја осећања, оствари само-спознају, побољша комуникацију са другима, успешније игра друштвене улоге у стварном животу и повећа флексибилност. Особа се не посматра кроз призму дијагнозе или проблема који има, него се гледа као људско биће у целини. Задатак примењеног позоришта као арт-терапије није да увери икога да су људи с дијагнозом једнако способни за достигнућа као сви други. Овај вид терапије пружа потпуну слободу изражавања, могућност истраживања и рада у циљу превазилажења проблема и емотивних потешкоћа, али и промену у гледишту и осећају и код извођача и код оног ко посматра. Терапијска употреба драме пацијента види као **субјекта** лечења, особу која на себе преузима део одговорности за поправљање и одржавање свог здравља. Искуство драмске игре нуди смислени контекст

<sup>2</sup> Ибидем, стр. 100

доживљаја пацијентима повезујући их с проблемом који их мучи остварујући при том и друге ефекте осим терапијске, који спадају у учење, стицање искуства, лични развој који су за пацијенте од посебне важности. Примењено позориште одваја од психодраме акценат на драмском моменту и позоришној естетици.

### Уметност заједнице

Позориште заједнице је концепт ад-хоц позоришних трупа које се окупљају по локалним заједницама, у просторијама кућних савета, приватним становама, холовима зграда, гдегод има људи у некаквој заједници – како би правили позориште о темама и проблемима важним за грађане те заједнице. То је директно подстицање грађанског активизма кроз процес позоришног стваралаштва пре свега људи из маргинализованих група, али и из тзв. здраве популације. Употреба драмских форми и позоришта подстиче и охрабрује самосвест и помаже људима да истражују саму идеју промене као и утицаја који та промена може имати на њихов живот.

Театролог Драган Клаић истиче велику моћ примењеног позоришта и каже да оно *“припада конкретной микрозаједници. То је у развијеном свету, а поготову у земљама у развоју, врло валидан позоришни ток који покушава да театар стави у службу развоја једне конкретне средине. То могу бити специјалне популације као затвореници, болесници од AIDS-а, болесници од рака, стари људи у старачким домовима, алкохоличари, људи без посла, деца са проблемима, дискриминисане жене, избеглице у избегличким логорима, гастарбајтери, дакле, различите популације које не само да нису привилеговане него су чак и дискриминисане. Позориште настоји да тим људима омогући стварање увида о властитој ситуацији, истовремено да им помогне да развију алтернативе за будућност. Да своју будућност не сагледавају као фаталитет, као нешто што је потпуно детерминисано, него као нешто на шта могу сами да утичу.”*<sup>3</sup>

### Улично позориште

Примењено позориште излази из позоришне зграде, али и из затвореног простора. Као на почетку, у ритуалним и обредним играма примарних друштава, у античком театру или Commediji dell' arte, излази тамо где су људи, на улице... Савремено примењено позориште је невидљиво позориште када глумци улазе међу људе који нису ни свесни да се ради о позоришној интервенцији, као што нису свесни ни да постају учесници у њој, јер би иначе били само публика. Невидљиво позориште захтева добру припрему сцене, импровизаторске способности глумаца који су у стању у току проба да предвиде све могуће реакције гледалаца.

Током 1968. године долази поново до процвата уличног театра: у искуствима Living teatra, Bread and Puppet teatra ... , када је био средство утицања, притиска на друштво с циљем довођења у питање традиционалних вредности.

<sup>3</sup> Клаић, Д.(1998) Усуд избеглиштва. Нин, бр.2489, стр. 40

У бројним градовима у Европи и свету средином деведесетих година је зачет велики креативни покрет чији је циљ претварање улица, тргова и јавних градских простора у велика игралишта. Игре које се одвијају на тим просторима називају се “первазивним играма” - што је назив који потиче од енглеског придева “*per-vasive*” у значењу “прожимајући”. Ова врста игара је добила назив *прожимајуће* управо због тога што се прожимају, преплићу и мешају са стварношћу, јер первазивне игре се одвијају у реалном простору, у реалном времену. Оне су живо позориште на улицама и трговима. Те игре заправо представљају веома моћан инструмент едукације и социјализације.

## Драма у образовању

Драма, као средство учења, у европским земљама, попут Холандије и Немачке и скандинавских земаља, није новост. Циљ је да она то постане и код нас и у формалном и у неформалном образовању и васпитању. Један од највећих ентузијаста на том плану код нас је Љубица Бељански Ристић која се залаже да, попут музичког васпитања и ликовне културе, и драма постане део школског програма.

Волфганг Шнајдер, председник међународне мреже ASSITEJ (Медјународно удружење позоришта за децу и за младе) издвојио је пет интересантних примера развоја у области извођачких уметности за младу публику, оних који су део културне политике једне земља и утичу на стварност: *позориште у учионици*, које је пример интимног комуницирања између извођача и деце у једном одељењу, *плезно позориште за децу*, те *позориште са младим људима* – у Немачкој, у сваком театру, било институционализованом или не, постоје радионице за децу и искуства које уметници добијају у раду са младима користе у представама, важно им је да упознају публику, да виде шта их занима, мучи.. Четврти пример је *опера за младе*. Опера као институција је веома скупа и има проблем недостатака публике, поготово оне млађе, зато опере отварају врата да би се млади, у будућности потенцијана публика, упознали са радом, али и с класичном и савременом музиком нпр. И пето, пример *позоришта за најмлађе* (постојање тзв. *пелена театра* где се бебама приказују једноставни призори, попут изласка сунца, месеца и сл...)<sup>4</sup>.

## 2. Методологија примењене позоришне игре

*Чак и када тога нисмо свесни, људски односи су саздани на театралан начин. Употреба простора, говор тела, избор речи и промена гласа, суочавање идеја и страсти, све што испољавамо на сцени, ми то проживљавамо и у својим животима. Ми јесмо позориште!*  
Аугусто Боал

Примењено позориште остварује се кроз скуп позоришних и драмских техника, импровизација и вежби насталих као спој искустава бројних позори-

<sup>4</sup> Видети <http://ludus.sdus.org.rs/content/view/478/93>



шних стручњака (и дефектолога, социјалних радника, психолога, педагога...) и та искуства повезана су у динамичан и отворен методолошки систем који се стално развија и усавршава. Користи се као средство за лични развој и развој групе и друштва у целини... Социјално-педагошка улога примењене позоришне игре и драме одвија се углавном кроз форму драмских радионица. У њима, за разлику од позоришних представа, процес је најбитнији, а представа може и не мора да се деси. У радионицама су свачије идеје равноправне и учесници радионице учествују у свим сегментима, од стварања сценарија до потпуне реализације и ништа није унапред зацртано.

ApsArt<sup>5</sup>, Центар за позоришна истраживања, примењује следећи ток рада: прва фаза је фокусирана на формирање групе кроз вежбе упознавања, комуникације, поверења, осетљивости, покрета, гласа и кроз учење слушања, сарадње и подршке и тако се ствара стимулативна и средина поверења у којој смо спремни да ризикујемо, да се отварамо, правимо грешке и пробамо поново. Затим се заједнички експериментише и истражују правци у којима ће пројекат кренути, као и поруке и начин на који ће бити пренесене (паралелни рад на форми и садржају). Практичне вежбе се смењују с дискусијама, интензивно се размењују искуства, мишљења, идеје.... Вођа радионице је модератор, не режисер. Експериментише се с новим одговорима на старе ситуације и уобичајеним улогама и идентитетима. Може, али не мора, да настане представа. Када настане, она је колективни производ групе у сваком смислу, а значајно је поменути и улогу посматрача, гледаоца... Осим што се по завршетку представе организује разговор са публиком и дискутује о разним местима у представи и проблемима на које она указује, гледаоци се подстичу, провоцирају, да активно учествују у представи, да постављају питања, прекидају ток...

Фундамент примењеног позоришта су технике које је креирао и примењивао Аугусто Боал:

- Форум театар

Форум театар на сцену износи одређени проблем, конфликт, ситуацију опреције из реалног живота учесника. Проблем се игра на сцени у “нерешивој форми” и онда се позива публика да понуди своја решења. Форум театар активно укључује и глумце и публику и на тај начин помаже да се разуме проблем из више различитих углова. То је добра припрема за одрасле или децу да преузму акцију у реалним животним ситуацијама. Уједињене нације прогласиле су форум театар “званичним средством за социјалне промене”... Основа су кратке форум-сцене које приказују проблеме одређене заједнице и у којима нису понуђена решења. Основна идеја форум театра је указати на неки социјални проблем, приказати га кроз причу о главном јунаку који се против тог проблема бори, али на крају доживи пораз, и омогућити публици да реагује и проналази решења тако што ће у кључним моментима заузети место главног јунака и променити ток представе... Не тражи се “право” или “идеално” решење, већ је циљ истражити што више могућности.

<sup>5</sup> Видети <http://www.apsart.org>

- Технике „дуга жеља“

Под називом *дуга жеља* сједињено је петнаест техника које нам помажу да позоришним средствима визуализујемо наше стање “потлачености” и јасније се с њим носимо. Овај је скуп техника настао у Европи, када је Аугусто Боал схватио да Европљане не муче исти опресори као људе у Јужној Америци. Овде су опресори скривени у нама («полицајци у глави») те је врло важно суочити се с њима. Технике *дуге жеље* базирају се на принципу који Боал назива “*вишеструко огледало туђих посматрања*”. Нико ништа не анализира, већ полазници протагонисти нуде своје виђење његове слике и тиме му дају могућност да сагледа своју ситуацију из разних перспектива.

- Легислативно позориште

Легислативно позориште је облик грађанског образовања чланова једног друштва кроз форум театар. Циљ је изградња друштва и решавање проблема. Кроз поистовећивање и истраживање важних социјалних проблема, ово позориште олакшава процес стварања закона и политике засноване на грађанским вредностима. Ова техника људима који нису укључени у доношење политичких одлука пружа прилика да буду саставни део политичког тела.

- Невидљиво позориште

Невидљиво позориште дешава се на отвореном, на улици, пијаци, у ресторану, возу, тамо где има пуно људи... Боал каже да они који се ту затекну случајно, присуствују сцени и не треба да знају да присуствују сцени. Невидљиво позориште захтева да се сцена брижљиво припреми и да се у току проба предвиде све могуће интервенције, реакције гледалаца. Глумци не смеју да се открију као глумци и то је невидљиви карактер ове технике. Управо то дозвољава гледаоцу, случајном пролазнику, учеснику сцене, да слободно делује, као да преживљава неку стварну ситуацију.

Све ове технике се комбинују, прилагођавају и изводе у зависности од врсте групе, од врсте проблема, од повратне реакције учесника, као и од времена којим се располаже. Примењено позориште је примењиво у сваком контексту, на сваком месту, са сваком групом и у веома различите сврхе.

### 3. Драма у васпитању и образовању

*Позоште и млади – каква тема за размишљање и за уметника, и за педагога, и за човека од власти.*

*Жан Вилар*

Термин *школска драма* настао је још у ренесанси и користио се у дидактичке сврхе. Аутори оваквих драма углавном су били наставници, а извођачи ученици,

или ученици и наставници заједно, а понекад и родитељи. 1928. године Валтер Бењамин је писао: *“Извођење представе јесте она велика стваралачка пауза у процесу васпитања. Оно је за деčји свет оно што су карневали били у древним култовима. Све се окреће наглавачке, и као што је у Риму за време сатурналија господар служио роба, тако за време представе деца на бини и подучавају и васпитавају пажљиву одраслу публику. Јављају се нове снаге, нови подстицаји које често ни сам управитељ током рада није могао да предвиди. Он их постаје свестан тек у овом дивљем изливу деčје маште. Деца која су се на овај начин бавила позориштем ослободила су се у овим представама.”*<sup>6</sup>

Драма у образовању је покрет учења кроз драму и представе, чији су почеци забележени у Великој Британији 40-их година двадесетог века код прогресивних едукатора и позоришних уметника који су тражили методе које могу повезати образовање са слободом говора и развијањем критичког мишљења. Драма у васпитању и образовању, како у формалном, тако и неформалном, требало би да има своје посебно место. То захтева, пре свега, добру културну и образовну политику земље, двосмерну комуникацију између институција културе и институција које се баве образовањем и васпитањем. У свету све интензивније позоришни радници и драмске академије сарађују са установама за образовање и васпитање у жељи да створе нов модел васпитања утемељен на уметности као неопходност да се пре него што буде касно свет у коме живимо промени на боље. Пример добре праксе је оно што се дешава у земљама Скандинавије у којима држава помаже институцијама културе да развијају нове методе рада са децом и младима, увели су позоришну игру у наставу, а и деца редовно посећују позоришта, а не спорадично. Унеско препоручује да драма буде у средишту образовања што за крајњи циљ има увођење драме (попут музичког васпитања и ликовне културе) у редовне школске програме. Зашто драма као метода образовања и васпитања? Зато што драма, како пише у материјалу Европске фондације културе: *“На специфичан начин код младих може да покрене промене у процесима процене у односу на актуелну ситуацију, себе и своје могућности. Драма нуди специфично разјашњавање, осветљавање и разумевање ситуације, затим препознавање извора претњи, али и извора превладавања. Омогућава јачање самопоуздања и самопоштовања, ослобађа од зависности и осећања беспомоћности, омогућава извлачење сопствених снага и проналажење начина да се сам себи помогне. Омогућава сагледавање нових и алтернативних решења, покретање оптимизма као мотивационе силе и откривање изазова који воде ка избору који значи очување смисла живота чак и у најтежим животним околностима.”*<sup>7</sup>

Љубица Бељански-Ристић каже да велика литература, примењена у драмским радионицама, преноси универзалну поруку и помаже деци да схвате стварност. Деловање добром причом, а посредством њених актера, омогућава деци да стресне теме дотакну с дистанце, кроз игру и веома је важно да не буду у пасивној улози посматрача, него у активној улози учесника. Не иде се на интерпретативни

<sup>6</sup> Бењамин, В (2008) Програм за пролетерско деčје позориште, Театрон, бр. 144-145, стр. 36

<sup>7</sup> Поповић, Ј. (2009) Приручник за ненасилје, Београд: Око, стр. 113

ниво какав виђамо често на школским приредбама. Литература се не драматизује, користи се само нека важна порука, идеја текста и од тога се разговором, игром или невербалним техникама праве различита драматуршка решења. Подстиче се и креативност и индивидуалност, јер, иако је ово рад у групи, ниједан учесник не може да се униформише. *“Драма се сматра новом методом зато што је тек последњом реформом озваничена у програму нашег предшколског васпитања. Ни у свету драма није заступљена у школству, тек седамдесетих година уведена је у пар земаља”,* каже Љубица Бељански-Ристић. – *“Да ли је то зато што драма указује шта човек треба да промени, како то да учини, како да нађе снагу за промену и усмери је ка себи?”*<sup>8</sup> Да бисмо имали квалитетну драму у образовању, потребно је да имамо стручњаке. У нашој земљи то је у највећој мери препуштено ентузијастима, невладином сектору, неформалним видовима образовања. Драмска педагогија у свету није непознаница, изучава се и на универзитетском нивоу. У нашем региону, за сада, само се на Факултету за хуманистичке науке у Мостару, на четворогодишњим студијама, изучава драмска педагогија. (Али, зато као неформални учитељи на овим просторима могу се видети релевантна имена примењеног позоришта као нпр. Paul Muggau који предаје курсеве *Позориште и Примењено позориште* на Универзитету у Винчестеру, у Великој Британији.) Значајно је учествовање нашег ЦЕДЕУМа<sup>9</sup> (Центар за драму у едукацији и уметности) у великом двогодишњем пројекту Европске уније – DICE<sup>10</sup> (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education – Драма унапређује кључне компетенције Лисабонске стратегије у образовању.) DICE је и нашем Министарству просвете послао препоруку да уведе драму и покрет у образовни систем. 27. новембар<sup>11</sup> је установљен као међународни дан драмског васпитања и образовања.

#### 4. Најзначајнији правци и најзначајнији представници примењеног позоришта у свету и код нас

*Модерни театар се не цени по томе колико он задовољава навике публике него по томе колико их мења. Не мора се питати држи ли се он вечних закона драме, него може ли он уметнички савладати законе по којима се одвијају велики друштвени процеси нашег раздобља. Не да ли он може заинтриговати гледаоца за куповину карте, дакле за театар, него да ли он може заинтересовати гледаоца за свет.*

*Брехт, Дијалектика у театру*

По свему што је урадио за примењено позориште, Бразилац Аугусто Боал<sup>12</sup> (1931-2009) заузима почасно место. Позоришни редитељ, писац, теоретичар,

<sup>8</sup> Бељански Ристић, Љ.(2000) Игра за живот. Време, бр. 471

<sup>9</sup> <http://www.cedum.org.rs>

<sup>10</sup> <http://www.dramanetwork.eu>

<sup>11</sup> <http://www.cdobih.org/cdo/en/node/141>

<sup>12</sup> <http://www.ptoweb.org/boal.html>

практичар, политички и културни активиста, доктор хемијских наука и идеалиста, аутор култне књиге “Позориште потлаченог” (1973) којом је поставио чврсте темеље позоришту за промене, примењеном позоришту... На њеном почетку Боал каже: *“У почетку, позориште беше песма у дитирамбу: слободни народ певао је у слободном поднебљу. Карневал. Празник. А онда су владајуће класе загосподариле њиме и поставиле своје ограде. Најпре поделише народ раздвајајући глумце од гледаоца, људе који играју од оних који гледају. Готово је са празником! А онда, међу глумцима они издвојише главног јунака масе: тада поче принудно индоктринирање. Потлачени се народ ослобађа. Он поново овладава позориштем. Треба срушити ограде.”*<sup>13</sup>

Када каже “потлачени”, Боал каже да нема непотлачених и да смо сви ми понекад потлачени, а понекад они који тлачимо (Потлачене су оне особе или групе који су социјално, културно, политички, економски, расно, сексуално или на било који други начин закинути за право на дијалог). Позориште потлачених темељи се на принципу да би сви људски односи требало да буду дијалогске природе: између мушкараца и жена, раса, породица, група и нација, дијалог мора да превагне. Боал је због политичког активизма у Бразилу био осуђиван, хапшен, због чега је морао неко време да напусти Бразил. Прво је емигрирао у Француску (1979-1986.) у којој је основао Центар за истраживање и дифузију активних техника изражавања. Француско министарство за културу, Министарство за омладину и спорт, Министарство здравља, Секретаријат за породично планирање и др., важне институције друштвеног живота Француске, увидели су значај коришћења метода Боаловог позоришта потлаченог. Потом је радио по целој Латинској Америци. У Перуу је 1973. применио своју методу у пројекту описмењавања великог процента неписмених одраслих особа. Деловао је својим радионицама по целом свету. На улицама Рија Боал је, заједно са својом позоришном трупом, развијао дискусије са грађанима о законима који су требали бити донешени. После оваквих дискусија, рађених кроз технику легислативног позоришта, одборницима у градској скупштини су подносили предлоге обични грађани. Овом методом гласачи су посредно постајали доносиоци закона. Боал је 2008. године номинован за Нобелову награду за мир, а 2009. године добио је признање „Светског позоришног амбасадора“ од стране УНЕСКО-а. Умро је 2009. године, али његови следбеници широм света и даље раде на спровођењу и унапређивању његових идеја. Те 2009. године, за 27. март, Међународни дан позоришта (поруку за Светски дан позоришта сваке године шаље једна угледна личност), послао је поруку публици широм света: *“... Морамо да створимо други свет зато што знамо да је то могуће. Али ми сами треба да створимо тај други свет сопственим рукама глумећи на сцени и у властитом животу Учествујте у ,спектаклу‘ који ће управо почети, а када се вратите кући, и са пријатељима будете глумили у својим представама, посматрајте оно што је очигледно. Сви смо ми глумци: дужност грађанина није да живи у друштву, већ да га мења.”*<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Боал, А. (2004) Позориште потлаченог, Ниш: Просвета, стр. 5

<sup>14</sup> <http://www.seecult.org/vest/poruka-svetski-dan-pozorista>

У нашој земљи издвојила бих рад Љубице Бељански Ристић, АпсАрта, Маје Пелевић и Дарије Аћин.

Љубица Бељански Ристић оснивач је “Шкозоришта” (1977. основано као драмски студио за школску децу, засновано на принципима игре и стваралачким процесима) и “Школигрице” (за децу предшколског узраста као студио стваралачког васпитања за предшколце с припремом за школу, а радионице су водили стручњаци из различитих области стваралаштва), а потом је дошла на чело Центра за културу “Стари град”, ЦЕДЕУМа, Установе културе »Пароброд«<sup>15</sup>, уредник је Битеф полифоније... 2003. године УН су издвојиле само две институције из Србије значајне за примену иновација у образовању: Истраживачку станицу Петница и Центар за културу »Стари град« са њом на челу. Између осталог, покренула је пројекат »Школа без насиља« (чији је носилац Уницеф) које је спроведен у више од две стотина школа у нашој земљи. ЦЕДЕУМ окупља позоришне и друге уметнике, педагоге, психологе, социологе, васпитаче, учитеље, наставнике, професоре, лекаре, правнике, стручњаке за нове медије и друге ствараоце које занима игра, драма, позориште, као и развој ових дисциплина у оквиру савремених кретања у области образовања и уметности. Члан је Светске асоцијације за драму и едукацију IDEA<sup>16</sup> чије је седиште у Норвешкој.

Све присутнији је рад Центра за позоришна истраживања АпсАрта који је основан 2004. године, а усмерен је на специфичне, маргинализоване друштвене групе као нпр. у Казнено-поправној установи за жене у Пожаревцу, Специјалној затворској болници у Београду, православној заједници за лечење болести зависности “Земља живих”... Само у Специјалној затворској болници Централног затвора у Београду АпсАрт је урадио три представе које су прерасле у пројекат “Чаробњаци из ОЗа” (Окружног затвора) названог по првој представи у низу. У православним заједницама за рехабилитацију зависника од дроге “Земља живих”, коју је основао Манастир Ковиљ, АпсАрт реализује пројекат “Игра као дисање, театар као живот” у којем се драмске радионице примењеног позоришта користе на систематичан начин у раду с онима који се одвикавају од наркотика. Представама се оснажују учесници кроз процес припреме представе, едукује публика, врши превенција наркоманије и превазилази јаз између рехабилитационих кућа и локалне заједнице.

Дарија Аћин и Маја Пелевић на сцени Малог позоришта “Душко Радовић” извеле су два пројекта намењена веома малој деци и то су прве представе код нас намењене овој публици. Представе за бебе одвијају се у посебно дизајнираном и адаптираном простору у ком не постоји подела на сцену и аудиторијум, а звуцима, бојама, материјалима, облицима, светлом утиче се на чула мале публике којој је слободно кретање по простору. Ради се о својеврсном позоришном експерименту који се састоји од сензација које делују опуштајуће на бебе и који оне разумеју. Са бебама се комуницира њиховим језиком, дакле. То су представе “Књига лутања” и “Неке врло важне ствари”. Родоначелник овог позоришног

<sup>15</sup> <http://www.ukparobrod.rs/>

<sup>16</sup> <http://www.idea-org.net/>



експеримента је Швеђанка Сузан Остен која је на Битефу 2008 године наступила са представом “Бејби драма”. То је истраживачки пројекат и политички исказ са настојањем да се стварима приђе из дечије перспективе. Сузан Остен је и професор на Драмском институту у Стокхолму и пише оштре друштвене критике попут ове: “*Постане ми тако досадно кад видим лоше дечје позориште, добро-намерно ђубре.*”<sup>17</sup>

### Закључак

Аугусто Боал, родоначелник примењеног позоришта, рекао је у поруци за Међународни дан позоришта 2009. године и то да *„морамо да створимо други свет зато што знамо да је то могуће. Али, ми сами треба да створимо тај други свет, сопственим рукама, глумећи на сцени и у сопственим животима.“* Бројне су предрасуде и у позоришним круговима и изван њих када је реч о примењеном позоришту, попут оне да се драма и позоришна игра могу видети само у позоришту и са унапред написаним драмским текстом, а драмски феномен је општељудска тековина, способност, антрополошка особина својствена свим људима која, наравно, има различите нивое и опсеге: од врхунских остварења драмске уметности попут Шекспира до симболичке игре малог детета. Срећом, последњих деценија у неким англосаксонским и скандинавским земљама јача свест о потреби увођења драмског васпитања као посебног дидактичког подручја противтеже у односу на дидактику базирану на стицању знања усвајањем чињеница и операција. Драмско васпитање негује интегративност и холистички приступ човеку и ту је његова највећа предност, јер само целовито изграђен човек може да створи бољи, хармоничан свет за себе и за друге, укључујући ту и друга бића и природу уопште. Концепт примењеног позоришта снажно је средство стварања добрих и чврстих веза међу људима, самоспознаје, остваривања дијалога с друштвеном заједницом, средство разумевања другог, терапеутско је средство самоослобађања и ослобађања. Питање је само: да ли баш због тога што драма указује шта треба да се промени, како да се промени и да је промена неопходна, она није увек добродошла?

### ЛИТЕРАТУРА

- Арто, А. (1992) Позориште и његов двојник, Нови Сад: Прометеј  
 Бељански Ристић, Љ. (2000) Игра за живот . Време , бр. 20-22  
 Бењамин, В. (2008) Програм за пролетерско дечје позориште. Театрон, бр. 144-145  
 Боал, А. (2004) Позориште потлаченог, Ниш: Просвета  
 Клаић, Д. (1998) Усуд избеглиштва. Нин, бр. 2489.  
 Молинари, Ч. (1982) Историја позоришта, Београд: Вук Караџић

<sup>17</sup> <http://bitef.rs/sr/festival/predstava.php?pid=7>



- Поповић, Ј., Милинковић М. и Златковић З. (2009) Приручник за ненасиље, Београд: Око  
Рансијер, Ж. (2010) Еманциповани гледалац, Београд: Едиција Југославија, библиотека Свеске бр. 9  
Харвуд, Р.(1998) Историја позоришта, Београд: Цлио

**Jovanka Kozlovački Damjanov**  
Novi Sad

## APPLIED THEATRE PLAY AS A METHOD OF SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK

### Abstract

The paper presents and casts light on the potentials and the forms of application of theatre play as a means leading to both personal and social development, i.e. social, pedagogic and psychological dimension of a theatre play. Attention is drawn to the genesis of the presence of theatre play in the life of a man, i.e. the fact that play is typical for human kind, i.e. that this characteristic has always been used by a man to find solutions to improve his life, rather than as nothing else but entertainment and aesthetic experience. The intention is to show how a man, encouraging himself to become a protagonist in a theatre play, at the same time encourages himself to become a protagonist in his own life and the life of his community. Historical development of such an application of theatre play is outlined in the paper, along with the positive examples (forms, methods and techniques) in today's world, as well as the circumstances in the world and Serbia and the perspectives of applied theatre play; furthermore, it is pointed out to a significant place a theatre play has in upbringing and the importance acknowledged to it by not only certain high institutions (United Nations, educational institutions, Nobel committee), but also non-institutional public all around the world.

Key words: drama play, forum theatre, community theatre, theatre of the oppressed.

**Йованка Козловачки Дамъянов** Новый Сад

## ПРИКЛАДНАЯ ТЕАТРАЛЬНАЯ ИГРА КАК МЕТОД СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

### Резюме

В настоящей работе автор освещает и представляет потенциалы и виды применения театральной игры как средства и личного и общественного развития, то есть социальная, педагогическая и психологическая димензии театральной

ной игры. Автор указывает на генезис присутствия театральной игры в жизни человека, то есть на факт что игра характерна для человеческого рода и что человек эту свою свойственность всегда использовал чтобы найти решения для улучшения своей жизни, а не только как развлечение и эстетическое ощущение. В настоящем тексте мы желаем показать как человек осмелившись стать участником в театральной игре, осмелился и стать участником и в собственной жизни и в жизни своего общества. В тексте идёт речь об историческом пути такого применения театральной игры и на положительные примеры /формы, методы и техники/ в наше время, как и на всемирные и домашние обстоятельства и перспективы прикладной театральной игры и подчёркивает важное место, которое в воспитании театральная игра имеет и значение её признают и многие учреждения /ООН, правительства, образовательные заведения, Нобелевский комитет а также и общественность во всём мире.

Опорные слова: прикладной театр, драматическая игра, форум театр, искусство общества, театр угнетённых

Др Ђурђа Солеша-Гријак  
Државни Универзитет  
Нови Пазар

UDK 37.043.2:376.35-057.847

Прегледни чланак

Примљен: 14. IV 2011.

BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 4, p. 709–719.

### „ИДЕАЛНА ШКОЛА“ ЗА ДЕЦУ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА

#### Резиме

*“Идеална школа” за децу ометену у развоју је инклузивна школа, а реална школа је и даље специјална школа. У раду се пажња усмерава на децу оштећеног слуха и њихов успех у овладавању вештинама писмености у специјалним школама у поређењу са њиховим чујућим вршњацима у редовној школи.*

*У истраживању је учествовало 48 испитаника оштећеног слуха од првог до четвртог разреда специјалног образовања и 160 чујућих испитаника који похађају прва четири разреда редовне основне школе. Истраживање је потврдило да деца оштећеног слуха касне 2-3 године у металингвистичком развоју у односу на чујућу, те да се то кашњење одсликава и на учење писмености.*

*На основу успеха ученика оштећеног слуха у специјалном образовању, поставља се питање (не)оправданости инклузије за ученике оштећеног слуха с обзиром да се не спроводе многи захтеви успешног инклузивног образовања ове деце код нас.*

*Кључне речи: инклузија, дете оштећеног слуха, чујућа деца, читање*

#### УВОД

Почетком 21. века настала је „револуција“ у образовању деце оштећеног слуха. „Револуција“ подразумева омогућавање деци оштећеног слуха да остваре право на квалитетно образовање кроз увођење инклузивног система у школе у складу са Декларацијом УНЕСКО-а донетом 1994. године (UNESCO, 1994).

Шта је тачно инклузија? То је процес усмерен на различитост потреба свих ученика кроз њихово повећано учешће у настави, култури и заједници и смањену искљученост (ексклузију) било ког ученика у оквиру и изван образовања. Овај процес укључује промене и модификације у садржају, методама, структурама и стратегијама уз визију која се односи на сву децу и уверења да је на редовним

школама одговорност образовања сваког детета. Инклузија наглашава пружање могућности особама ометеним у развоју равноправно учешће у општем образовању уз остављање могућности на лични избор и посебну помоћ и средства онима којима је то потребно.

Наша држава је чланица Савета Европе, тела у коме све државе чланице активно промовишу и примењују националне стандарде образовања и васпитања утемељене на бројним документима Уједињених нација и документима који су из њих проистекли – од Конвенције о правима детета, Резолуције 48/96, Закључака са Конгреса УНЕСКО-а у Паризу 1997, Миленијумских циљева развоја УН, Свет по мери детета као завршни документ Специјалног заседања Генералне скупштине УН о деци до Дакарске декларације. Србија је верификовала сва наведена документа и тиме се обавезала за спровођење ових програма.

Међутим, реално стање је далеко од жељеног. У нашој земљи инклузивни модел образовања још увек није потпуно законски уређен. За сваку врсту и степен развојне сметње и за сваку узрасну и социјалну групу, општи инклузивни модел се још увек прилагођава како би биле оптимално задовољене потребе детета.

Код нас је најшире присутан делимично инклузивни модел образовања и васпитања који се ослања на неке карактеристике инклузивног модела. Својом структуром овај модел покушава да одговори на образовне потребе деце која не могу да прате наставу из свих предмета у инклузивним разредима, а структура се базира на две основне варијанте:

(а) *Посебна одељења при редовним школама* која не би била сведена само на физичку егзистенцију паралелно уз редовна одељења. Организационо се обезбеђује заједничко учествовање у настави са осталим ученицима у појединим предметима (физичко, музичко и ликовно васпитање) и ваннаставним активностима. Предност ове варијанте је што деца одрастају са сазнањем да постоје и други другачији од њих. Недостатак је што је веома тешко задовољити све различите потребе у тако малим групама, па деца са сметњама и тешкоћама у развоју могу бити искључена из појединих активности.

(б) *Посебна одељења при специјалним школама* (Центрима за образовање, васпитање и рехабилитацију) у којима ће се деци омогућити заједничка настава из појединих предмета са вршњацима из редовне школе и индивидуално похађање неких часова у редовној школи. Предности овакве варијанте образовања су што се деца са истим сметњама и тешкоћама заједно играју и уче, што има могућности за већи број наставника и тиме за већи број наставних предмета који се могу изучавати, а постоје и веће могућности за обезбеђивање потребне посебне опреме и материјала. Недостаци су у томе што деца због изолованости од друштва губе могућност учења како да се сналазе и живе у друштву што им може бити проблем да се снађу када заврше школу.

Упис деце са сметњама и тешкоћама у развоју у основне и средње школе захтева посебну пажњу стручњака. Разматрањем сваког појединачног случаја треба спречити неоправдане генерализације о неспособности ученика са сметњама у развоју да похађају школе за одређена занимања. Међутим, треба избега-

вати и нереалне амбиције родитеља који желе да упишу своје дете у школу чији програмски захтеви превазилазе дететове способности.

За децу са тешкоћама и сметњама у развоју, укључивање у инклузивни модел може довести до прекида односа са другим вршњацима који имају исти развојни проблем због најчешће праксе да у редовном одељењу постоји само једно дете са одређеним сметњама у развоју. Односи са вршњацима који немају тешкоће у развоју су могући, али су нужно праћени одређеним проблемима. Инклузија доводи до схватања значења појмова “исти” и “различити”, утиче на процес дефинисања себе у односу на одређену сметњу у развоју, опажање комуникационих вештина као адекватних или неадекватних (деца оштећеног слуха, слепа деца, деца са проблемима у развоју језика) и одређује природу личног развоја. Подржавајући инклузивни систем позитивно делује на самоприхватање особе са сметњама у развоју и на развијање способности прилагођавања у друштву. Негативни ефекти инклузивног система се свode на развој осећања социјалне изолације детета са тешкоћама у развоју, а развојни проблем се одређује као другачијом или девијантном карактеристиком.

Закључак једног истраживања (Leigh 1999) у којем су се адолесценти оштећеног слуха изјашњавали о ефектима инклузивног система у који су били укључени је следећи – иако је учешће у чујућој средини (школи) веома значајан циљ, потреба за контактом са неким сегментима средине са лицима оштећеног слуха се не може порећи као саставни фактор формирања идентитета и социјалне подршке.

## ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ ДЕЦЕ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА

Специјалне образовне потребе деце оштећеног слуха су учење читања и писања, усвајање говора и краткорочно памћење. За учење читања и писања уз когнитивни, важан је и металингвистички фактор. Појава да се језик не користи само за продукцију и разумевање исказа, већ да се он сам са својом структуром и правилима узима као објекат мишљења одређује се као металингвистичка свест или способност. За развој металингвистичких способности важна је изложеност детета истом комуникационом моделу – у случају глуве деце то је знаковни језик. Зато боље резултате на металингвистичким задацима постижу глува деца глувих родитеља него глува деца родитеља који чују.

Металингвистичке способности се развијају упоредо са когнитивним и језичким способностима. Дуго се сматрало да је говорни језик тај који даје когнитивну основу неопходну за успешно усвајање читања и писања. Међутим, новија истраживања показују да ипак постоји позитивна корелација између знаковног језика и вештине читања и писања код потпуно глуве деце. Разлог можда лежи у чињеници да је знаковни језик људска адаптација на глувоћу у детињству (Mayberry 2002). Глуво дете ће на основу гестова околине спонтано почети само да производи исте гестове и невербалну комуникацију. Учењем гестовног лексикона, глува деца комбинују своје гестове у више гестовне изразе према одређе-

ним правилима. Истраживања усвајања америчког гестовног језика (*Америцан Сигн Лангуаге- АСЛ*) су показала да постоје исти стадијуми усвајања као и када је у питању говорни језик – стадијум гестовног брбљања, стадијум једне речи, стадијум две речи и стадијум усвајања сложене морфологије америчког знаковног језика (Marentette and Mayberry 2000; Newport and Meyer 1985; Petito and Marentette 1991). Знаковни језик се третира као лингвистички систем који има комплексну синтаксу, морфологију и лексику што омогућује операције са апстрактним појмовима, логичким односима и добро организованим реченицама.

Чињеница је да деца оштећеног слуха касније уче да читају у односу на чујуће вршњаке. Овај податак доводи у питање могућност инклузивног образовања деце оштећеног слуха при остваривању првог школског задатка – учење читања. Зато смо у раду испитали могућност предвиђања успеха у читању на основу успеха у металингвистичким задацима деце оштећеног слуха у прва четири разреда специјалног образовања и чујуће деце у прва четири разреда редовних основних школа.

## МЕТОД

Циљ истраживања је да се утврди у којој мери је развијена металингвистичка свест код деце оштећеног слуха и чујуће деце на узрасту између првог и четвртог разреда основне (специјалне и редовне) школе добар предиктор успеха ученика у учењу вештине читања.

Узорак деце оштећеног слуха је био  $N=48$ , а једино ограничење је било да буде очувана интелигенција. Деца оштећеног слуха млађег школског узраста су испитана у Школском центру за васпитање и образовање слушно оштећених у Суботици, у Одељењу за глуве у редовној основној школи “Јован Поповић” у Новом Саду и у Школи за глуву децу “Стефан Дечански” у Београду.

Контролну групу испитаника су чинила чујућа деца чујућих родитеља ( $N=160$ ) у прва четири разреда основне школе “Никола Вукићевић” у Сомбору.

Независна варијабла је успех у металингвистичким задацима, а зависна варијабла је успех испитаника у читању.

За мерење нивоа развијености металингвистичке свести примењене су следећи инструменти:

*Задатак римовања* је конструисан у складу са задатаком који су користили Штерн и Госвами (Sterne and Goswami 1998) у испитивању глуве деце на узрасту 11 година. Задатак подразумева процену римовања речи представљених сликама. Све слике су биле у боји како би се обезбедио јасан семантички закључак. Испитаници су решавали девет задатака без паузе.

*Задатак спеловања* садржи 42 речи. С обзиром да поступак спеловања диктатом није погодан за децу оштећеног слуха, све речи су представљене цртежом. Већина речи, 39, је преузета из задатка који су користили Харис и Морено (Harris and Moreno 2004). Грешке у спеловању су анализиране на два начина. Прво се анализирао укупан број покушаја спеловања. Затим је анализиран про-

ценат фонетских грешака које је произвело свако дете. Нетачно спеловање је одређивано као фонетска грешка ако постоји само један случај где је глас нетачно представљен словом или словима која тачно звуче.

*Процена дужине речи* је задатак који се састоји у томе да испитивач изговара парове речи различите дужине, а дете треба да просуди која реч у пару је дужа. Парови речи су тако састављени да краћа реч увек представља објекат који је већи, односно дужи од објекта који је означен дужом реч.

Учитељи у основној школи и дефектолози-сурдопедагози у одељењима и установама специјализованим за васпитно-образовни рад са децом оштећеног слуха су вршили процену функционалне писмености на тростепеној скали – не зна да чита (1), познаје слова (2), чита са разумевањем = функционална писменост (3).

### Резултати и дискусија

Што се тиче процене функционалне писмености деце оштећеног слуха, резултати су следећи:

- у првом разреду 86% деце оштећеног слуха препознаје слова. Ову категорију називају *читачи*. Програм описмењавања деце оштећеног слуха подразумева учење слова, синтеза слова у речи и анализа речи на слова у току прва два разреда основне школе. Ово је значајно кашњење у поређењу са редовним основношколским образовањем где је наставни план и програм такав да деца већ на крају првог разреда успевају да читају текст са разумевањем;
- у другом разреду сви ученици оштећеног слуха препознају слова;
- у трећем разреду сва деца су овладала вештином читања, али се мора нагласити да је темпо њиховог читања спорији, да им је потребна помоћ при читању и да често и даље читају речи тако што је разлажу на слоге - овај ниво читања је карактеристичан за чујуће дете у првом разреду;
- у четвртм разреду 75% ученика је функционално писмено.

Процена функционалне писмености чујуће деце изгледа овако:

- у првом разреду 57% деце чита са разумевањем, а 43% лоше чита што значи да им је потребна помоћ, додатна вежба, те да нужно растављају речи на слоге док читају;
- у другом разреду 95% ученика чита са разумевањем што значи да су овладели функционалном писменошћу;
- у трећем и четвртм разреду су сви ученици овладели функционалном писменошћу.

Поступком линеарне регресионе анализе смо испитали могућност предвиђања успеха у читању на основу успеха на металингвистичким задацима. У табели 1 су приказани резултати испитаника оштећеног слуха. У првом разреду нису



укључени резултати задатка римовања, јер ниједно дете није успело да га реши што није дало потребну варијабилност за линеарну регресиону анализу.

**Табела 1:** Резултати линеарне регресионе анализе добијених резултата испитаника оштећеног слуха од првог до четвртог разреда.

| Разред     | Предиктори          | R    | R <sup>2</sup> | B         | t     | p     | F     | P           |
|------------|---------------------|------|----------------|-----------|-------|-------|-------|-------------|
| <b>I</b>   | Процена дужине речи | 0,94 | 0,88           | -0,073    | -2,67 | 0,023 | 25,20 | <b>0,00</b> |
|            | Спеловање речи      |      |                | 0,015     | 4,03  | 0,002 |       |             |
|            | „Фонетске грешке“   |      |                | 0,075     | 4,46  | 0,001 |       |             |
| <b>II</b>  | Процена дужине речи | 0,82 | 0,67           | -0,04     | -0,37 | 0,72  | 4,48  | <b>0,03</b> |
|            | Спеловање речи      |      |                | 0,15      | 3,19  | 0,01  |       |             |
|            | „Фонетске грешке“   |      |                | -0,38     | -2,78 | 0,02  |       |             |
|            | Римовање            |      |                | 0,02      | 0,61  | 0,56  |       |             |
| <b>III</b> | Процена дужине речи | 0,69 | 0,48           | -0,16     | -1,64 | 0,14  | 1,64  | 0,26        |
|            | Спеловање речи      |      |                | -0,07     | -0,29 | 0,78  |       |             |
|            | „Фонетске грешке“   |      |                | 0,15      | 0,65  | 0,54  |       |             |
|            | Римовање            |      |                | -0,09     | -0,8  | 0,44  |       |             |
| <b>IV</b>  | Процена дужине речи | 1    | 1              | 5,62E-016 | -     | -     | -     | -           |
|            | Спеловање речи      |      |                | -0,013    | -     | -     |       |             |
|            | „Фонетске речи“     |      |                | 0,513     | -     | -     |       |             |
|            | Римовање            |      |                | 9,43E-016 | -     | -     |       |             |

Резултати показују да овај регресиони модел који чине одабрани металингвистички задаци добро предвиђа успех у читању деце оштећеног слуха у првом и другом разреду основног образовања. У првом разреду резултати показују да металингвистички задаци објашњавају скоро 90% варијансе критеријума ( $R^2=0,88$ ) што је статистички значајно на нивоу значајности  $p<0.01$  ( $F=25,20$ ;  $p=0,00$ ). Ово потврђује и t-тест који показује да је релативни допринос сваког појединачног задатка статистички значајан у регресионом моделу. Слична ситуација је и са резултатима у другом разреду. Резултати показују да металингвистички задаци објашњавају скоро 70% варијансе критеријума ( $R^2=0,67$ ) што је статистички значајно на нивоу значајности 0.05 ( $F=4,48$ ;  $p=0,03$ ).

У трећем разреду резултати показују да регресиони модел који чине металингвистички задаци није добар предиктор читања. Резултати показују да металингвистички задаци објашњавају мање од 50% варијансе критеријума ( $R^2=0,48$ ) што није статистички значајно ( $F=1,64$ ;  $p=0,26$ ). Разлог овоме може бити чињеница да су у трећем разреду деца оштећеног слуха већ упозната са свим словима и да знају њихову синтезу и анализу.

Резултати анализе показују да у четвртом разреду основног образовања деце оштећеног слуха металингвистичка свест садржи потпуну информацију о успеху у читању. Резултати показују да успех у читању објашњава скоро 100% варијансе критеријума ( $R^2=0,95$ ) што је статистички значајно на нивоу 0,01 ( $F=112,5$ ;  $p=0,00$ ). Овај резултат је у складу са податком да су сва деца у четвртом разреду достигли функционалну писменост што значи да је металингвистичка свест развијена.

На основу оваквих резултата, можемо закључити да учење читања подстиче развој металингвистичке свести, али и да је металингвистичка свест предуслов успеха у читању, те да постоји међусобна позитивна веза између читања и металингвистичког развоја. Остаје само да се примени адекватна наставна метода за описмењавање деце оштећеног слуха.

У табели 2 су приказани резултати линеарне регресионе анализе којом је испитана могућност предвиђања успеха у читању на основу успеха чујуће деце на металингвистичким задацима у циљу поређења резултата са резултатима добијеним истом анализом код деце оштећеног слуха. Из анализе је искључен успех испитаника у задатку процена дужине речи, јер не постоји потребна варијабилност. Тачније, сви испитаници од првог до четвртог разреда су тачно проценили која је дужа реч у понуђеним паровима и тиме показали (или потврдили) да је код њих развијена свест о речима.

**Табела 2:** Резултати линеарне регресионе анализе металингвистичких задатака као предиктора и читања као критеријума у прва четири разреда редовне школе.

| Разред | Предиктори        | R    | R <sup>2</sup> | B      | t     | p           | F     | p           |
|--------|-------------------|------|----------------|--------|-------|-------------|-------|-------------|
| I      | Спеловање речи    | 0,39 | 0,15           | -0,49  | -1,01 | 0,32        | 2,13  | 0,11        |
|        | „Фонетске грешке“ |      |                | 0,59   | 1,19  | 0,24        |       |             |
|        | Римовање          |      |                | -0,005 | -0,06 | 0,95        |       |             |
| II     | Спеловање речи    | 0,72 | 0,51           | 0,41   | 4,81  | <b>0,00</b> | 12,49 | <b>0,00</b> |
|        | „Фонетске грешке“ |      |                | 0,35   | -2,15 | <b>0,04</b> |       |             |
|        | Римовање          |      |                | -0,021 | 0,31  | 0,76        |       |             |
| III    | Спеловање речи    | 0,09 | 0,008          | -0,02  | -0,25 | 0,8         | 0,14  | 0,87        |
|        | Римовање          |      |                | 0,02   | 0,49  | 0,63        |       |             |
| IV     | Спеловање речи    | 0,69 | 0,47           | 0,48   | 5,73  | <b>0,00</b> | 16,41 | <b>0,00</b> |
|        | Римовање          |      |                | -0,02  | -0,26 | 0,79        |       |             |

Резултати у табели 2 показују да регресиони модел који чине металингвистички задаци спеловања речи, „фонетске грешке“ и римовање није добар предиктор успеха у читању чујуће деце у првом ( $F=2,134$ ;  $p=0,11$ ) и трећем

( $F=0,14$ ;  $p=0,87$ ) разреду основне школе. Резултати у другом разреду показују да је овај регресиони модел добар предиктор успеха у читању чујуће деце ( $F=12,49$ ;  $p=0,00$ ). Резултати показују да успех у металингвистичким задацима објашњава преко 50% варијансе успеха у читању. У четвртм разреду регресиони модел који чине металингвистички задаци спеловања речи и римовање добар предиктор успеха у читању чујуће деце ( $F=16,41$ ;  $p=0,00$ ).

Код чујуће деце која су достигла функционалну писменост остаје позитиван однос и међусобни утицај металингвистичке свести и успеха у читању

Очигледно кашњење деце оштећеног слуха у учењу читања можемо довести у везу са кашњењем у металингвистичком развоју у односу на чујућу децу. Ако узмемо у обзир чињеницу да се металингвистички развој одвија упоредо са когнитивним и лингвистичким развојем, можемо рећи да је генерално заостајање деце оштећеног слуха у односу на чујућу децу просечно око 2 до 3 године. Овим су потврђена ранија истраживања на основу којих је направљен наставни план и програм специјалног образовања ове категорије деце са тешкоћама у развоју.

## ЗАКЉУЧАК

Погрешан је став да је деци оштећеног слуха лако учити. Глувоћа је главна препрека за успешно учење, а језик знакова значајно може помоћи. Погрешан је став и да је лако подучавати децу оштећеног слуха. Наставник мора да развије посебне вештине, емпатију и разумевање. Неки облици учења почињу код куће – гледање слика и књига, бројање, цртање, бојење, повезивање слика са стварним објектима. Као наставне методе у остваривању основних школских задатака као што је учење читања специјалне школе користе орални метод, дактилологију (прстовна абечеда), језик знакова или „тоталну комуникацију“. Није толико важна сама метода давања инструкције колико чињеница да се сваком методом постиже успех и да деца оштећеног слуха овладавају вештином читања у специјалним школама.

Уз адекватно и квалитетно образовање, деца оштећеног слуха могу да постигну скоро све што и чујућа. Могу да буду академски успешна – лекари, правници, предавачи. Широм света постоје универзитети за образовање студената оштећеног слуха на основним, дипломским и докторским студијама – Аустрија, Француска, Холандија и Шведска, САД. Поклања се и велика пажња образовању људи који уче језик знакова и добијају звање *тумача* – „уста и учи глувих“. На тај начин се олакшава особама са оштећењем слуха да се прилагоде и укључе у друштво. Међутим, дуго се чинило да су деца ометена у развоју која похађају предшколску установу значајно занемарена у погледу психичког развоја који је интензиван у том периоду.

Закључак овог рада би могао бити да ће школа која пружа подршку ученицима и има јасну структуру и организацију позитивно утицати на спровођење образовања адекватног за децу оштећеног слуха. Учитељи морају бити свесни да само смештање детета оштећеног слуха у учioniцу са чујућом децом није довољно за његов лични развој ако се не обрати пажња на само дете које је заиста другачије од

осталих. Образовни радници морају разумети да школа обликује идентитет, слику о себи, будућност детета и поред чињенице да даљи живот и нова искуства мењају исте аспекте личности детета. Вероватна је социјална изолација детета оштећеног слуха које се бори да се укључи у интеракцију са чујућим вршњацима, ако се не поклати довољна пажња његовим социјалним потребама (Stinson and Leigh 1995 према Leigh 1999). Социјална подршка и социјалне интеракције морају бити укључене у образовни план. Инклузивни програми не смеју игнорисати димензију глувоће као део идентитета детета оштећеног слуха услед којег оно другачије опажа свет од својих чујућих вршњака. Иако димензија глувоће варира код сваког појединца оштећеног слуха, школа мора осигурати да сваки наставник разуме ову личну перспективу глувоће и потребу за смисленим социјалним интеракцијама са другима који су глуви или чујући. Пожељно је да наставник организује активности за интерактивно учење у школи које би укључивале учешће и деце оштећеног слуха ради подстицања позитивне слике о себи, а без искључивања услед тога што су „другачији“ од друге деце у негативном смислу. Укључивање одраслих оштећеног слуха у учионици даје могућности учења по моделу деци оштећеног слуха.

Навели смо шта се у свету ради, видимо како би требало да изгледа образовање деце оштећеног слуха, али на крају нужно следи питање – како исто изгледа код нас? Да ли се са децом оштећеног слуха која похађају редовну школу примењује један од наведених метода? Истраживање приказано у раду је показало како изгледа образовање ове деце у специјалним школама у Суботици и Београду и у делимично инклузивном моделу у Новом Саду. Резултати су показали да ова деца очекивано касне у погледу учења вештине читања у односу на чујућу децу, али да специјално основношколско образовање испуњава свој циљ у прва четири разреда. Наставни план и програм у специјалним школама је прилагођен развојним и образовним потребама деце оштећеног слуха. Инклузија подразумева примену наставног плана и програма за сву децу једнако без обзира да ли имају оштећење слуха или не. Наше истраживање је показало да се темпо учења деце оштећеног слуха и чујуће деце разликује, како у погледу разлике у металингвистичком развоју од 2 до 3 године тако и у погледу стицања функционалне писмености у истом размаку.

Било би занимљиво испитати металингвистичку свест и функционалну писменост деце оштећеног слуха укључених у инклузивно образовање.

И тада се поново осврнути на питање „идеалне школе“ за децу оштећеног слуха.

## ЛИТЕРАТУРА

- Harris, M. & Moreno, C. (2004). Deaf children's use of phonological coding: Evidence from reading, spelling, and working memory. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 3.
- Leigh, I.W. (1999). Inclusive Education and Personal Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4:3, 236-245

- Marentette, P.F. & Mayberry, R.I. (2000). Principles for an emerging phonological system: A case study of early ASL acquisition. In Chamberlain, C., Morford, J.P., Mayberry, R.I., *Language acquisition by eye*, 71-90. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mayberry, R.I. (2002). Cognitive development in deaf children: the interface of language and perception in neuropsychology. In S.J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.), *Handbook of Neuropsychology*, 2nd Edition, Vol. 8, Part II.
- Newport, E.L. & Meier, R.P. (1985). The acquisition of American Sign Language. In Slobin, D.I. (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Volume 1: The Data*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pettito, L.A. & Marentette, P.F. (1991). Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251: 1493-1496.
- Sterne, A. & Goswami, U. (2000). Phonological awareness of syllables, rhymes and phonemes in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41: 609-62.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World conference on special needs education: access and quality*, Salamanca, Spain, 7- 10 June 1994. UNESCO.

**Dr Djurdja Soleša – Grijak**  
Novi Pazar

## “IDEAL SCHOOL” FOR CHILDREN WITH DAMAGED HEARING

### Abstract

“Ideal school” for children with special needs is inclusive school, while their real school still remains special school. The paper draws attention to the children with damaged hearing and their success in mastering the skills of reading and writing in special schools in comparison to their peers who can hear in regular school.

The research involved 48 subjects with damaged hearing, i.e. children from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> primary school grade and 160 subjects with normal hearing attending the lower 4 grades of regular primary school. The research confirmed that children with damaged hearing are 2 to 3 years behind in meta-linguistic development compared to their peers with normal hearing; the backwardness also reflects on their literacy, i.e. on learning how to read and write.

According to the success of pupils with damaged hearing in special education, a question is raised related to (un)justified inclusion for the pupils with damaged hearing, having in mind that numerous requirements of successful inclusive education of these children in Serbia have not been met.

Key words: inclusion, a child with damaged hearing, children with normal hearing, reading.

Д-р Джурджа Солеша-Гријак Новый Пазар

## «ИДЕАЛЬНАЯ ШКОЛА» ДЛЯ ДЕТЕЙ С ПОРАЖЕНИЕМ СЛУХА

### Резюме

«Идеальной школой» для детей отстающих в развитии является инклюзивная школа, а реальной школой и дальше остаётся специальная школа. В настоящей работе автор обращает внимание на детей с поражением слуха и их успеваемость в усвоении умений грамотности в специальных школах в сравнении с их здоровыми ровестниками в регулярных школах.

В исследовании участвовали 48 учеников с поражением слуха с первого до четвёртого классов специального образования и 160 здоровых, без поражения слуха, учеников с первого по четвёртый класс регулярной начальной школы. Исследование подтвердило что дети с поражением слуха отстают на 2-3 года в металингвистическом развитии по отношению на здоровых детей и что это отставание в развитии отавляет следы и на их обучение грамотности.

На основании успеваемости учеников с поражением слуха в специальном образовании, возникает вопрос обоснованности/необоснованности инклюзии для учеников с поражением слуха, так как не проводятся многие требования успешного инклюзивного образования таких детей у нас.

Опорные слова: инклюзия , ребёнок с поражением слуха, здоровые дети, чтение

## СОЦИОЛОШКИ КОНТЕКСТ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА (II)

### 6. Инклузивно образовање културни капитал и хабитус

Потреба и значајност (и) социолошког утемељења инклузивног образовања ће бити испитани у контексту Бурдијеове теорије праксе, уз помоћ његових концепата *хабитуса* и *културног* капитала. Међутим, да би се концепти културног капитала и хабитуса разумели на прави начин, најпре ће бити представљени главни обриси Бурдијеове теорије праксе.

Полазна идеја и најшири оквир у Бурдијеовој теорији је идеја *друштвеног простора*. О друштвеном простору се може теоријски мислити са два, често супротстављена становишта: објективистичког и субјективистичког. Бурдије настоји да ту супротност превазиђе и сматра да су у процесу сазнања „две фазе, објективистичка и субјективистичка, у дијалектичком односу“ (Бурдије, 1998:145). Друштвени простор Бурдије схвата као простор односа који је исто толико стваран као и географски простор, и у њему се сваки покрет плаћа радом, напором и временом. Сваки друштвени актер или група, омеђени су својим положајем и позицијама својих суседа у одређеном делу друштвеног простора, и не могу да заузимају супротне регионе тог простора. Друштвени простор може се описати као поље снага. У друштвеном простору постоје, непрестано се обнављају и производе *хабитус* и разни облици *капитала* (економски капитал, социјални капитал, културни капитал, симболички капитал, политички капитал). Активна својства друштвеног простора су различита с обзиром на различите врсте моћи или капитала који постоје у различитим пољима. Врсте капитала нису ништа друго до моћи или улози којима се дефинишу шансе за добит у одређеном пољу.

Друштвени простор се састоји од одређених области, које Бурдије назива друштвеним *пољима*. Идеја друштвеног поља је друго име за друштвене структуре и алтернатива идеји подсистема у системској теорији. Друштвене групе и класе, као и њихов положај у друштвеном пољу, конструисани су с обзиром на међусобну социјалну дистанцу. „Тај простор је конструисан на такав начин да појединачни актери, групе или институције, које се у њему налазе, имају толико више заједничких особина што су ближе у том простору, утолико мање што су



удаљеније“ (Бурдије, 1998: 146). Бурдије је проучавао велики број тих поља, пре свега поље школства и образовања, а затим поље моћи, културне производње, економије, књижевности, религије, науке, медија и сл.

Унутар поља и хабитуса, као и међу њима, одвијају се различите *праксе* у облику *симболичких борби*, на основу којих се успостављају разни *облици односа* и *моћи*. Синтетички облик различитих видова капитала је симболички капитал. „Симболички капитал је облик који попримају различите врсте капитала када су спознате и признате као легитимне“ (Бурдије, 1998: 147). То су друштвене везе, углед, част, престиж. Универзални облик моћи је *симболичка моћ*, чији је главни садржај да се стварима и појавама у друштвеном простору да име и значење. Моћ именовања је највиши и најзначајнији облик политичке односно симболичке моћи, јер се одређивањем имена, односно означавањем, ствара и сазнаје, односно осмишљава, одржава и мења друштвени свет.

### **Инклузивно образовање и културни капитал**

Од свих форми капитала, Бурдије се усредсређује на *културни капитал*, истичући да у развијеним друштвима овај облик капитала све више постаје нова основа социјалне стратификације. У овом процесу кључна је улога образовног система који контролоше расподелу статуса и привилегија у савременом друштву и преноси друштвене неједнакости на следеће генерације. Полазећи од средишне друштвене функције образовног система, Бурдије покушава да објасни како се у формално отвореном образовном систему неке друштвене групе трајно привилегују на рачун других (Bourdieu, 1986).

Бурдије тврди да су, поред економских фактора, културне диспозиције, које се стичу у породичном окружењу, од фундаменталне важности за образовни успех. Он посебно наглашава да културне диспозиције чине ресурси који су у стању да генеришу добит на тржишту схваћеном као најшире друштвено поље размене и комуникације. По Бурдијеу, културне диспозиције су, потенцијално, предмет монополизације од стране појединаца и група, а под одговарајућим условима, могу се преносити са једне генерације на следећу.

Најважнији предуслов успеха у образовању, према Бурдијеу, јесте поседовање класно/статусно одређеног културног капитала, чиме одбацује становиште са којег се тај успех објашњава индивидуалним способностима деце и ученика. Према Бурдијеу, културни капитал може постојати у различитим облицима: у *инкорпорираном* „облику дуготрајних диспозиција ума и тела“ (одређени стилови, начини представљања укључујући употребу језика, усвојена знања, степен самопоуздања и сл.), *објективикованом* (поседовање културних добара као што су књиге, уметничке слике, инструменти и сл.) и *институционализованом* (образовне квалификације) облику (Bourdieu, 1986: 243). За успешно учешће у процесу образовања, највећи значај има инкорпорирани културни капитал који се стиче примарном социјализацијом у породичној средини (која већ располаже знатном количином културног и економског капитала) у облику трајних диспозиција.

Кроз културни капитал који се првенствено преноси кроз породицу, деца стичу начине мишљења, типове диспозиција, скупове значења и обележја стила - чиме се обликује њихов хабитус. Пренети обрасци добијају посебне друштвене вредности и статус у складу са оним што доминантна класа вреднује као културни капитал. На овај начин институционализована могућност да наслеђене културне разлике утичу на образовна постигнућа ученика, школа доприноси одржању постојећих класних разлика и других неједнакости у друштву. Ову инструментализацију културе Бурдије назива „симболичким насиљем“, и указује на могућност реконверзије економског и других облика капитала у културни капитал путем улагања у образовање, чиме се обезбеђује друштвена промоција потомака и доприноси одржању постојећих друштвених неједнакости (Bourdieu, 1986).

У контексту реченог о културном капиталу, поставља се питање: зашто деца из језичких, етничких или религијских мањина и деца из других подручја или група које су у неповољном положају или су маргинализоване, често постижу исподпросечне образовне резултате? На трагу Бурдијевих идеја, одговор на постављено питање је следећи: зато што доминантне друштвене групе имају моћ да „наметну одређена значења као легитимна скривајући односе моћи на којима се та моћ заснива“ (Bourdieu and Passeron, 1977: 4). То значи да култура деце из језичких, етничких или религијских мањина и култура деце из других подручја или група, које су у неповољном положају или су маргинализоване, нису инфериорне по себи, већ је њихова симболичка подређеност резултат неравнотеже у односима друштвене моћи између друштвених група, оних које имају монопол над друштвеним ресурсима и оних које су у том погледу дефицитарне. Према томе, симболичка потцењеност културе деце из група које су у неповољном положају, или су маргинализоване, произлази из неједнаке расподеле симболичке моћи.

У школи се неједнака расподела симболичке моћи одржава углавном селективним преносом и доступношћу знања које је институционализовано наставним програмом. Ови фондови знања обезбеђују легитимитет интереса и вредности доминантних друштвених група, а често маргинализују знања и облике учења којима различите подређене групе придају важност. На тај начин културе маргинализованих група се посматрају као мање вредне у симболичком смислу. Као што кажу А. Лери и Е.Б. Вининџер (A. Lareau and E.B. Weininger), образовно поље овако неравномерно распоређени културни капитал препознаје уз помоћ институционализованих, формалних и неформалних стандарда евалуације ученика и њихових родитеља (према Пузић, 2009: 273). Дакле, ученици из маргинализованих друштвених група располажу мањим културним капиталом у односу на друге ученике, услед чега су често и њихова образовна постигнућа исподпросечна.

### **Хабитус, инклузивно образовање и култура.**

Како би показао на који начин појединац кроз породицу стиче начине мишљења, типове диспозиција, скупове значења и обележја стила, који директно

утичу на образовни успех, Бурдије користи појам „хабитуса“. Појам хабитуса је један од кључних појмова за разумевање његове теорије праксе.

У Бурдијевој теорији хабитус означава „систем трајних и преносивих диспозиција, који, укључујући сва претходна искуства, дејствује у сваком тренутку као матрица опажања, вредновања и деловања...“ (Бурдије, 1999: 162). То је принцип преко којег објективне друштвене структуре делују на спознајне структуре друштвених актера и на њихову праксу.

Диспозиције хабитуса се стичу, пре свега, у детињству, и то у два примарна окружења: у породици и у образовном систему. Менталне и телесне матрице из којих се састоји хабитус, практично усмеравају делање у најширем смислу: држање тела, начин говора, понашање за трпезом, основне шеме класификација, вредносна опредељења итд. Хабитуална пракса утиче на понашање појединаца тако да они вредности и норме властите групе, односно класе, у свакој ситуацији сматрају као најбоље.

Културне диспозиције, којима се обликује хабитус, не преносе се првенствено кроз свест, него путем сугестија садржаних на први поглед у безначајним стварима, ситуацијама и праксама свакодневице, које се односе на држање, начин хода, гестикулацију, мимику, начин уношења хране, на обичан говор (нагласак, речник синтакса). Културне диспозиције које се уписују у тело, преко готово неприметних сугестија, имају значења и представљају заповести, опомене и претње. Када их једном усвојимо у детињству, културне диспозиције настављају да делују у нама, делујући с ону страну свести чак и када је то против наше свесне воље, избора и оријентација. Према томе, наше понашање може бити оријентисано према неким циљевима, без свести о томе.

Важно својство хабитуса јесте функција категоризације: хабитус садржи у себи оно што је Е. Гофман (Е. Goffman) назвао „смисао за своје место“, али и „смисао за место другог“ (Бурдије, 1998: 150). То је процес у коме сами актери непосредно препознају своје место у друштву, то јест сами се категоризују и подлежу категоризацији. Хабитус им уписује друштвени положај и друштвену дистанцу у односу на друге. Положај и дистанца се читавају у сваком од нас, у нашем говору тела, у језику, у времену. „Садашњи и прошли положај у друштвеној структури је оно што појединци у смислу физичких лица носе са собом, увек и свуда, у облику хабитуса којег носе као одело, и који, као одело, чини човека, односно друштвено лице са свим диспозицијама које означавају друштвени положај“ (Бурдије, 1999: 167).

Из изложеног одређења хабитуса произлази да су културне дистинкције увек и социјалне дистинкције. Историјски посматрано, на образовање и на свакодневна значења наставног програма у школи, увек се гледало као на суштинске елементе заштите постојећих друштвених привилегија, интереса и знања. Овај тип хабитуса, који се обликовао у пољу школства и образовања, по М. Еплиу (М. Apple), имао је три главне одреднице: класу, етничност/расу и род (према Пузић, 2009: 274). По мом мишљењу, најдубље препреке развоју инклузивног и интеркултурног образовања у европском друштвеном простору налазе се у постојано-

сти и друштвеној/образовној укореењености класних и етничких елемената хабитуса и одговарајућих представа о класним и (етно)националним идентитетима. Упркос развоју модерних либерално-демократских поредака у Европи, друштвене поделе према класном и етничком критеријуму нису изгубиле на важности. Предрасуде према „другом и другачијем“, као и образовне, политичке и социоекономске поделе дубоко су укореењене и даље се одржавају у свим савременим европским друштвима. Социолошка истраживања у друштву Србије, на пример, показују да у структури културног капитала средњих слојева, поред поседовања књига, учила и других културних добара, посебан значај има развијање диспозиција као што је став према образовању, чији је смисао да образовање инхерентно представља вредност по себи. Насупрот томе, у радничким породицама се развија став да је вредност образовања инструментална да обезбеди професионални и материјални статус, услед чега се образовање везује за формално школовање које је за њих значајно и обавезно само на основношколском узрасту, али они се губе током средњег образовања (Томановић, 2008, 411-436). Харт и Ризли (Hart, V. and Risley, T. R., 1995) и Лери (Lareau, A., 2003), емпиријским истраживањима, такође, су доказали да родитељи из средње класе обично више разговарају са децом у периоду док су она одојчад него родитељи из редова радничке класе или сиромашни родитељи. Као резултат тога, деца из средње класе улазе у процес основношколског образовања са већим фондом речи у своме речнику и показују боље резултате на стандардизованим тестовима за мерење вербалних вештина (према Weininger, E.B.).

Употребом појма хабитус, може се објаснити начин посредовања између објективних услова живота појединца или групе и понашања која ће он (или чланови групе) бити склон да усвоји у свакодневном животу. Услови живота деце из маргинализованих група у глобалном друштвеном простору условљавају сличне системе њихових трајних диспозиција (у вези са исхраном, одевањем, језиком, школовањем, политиком, спортом, музиком и сл.) и интереса, то јест да делују на сличан начин у складу са својим хабитусом. Диспозиције стечене на положају који деца из маргинализованих група заузимају у глобалном друштвеном простору подразумевају прилагођавање том положају („смисао за своје место“, али и „смисао за место других“), што приликом интеракција, по Бурдијеу, наводи „скромне људе“ да се држе „скромно“ свог места а друге да „буду на дистанци“ или „да буду на нивоу“, да се „не мешају“ (Бурдије, 1998: 148).

Према томе, самоискључење деце из маргинализованих група из образовног процеса је структурално условљено. Њихово виђење друштвеног света и њихове интеракције зависе од положаја који у датом друштвеном простору заузимају, који је изразито неповољан (сиромаштво, беда, дискриминација, сегрегација, и сл.). Њихов хабитус то јест менталне структуре којим разумевају друштвени свет, углавном су производ интериоризације структура друштвеног света у којем оне имају позицију над којом се доминира. Као што њихови ставови теже да се прилагоде положају, тако су и маргинализоване групе склоне да такав друштвени свет узимају здраво за готово.

Описани процеси условљавају и репродукују симболичку структуру постојећих друштвених подела на релацијама доминирајући – подређени и већина – мањина. У том смислу, симболичка моћ је моћ конструкције реалности над којом се успоставља поредак сазнања или непосредно значење, смисао света. Симболичка моћ се тако истовремено појављује као инструмент доминације (у наметању, то јест именовању значења и смисла), али и као инструмент хегемоније културног капитала (добивањем сагласности јавног мњења о постојећем поретку). У вези са моћи означавања и именовања, Бурдије каже; „Моћ да се наметне једно виђење поделе, односно моћ да се учине видљивим, експлицитним, имплицитне друштвене поделе јесте најбитнија друштвена моћ: то је моћ прављења друштвених група, манипулисања објективном структуром друштва“ (Бурдије, 1998:157).

Унутар образовног поља, оваква констелација потврђује: прво, легитимност постојећих облика културног капитала међу актерима васпитно-образовног процеса, и друго, различите облике самоискључивања од стране оних ученика које постојеће симболичке поделе одређују као инфериорне. Поред сиромаштва, језичких баријера, предрасуда стереотипа, дискриминације, неприлагођености наставе већини ромских ученика током основног школовања, ово је један од најдубљих и најзначајнијих узрока појаве високог процента самоискључења ромске деце из система образовања. У овом контексту може се тумачити и чињеница да су неинформисаност и сиромаштво највећи проблеми породица које имају дете с инвалидитетом и живе на селу. У сеоским срединама има деце која никада нису изашла из свог дворишта, најчешће нису на евиденцији центара за социјални рад, не одлазе код лекара нити похађају школу.

## 7. Уместо закључка – ка социолошком утемељењу инклузивног образовања

„Целовитост“ инклузивног образовања може се остварити ако се оно (и) социолошки утемељи, перспективом којом се у узајамну везу доводе *културни* (смањење предрасуда према „другом и другачијем“) и *структурални* аспект (социо-економске, политичке и образовне поделе)<sup>1</sup>. Тезу која је, по С. Пузићу, битна за интеркултурно образовање, по мом мишљењу, треба проширити и применити је на инклузивно образовање. Теоријско објашњење недељивости структуралног и културног аспекта инклузивног као и интеркултурног образовања пружају Бурдијеови концепти хабитуса и културног капитала.

Да би се у образовном систему обезбедиле једнаке шансе за сву децу, без обзира на разлике, треба извршити реформу васпитно-образовне праксе којом би се редифинисали они образовни стандарди и критеријуми евалуације који одређују културни капитал и иду на штету деце и ученика који имају маргинализовани друштвени положај.

<sup>1</sup> Ову социолошку тезу заступа С. Пузић у вези са интеркултуралним образовањем (Пузић, 2009: 277)

Што се тиче припреме деце и ученика за живот у демократском, отвореном, комплексном, и мултикултуралном друштву, битно их је подстаћи на размишљање о доминантним концептима сопствених и туђих идентитета. Полазећи од чињенице да се симболичке препреке најчешће заснивају на различитим концепцијама „другог“ (класног, етничког, избеглог, расељеног социјално угроженог и др.), потребно је променити друштвене класификације које делују нарочито кроз дуалистичко супротстављање високо – ниско, снажно – слабо, већина – мањина итд. које организују спознају друштвеног света, и, под одређеним условима, могу организовати и сам друштвени свет (Бурдије, 1998: 156). Овде је кључна Бурдијеова теза да су „ставови актера, њихов хабитус, тј. менталне структуре којима они разумевају друштвени свет, углавном производ интериоризације структура друштвеног света“ (Бурдије, 1998: 150). То значи да се сви облици идентитета у највећој мери изграђују на основи инкорпорирања класних, етничких и других подела у друштву.

Последица свега изложеног је да се унутар образовног поља социјално-економска и етничка разноликост најчешће вежу за друштвено подређен статус, мањински статус и непризнати културни капитал. Будући да школе делују као симболичка „тржишта“, на којима одређени облици капитала носе са собом већу „тржишну вредност“ од других, то негативно делује на образовни успех ученика маргинализованих и других група с подређеним друштвеним и мањинским статусом, који у просеку постижу слабије резултате у образовању и пре се самоискључују из образовног система. Слабији образовни резултати деце из ових група, директно утичу на њихов будући друштвени положај, јер им у знатној мери ограничавају приступ тржишту рада, и истовремено им смањују шансе за политичку артикулацију њихових социјалних, културних и других интереса. На тај начин се класне, етничке и друге друштвене поделе кроз образовање чешће продубљују него што се смањују.

Унутар скицираног аналитичког оквира, а будући да је образовање један од главних канала узлазне вертикалне покретљивости, постаје јасно, да: 1) треба доследно реализовати битно начело демократског друштва – начело *једнаких животних шанси* (свако дете мора имати исте, системом омогућене, животне шансе, поготово у образовању) и 2) адекватним педагошко-дидактичким приступима треба сензибилизovati васпитаче, наставнике и друге актере васпитно-образовног процеса за специфичан положај деце односно ученика из маргинализованих и других група са подеђеним друштвеним статусом, укључујући и потребу редефинисања традиционалних облика у школама признатог културног капитала. С друге, субјективне стране, треба „деловати и покушати да се промене категорије опажања и вредновања друштвеног света, структуре спознавања и процењивања“ на којима се изграђују (само)искључујући облици идентитета. Као што каже Бурдије, „да би се променио свет, треба променити начин на који се свет прави, односно виђење света и практичне поступке помоћу којих се групе стварају и одржавају“ (Бурдије, 1998:156).



## Литература

- Bourdieu, P. (1986): The Formc of Capital. In: Richardcon, J. G. (ed.) *Handbook of Theory and Reearch for the Sociology of Education*. New York, Greenwood Precc, pp. 241-258.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977 [1970]): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Richard Nice (tr.). London, Sage Publicationc.
- Бурдије, П. (1998): Друштвени простор и симболичка моћ, у: *Интерпретативна социологија* (143-158), приредила Ивана Спасић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бурдије, П. (1999): *Нацрт за једну теорију праксе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Церић, Х. (2008): *Могућност конституирања теорије инклузивног образовања*, Методички обзори. Пула: Република Хрватска. Вол.3(2008)1 Но.5, стр. 49-62.
- Центар за евалуацију, тестирања и истраживања (2006), *Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији*, Истраживачки пројекат, Београд, штампани материјал.
- Centre for Economic and Social Inclucion, 2002, посећено 14. 08. 2011., [www.ceci.org.uk/know/chowkbone.acp?docID=896](http://www.ceci.org.uk/know/chowkbone.acp?docID=896)
- Donnelly, P. and Coakley, J. (2001): The role of recreation in promoting social inclusion. A conference „*A New Way of Thinking? Towardc A Vicion of Social Inclucion*“. Ottawa, November 8-9, 2001, Laidlaw Foundation and the Canadian Council on Social Development. Retrived 17. October, 2003, посећено 18. 09. 2011., from, [www.cecd.ca/cubcitec/inclucion/bp/pd.htm](http://www.cecd.ca/cubcitec/inclucion/bp/pd.htm)
- EENET (1998). *Inclusive Education: Making a Difference*. A report of an International Dicability and Development Concorcium seminar, Agra. [www.eenet.org.uk/recourcec/docc/agra.php](http://www.eenet.org.uk/recourcec/docc/agra.php), посећено 28. 06. 2011.,
- Гиденс, Е. (2003): *Социологија*, Београд: Економски факултет.
- Хабермас, Ј. (1975): *Сазнање и интерес*. Београд: Полит.
- Хусерл, Е. (1991): *Криза европских наука*, Горњи Милановац: Дечје новине
- Кавклер, М. *Васпитање и образовање деце са посебним потребама*, посећено 19. 06. 2011., ([www.ceeeducoop.net/education](http://www.ceeeducoop.net/education)).
- Кун, Т. (1974): *Структура научних револуција*. Београд: Полит.
- Кораћ, М. (1993): Зашто образовање о околини (еко-образовање)?, у: *Срце за планету* (8-12), Београд: Еко центар.
- Milec, S. (2000): *Enabling Inclusive Education: Challengec and Dilemmac*. Enabling Education Network (EENET), посећено 11. 07. 2011., [www.eenet.org.uk/theory practice/bon 2 chtml](http://www.eenet.org.uk/theory practice/bon 2 chtml).
- Милић, В. (1969): *Метод критичке теорије*. Филозофија, 2, 99-137.
- Пузић, С. (2009): *Хабитус, културни капитал и социолошко утемељење интер-културног образовања*, Социологија и простор, 47 (2009) 185 (3), стр. 263-283.



- Stubbs, S. (1998): *What is Inclusive Education?* Concept Sheet, Enabling Network (EENET), посећено 12. 08. 2011. from [www.eenet.org.uk/theory\\_practice/whaticit.chtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/whaticit.chtml)
- Томановић, С. (Ед). (2004): *Социологија детињства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Томановић, С. (2008): Културни капитал у породици: образовање и/или школовање, у: Вујовић, С. (Ед). *Друштво ризика* (411-438). Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета.
- Weininger, E. B. *Cultural Capital*, посећено 18. 08. 2011., [www.brockport.edu/cociology/](http://www.brockport.edu/cociology/)

Доц. др Владимир Милић,  
Доц. др Јасмина Коцопелић  
Филозофски факултет  
Нови Сад

UDK 159.9.072:316.774  
Изворни научни рад  
Примљен: 10. X 2012.  
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 4, p. 729–742.

## СКАЛА МЕДИЈСКЕ ПИСМЕНОСТИ – СМП-НС: ФАКТОРСКА СТРУКТУРА И МЕТРИЈСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ<sup>1</sup>

### Резиме

*Питање коришћења различитих медијских садржаја у сврхе забаве, едукације и истраживања, данас се углавном везује за коришћење рачунара и интернета, мада и „класичне“ форме медија и даље имају снажан утицај на развој појединца. Овај рад бави се провером скале медијске писмености која би требало да измери не само учесталост коришћења различитих медијских садржаја, већ и њихову корисност за особу као и самопроцењену успешност у коришћењу ових садржаја у едукативне сврхе. Скала која је представљена овим радом резултат је конструкције ајтема на основу теоријских одређења медијске писмености и као коначан производ креирана је скала са 17 ајтема. Овако конципирана скала дата је, као део батерије тестова, ученицима завршног разреда основне и прва два разреда средње школе. Резултати показују да се могу издвојити три фактора скале (практичне компетенције медијске писмености, критички приступ медијским садржајима и дигитална писменост) која обухватају 16 ајтема из оригиналне верзије скале.*

*Кључне речи: медијска писменост, медији, интернет, дигитализација.*

### Увод

У данашњем друштву медији и употреба медијске технологије постали су начин живота. Они нас окружују и присутни су у свему: преко њих се информисамо, забављамо и повезујемо са светом (Chang, Liu, Lee, Chen, Hu, & Lin,

<sup>1</sup> Истраживање је спроведено у оквиру пројекта “Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене (бр. пројекта 47020) који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије

2011). Са појавом информационих технологија последњих деценија, нови медији постају оруђа за значајне промене и у начину усвајања знања и образовању (Bennett, Maton, & Kervin, 2008). Рачунари и интернет постали су доминантно средство за претраживање, сакупљање, селекцију и преношење знања у његовим различитим репрезентацијама (Kuiper, Volman, & Terwel, 2009).

Утицај медија огледа се и на индивидуалном и на друштвеном нивоу (Потер, 2011; Ђерић и Студен, 2006; Рад, 2011). Мада се у јавности чешће наглашавају негативни утицаји медија, Потер (2011) истиче да се утицај различитих медија, пре свега, може означити као непрестан, а да ће начин њиховог дејства зависити од различитих чинилаца, међу којима су од посебне важности вештине критичког сагледавања и разумевања садржаја и извора примљене поруке. Исто тако, корист и помоћ коју неки корисник може имати од рачунара и интернета у проширивању свога знања у многome ће зависити од његове вештине и способности да критички сагледа и анализира поузданост и релевантност информација прикупљених путем различитих електронских извора. Све наведене вештине обухваћене су концептом медијске писмености, који се у литератури о медијима и образовању широко дефинише као комбинација врло различитих вештина потребних за претраживање, анализу, евалуацију и комуникацију у различитим врстама медија (Considine, Horton, & Moorman, 2009).

Потреба за редефиницијом концепта писмености појавила се са снажним развојем визуелних медија и интерактивне технологије. Мада неопходна, алфabetска писменост представља само једну од компетенција репрезентације потребних за успешно сналажење у савременом, високотехнолошком окружењу. Проширивање концепта писмености снажно је присутно у литератури током 90-их и почетком новог миленијума (Hobbs & Frost, 2003). Примарно значење појма писмености, као способности екстраховања или преношења информација путем штампаног текста кроз употребу вештина читања и писања на компетентном нивоу, постало је недовољно за описивање свих компетенција потребних за преношење значења у информационом друштву. Алфabetска писменост и данас има централну позицију у систему образовања, али многи едукатори све више преиспитују њену позицију ексклузивне форме репрезентације знања у настави. Flood, Heath и Lapp (1997) наглашавају да друштво данас захтева много комплексније и слојевитије способности у процесу преношења значења, које представљају комбинацију визуелних, аудитивних и штампаних репрезентација. Очито је да укључивање визуелних и електронских медија у сферу писмености повећава комплексност размишљања о писмености у информационој ери.

Конструктом медијске писмености покушава се обухватити комплексан и динамичан феномен (Christ & Potter, 1998) који се темељи на два широка подручја – медији и писменост. Из овакве природе феномена произилазе и два основна концептуална питања: на које медије се односи и колико широко се може дефинисати писменост. Одговор на питање које све медије би требало да обухвати концепт медијске писмености мењао се и употпуњавао сагласно технолошким променама у медијском простору. Истраживачка пажња, која је у ранијим радо-

вима била готово искључиво фокусирана на усмени и писани језик (Scribner & Cole, 1981), постепено се ширила на покретне и непокретне слике и телевизију (Goodwin & Whannel, 1990), све до данас незаобилазних компјутера и мултимедија (Gardiner, 1997, Buckingham, 1993). Ако се пође од широког одређења да се писменост односи на интерпретацију сваког симболички посредованог текста (Livingstone, 2003), онда се отвара и могућност да се старо значење писмености, као вештине читања и писања, прошири.

Најчешће навођена дефиниција концепта медијске писмености јесте она која је изведена на конференцији о медијској писмености 1992. године (National Leadership Conference on Media Literacy, 1992). Медијска писменост је дефинисана као способност приступа, анализе, вредновања и слања порука посредством медија (Aufderheide, & Firestone, 1993; Зграбљић-Ротар, 2005; Livingstone, 2003). Дефиниције које се касније појављују у литератури у већој или мањој мери садржајно су сагласне овој дефиницији. Тако према Covingtonu (2004), медијска писменост укључује вештине критичког сагледавања и способност разматрања, вредновања и интерпретације садржаја. Сматрајући да се ради о есенцијалној форми писмености коју школа треба да развије код ученика, Јенкинс (2006) медијску писменост дефинише као сет вештина потребних за навигацију, евалуацију и комуникацију у различитим врстама медија. У настојању да обухватно дефинише овај концепт, Потер (2011) истиче да је медијска писменост више од скупа поменутих вештина и да подразумева и усвајање широке базе знања о индустрији медија, али и широк спектар ефеката које производи. Он, такође, наводи да медијска писменост не подразумева само когнитивне операције, већ захтева и естетски, емоционални и морални развој. Исто тако, многи аутори у настојању да истакну евалуативни аспект овог концепта, њиме обухватају и способност критичког мишљења (Chang, Liu, Lee, Chen, Hu, & Lin, 2011).

Приступ медијима и медијским садржајима заснива се на компетенцијама за употребу информационих технологија. Међутим, много је шири и динамичнији спектар процеса који одређују могућност приступа различитим медијима. Начин и квалитет коришћења медија зависиће од расположивих финансијских ресурса за набавку опреме, од расположивог времена и места на коме се уређај може користити (на пр., самостално коришћење или заједничко са другим укућанима или ученицима и сл.), од техничких компетенција корисника, техничке подршке за коришћење опреме која постоји у заједници и културних конвенција које постоје у вези са употребом медијске технологије (на пр., правила које родитељи постављају деци за начин и време коришћења медија и сл.) (Facer, Sutherland, Furlong, & Furlong, 2001; Рибак, 2001). У светлу разматраних чинилаца, очито је да неједнакости у материјалним, социјалним и симболичким ресурсима даље производе и разлике у приступу различитим медијима (Livingstone, 2003). Међутим, могућност неометаног приступа медијима не детерминише директно и њихово стварно коришћење. Нека истраживања показују да ниво анксиозности и самопоуздање повезано с уверењем о сопственим компетенцијама за информационе технологије, може модификовати интензитет коришћења (Singer & Singer, 2001).

Способности анализе медија и медијских садржаја заснива се на општим способностима анализе симболичког текста које чине суштину писмености. Buxkingham (1998) наводи 6 аспеката које је могуће анализирати. То су: 1. извор поруке (ко је аутор, ко продукује текст и какве су његове карактеристике – економске, идеолошке итд.), 2. категорија медија (који тип медија је у питању – радио, ТВ, интернет; која форма је у питању - документарна, пропагандна; који жанр - мелодрама, научна фантастика...); 3. врста медијске технологије која је употребљена; 4. језик медија (како медији продукују значење, који кодови и конвенције се користе, каква је наративна структура...); 5. медијска публика (којој публици је садржај упућен, како се она проналази, каква је рецепција садржаја код публике итд.) и 6. медијска репрезентација (какав је однос између медијског текста и актуелних догађаја, какве идеје, вредности, стереотипи се преносе и какве су њихове консеквенце...). Анализа наведених аспеката медија и медијске поруке чини основу тумачења и сваког писаног текста, но трагање за овим питањима постаје још сложеније када треба анализирати медијске садржаје презентоване кроз нове медије (на пр., анализа различитих садржаја на интернету).

Да би се неки појединац сматрао медијски писменим, способности приступа медијским садржајима и њихова анализа морају бити праћени и одговарајућом евалуацијом садржаја. Вредновање различитих аспеката квалитета медијске поруке и њеног извора, подразумева развијену способност критичког мишљења, али и широку базу знања на којој прималац поруке заснива своје судове. Стога је разумљиво зашто Потер (2011) одређење овог концепта проширује укључујући у његов садржај и знање о теми на коју се односи медијски садржај. Неки аутори заступају тезу да евалуација представља круцијални аспект медијске писмености, посебно имајући у виду употребу интернета (Livingstone, 2003).

С обзиром на сложеност концепта медијске писмености, могуће је очекивати и различите начине његове операционализације. Прегледом литературе, могу се идентификовати два приступа мерењу овог концепта. Први је произишао из потребе да се утврде ефекти програма подстицања медијске писмености који су спровођени на ученицима различитих узраста, било као самостално организовани предмети медијског образовања или као имплементирани садржаји у оквиру других школских предмета (Hobbs & Frost, 1999; 2003; Quin & McMahon, 1995). Овај приступ усмерен је на директно мерење сета вештина и знања који чине медијску писменост. Инструмент за евалуацију који су развили у свом истраживању Quin i McMahon (1995) коришћен је, уз извесне модификације, и у другим истраживањима (Хоббс & Фост, 1999, 2003). Начин мерења постављен је као ситуација тестирања „папир-оловка“ у којој ученици најпре добијају неколико различитих медијских порука, а затим кроз одговоре на задацима вишеструког избора и задацима отвореног типа треба да покажу своје способности анализе и критичког сагледавања медијског садржаја (на пр., идентификовање циљне групе којој је порука намењена, вредносних оријентација креатора, утврђивање сличности и разлика са порукама из истог жанра, процена квалитета дизајна и сл.). Оваква истраживања спроводе се по завршетку програма едукације.

Други приступ у мерењу медијске писмености ослања се на технику самопроцене у којој се од испитаника тражи да процењују колико су код њих самих развијене неке од вештина медијске писмености. У оваквом приступу индикатори за процену медијске писмености нису присуства конкретних вештина, већ одређена понашања и ставови испитаника према медијима, који могу представљати бихевиоралне индикаторе развијене медијске писмености. Овакав начин процене примеренији је када се ниво медијске писмености жели одредити у општој популацији или код ученика који у свом школовању још нису били изложени програмима медијског образовања. Информације добијене на основу оваквих инструмената могу дати увид о знањима које различите популације испитаника имају о медијима, како виде потенцијални утицај медија, за шта и на који начин користе медије и сл. Недвосмислено је да при креирању програма за подстицање медијске писмености, ова сазнања могу представљати важну полазну основу. Једну такву скалу самопроцене за мерење медијске писмености код ученика основношколског узраста (12-13 година) конструисали су Chang и сар. (2011). Резултати валидационе студије показали су да скала МЛСС (Media Literacy Self-Evaluation Scale) има двофакторску структуру. Садржај једног од фактора упућује на употребу медија у учењу (назван је: *learning with media*), а други се односи на критичко сагледавање различитих аспеката медијске комуникације (назван је: *media communication & ethics*).

Даља истраживања концепта медијске писмености, њених детерминанти и ефеката, представљају значајна питања за истраживаче из различитих хуманистичких дисциплина. Стога је потребно и развијање нових инструмената за самопроцену медијске писмености. У једном нашем ранијем истраживању конструисали смо колекцију ставки за мерење медијске писмености коју смо применили као нестандардизован инструмент (Коцопељић и Мухић, 2011). Намера нам је, такође, била да се конструише инструмент за самопроцену медијске писмености који би се могао примењивати на ширем распону годишта, тј. на старијим основношколским и средњошколским узрастима. На тај начин би била развијена једна скала медијске писмености која би се могла користити за праћење развојних промена овог облика писмености.

Циљ овог рада је да се провере психометријске карактеристике новог инструмента за мерење медијске писмености, те да се утврди структура овог конструкта мереног скалом СМП-НС. Поред тога, желели смо да проверимо и екстерну валидност овог инструмента проверавајући везу медијске писмености и њених компоненти са медијским навикама младих.

## Метод рада

### Узорак испитаника

У истраживању је учествовало 200 ученика завршних разреда основне школе (101 испитаник) и прва два разреда средње школе (99 испитаника). Што

се податак битних за ово истраживање тиче, занимљиво је да 95% испитаника поседује свој рачунар, док само њих шесторо немају никакав приступ рачунару. Такође, скоро 90% свих ученика (а 94% оних који имају свој рачунар) имају сталан приступ интернету.

## Инструмент

*Скала медијске писмености*; почетна верзија скале настала је селекцијом ајтема из скупа тврдњи које су аутори овог рада формулисали и сакупљали на основу теоријских одређења медијске писмености. Анализа садржаја претходно наведених дефиниција упућује да је медијска писменост сложен феномен који садржи рефлексивни и продуктивни ниво (Зграбљић-Ротар, 2005). Рефлексивни ниво обухвата сет вештина којима се остварује критичко сагледавање медијских садржаја, релевантности и поузданости извора, вредности које стоје иза медијске поруке, скривених намера пошиљаоца поруке и сл. Продуктивни ниво односи се на поседовање вештина које омогућавају руковање медијском технологијом како би се приступило информацијама и како би се могла креирати и послати порука путем различитих медија. Ова два нивоа медијске писмености послужили су као индикатори за креирање почетне колекције ајтема за Скалу медијске писмености.

## Резултати

Како бисмо утврдили структуру скале медијске писмености, односно, компоненте медијске писмености које ова скала мери, на коначној верзији од 17 ставки примењена је факторска анализа главних компоненти са Promax ротацијом. Према Кајзер-Гутмановом критеријуму екстраховано је 6 фактора чији је карактеристични корен већи од 1 и који заједно објашњавају 59,2% укупне варијансе. Међутим, на основу сцрее-критеријума сугерише се решење са 3 значајна фактора. Одлучили смо се за трофакторско решење јер након трећег фактора допринос наредних фактора у проценту објашњене варијансе је мали са монотоним растом. Како смо се на основу овог критеријума одлучили да задржимо трофакторско решење, поновили смо анализу са унапред задата три фактора. Ова три фактора објашњавају око 40% укупне варијансе.

Матрица склопа првог фактора, приказана у табели 1 показује да са овим фактором задовољавајуће засићење има 7 ајтема из скале.

**Табела 1** Извод из матрица склопа прве Promax компоненте

|                                                                                                           | први фактор |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Да бих успешно савладао оно што се у школи тражи, доста се ослањам и на информације из различитих медија. | .774        |
| Многи наставници нас подстичу да у учењу користимо и садржаје које можемо пронаћи на Интернету.           | .747        |



|                                                                                                                                                                        |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Неки наставници нас подстичу да у учењу њиховог предмета трагамо за информацијама који се могу наћи у различитим медијима (Интернет, телевизија, дневне новине и сл.). | .539 |
| Често на Интернету тражимо садржаје који би ми могли бити од користи на различитим школским предметима.                                                                | .448 |
| Током наставе у школи имамо доста прилике да користимо рачунар.                                                                                                        | .405 |
| Једина сврха телевизијских програма требало би да буде забављање народа.                                                                                               | .404 |
| У мојој школи се у оквиру различитих предмета доста користе техничка помагала као што су рачунар, ТВ, пројектор, дигитални апарат и сл.                                | .341 |

Садржај ставки које имају значајно засићење са првим фактором указује на тенденцију и способност ученика да из различитих медија, а превасходно с интернета, извлаче информације које им могу бити корисне у савладавању градива из различитих школских предмета. Ученици показују способност да медије користе у едукативне сврхе. Све ставке које чине садржај овог фактора јасно указују да се фактор може означити као практичне компетенције продуктивног аспекта медијске писмености које омогућавају да се медији користе у образовне сврхе.

Овај фактор смо, на основу свега реченог, назвали **практичне компетенције медијске писмености**.

Са другим екстрахованим фактором значајно засићење има само четири ајтема (табела 2), а овај фактор указује на рецептивни момент медијске писмености.

**Табела 2** Извод из матрица склопа друге *Protax* компоненте

|                                                                                                                           | други фактор |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| На школским часовима разговарамо о различитим злоупотребама које се могу десити на Интернету.                             | .759         |
| Са родитељима разговарам какав утицај на гледаоце могу имати различити садржаји у медијима.                               | .741         |
| Понекад у школи разговарамо о томе који су телевизијски садржаји добри, а који нису.                                      | .547         |
| Када за неки школски рад пронађем информације на Интернету, обично се потрудим да њихову тачност проверим из више извора. | .481         |

Својим садржајем ставке другог фактора указују да се ради о компоненти медијске писмености која се односи на критичко сагледавање и вредновање различитих информација и садржаја којима су конзументи изложени кроз медије, било да је то вредновање самостално или уз помоћ других особа. На основу ових ајтема, други фактор смо назвали **критички приступ медијским садржајима**.

И, на крају, трећи фактор нас враћа на продуктивни аспект медијске писмености, а задовољавајуће засићење са овим фактором има преосталих пет ајтема из скале (Табела 3).

**Табела 3** Извод из матрица склопа треће *Protax* компоненте

|                                                                                                                               | трећи фактор |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Немам проблема у сналажењу при коришћењу Интернета.                                                                           | .696         |
| Међу пријатељима важим за особу која се успешно сналази у употреби различитих рачунарских програма.                           | .678         |
| Многи садржаји на које наилазим на Интернету могу бити корисни за моје образовање.                                            | .589         |
| Довољно добро познајем програме за писање (WORD, OPEN OFFICE и сл.), тако да их без проблема могу користити и за школски рад. | .587         |
| Човек би требало додатно да провери многе информације које се чују у различитим медијима.                                     | .499         |

Садржај ставки трећег фактора упућује да се ради о још једном продуктивном аспект медијске писмености који се испољава у поседовању техничких компетенција које омогућавају приступ различитим садржајима у медијима, посебно оним рачунарски подржаним. Овај фактор би се могао одредити као **дигитална писменост**.

Из резултата је уочљиво да један ајтем из оригиналне верзије скале („Многи телевизијски садржаји могу бити врло корисни за моје образовање“) нема задовољавајућу корелацију ни са једним од три фактора па је искључен из даље анализе.

На крају, факторска анализа другог реда издваја само један, генерални фактор медијске писмености са којим су сва три оригинална фактора у високој и значајној корелацији (од 0.53 до 0.81)

Метријске карактеристике скале СМП-НС и појединачних фактора скале утврђене су на основу програмског пакета РТТ9Г (Кнежевић-Момировић, 1996). Добијени резултати показују да скала СМП-НС има висок степен поузданости (мерен Кронбаховим алфа коефицијентом), нарочито ако се узме у обзир да има само 16 ајтема. Сва три фактора имају сличан ниво поузданости (између 0,62 и 0,66), што је, опет, задовољавајућа поузданост, с обзиром да субскале имају изме-

ђу 4 и 7 ајтема. На крају, занимљиво је да је најхомогенији фактор други фактор (критички приступ медијским садржајима) с обзиром да је просечна интеркорелација ајтема који сачињавају овај фактор 0,31.

На крају, желели смо да проверимо екстерну валидност нашег инструмента, па смо проверили и са којим варијаблама из нашег истраживања, везаних за праћење различитих медијских садржаја али и неких карактеристика испитаника (као што је просечна оцена), највише корелира укупан скор на скали медијске писмености, али и фактори медијске писмености.

Када је реч о укупном скору на скали, највише корелације су утврђене са редовним праћењем недељника и часописа (0,16;  $p < .05$ ), образовних програма на телевизији (0,26;  $p < .01$ ), информативних програма на интернету (0,25;  $p < .01$ ) и, нарочито, са праћењем образовних садржаја на интернету (0,38;  $p < .01$ ).

Готово идентична ситуација је с фактором практичне компетенције медијске писмености која корелира са истим варијаблама као и укупан скор на скали (Табела 4).

**Табела 4** *Корелације практичне компетенције медијске писмености и важних варијабли из истраживања*

|                        |   | Колико често користиш недељнике/ часописе | Колико често на ТВ-у пратиш образовни програм? | Колико често пратиш образовне садржаје на Интернету | Колико често пратиш информативне садржаје на Интернету |
|------------------------|---|-------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| практичне компетенције | r | .151                                      | .165                                           | .214                                                | .155                                                   |
| медијске писмености.   | p | .033                                      | .020                                           | .002                                                | .029                                                   |

Резултати су, донекле, другачији када је реч о критичком приступу медијским садржајима. Наиме, ова варијабла корелира са истим варијаблама као и први фактор али и са просечном оценом на полугодишту и дужином времена које ученик проводи на интернету. Ови подаци су дати у табели 5.

**Табела 5** *Корелације критичког приступа медијским садржајима и важних варијабли из истраживања*

|                          |   | Просечна<br>оцена | Колико<br>често<br>користиш<br>недељнике/<br>часописе | Колико<br>времена<br>дневно<br>проводиш<br>на Интер-<br>нету | Колико<br>често<br>на ТВ-у<br>пратиш<br>образовни<br>програм? | Колико<br>често<br>пратиш<br>образовне<br>садржаје<br>на Интер-<br>нету | Колико често<br>пратиш ин-<br>формативне<br>садржаје на<br>Интернету |
|--------------------------|---|-------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| критички<br>приступ      | r | .146              | .150                                                  | -.168                                                        | .302                                                          | .341                                                                    | .158                                                                 |
| медијским<br>садржајима. | p | .039              | .034                                                  | .017                                                         | .000                                                          | .000                                                                    | .026                                                                 |

И, на крају, када је реч о дигиталној писмености, овај фактор корелира само са две варијабле везане за учесталост праћења садржаја са интернета и то образовних садржаја (0.27;  $p < 0.01$ ) као и информативних садржаја (0.24;  $p < .01$ )

Сви ови резултати показују нам да је скала СМП-НС прилично добар индикатор медијске писмености средњошколаца и да се, водећи рачуна о ова три фактора, може користити у истраживањима која се баве испитивањем медијских аспеката образовања младих.

## Дискусија

Резултати су показали да је медијска писменост сложен конструкт и да се састоји из три компоненте које су међусобно у ниској корелацији. Први фактор, који смо назвали практичне компетенције медијске писмености, се ослања на способност ученика да у свом раду и образовању користи различите видове медијских садржаја, са посебним освртом на коришћење интернета као средства за едукацију. Може се рећи да овај фактор, као и трећи, представља продуктивни или активни вид коришћења медијских садржаја. Други фактор, насупротив овоме, представља више рецептивни или критички момент медијске писмености па смо га стога и одредили као критички приступ медијским садржајима. Овај фактор указује на преиспитивање и анализу садржаја које ученик прикупља и до којих долази као конзумент медија (првенствено телевизије и интернета). Надаље, статистички значајна, иако ниска, корелација са првим фактором говори о томе да су особе које су склоније коришћењу медијских садржаја у образовне сврхе, истовремено и склоније да се критички осврћу на примљене садржаје, а не да их једноставно усвоје на начин на који су презентовани.

Трећи издвојени фактор није био у значајној корелацији са другим фактором, што је и логично, с обзиром да он указује на дигиталну писменост, односно, да се ослања првенствено на способност коришћења компјутерских програма и

компјутерских садржаја генерално. Можемо закључити да сама оспособљеност за коришћење дигиталних садржаја не мора неминовно ићи и са склоношћу да се они користе у едукативне сврхе, нити да буду критички евалуирани. Можемо, свакако, замислити да неко ко поседује високу дигиталну писменост, ову своју способност користи само у сврхе забаве или проналажења садржаја на интернету који нису довољно информативни нити помажу образовању ученика.

Мада добијена факторска структура према броју фактора није сагласна структури скале коју су конструисали Chang и сар. (2011), садржаји фактора се у великој мери поклапају. Наша два фактора који се односе на продуктивни аспект медијске писмености (Практичне компетенције медијске писмености и Дигитална писменост) својим садржајем одговарају фактору који су Chang и сар. (2011) назвали Учење путем медија, док је фактор који се односи на рецептивни и критички аспект медијске писмености у великој мери подударан са њиховим фактором названим Комуникација и етика.

Коначна верзија скале се састоји из 16 ајтема који имају задовољавајуће метријске карактеристике, нарочито поузданост, ако се у обзир узме да је скала релативно кратка што, наравно, утиче на њену релијабилност. Као и скала у целини, и три екстрахована фактора имају умерено високу поузданост, а као најхомогенији фактор издвојио се онај који се тиче критичког приступа медијским садржајима, указујући на то да су ученици који су склони критичком сагледавању примљених информација опрезни у прихватању тих садржаја, без обзира преко ког медија оне стижу.

И, на самом крају, покушали смо да видимо колики значај ова скала има када се говори о неким аспектима праћења медијских садржаја, односно, каква је екстерна ваљаност ове скале. Укупан скор, као и практична компетенција медијске писмености значајно, и очекивано, корелирају са редовношћу праћења медијских садржаја, али не било каквих садржаја већ оних везаних за образовне и информативне емисије и сајтове са интернета. Овај податак показује да медијски писмена особа није увек она која проводи пуно времена истражујући различите медије, већ она која медије користи у сврху сопственог образовања.

Можда још занимљивији јесу резултати који се тичу корелација критичког приступа медијским садржајима и коришћења различитих медија. Ови резултати показују да бољи ученици, односно они са вишом просечном оценом, имају опрезнији став према директној употреби прикупљених медијских садржаја. Поред тога, дуже провођење времена на интернету смањује могућност (или жељу) да се информације критички сагледавају, што сматрамо веома значајним резултатом овог истраживања.

Дакле, ученици који имају бољи успех, макар део свог успеха дугују и томе да имају способност да користе медије у сврху прикупљања информација, али да, за разлику од слабијих ученика, те исте информације критички сагледавају и тумаче. Тек тада их инкорпорирају у свој корпус знања. Такође, они проводе оп-

тимално време користећи интернет, довољно дуго да преузму садржаје који су за њих важни али и довољно кратко да могу да посвете време преиспитивању тих информација и њиховој критичкој анализи.

Све речено показује да је ова скала добар почетак мерења нечега што се код нас веома ретко покушава измерити, а то је не само учесталост коришћења медија, већ и колики утицај презентовани медијски садржаји имају на образовање и информисање деце и њихов едукативни развој.

## Литература

- Aufderheide, P., & Firestone, C. (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Queenstown, MD: Aspen Institute.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The digital natives debate: A critical review o the evidence. *British Journal of Educational Tehnology*, 39(5), 775-786.
- Buckingham, D. (1993). *Changing literacies: Media education and modern culture*. London: Tufnell Press.
- Chang, C.S., Liu, E.Z.F., Lee, C. Y. Chen, N. S., Hu, D.C., Lin, C.H. (2011). Developing and validating a media literacy self-evaluation scale (MLSS) for elemetary school students, *The Turkish Online Journal of Educational Tehnology*, 10(2), 63-71.
- Christ, W.G., & Potter, W.J. (1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, 48(1), 5-15.
- Considine, D., Horton, J., & Moorman, G. (2009). Teaching and reaching the millennial generation through media literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(6), 471-481.
- Covingtonu, W. G. (2004). Creativity in teaching media literacy. *International Journal of Instructional Media*, 31(2), 119-124.
- Đerić, I., & Studen, R. (2006). Stereotipi u medijima i medijsko opismenjavanje mladih. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(2), 456-471.
- Flood, J., Heath, S.B., & Lapp, D. (1997). *Research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Macmillan.
- Gardiner, W. L. (1997). Can computers turn teaching inside-out, transform education, and redefine literacy? In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age* (pp. 359-376). New Brunswick, Nj: Transaction.
- Goodwin, A., & Whannel, G. (1990). *Understanding television*. New York: Routledge.
- Hobbs, R., & Frost, R. (1999). Instructional practices in media literacy education and their impact on students' learning. *New Jersey Journal of Communication*, 6(2), 123-148.
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.

- Jenkins, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education of 21st century*. Retrieved from (12. Jul 2012.) [http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practise of structural equation modeling*. New York: Guilford Press
- Knežević, G. i Momirović, K. (1996). RTT9G i RTT10G - programi za analizu metrijskih karakteristika kompozitnih mernih instrumenata. U: Kostić, P. (Ur.) *Problemi merenja u psihologiji*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Kodžopeljić, J., Mihić, V. (2011). Relacije između medijske pismenosti učenika i tipova vrednosti zasnovanih na Švarcovej teoriji. Naučno-stručni skup „Savremeni trendovi u psihologiji“ (Novi Sad 14 – 16. 10.). *Knjiga rezimea*, 118-119.
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2009). Developing Web literacy in collaborative inquiry activities. *Computers and Education*, 52, 668-680.
- Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. In: Gill, R., Pratt, A., Rantanen, T., & Couldry, N. (Eds.). *MEDIA@LSE Electronic Working Papers*, 4, 1-31.
- Poter, Dž. (2011). *Medijska pismenost*. Beograd: Clio .
- Quin, R., & McMahon, B. (1995). Evaluating standards in media education. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22, 15-25.
- Rad, B. B. (2011). Edacational functions of the media in human development. *European Journal of Social Sciences*, 27(1), 34-40.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zgrabljic-Rotar, N. (2005): *Medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji*. Preuzeto sa (21. juna 2010.) <http://www.media.ba/mediacentar/compiled/p754.htm>

**Dr Vladimir Mihić**  
**Dr Jasmina Kodžopeljić**  
Novi Sad

## THE SCALE OF MEDIA LITERACY – SMP-NS FACTOR STRUCTURE AND METRIC CHARACTERISTICS

### Abstract

The question of using various media contents with the purpose of entertainment, education and research have nowadays mostly been related to the use of computer and the Internet, even though the “classic” forms of media still have a powerful influence on the development of an individual. The paper deals with the verification of



a scale of media literacy that should measure not only the frequency of using various media contents, but also its usefulness for a person, as well as self-assessed successfulness in using these contents in educational purposes. The scale presented in the paper is a result of a construction of items according to theoretical determinations of media literacy; as a final product a scale consisting of 17 items was created. A scale conceived in such a way was administered, as a part of a battery of tests, to pupils of the 8<sup>th</sup> primary school grade and 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> secondary school grade students. The results show that three scale factors can be identified (practical competences of media literacy, critical approach to media contents and digital literacy) involving 16 items from the original version of the scale.

Key words: media literacy, media, the Internet, digitalization.

**Д-р Владимир Михич, Д-р Ясмينا Коджопелич** Новый Сад

#### ШКАЛА МЕДИНСКОЙ ГРАМОТНОСТИ - СМП-НС ФАКТОРСКАЯ СТРУКТУРА И МЕТРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

##### Резюме

Вопрос использования разных медийских содержаний с целью развлечения, образования и исследования в наше время главным образом связывается с употреблением компьютера и интернета, хотя и “классические” виды медиев и дальше имеют сильное влияние в развитии индивидуума. В настоящей работе авторы занимаются проверкой шкалы медийской грамотности, которая должна измерить не только частоту использования разных содержаний в медиах, но и их пользу для определённого человека и самооценки успеха использования таких содержаний в целях образования. Шкала представленная в настоящей работе является результатом конструкции айтемов на основании теоретических определений медийской грамотности и в результате составлена шкала из 17 айтемов, вопросов. Таким образом составленная и задуманная шкала, как часть группы тестов, дана ученикам восьмого класса начальной школы и первого и второго классов средней школы. Результаты показывают что можно выделить три фактора шкалы / практические компетенции медийской грамотности, критический подход медийским содержаниям и дигитальная грамотность/ которые включают 16 айтемов, вопросов из оригинальной версии шкалы.

Опорные слова: медийская грамотность, меди, интернет, дигитализация

**Dr. sc. Joško Sindik**  
**Dr. sc. Saša Missoni**  
Институт за антропологију  
Загреб

UDK 159.942:373.211.24  
Изворни научни рад  
Примљен: 12. IX 2012.  
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 4, p. 743–763.

## ОДНОС САМОИНДУЦИРАНЕ УЛАНЧАНЕ ДЕМОТИВИРАНОСТИ ТЕ ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ДОЖИВЉЕНОГ СТРЕСА НА ПОСЛУ ОДГОЈИТЕЉИЦА

### Сажетак

*Основни циљ овог истраживања био је испитивање повезаности самоиндуциране уланчане демотивираниости одгојитељица с њиховим доживљеним стресом те емоционалном компетенцијом. Размотрили смо и разлике у димензијама ова три концепта у односу на доб, радно искуство и разину образовања судионица. Судионице су биле одгојитељице из дјечјих вртића у Сесветама и Загребу. Примјенили смо три психолошка мјерна инструмента: УЕК-15 Упитник емоционалне интелигенције, вјештина и компетенције, упитник Самоиндуциране уланчане демотивације (СУД) те Скалу извора стреса на послу одгојитеља. Показало се да самоиндуцирана уланчана демотивираниост одгојитељица није статистички значајно повезана нити с једном од два концепта, као ни димензије доживљеног стреса с емоционалном компетенцијом. Нисмо пронашли статистички значајне разлике у односу на димензије емоционалне компетенције или самоиндуциране уланчане демотивираниости, у односу на независне варијабле: доб, образовање и радно искуство. Статистички значајне разлике постоје у подручју одгојитељског стреса (стрес увјетован радним увјетима, стрес увјетован непосредним радом с дјецом, опћенити доживљај стреса на послу), у смјеру већег просјечног стреса код најстарије добне групе одгојитељица, најискуснијих одгојитељица и средњошколски образованих, у односу на најмлађе, најнеискусније и оне које су завришле вишу школу.*

*Кључне ријечи:* емоционална интелигенција, предшколски одгој, врсте стреса

## Увод

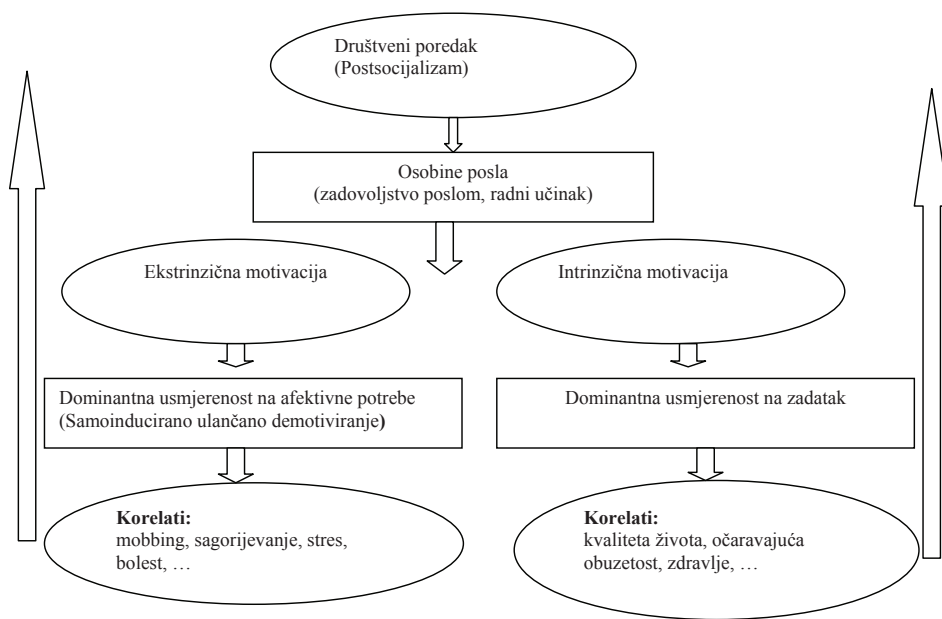
Учинковити или компетентни одгојитељ требао би знати идентифицирати индивидуалне потребе дјетета, познавати путове и начине учења, организацију процеса учења, процјену дјететова успјеха, познавање алтернативних стратегија учења и њихових посљедица на развој и одгој дјетета (Шагуд, 2006). У енглеском рјечнику дефиниција компетенције односи се на “бити овлаштен или способан учинити нешто”, а компетентан значи имати “довољно вјештина, знања и способности или квалификација”. Употреба израза као што су “довољан” и “одговарајући” претпоставља темељну разину знања и способности за компетенцију која задовољава уобичајени минимум. То значи да компетенције укључују и одређене стандардне изведбе које би практичари морали досегнути у свом раду (Cameron, 2008). Појам компетенција такођер се налази у средишту еуропске реформе високог образовања која је започела 1999. на темељу Болоњског споразума. У приопћењу Еуропске комисије из 2006. додаје се како свеучилишта имају потенцијал за преузимање кључне улоге у остварењу циљева везаних уз осигуравање вјештина и компетенција потребних Еуроци за успоставу глобалне економије темељене на знању (Cameron, 2008). По британском приступу, компетенција је ознака за стандарде у оспособљавању и пракси полако улазе у еуропски оквир. На први поглед тај је приступ врло прихватљив, али, ако мало размислимо, такођер може бити и ограничавајући. Истодобно срећемо и обогашено схваћање компетенције у раду с дјецом у другим еуропским земљама по којем се професионални али и особни развој изравно повезују с теоријским знањима и с могућношћу њихова пријеноса у праксу. Потоњи приступ више подржава рефлексивни професионализам (Cameron, 2008) те је стога у вези с концептом социјалне компетенције.

### *Самоиндуцирана уланчана демотивација*

Да бисмо стекли опћи увид у концепт самоиндуциране уланчане демотивације, требамо стећи увид у неколико битних полазишта овог модела (слика 1). Понајприје, морамо размотрити нека обиљежја *социјалистичког друштвеног поретка*, повезана с односом запосленика према раду (1), а потом *особине* које треба имати *посао* да би био мотивирајући, што је потенцијално уско повезано и са *задовољством послом* (2). Надаље, аутори овог концепта претпостављају да ће у увјетима (више или мање мотивирајућих) особина посла, због доминације *интринзичних или екстринзичних чимбеника мотивираности* за рад, доћи и до већег или мањег *радног учинка* (3). превладати одређена врста *циљне усмјерености* запосленика, тј. предвладавајућа усмјереност на радне задатке или, пак, на друштвене односе (4). Премда нипошто не можемо искључити за добробит запосленика пожељне, односно непожељне, заштитне факторе усмјерености на задатке односно на друштвене односе, у увјетима интеракције особина посла и врсте мотивације, претпоставили смо да ће исходи циљне усмјерености имати доминантно *пожељне односно непожељне корелате* (5). Напомињемо да је ријеч првенствено о опћем моделу, чији су појединачни елементи неријетко изнимно

комплексни (нпр. питање радног учинка, задовољства послом, мотивације). Међутим, темељни нам је циљ описати специфични процес који доводи до „ланца“ узајамног демотивирања запосленика унутар одређене радне организације, који смо настојали операционализовати концептом самоиндуциране уланчане демотивације. То, дакако, потенцијално омогућује широк спектар будућих истраживања, код којих ће комплексност појединих елемената модела знатно допринијети специфичним сазнањима у овом подручју. Концепт је, заправо, настао анализом карактеристика демотивираности код испитаника различитих разина стручне спреме (Синдик, 2011), те смо га у овом истраживању покушали артикулирати у концептуално јасније дефиниран конструкт.

Слика 1. Опћи контекст јављања самоиндуцираног уланчаног демотивирања



Концепт самоиндуциране уланчане демотивације описује „ланац“ демотивацијских процеса и деструктивних међудјеловања запосленика, у увјетима постсоцијалистичког друштва. Наиме, у социјалистичком друштвеном поретку, који је уз недвојбено позитивне идеале у одређеним аспектима превише оптимистично гледао на конструктивност људске природе, дошло је до процеса чије последице осјећамо и дан данас: (просјечно) лоша продуктивност, ниска радна мотивација и успорен ритам конструктивних господарских промјена. Премда нипошто не можемо рећи да је „све тако црно“, чињеница је смо се у свакодневном животу особно сусрели с радним ситуацијама у којима млади ентузијастички након размјерно кратког раздобља у радним срединама изгубе позитиван радни елан,

постају незадовољни, те шире своје незадовољство као „заразу“. Управо интеракцијом узрока, посљедица и начина показивања овакве „заразе“ бави се концепт самоиндуцираног уланчаног мотивирања, који је домислио аутор, полазећи од практичних искустава. Овај концепт у интеракцији је с низом психолошких конструката, као што су особине посла, доминантни облик мотивације, локус контроле, групна кохезија. Уз негативне исходе, који се од крајњих посљедица (нпр. лоша продуктивност, екстринзична мотивираност, екстернални локус контроле, афективно усмјерена групна кохезија, моббинг, стрес, болест) повратном спрегом враћају на широко извориште (постсоцијализам), успоравајући процес конструктивних друштвених промјена, позитивна повратна спрега подразумијева позитивну заокупљеност послом, која подразумијева очаравајућу обузетост (флов), већу продуктивност, стварање интринзичне и аутентичне мотивације, интернални локус контроле. Позитивна повратна спрега теоријски дјелује као протутежа негативној, па су трансформације друштва могуће и у позитивном смјеру. На темељу карактеристичних изјава људи из праксе, формулирана је прелиминарна верзија упитника за мјерење концепта самоиндуциране уланчане демотивације, којем смо испитали метријске карактеристике, на узорку „сњежне груде“ од 196 судионика и судионица, доби од 20 до 65 година, различитих занимања те ступњева образовања. На темељу резултата факторске анализе добивене су три латентне димензије (ниско али задовољавајуће поуздане) које тумаче укупно само 36 % простора самоиндуциране уланчане демотивације, које смо назвали: песимизам/рационализација, друштвена усмјереност (самовредновање кроз мишљење других о себи), вјеровање у добру способност процјене других људи. Чак и у овој прелиминарној верзији, показало се да на упитнику веће резултате постижу људи који су: старији (песимизам-рационализација), средње стручне спреме у односу на вишу и високу (песимизам-рационализација и друштвена усмјереност), женског пола (друштвена усмјереност и вјеровање у добру способност процјене других људи), запослени у државном и јавном сектору у односу на приватни (песимизам-рационализација). Премда сам концепт самоиндуциране уланчане демотивације недвојбено захтијева појмовну и метријску допуну, ови резултати иницијалног истраживања су у најмању руку индикативни.

### **Емоционална компетенција одгојитељица**

Да бисмо знали јесу ли уистину стручно компетентни, стручњаци у подручју предшколског одгоја и образовања постављају себи питање раде ли добро или не. Дакле, они требају бити способни за самовредновање, те за разумијевање туђег вредновања њихова властитог рада. Социјална компетенција је заправо дорада финеса практичног рада било које врсте стручњака у предшколском одгоју и образовању, кад већ може објективно сагледати своју стручну компетенцију (Синдик, 2009). Социјална компетенција дио је емоционалне интелигенције, и односи се на дјелотворно функционирање у социјалном контексту. Управо је подјела социјалне интелигенције на интерперсоналну и на интраперсоналну била основа за појаву конструкта емоционалне интелигенције (Гарднер, 1983, према

Такшић, Мохорић и Муњас, 2006). Појава конструкта емоционалне интелигенције један је од покушаја проналажења менталних процеса који су укључени у обраду емоционалних информација, што би надаље омогућило њихово суставно истраживање (Такшић, Мохорић и Муњас, 2006). Прву дефиницију емоционалне интелигенције предложили су Саловеу и Мауер. Према њима, емоционална интелигенција је способност праћења својих и туђих осјећања и емоција те употреба тих информација у размишљању и понашању. Модел структуре таквих процеса укључује процјену и изражавање емоција код себе и других, регулацију емоција код себе и других те упорабу емоција у адаптивне сврхе (Такшић, Мохорић и Муњас, 2006). Будући да ова дефиниција наглашава само опажање и регулацију емоција, а испуштено је размишљање о осјећајима, предлажу ревидирану дефиницију према којој “емоционална интелигенција укључује способности брзога запажања процјене и изражавања емоција, способност увиђања и генерирања осјећаја који олакшавају мишљење; способности разумијевања емоција и знање о емоцијама и способност регулирања емоција у сврху промоције емоционалног и интелектуалног развоја” (Такшић, Мохорић и Муњас, 2006). Другим ријечима, емоционална интелигенција укључује знање о ономе што осјећамо те промишљање властитих осјећаја при доношењу добрих одлука у животу. То је способност доброг управљања лошим расположењима и способност контроле нагона. Она значи и очување мотивације, наде и оптимизма и онда када доживљавамо неуспјехе на путу до остварења неког циља. То је и емпатија, знање о томе што други осјећају. То су и социјалне вјештине-добро слагање с другима, управљање емоцијама у односима, способност увјеравања и вођења других. Из самог овог описа је видљиво да је посљедње наведено заправо социјална компетенција (Синдик, 2009). Дакле, емоционална интелигенција одређује потенцијал за учење дјелатних вјештина које се темеље на пет елемената: самосвијест, мотивација, самоконтрола, емпатија и прилагодљивост у односима. Емоционална компетенција указује на то колико се нечији потенцијал искористио у дјелатним вјештинама. McClelland (1973, према Такшић, Мохорић и Муњас, 2006) је 1970их препоручио да би се требало тестирати компетентност особе, а не само разину њезине интелигенције. Због те препоруке и честих приговора других истраживача да је емоционална интелигенција особина личности те је се може мјерити тестовима способности, у овом истраживању користио се Упитник емоционалне компетентности који је скраћена верзија Упитника емоционалне интелигенције. Емоционална компетенција је научно умијеће које се темељи на емоционалној интелигенцији, а на послу омогућује изванредну успјешност. Наша емоционална интелигенција одређује потенцијал за учење дјелатних вјештина које се темеље на пет елемената а то су; самосвијест, мотивација, самоконтрола, емпатија и прилагодљивост у односима. Наша емоционална компетенција, пак, говори о томе колико смо свога потенцијала превели у дјелатне способности (Goleman, 1998). Висока емоционална интелигенција не јамчи да је особа и научила емоционалне способности које су важне за посао, већ то само значи да особа има сјајан потенцијал за њихово учење. Емоционалне се компетенције дијеле на скупине, од

којих се свака темељи на заједничкој основној надарености емоционалном интелигенцијом. Пет димензија емоционалне интелигенције које смо навели, повезано је с двадесет и пет емоционалних способности (Goleman, 1998).

### *Стрес одгојитељица*

Претпоставка да емоционално интелигентни људи точније перципирају своје емоције, регулирају их на прикладан начин, доводи до закључка да је емоционална интелигенција предувјет психолошке и тјелесне добробити. Овисно о начину регулације, односно контроли емоција, могу се одредити физиолошки ефекти стреса. Потискивање негативних мисли, потискивање отвореног изражавања емоција, тенденција контролирања властите импулзивности те немогућност изражавања агресивности утјечу на повећање физиолошког узбуђења и повезано је с већом перцепцијом стреса (Данкић, 2004).

Кутасиас (2001, према Живчић-Бећиревић, Смојвер-Ажић, 2005) дефинира стрес као неугодно искуство које карактеризирају негативни емоционални доживљаји попут љутње, анксиозности, напетости, фрустрације или депресије који су резултат неких аспеката посла одгојитеља. Доживљај стреса треба се разумјети у оквирима појединчеве процјене ситуације која може узроковати негативно емоционално искуство (Живчић-Бећиревић, Смојвер-Ажић, 2005). Процјена ситуација може бити дефинирана субјективним или објективним дефинираним стресним догађајима. Објективно дефинирани стресни догађаји односе се на радне увјете попут радно вријеме, промјене везане уз радно мјесто и сл. С друге стране, субјективно дефинирани стрес произлази из специфичне радне улоге и међуљудских односа (Холт, 1982, према Лацковић-Гргин, 2000). Неовисно о субјективности или објективности, стрес може бити тренутан или дуготрајан. Акутни или тренутни стрес може бити изазван једнократним догађајем, брзо долази и једнако тако брзо пролази. Његов утјецај може трајати од неколико минута и сати, па до неколико дана или тједана, а може бити изазван непосредно након избјегнуте опасне ситуације, попут прометне несреће или сукоба с неком особом. Кронични стрес се јавља као реакција на учестале стресне догађаје попут тешког пословног окружења, брига за особа с кроничним обољењем и сл. те су последице таквог стреса дуготрајније. Суптилније реакције на своје или туђе емоције, о којима особа не води рачуна, такођер могу бити извор стреса.

Посао одгајатеља је специфичан због чињенице што су свакодневно укључени у вишеструке интеракције са одраслима (родитељи, колеге, стручни сарадници, техничка служба) те са дјецом различите доби. Од њих се очекује интеграција важних циљева, односно потицање развоја дјетета, задовољавање дјечјих потреба, пружање љубави, њжности, али и бринути о њима и дисциплинирати их (Clarke-Stewart, 1993, према Живчић-Бећиревић, Смојвер-Ажић, 2005). Будући да се одгајатељи требају стално прилагођавати индивидуалним потребама дјете, као и промјенама у раду, очекивано је да ће изјавити да свој посао доживљавају у некој мјери стресним.

Због родитељских обавеза на послу, дјеца све чешће остају у десетсатном вртићком програму, а одгајатељ има све већу важност у одгоју дјете. Саркастичне



и негативне реченице усмјерене ка дјецци могу утјецати на развој осјећаја безвриједности. Такођер, негативне реакције на дјечје негативно изражавање емоција је вјеројатније да ће изазвати нежељене учинке на дјечји развој емоција. Дјеца могу имитирати одгајатељски начин изражавања емоција, а однос између одгајатеља и дјетета може бити под утјецајем како се одгајатељ односио са дјечјим негативним емоцијама (Ahn, 2005). Стога он, уз обавезно стручно знање, треба посједовати одређене карактеристике личности због којих ће одгој дјеце у његовој групи бити квалитетнији. Једна од тих карактеристика личности је свакако емоционална компетентност која ће му омогућавати да боље препозна и разумије потребе дјеце. Будући да је емоционално навођење сама бит остваривања утјецаја на друге особе, врло је важно да је одгајатељ тога свјестан. Уколико је одгајатељ емоционално изражајан изражавајући било прихватљиве или неприхватљиве емоције, дјеца ће копирати његове осјећаје на суптилној разини и понашати се слично. Машта и емпатија су саставнице емоционалне интелигенције, због чега се очекује да особе које ће постићи више резултате на тим скалама, истовремено бити емоционалне компетентније. У ситуацијама стреса наша емоционална компетенција долази највише до изражаја (Рамос и сур., 2007). Будући да је констатирано да је одгајатељски посао објективно стресан, очекује се да ће га добро прогнозировать саставнице емоционалне компетенције, машта и емпатија.

С обзиром да је емоционална компетенција, може се претпоставити да одгајатељи који су емоционално компетентнији, доживљавају мање стреса на послу, док су и у мањој мјери демотивирани за посао. Основни циљ овог истраживања био је испитивање повезаности самоиндуциране уланчане демотивираности одгојитељица с њиховим доживљеним стресом те емоционалном компетенцијом. Самоиндуцирана уланчана демотивираност одгојитељица, може се проматрати и као склоп извора стреса на послу одгојитељица у дјечјим вртићима (Живчић-Бећиревић и Смојвер-Ажић, 2005). Надаље, испитали смо постоји ли утјецај образовног статуса, добне групе те дуљине радног искуства одгојитељица на резултате у димензијама три упитника (димензије самоиндуциране уланчане демотивације, скала емоционалне компетенције и стреса одгојитељица).

## 2. Методе

### Судионице

Судионице су биле све одгојитељице Дјечјег вртића «Трско» у Загребу те Дјечјег вртића «Шегрт Хлапић» у Сесветама. Дакле, испитали смо 66 судионица, просјечна доб судионика била је 40 година (добни распон од 24-55 година), а имали су просјечно 17 година радног стажа у дјечјим вртићима (распон 1- 35 година). Стручна спрема судионика: 14 судионика ССС, 69 судионика ВШС, те 3 судионика ВСС. Радили су с дјецом у различитим добним групама дјеце, у распону од прве до седме године живота.

## Инструменти

Све судионице су анонимно испуниле три упитника, тијеком љета 2009. у припадним дјечјим вртићима, на састанцима одгојитељских вијећа.

### *Упитник самоиндуциране уланчане демотивираниости (СУД)*

Овај упитник саставило је аутор (Синдик, 2009, из Синдик 2011), а на темељу практичних искустава о манифестацијама демотивираниости одгојитељица у раду и свакодневном животу, дакле по принципима утемељене теорије. Упитник самоиндуциране уланчане демотивираниости (СУД) састојао се иницијално од 19 честица које су се показале задовољавајућу конструктну ваљаност, са скалом Ликертова типа од пет ступњева: од «уопће се не слажем» (1) до «у потпуности се слажем» (5) са садржајем тврдњи. Први фактор (8 честица) назван је «рационализација неуспјеха», будући да су на том фактору највеће сатурације постигле варијабле које у основи описују властиту неуспјешност. Међутим, та се неуспјешност покушава «објаснити» подцјењивањем властита посла од стране других људи, те уочавањем туђих мањкавости као фактора који «изједначава» властиту и туђу (не) успјешност.. Други фактор (6 честица) назван је «самопоштовање», а дефинирају га обратно кодирани варијабле које описују ниско самопоштовање. Наиме, на том фактору највећу сатурацију постижу варијабле које описују социјалну компарацију на властиту штету: перцепцију властите неуспјешности у односу на друге, изражавање фрустрације због «бољих шанси других» те екстернализација властите мање успјешности. Трећи фактор (5 честица) назвали смо «процјена других људи» јер тај фактор највише сатурирају варијабле ставова и вјеровања који се односе на изнадпросјечну способност процјене карактеристика и понашања других људи. Након ротације први фактор објашњавао је највише, 17% укупне варијанце, други 10 %, а трећи 9% укупне варијанце (Синдик, 2011). У овом истраживању, испитали смо погодност упитника за факторску анализу, те израчунали КМО-индекс, утврдивши да је релативно висок (0,731), што потврђује да је погодност упитника за факторску анализу. Према Бартлеттовом тесту сферицитета,  $\chi^2$ -тест износи 104,248 и статистички је значајан ( $p < 0,01$ ), што потврђује оправданост факторизације. У истраживању смо утврдили латентне димензије које се налазе у основи самоиндуциране уланчане демотивираниости. Међутим, након три итерације анализе главних компоненти, добили смо једнокомпонентну солуцију, која објашњава укупно преко 41 % укупне варијанце. Из таблице 2 може се видјети којим је варијаблама сатурирана добивена главна компонента.

### *Упитник емоционалних вјештина и компетенције (УЕК 15)*

Упитник емоционалне интелигенције, вјештина и компетенције (Emotional Intelligence, Skills and Competences Questionnaire - EISCQ) (Такшић, 1998., према Такшић, Мохорић и Муњас, 2006) садржи 45 честица те има три субскеале:

а) *Способност перцепције и разумијевања емоција*. Скала садржи 15 честица; у различитим истраживањима коефицијент поузданости кретао се између  $\alpha=0,79$  до  $\alpha=0,82$ ). Примјер честице: Код пријатеља могу разликовати када је тужан, а када разочаран.

б) *Способност изражавања и препознавања емоција*. Скала садржи 14 честица, а распон поузданости је између  $\alpha=0,79$  до  $\alpha=0,82$ . Примјер честице: Већину својих осјећаја могу препознати

в) *Способност управљања и регулирања емоција*. Ова скала садржи 16 честица, а распон поузданости је од  $\alpha=0,71$  до  $\alpha=0,78$ . Примјер честице: Добро расположење могу задржати и ако ми се нешто лоше догоди.

Такођер је уочена позитивна повезаност између субскала (од 0,35 до 0,51), што је дозволило формирање укупног бруто-резултата у упитнику, који је дефиниран као линеарна комбинација укупне емоционалне компетенције, с коефицијентима поузданости између  $\alpha=0,88$  и  $\alpha=0,92$  (Такшић, Мохорић и Муњас, 2006). У нашем истраживању кориштена је, дакле, краћа форма упитника, односно, упитник се састоји од 15 честица, која посједује практички исте психометријске карактеристике као и дужа верзија (Такшић, Мохорић и Муњас, 2006). Процјене су даване на скали Ликертова типа од 1-5, при чему је 1 (уопће се не односи на мене) представљало најмању, а 5 (у потпуности се односи на мене) највећу јединицу процјене. Највиша предиктивна ваљаност за EISCQ је пронађена је за руковођење, што је било подупрто и бројним теоријским хипотезама које наглашавају важност емоционалних вјештина и компетенције у процесу руковођења (Ryback, 1998, према Такшић, Мохорић и Муњас, 2006). EISCQ-скеле су и у високој позитивној повезаности и с подржавајућим добрим расположењем те флексибилним егом. У погледу конкурентне ваљаности, EISCQ-упитник је значајно придонио објашњавању различитости у задовољству животом. Постоји и значајна повезаност између EISCQ скале и школског успјеха.

У нашем истраживању, поузданост цјелокупног упитника била је  $\alpha=0,77$ . Повезаност између појединих скала упитника била је: перцепција емоција и изражавања емоција ( $r=0,57$ ;  $p<0,01$ ), перцепција емоција и управљање емоцијама ( $r=0,12$ ;  $p>0,05$ ), изражавања емоција и управљање емоцијама ( $r=0,22$ ;  $p>0,05$ ). Дакле, скала Управљање емоцијама није статистички значајно била повезана с осталим скалама упитника. С укупним резултатом у упитнику, дакле укупном емоционалном компетенцијом, скале су биле повезане: управљање емоцијама ( $r=0,42$ ;  $p<0,01$ ), изражавања емоција ( $r=0,88$ ;  $p<0,01$ ), те перцепција емоција ( $r=0,82$ ;  $p<0,01$ ). Да бисмо провјерили факторску структуру и овог мјерног инструмента, извршили смо квазиконфирматорну факторску анализу с заданим бројем од три фактора. Добивену факторску структуру успоредили смо с оном из литературе (подударност корелација честица с добивеним факторима са честицама које дефинирају скале упитника). Показало се да постоји дјеломично одступање од структуре упитника из претходних истраживања. Трећи фактор дефиниран је са само три честице, но све су из скале управљање емоцијама и тумачи 11 %. Други фактор и даље је дефиниран са 5 честица те их је већина (4) из скале пер-

цепције емоција, те тумачи 18 % укупне варијанте. Први фактор дефиниран је са чак 7 честица, већином из скале изражавања емоција, те тумачи 22 % укупне варијанце. Сва три фактора заједно тумаче 51 % укупне варијанце. Међутим, с обзиром да је емоционална интелигенција (а одатле и емоционална компетенција) «сплет» међусобно повезаних карактеристика, овакве смо резултате могли и очекивати.

### Скала извора стреса на послу одгајатеља

*Скалу извора стреса на послу одгојитеља* конструирали су Живчић-Бећиревић и Смојвер-Ажић за потребе израде истраживачког рада под називом „Извори стреса на послу одгојитеља у дјечјим вртићима“. Скала садржи 35 честица, те има 4 субскеале:

а) *Међуљудски односи*. Скала садржи 10 честица. У истраживању ауторица скале коефицијент поузданости субскеале износи  $\alpha=0.80$  те објашњава 25% варијанце. Примјер честице: *разлике у стиливима рада између два одгајатеља*.

б) *Односи међу родитељима*. Скала садржи 8 честица. Коефицијент поузданости износи  $\alpha=0.80$  те објашњава 5% варијанце. Примјер честице: *упливање родитеља у рад одгојитеља*.

ц) *Проблематична понашања дјеце*. Скала садржи 5 честица. Коефицијент поузданости износи  $\alpha=0.82$  те објашњава 5% варијанце. Примјер честице: *дијете које угрожава себе или друго дијете*.

д) *Радни увјети*. Скала садржи 5 честица. Коефицијент поузданости износи  $\alpha=0.72$  те објашњава 3% варијанце. Примјер честице: *закашњавање родитеља*.

Уочено је да постоје корелације између појединих димензија извора стреса код одгојитеља које се крећу од 0.38 – 0.57 што оправдава рачунање укупног резултата на скали који укључује свих 35 честица. Коефицијент поузданости цијелог упитника износи  $\alpha=0.92$  (Живчић-Бећиревић и Смојвер-Ажић, 2005). Процјене су даване на скали од 4 ступња, односно од 0-3 при чему је 0 (уопће не) представљало најмању, а 3 (јако) највећу јединицу процјене. Највећи могући резултат на овој скали износи 90 при чему већи резултат значи и већу стресност на послу. Апсолутни распон резултата је 11-90. Одгојитељи су дали и опћу процјену стресности својег посла на једној тврдњи „Процијените у којој мјери је за вас посао одгојитеља опћенито стресан“. Одговори су на скали од четири ступња, као и на Скали извора стреса на послу.

У нашем истраживању, поузданост цијелокупног упитника је  $\alpha=0.93$ . Будући да је за потребе овог истраживања само важна поузданост цијелокупног упитника, поузданост субскеала није провјеравана. Како бисмо провјерили факторску структуру ове скале, извршили смо квазиконфирматорну факторску анализу (са заданим бројем фактора – четири). Добивена факторска структура успоређена је с оном из литературе (подударност корелација честица с добивеним факторима са честицама које дефинирају скале упитника).

Резултати нашег истраживања указују на одређено одступање од раније наведене структуре упитника, што је очекивано с обзиром на специфичан узорак испитаника. Укупно је добивено 5 фактора. Први фактор се, према овом истраживању, састоји од 4 честице из Скале међуљудски односи, по 2 честице из Скале односи с родитељима те по 1 честицу из Скале радни увјети. Други фактор се састоји од 2 честице из Скале Међуљудски односи, од 1 честице из Скале радни увјети и од 3 честице из Скале Проблеми у скупини. Трећи фактор се састоји од 1 честице из Скале међуљудски односи, 4 честице из Скале Односи с родитељима и 1 честице из Скале Проблеми у скупини. Четврти фактор се састоји од 3 честице из Скале међуљудски односи и 1 честицу из Скале проблеми у скупини. Пети фактор се састоји од 2 честице из Скале Односи с родитељима и 3 честице из Скале Радни увјети. Узрок оваквим резултатима може лежати у специфичности узрока испитаника. Премда су узорци одгајатеља по многим карактеристикама слични, није свеједно који узорак одгајатеља испитујемо. Примјерице, у специфичним предшколским установама, специфичан је и стил руководства равнатеља те посљедична организацијска клима. Специфичан је и добни састав те образовна разина одгајатеља. Коначно, и састав дјеце, те њихових родитеља у односу на социо-економски статус и друге карактеристике, може бити битно другачији. Све се то могло одразити на специфичност факторске структуре.

### Метода статистичке обраде

Све обраде података проведене су примјеном статистичког пакета СПСС 15. За све мјерне инструменте провјерене су метријске карактеристике: поузданост и конструктна ваљаност, квазиконфирматорна факторска анализа са заданим бројем латентних димензија које се хипотетски поклапају с бројем димензија упитника. Потом је израчунат коефицијент поузданости (Cronbachov alpha) за сва три мјерна инструмента те њихових димензија (скала). Одредили су се основни статистички параметри дистрибуција кориштених варијабли. Односно, израчунати су централни и дисперзивни параметри: аритметичка средина (M), стандардна девијација (Sd), минимум (Min) и максимум (Max), а проведено је и тестирање нормалитета добивених дистрибуција резултата (K-S test). Да би се могло одговорити на темељне проблеме истраживања, израчунате су униваријатне Пеарсонове корелације између свих димензија кориштених инструмената, док смо за анализе разлика користили т-тестове те Kruskal-Wallisov test. За провјеру конструктне ваљаности свих упитника, користили смо анализу главних компоненти с варијаблама ротацијом (док смо у даљњем тексту израз фактор и компонента користили као синониме), док смо број и сатурацију фактора одредили по Guttman-Kaiserovu критерију те у односу на критериј интерпретабилности фактора. Поузданост појединих упитника, односно њихових димензија, провјеравали смо Cronbach  $\alpha$  коефицијентом.

### 3. Резултати и расправа

У табlici 1 дана је описна статистика главних варијабли истраживања. Просјечне вриједности те стандардне девијације и распон резултата варијабли заправо су скале појединих упитника, добивене линеарним комбинацијама честица које их дефинирају. Ради се о димензијама конструката: емоционалне компетенције, стреса одгојитељица, самоиндуциране уланчане демотивације. Подаци о тестираном нормалитету дистрибуције указују на значајно одступање само код варијабле опћенити доживљај стреса у послу, што се може објаснити релативно малим бројем судионика.

Таблица 1. Описна статистика главних варијабли истраживања

| <i>Димензија</i>                 | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>M</i> | $\sigma$ | <i>Колмогоров-Смирновљев тест</i> |
|----------------------------------|-------------|-------------|----------|----------|-----------------------------------|
| опћенити доживљај стреса у послу | 1           | 3           | 2,318    | 0,660    | <b>2,221**</b>                    |
| односи с родитељима стрес        | 2           | 25          | 18,409   | 4,235    | 0,943                             |
| радни увјети стрес               | 3           | 22          | 13,379   | 4,706    | 0,668                             |
| непосредан рад с дјецом стрес    | 4           | 20          | 14,712   | 3,741    | 1,357                             |
| међуљудски односи стрес          | 2           | 30          | 17,364   | 5,664    | 0,883                             |
| изражавање емоција               | 12          | 23          | 18,258   | 1,995    | 1,183                             |
| перцепција емоција               | 10          | 25          | 18,515   | 2,309    | 0,964                             |
| управљање емоцијама              | 8           | 23          | 19,091   | 2,189    | 1,343                             |
| самоиндуцирана демотивација      | 13          | 36          | 23,879   | 5,391    | 0,951                             |

Легенда: *Min.-Max.* – *распон резултата*; *M* – *аритметичка средина проијена*; *SD* – *стандардна девијација*; *Max D-Kolmogorov-Smirnovljev test* (*нормалитет дистрибуција*)

У табlici 2, навели смо Пеарсонове коефицијенте корелација између истраживаних конструката, односно њихових димензија код одгојитеља. Нисмо пронашли статистички значајне корелације самоиндуциране уланчане демотивације нити с једном димензијом стреса на послу одгојитељица, нити с емоционалном компетенцијом. Највећи број статистички значајних корелација пронађен је унутар димензија емоционалне компетенције (интеркорелације), те између стреса одгојитељица. Све статистички значајне корелације су углавном средње величине и позитивне.

Таблица 2. Приказ Пеарсонових коефицијената корелације између упитника за мјерење емоционалне компетенције, стреса одгојитељица, самоиндуциране уланчане демотивације

|                                        | самоиндуцирана<br>демотивација | изражавање<br>емоција | перцепција<br>емоција | управљање<br>емоцијама | односи с<br>родитељима<br>стрес | радни<br>ујети<br>стрес | непосредан<br>рад с дјецом<br>стрес | међуљудски<br>односи стрес | опћенити<br>доживљај<br>стреса у<br>послу |
|----------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|---------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------|
| самоиндуцирана<br>демотивација         | 1,000                          | -0,051                | 0,010                 | 0,030                  | 0,196                           | 0,084                   | 0,008                               | 0,165                      | 0,015                                     |
| изражавање<br>емоција                  |                                | 1,000                 | <b>0,482</b>          | <b>0,530</b>           | -0,177                          | -0,047                  | -0,250                              | 0,068                      | -0,297                                    |
| перцепција<br>емоција                  |                                |                       | 1,000                 | <b>0,548</b>           | -0,151                          | -0,017                  | -0,086                              | 0,165                      | -0,200                                    |
| управљање<br>емоцијама                 |                                |                       |                       | 1,000                  | -0,132                          | 0,135                   | -0,136                              | 0,161                      | -0,137                                    |
| односи с<br>родитељима стрес           |                                |                       |                       |                        | 1,000                           | <b>0,634</b>            | <b>0,571</b>                        | <b>0,603</b>               | <b>0,503</b>                              |
| радни ујети<br>стрес                   |                                |                       |                       |                        |                                 | 1,000                   | <b>0,781</b>                        | <b>0,643</b>               | <b>0,619</b>                              |
| непосредан рад с<br>дјецом стрес       |                                |                       |                       |                        |                                 |                         | 1,000                               | <b>0,529</b>               | <b>0,655</b>                              |
| међуљудски<br>односи стрес             |                                |                       |                       |                        |                                 |                         |                                     | 1,000                      | <b>0,372</b>                              |
| опћенити<br>доживљај стреса<br>у послу |                                |                       |                       |                        |                                 |                         |                                     |                            | 1,000                                     |



Примјеном т-теста покушали смо испитати постоји ли утјецај образовног статуса одгојитељица на резултате у димензијама три упитника (димензије самоиндуциране уланчане демотивације, скала емоционалне компетенције и стреса одгојитељица). У табели 3 можемо видјети да су статистички значајне разлике с обзиром на разину образовања судионица, присутне у три димензије стреса одгојитељица на послу: стрес увјетован радним увјетима, стрес увјетован непосредним радом с дјецом, опћенити доживљај стреса на послу (у сва три случаја већи је просјечни стрес код средњошколски образованих у односу на одгојитељице које су завршиле вишу школу).

Таблица 3. Разлике у односу на ступањ образовања за димензије Самоиндуциране уланчане демотивације, Упитника емоционалне компетенције те Скале извора стреса на послу одгојитеља

| Димензија                        | Стручна спрема    | М      | Sd    | t-test<br>(df=64) |
|----------------------------------|-------------------|--------|-------|-------------------|
| изражавање емоција               | средња (14)       | 18,214 | 2,225 | -0,084            |
|                                  | виша, висока (52) | 18,269 | 1,952 |                   |
| перцепција емоција               | средња (14)       | 18,286 | 1,858 | -0,485            |
|                                  | виша, висока (52) | 18,577 | 2,428 |                   |
| управљање емоцијама              | средња (14)       | 19,357 | 1,499 | 0,655             |
|                                  | виша, висока (52) | 19,019 | 2,347 |                   |
| самоиндуцирана демотивација      | средња (14)       | 25,357 | 5,002 | 1,221             |
|                                  | виша, висока (52) | 23,481 | 5,468 |                   |
| односи с родитељима стрес        | средња (14)       | 20,071 | 3,407 | 1,931             |
|                                  | виша, висока (52) | 17,962 | 4,352 |                   |
| радни увјети стрес               | средња (14)       | 15,500 | 3,414 | <b>2,372*</b>     |
|                                  | виша, висока (52) | 12,808 | 4,867 |                   |
| непосредан рад с дјецом стрес    | средња (14)       | 17,143 | 2,282 | <b>3,827**</b>    |
|                                  | виша, висока (52) | 14,058 | 3,801 |                   |
| међуљудски односи стрес          | средња (14)       | 18,929 | 6,133 | 1,098             |
|                                  | виша, висока (52) | 16,942 | 5,518 |                   |
| опћенити доживљај стреса у послу | средња (14)       | 2,643  | 0,497 | <b>2,535*</b>     |
|                                  | виша, висока (52) | 2,231  | 0,675 |                   |

Примјеном Kruskal-Wallisova теста покушали смо испитати постоји ли утјецај добне категорије одгојитељица на резултате у димензијама три упитника (димензије самоиндуцирана уланчана демотивација, скала емоционалне компетенције и стреса одгојитељица). У табlici 4 можемо видјети да постоје статистички значајне разлике с обзиром на добну групу судионица, у димензијама: стрес увјетован радним увјетима, стрес увјетован непосредним радом с дјецом, опћенити доживљај стреса на послу (у сва три случаја највећи је просјечни стрес код најстарије добне групе одгојитељица, а најмањи код најмлађе).

Таблица 4. Разлике у односу на добну категорију за димензије Самоиндуциране уланчане демотивације, Упитника емоционалне компетенције те Скале извора стреса на послу одгојитеља

| Димензија                     | Добна категорија | Просјечни ранг | Kruskal Wallis test |
|-------------------------------|------------------|----------------|---------------------|
| самоиндуцирана демотивација   | до 33 (H=20)     | 34,025         | 1,867               |
|                               | 34-44 (H=22)     | 29,273         |                     |
|                               | преко 45 (H=24)  | 36,938         |                     |
| односи с родитељима стрес     | до 33 (H=20)     | 29,075         | 2,037               |
|                               | 34-44 (H=22)     | 33,341         |                     |
|                               | преко 45 (H=24)  | 37,333         |                     |
| радни увјети стрес            | до 33 (H=20)     | 27,075         | <b>6,429*</b>       |
|                               | 34-44 (H=22)     | 31,023         |                     |
|                               | преко 45 (H=24)  | 41,125         |                     |
| непосредан рад с дјецом стрес | до 33 (H=20)     | 19,975         | <b>16,709**</b>     |
|                               | 34-44 (H=22)     | 34,909         |                     |
|                               | преко 45 (H=24)  | 43,479         |                     |
| међуљудски односи стрес       | до 33 (H=20)     | 32,450         | 2,081               |
|                               | 34-44 (H=22)     | 29,795         |                     |
|                               | преко 45 (H=24)  | 37,771         |                     |
| изражавање емоција            | до 33 (H=20)     | 36,600         | 0,792               |
|                               | 34-44 (H=22)     | 31,795         |                     |
|                               | преко 45 (H=24)  | 32,479         |                     |
| перцепција емоција            | до 33 (H=20)     | 32,100         | 0,524               |
|                               | 34-44 (H=22)     | 32,341         |                     |
|                               | преко 45 (H=24)  | 35,729         |                     |

| Димензија                        | Добна категорија | Просјечни ранг | Kruskal Wallis test |
|----------------------------------|------------------|----------------|---------------------|
| управљање емоцијама              | до 33 (H=20)     | 33,500         | 0,810               |
|                                  | 34-44 (H=22)     | 30,886         |                     |
|                                  | преко 45 (H=24)  | 35,896         |                     |
| опћенити доживљај стреса у послу | до 33 (H=20)     | 25,625         | <b>5,437*</b>       |
|                                  | 34-44 (N=22)     | 34,682         |                     |
|                                  | preko 45 (N=24)  | 38,979         |                     |

Примјеном Kruskal-Wallisova теста покушали смо испитати постоји ли утјецај категорије радног искуства одгојитељица на резултате у димензијама три упитника (димензије самоиндуцирана уланчана демотивација, скала емоционалне компетенције и стреса одгојитељица). У табlici 5 можемо видјети да постоје статистички значајне разлике с обзиром на радно искуство судионица, али само у димензији стрес увјетован непосредним радом с дјецом (највећи је просјечни стрес код најискусније групе одгојитељица, а најмањи код најнеискуснијих). О резултатима везанима уз ступањ образовања можемо промишљати и путем хронолошке доби одгојитеља, будући да знамо да су одгојитељице са средњом стручном спремом уједно и оне најстарије хронолошке доби.

Таблица 5. Разлике у односу на дуљину радног стажа за димензије Самоиндуциране уланчане демотивације, Упитника емоционалне компетенције те Скале извора стреса на послу одгојитеља

| Димензија                   | Дуљина радног стажа | Просјечни ранг | Kruskal Wallis test |
|-----------------------------|---------------------|----------------|---------------------|
| самоиндуцирана демотивација | до 11 (H=21)        | 32,333         | 2,244               |
|                             | 12-22 (H=23)        | 29,978         |                     |
|                             | 23 и више (H=22)    | 38,295         |                     |
| односи с родитељима стрес   | до 11               | 31,905         | 3,382               |
|                             | 12-22               | 29,283         |                     |
|                             | 23 и више           | 39,432         |                     |
| радни увјети стрес          | до 11               | 28,786         | 5,516               |
|                             | 12-22               | 30,370         |                     |
|                             | 23 и више           | 41,273         |                     |

|                                     |           |        |                 |
|-------------------------------------|-----------|--------|-----------------|
| непосредан рад с дјецом<br>стрес    | до 11     | 22,905 | <b>12,582**</b> |
|                                     | 12-22     | 33,543 |                 |
|                                     | 23 и више | 43,568 |                 |
| међуљудски односи стрес             | до 11     | 32,762 | 4,178           |
|                                     | 12-22     | 28,174 |                 |
|                                     | 23 и више | 39,773 |                 |
| изражавање емоција                  | до 11     | 28,238 | 3,928           |
|                                     | 12-22     | 39,348 |                 |
|                                     | 23 и више | 32,409 |                 |
| перцепција емоција                  | до 11     | 28,095 | 3,203           |
|                                     | 12-22     | 38,326 |                 |
|                                     | 23 и више | 33,614 |                 |
| управљање емоцијама                 | до 11     | 28,595 | 2,330           |
|                                     | 12-22     | 37,152 |                 |
|                                     | 23 и више | 34,364 |                 |
| опћенити доживљај стреса<br>у послу | до 11     | 27,810 | 4,533           |
|                                     | 12-22     | 33,348 |                 |
|                                     | 23 и више | 39,091 |                 |

Главни налази истраживања показују да самоиндуцирана уланчана демотивираност одгојитељица није статистички значајно повезана нити с одгојитељским стресом, нити с њиховом емоционалном компетенцијом. Јединствена латентна димензија самоиндуциране уланчане демотивираности тумачи релативно мали постотак објашњене варијанце. Пронашли смо мали број статистички значајних разлика у димензијама (де)мотивираности одгојитељица, њихове емоционалне компетенције, али и одгојитељског стреса, у односу на разину образовања, дуљину радног искуства одгојитељица, добну групу одгојитељица. Све разлике су пронађене у свега три димензије стреса одгојитељица: стрес увјетован радним увјетима, стрес увјетован непосредним радом с дјецом, опћенити доживљај стреса на послу (у сва три случаја највећи је просјечни стрес код најстарије добне групе одгојитељица, најискуснијих одгојитељица и средњошколски образованих, у односу на најмлађе, најнеискусније и оне које су завршиле вишу школу). Уопће нисмо пронашли статистички значајне разлике у односу на димензије емоционалне компетенције или самоиндуциране уланчане демотивираности, у односу на независне варијабле: доб, образовање, радно искуство.

Посљедишно, можемо опрезно претпоставити да за симптоме стреса одгојитељица можемо пронаћи правилне трендове, у односу на истраживане незави-

сне варијабле (доб, радно искуство, образовање), док преостала два конструкта (емоционална компетенција те самоиндуцирана уланчана демотивираност) овице о неким другим чимбеницима. Премда се по својој природи самоиндуцирана уланчана демотивираност може сматрати корелатом стреса, нисмо добили значајне корелације са показатељима одгојитељског стреса, што доказује да је ријеч о релативно специфичном скупу карактеристика, које се не могу изједначити с burn-out синдромом. Самоиндуцирана уланчана демотивираност има другачије карактеристике а вјеројатно и изворишта у односу на стрес одгајатеља.

Резултати показују да је одгојитељски посао стресан, и да се стрес акумулира с годинама и у функцији већег радног искуства, што се посебно одражава на мање образоване одгојитељице. Могуће је да мање образовани налазе мање изазова у учењу нових спознаја из струке, које би им омогућиле промјене усталиених образаца рада, док би им истовремено и омогућиле напредовање у струци, што би све заједно, вјеројатно редуцирало њихов стрес.

Добивени подаци нису у складу са досадашњим provedеним истраживањима. Рамос и сур. (2007) добили су да особе које боље изражавају и управљају емоцијама имају мање негативне мисли након стреса што ће им омогућити бржу прилагодбу у даној ситуацији. Особе које су склоне бољем управљању емоцијама, носит ће се боље са стресном ситуацијом јер ће моћи боље разумјети ситуацију у којој се налази друга особа чинећи то на начин да ће одвојити своје емоционално стање од стања у којој се налази та друга особа. С друге стране, особа која добро перципира емоције склона је уживљавању у осјећаје друге особе те доживљава већи немир због недаће друге особе (Рамос и сур., 2007).

Због чега смо пронашли неповезаност емоционалне компетенције и доживљеног стреса ? Један од разлога свакако може бити ситуацијска специфичност емоционалне компетенције (као уосталом и цијелог конструкта емоционалне интелигенције). Човјек може бити емоционално компетентан, али не и у тој (у овој случају одгојитељској) ситуацији. С друге стране, могуће је да испитанице нису давале искрене одговоре на питања, успркос гарантираној анонимности. Социјално пожељно је бити емоционално компетентан, а непожељно бити под стресом (особито узрокованим властитим поступцима, а не екстерналним). Такођер, неповезаност стреса, самоиндуциране уланчане демотивираниости и емоционалне компетенције може лежати и у природи самоиндуциране уланчане демотивираниости, која је заправо антрополошки концепт, овисан о култури, не само одређене државе, већ и специфичној организацијској култури установе. Самоиндуцирана уланчана демотивираност заправо је манифестација мање мотивације за рад, која не треба имати форму стресности, већ више апатије, резигнације.

Битан извор стреса у нашем истраживању био је онај увјетован непосредним радом с дјецом. Ahn (2005) је у свом квалитативном истраживању утврдила да је чак 75% одгајатеља у једном вртићу било нетолерантно на дјечји плач и фрустрацију. Стање у вртићима Републике Хрватске по том питању није довољно испитано те је због тога важно провјерити колико су одгајатељи толерантни на дјететове емоције и подузети оне мјере које ће омогућити да се дјеца развијају у

топлој околини која прихваћа њих и њихове емоције. Сви ти налази упућују да се треба осмислити више програма који ће побољшавати праксу одгајатеља којом уче о емоцијама дјецу.

Релативно мали број судионика ограничава нам могућност генерализације.

У будућим би истраживањима било корисно прецизно дефинирати узорак одгајатеља (који може репрезентирати специфичну урбану или руралну средину, или пак специфични дио града). Тада би се могло донијети оперативне и практично употребљиве закључке, као смјернице за организацију стручног усавршавања одгајатеља, бољу припрему дјеце и родитеља, итд. Такођер, конструкт самоиндуциране уланчане демотивације могао би се концептуално боље дефинирати, у смислу суставног обухваћања манифестација демотивiranости.

Утврђивање како би требало користити емоционалну компетенцију унутар предшколске установе, за властиту добробит, као и за добробит других људи, помогло би у смањивању ступња доживљеног стреса. Да би се могло адекватно едуцирати одгајатеље, требало би се истражити учесталост изложености стресу, као и трајање изложености стресу. Напосљетку, за квалитетнији развој емоционалне интелигенције дјетета, одгајатељи би се требали едуцирати о начинима самотивирања и о начинима ношења са стресом.

## Закључци

Основни циљ овог истраживања био је испитивање повезаности самоиндуциране уланчане демотивiranости одгојитељица с њиховим доживљеним стресом те емоционалном компетенцијом. Показало се да самоиндуцирана уланчана демотивiranост одгојитељица није статистички значајно повезана нити с једном од два концепта, као ни димензије доживљеног стреса с емоционалном компетенцијом. Нисмо пронашли статистички значајне разлике у односу на димензије емоционалне компетенције или самоиндуциране уланчане демотивiranости, у односу на независне варијабле: доб, образовање, радно искуство, док статистички значајне разлике постоје у подручју одгојитељског стреса (стрес увјетован радним увјетима, стрес увјетован непосредним радом с дјецом, опћенити доживљај стреса на послу), у смјеру већег просјечног стреса код најстарије добне групе одгојитељица, најискуснијих одгојитељица и средњошколски образованих, у односу на најмлађе, најнеискусније и оне које су завршиле вишу школу.

## Литература

- Ahn, H.J. (2005). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1): 49-61.
- Cameron, C. (2008). What do we mean by 'competence'. *Children in Europe*, 15.
- Dankić, K. (2004). Emocionalna kontrola i zdravlje. *Psihologijske teme*, 13: 19-32.
- Goleman, D. (1998). *Emocionalna inteligencija u poslu*. Zagreb: Mozaik knjiga.

- Lacković-Grgin, K., Proroković, A., Ćubela, V. i Penezić, Z. (2002). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Zadar: Filozofski fakultet.
- Ramos, N.S., Fernandez-Berrocal, P. i Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and emotion*, 21(4): 758-772.
- Sindik, J. (2009). Jesu li profesionalci socijalno kompetentni? *Dijete Vrtić Obitelj*, 54:6-11.
- Sindik, J. (2011). Istraživanje posljedica motiviranosti zaposlenika različitog stupnja stručne spreme. *Ekonomika misao i praksa*, 20(1):101-119.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Takšić, V., Mohorić, T. i Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 4-5(84-85):729-752.
- Živčić-Bečirević, I. i Smojver-Ažić, S. (2005). Izvori stresa na poslu odgojitelja u dječjim vrtićima. *Psihologijske teme*, 14(2): 3-13.

**Dr Sc Joško Sindik**

**Dr Sc Saša Missoni**

Zagreb

# THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-INDUCED CONCATENATED DEMOTIVATION, EMOTIONAL COMPETENCE AND WORK-RELATED STRESS OF PRESCHOOL TEACHERS

## Abstract

The main objective of the study was to investigate the connection between self-induced chained demotivation at preschool teachers, with their experienced stress and emotional competence. The differences in dimensions of these three concepts were considered in relation to age, experience and educational level of the participants. The participants were preschool teachers in kindergartens in Sesvete and Zagreb. Three psychological measuring instruments were used: UEK-15 Questionnaire on emotional intelligence, skills and competencies, Self-induced concatenated demotivation questionnaire (SUD) and the Stress scale for kindergarten teachers. It was found that self-induced concatenated demotivation was not statistically significantly associated with any of the other two concepts and that the dimensions of perceived stress were not linked with emotional competence. No statistically significant differences were found in the dimensions of emotional competence or self-induced concatenated demotivation in relation to the independent variables: age, education and work experience. Statistically significant differences exist in the area of teacher's stress (stress caused by working conditions and direct work with children, as well as general experience of stress



at work) with the tendency of increased average stress level in the case of preschool teachers working with the oldest group of children, in the case of most experienced educators and those who have finished secondary school compared to youngest ones, the least experienced and those who have graduated from higher education institutions.

Key words: emotional intelligence, preschool education, types of stress.

**Д-р Йошко Синдик, Д-р Саша Миссони Загреб**

## ОТНОШЕНИЕ САМОВЫЗВАННОЙ УСТАНОВИВШЕЙСЯ ДЕМОТИВАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПЕРЕЖИТЫМ СТРЕССОМ НА РАБОТЕ У ВОСПИТАТЕЛЬНИЦ

### Резюме

Основной целью настоящего исследования было исследование взаимосвязи между самовызванной установившейся демотивацией воспитательниц и их пережитым стрессом и эмоциональной компетенцией. А работе мы рассмотрели и разницы в объёме этих три концепта по отношению на возраст, рабочий опыт и уровень образования воспитательниц, участниц в исследовании» Участницы были воспитательницы из детских садов в Сесветах и в Загребе. Мы употребили три психологических измерительных инструмента: ВЗК-15 Вопросник эмоциональной интеллигенции, умений и компетенции, вопросник Самовызванной установившейся демотивации /СУД/ и Шкалу источников стресса на работе у воспитателей. Показалось что самовызванная установившаяся демотивация воспитательниц статистически не значительно взаимосвязана ни с одним из двух концептов, а также и объём пережитого стресса с эмоциональной компетенцией. Авторы не нашли статистически важные разницы по отношению на объём эмоциональной компетенции или самовызванной установившейся демотивации по отношению на независимые переменные, вариаблы: возраст, образование и рабочий опыт. Статистически значительные разницы существуют в области стресса воспитательниц /стресс вызван условиями на работе, стресс вызванный непосредственной работой с детьми, общее переживание стресса на работе/, в направлении большего относительного стресса в группе воспитательниц старшего возраста, самых опытных воспитательниц с средним образованием, по отношению на самых младших, неопытных и тех воспитательниц, которые окончили высшее образование.

Опорные слова: эмоциональная интеллигенция, дошкольное воспитание, виды стресса

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

**Снежана Ритер**  
Филозофски факултет  
Нови Сад

UDK 014.3:37  
Примљен: 10. IX 2012.  
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 4, p. 764–794.

### БИБЛИОГРАФИЈА ЧАСОПИСА ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ (2006-2010)

**2006.**

#### АНДРАГОГИЈА

1. Андрагошка функција наставника / Душан М. Савићевић. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 423-430.
2. Концепција наставе у андрагогији / Душан М. Савићевић. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 292-302.

#### ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

3. Васпитни и образовни конструкти просветних радника према деци са развојним сметњама / Мирјана Станковић-Ђорђевић. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 25-36.
4. Вршњачка медијација у школи – програм ненасилног решавања конфликта / Живкица Ђорђевић, Маја Врачар. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 361-374.
5. Значај емоционалног васпитања / Тања Станковић. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 375-384.
6. Импликације и ограничења за учитеље и ученике у примени савремених математичких метода / Јасмина Карић. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 717-725.
7. Карактеристике деце са хиперкинетским синдромом / Загорка Марков, Србислав Павлов. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 739-549.
8. Професионализација позива наставника / Радмила Николић. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 18-24.
9. Ставови наставника и дефектолога према васпитно-образовној интеграцији у неким школама са подручја Црне Горе / Нада Шакотић. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 726-738.

10. Циљне оријентације у понашању ученика / Ненад Сузић. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 525-543.

### ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

11. Ботаничке збирке и њихово коришћење у настави биологије у основној школи / Томка Миљановић, Славољупка Михајловић. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 45-62.
12. Васпитање мишљења ученика у савременој школи – значај и могућности / Јован Ђорђевић. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 385-401.
13. Вредновање и самовредновање – процеси усмерени ка ефикасној настави / Сузана Никодиновска-Банчотовска. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 63-68.
14. Вредновање информационог процеса у разредној настави математике / Снежана Данић. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 261-272.
15. Дескрипција алгорита проблемске наставе егзактних природних наука / Мирослав Кука. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 77-83.
16. Диференцирана обрада географских садржаја у средњој школи / Мијушко Мићановић. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 249-260.
17. Значај и улога примене макро, микро и математичко-симболичких модела у савременој настави физике / Мирослав Кука. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 412-422.
18. Ка језичком стваралаштву ученика кроз кооперативно учење граматике / Зорица Јоцић. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 273-282.
19. Карактеристике структуре и система знања у настави / Радован Антонијевић. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 545-557.
20. Мултимедијални образовни софтвер *Од игре до рачунара* / Славољуб Хилченко. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 750-770.
21. Образовни софтвер у савременој настави / Бранка Арсовић. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 568-575.
22. Однос језика и културе у настави страних језика / Јелисавета Шафрањ. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 771-779.
23. Повезаност знања у наставном програму и процесу наставе / Радован Антонијевић. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 230-241.
24. Примена одређеног интеграла површина равне фигуре / Лидија Трмчић. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 558-567.
25. Примена трансформационог модела у обради пасива енглеског језика / Весна Пилиповић. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 402-411.
26. Улога рачунара у испитивању тока функција / Ђурђица Такачи, Јасминка Радовановић. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 37-44.
27. Упознавање културних разлика у енглеском пословном језику / Јелисавета Шафрањ. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 37-44.

28. Упоређивање појмова према степену општости код ученика оштећеног слуха у оквиру наставе природе и друштва / Јасмина Карић, Весна Радовановић. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 242-248.
29. Усвајање система глаголских времена код ученика средњих школа / Весна Пилиповић. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 283-291.

### **ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ**

30. Структура породице као фактор формирања мишљења младих о браку и темељима успешног брака / Оливера Каменарац. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 802-821.

### **ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА**

31. Дјеца између стварног живота и „cyber-lifea“ / Ивица Станић. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 476-496.
32. Злостављање и занемаривање дјеце / Ивица Станић. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 840-855.
33. Комуникација са делинквентном дјецом / Ружа Томић, Мирха Шеховић, Маја Хрвановић. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 822-839.
34. Комуникација са децом у доба постмодерне / Hubertus von Schonenbeck. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 153-164.
35. Малољетничка делинквенција – опасна друштвена појава / Ивица Станић. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 650-670.
36. Организација професионалне оријентације ученика у Великој Британији / С. С. Гриншпун. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 311-317.
37. Школа као фактор превенције - улога разредног учитељског збора и разредне заједнице / Јана Калин, Милена Валенчић Зуљан. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 639-649.

### **IN MEMORIAM**

38. Др Никола Гавриловић / Грозданка Гојков. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 503-504.

### **ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ**

39. Заборављени српски педагози: Љубомир М. Протић (1866-1928) / Светозар Дунђерски. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 576-585.
40. Педагошка и филозофска мисао о жени и васпитању женске деце и омладине од античке Грчке до почетка 20. века / Вера Ж. Радовић. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 586-600.

41. Школовање васпитача у Војводини од Другог светског рада до данас / Дујо Руње. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр.84-97.

### ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

42. Грозданка Гојков: *Увод у педагошку методологију* / Душан М. Савићевић. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 165-169.
43. Даровитост и креативност деце и младих ауторице др Б. Ђорђевић / Петар Стојаковић. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 867-870.
44. Др Босилка Ђорђевић: *Даровитост и креативност деце и младих* / Душан М. Савићевић. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 496-499.
45. Др Грозданка Гојков: *Дидактика и постмодерна* / Јован Ђорђевић. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 856-860.
46. Егзистентна суштина нове дидактике на делу (др Јовица Ранђеловић: *Ка ангажованој дидактици*) / Славољуб Обрадовић. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 682-686.
47. Значајан допринос општој теорији глобализације (А. Н. Ћумаков: *Глобализација Контурњи целосног мира*) / Данило Ж. Марковић. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 671-673.
48. Интересовања могу и треба да се развијају (Мр Јелена Ђерманов: *Васпитање интересовања* / Мара Ђукић. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 500-504.
49. Методолошке дилеме из новог угла / Грозданка Гојков. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 871-872.
50. Настава писања на енглеском језику (Радмила Бодрич: *Настава писања на енглеском језику*) / Биљана Радић-Бојанић. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 325-327.
51. Никола М. Поткоњак: *Именик српских педагога* / Недељко Трнавац. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 861-866.
52. Према квалитетној школи (др Миленко Кундачина, др Вељко Банђур: *Акционо истраживање у школи*) / Милан М. Мишковић. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 674-681.
53. У сусрет методологији педагошко-дидактичких истраживања (проф. др Раденко Круљ: *Методологија педагошко-дидактичких истраживања*) / Јелена Максимовић. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 873-875.
54. Шеснаеста бијенална конференција светског савета за даровиту и талентовану децу / Босилка Ђорђевић. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 318-324.
55. Школа по мери детета (Ауторски тим, уредник Сулејман Хрњица: *Школа по мери детета*) / Босилка Ђорђевић. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 170-173.

## ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

56. Нова сазнања и перспективе у педагошкој теорији и пракси / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 5-17.
57. Оспособљавање васпитача за остваривачке улоге и процесу рада / Ратко Пејић. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 341-356.
58. Парадигме квалитета управљања школством / Драгутин Фонда. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 218-229.
59. Проблеми образовних циљева у условима друштвених промена / Јована Милутиновић. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 181-190.
60. Социјална педагогија : проблеми у одрастању или помоћ младима / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 333-340.
61. Упознавање деце са принципима и одредбама Конвенције о правима детета и улогом дечјег омбудсмана кроз пројекат „Право на права“ / Светлана Лазић. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 707-716.
62. Фигурација новог миленијума / Томислав Сухеци. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 356-360.
63. Хедонистичка вриједносна оријентација омладине у вријеме друштвене кризе / Радован Чокорило. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 191-201.

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

64. Васпитни стил родитеља и иницијативност детета / Татјана Котева-Мојсовска. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 110-117.
65. Дистрибуција генералног фактора моторике код деце / Густав Бала. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 601-614.
66. Повезаност институционалног оквира и говорног понашања васпитача у предшколској установи / Весна Цолић. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 98-109.
67. Постурални статус деце предшколског узраста у Новом Саду / Ерне Сабо. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 615-625.
68. Праћење процеса адаптације деце раног узраста у јаслицама уз родитеље / Дијана Радојковић. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 436-463.
69. Припрема будућих васпитача за реализацију програма усвајања нематерњег језика / Славица Костић. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 431-435.
70. Природна интеракција између одраслог и детета у дечјим јаслицама / Весна Цолић. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 780-791.
71. Разлике између дечака и девојчица у антропометријским карактеристикама приликом уписа у основну школу / Ерне Сабо. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 302-310.

## ПСИХОЛОГИЈА

72. Један покушај провере Сапир-Ворфове хипотезе / Ђурђа Гријак, Јелица Петровић. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 792-801.
73. Механизми превладавања стреса код деце која су често физички кажњавана / Драгица Вишњевац Финк. – Год. 52, бр. 5/6 (2006), стр. 464-475.
74. Полне разлике у психолошкој сепарацији и адаптацији адолесцената / Марија Вукелић. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 135-152.
75. Сличност ставова дискриминације учитеља и деце према различитим маргиналним групама / Јелена Мићевић. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 626-638.
76. Социодемографске карактеристике породице, подела посла у кући и васпитни стилови родитеља у породицама на територији Војводине / Ивана Мухић, Марија Зотовић, Јелица Петровић. – Год. 52, бр. 1/2 (2006), стр. 118-134.

## ФИЛОЗОФИЈА

77. Анаксимандров аперион / Жељко Калуђеровић. – Год. 52, бр. 9/10 (2006), стр. 693-706.
78. Талес – родоначелник филозофије / Жељко Калуђеровић. – Год. 52, бр. 3/4 (2006), стр. 202-218.
79. Христ као морални учитељ / Слободан Сацаков. – Год. 52, бр. 7/8 (2006), стр. 509-524.

**2007.**

## ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

80. Важност образовања на матерњем језику у вишејезичном окружењу / Ружена Шимониова-Чернакова. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 819-827.
81. Друштвене и слободне активности ученика / Душан Ђорђевић. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 430-437.
82. Интрагенерацијско насиље у школи / Мирјана Станковић-Ђорђевић. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 798-811.
83. Педагошки обликована комуникација – услов развоја социјалних компетенција ученика / Мирсада Љајић. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 613-621.
84. Преглед метода и техника у истраживањима проблема школског неуспеха / Јелена Максимовић. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 790-797.
85. Ученичка берза / Душан Ђорђевић. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 812-818.



## ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

86. Историјат неких симбола и термина који се употребљавају у почетној настави математике / Мирко Дејић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 194-204.
87. Категоризација и примена различитих врста питања у поступку вредновања знања ученика у настави познавања природе / Станко Цвјетићанин, Мирјана Сегединац. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 622-633.
88. Корелација наставних садржаја хемије и ужестручних предмета прехранбене струке у средњем образовању / Мирјана Сегединац, Јасна Адамов, Тибор Халаша. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 42-50.
89. Мини пројекти у настави географије / Горан Д. Рајовић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 205-213.
90. Неке дефиниције и конструкције кривих другог реда које се ређе користе / Бранко Прентовић. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 851-855.
91. Неки карактеристични примјери полиформне примјене дидактичког принципа очигледности у настави математике средње школе / Ђоко Г. Марковић. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 51-67.
92. Новине / штампа као секундарно дидактичко средство / Радојко Дамјановић. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 865-874.
93. Однос ученика према настави и учењу / Николета Милошевић, Јелена Павловић, Владимир Џиновић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 227-248.
94. Примена нових информационих технологија у процесу образовања / Марија Милошевић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 249-266.
95. Проблемски заснована почетна настава физике / Гордана Хајдуковић Јандрић, Душанка Ж. Обрадовић. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 451-461.
96. Римске цифре / Мирко Дејић. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 828-840.
97. Ставови ученика гимназије према наставном програму и уџбенику географије / Ђурђица Комленовић. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 634-643.
98. Унапређење екохемијског образовања радника средњег нивоа образовања запослених у хемијској индустрији / Станко Цвјетићанин, Мирјана Сегединац. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 438-450.
99. Употреба видеа у настави енглеског пословног језика / Јелисавета Шафрањ. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 856-864.
100. Утицај примене хеуристичког модела наставе на ефекте учења садржаја природе и друштва / Душан Ристановић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 214-226.

## ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

101. Атрибуције особина наставника и емоције ученика / Драгана Тубић. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 519-540.
102. Аутентичност и креативност у теорији и пракси Монтесори педагогије / Harald Ludwig. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 693-703.

103. Дјечја порнографија / Ивица Станић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 324-346.
104. Дјечје заблуде, полуистине, неистине и лажи / Ивица Станић. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 496-518.
105. Емоционално описмењавање дјече предшколског узраста / Александра Шиндрић. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 902-915.
106. За једну интерактивну операционалну педагогију / Мушата Бакош. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 128-135.
107. Иновације и реконструкције математичко-историјских садржаја у „свјетлу“ полиформности, као дидактичког принципа наставе / Ђоко Г. Марковић. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 916-929.
108. Интеграција дјече с поремећајима у понашању у редовну школску средину / Ружа Томић, Маја Хрвановић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 302-323.
109. Модели примене рачунара у почетној настави математике / Веселин Мићановић. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 930-938.
110. Нови оријентири у раду америчке школе / С. С. Гриншпун. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 541-552.
111. Осавремењивање почетне наставе математике применом рачунара / Веселин Мићановић. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 733-748.
112. Псовка – тровач људске душе и како ју одбацити / Ивица Станић. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 704-721.
113. Раритетни примјери геометријског полиформизма у настави математике средње школе / Ђоко Г. Марковић. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 722-732.
114. Теорија и пракса реализације естетског васпитања / Кристијан Стан. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 136-146.

## **ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ**

115. Институционално образовање женске деце и омладине у Србији у периоду 1858-1903. / Светозар Дунђерски. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 644-655.
116. Марија Монтесори у свом и нашем времену / Милосав Петровић. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 656-667.
117. Циљеви образовања у делима Платона, Русоа и Дјуија / Јована Милутиновић. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 67-80.

## **КЊИЖЕВНОСТ**

118. Моћан млаз спознаја у роману Томаса Мана / Радомир В. Ивановић. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 757-777.
119. Сродство по избору / Радомир В. Ивановић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 165-181.

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

120. Др Душан Савићевић: *Особености учења одраслих* / Јована Милутиновић. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 553-558.
121. Како научити зеца да лети (др Снежана Маринковић: *Дечја права и уџбеник*) / Љиљана Ђуровић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 351-346.
122. Погледи иза кулиса: амикација (постпедагогија) и Марија Монтесори / Исидор Граорац. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 354-360.
123. Пред новим уџбеником дидактике (Новак Лакета и Данијела Василијевић: *Основи дидактике*) / Мара Ђукић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 347-350.
124. Проблематизација образовања за демократију (Зоран Аврамовић: *Апорије образовања за демократију*) / Милан Тасић. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 151-153.
125. Учитељ ментор у систему приправништва / Грозданка Гојков. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 147-150.
126. *Школска педагогија* аутора: Миле Илић, Радмила Николић, Бранко Јовановић / Оливера Гајић. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 749-751.

## ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

127. Масовна култура, масовна комуникација и масовни медији у интеракцији са процесом образовања / Светлана Лазић. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 34-41.
128. Метода подстицања и спречавања у моралном васпитању деце / Бисера Јевтић. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 402-419.
129. Општи осврт на методологију истраживања школског успеха у значајним студијама страних аутора / Јелена Максимовић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 182-193.
130. Партиципација ученика у школама Војводине / Светлана Лазић, Сања Риста. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 385-401.
131. Педагози и мултимедији – футуролошка перспектива / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 365-374.
132. Педагошки плурализам: циљеви образовања и учења у свету који се мења / Јована Милутиновић. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 587-598.
133. Појам циљева образовања учитеља / Јована Милутиновић. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 375-384.
134. Савремене тенденције у развоју општег образовања и васпитања у нашем друштву / Весна Минић. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 21-33.
135. Социо-филозофски основи болоњске декларације / Душан М. Савићевић. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 565-586.
136. Схватања о појму у логици, психологији и педагогији / Радован Антонијевић. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 419-429.

137. Улога и значај квалитета у области образовања / Данијела Костадиновић. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 599-612.
138. Циљеви васпитања и образовања и моралне вредности / Јован Ђорђевић. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 5-20.

### **ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ**

139. Неки елементи компјутерског описмењавања на предшколском узрасту / Тамара Прибишев-Белесин. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 88-98.
140. програми предшколског васпитања и образовања у Србији у периоду од 1959. до 1968. године / Емина Копас-Вукашиновић. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 668-680.
141. Релације постуларног статуса и антропометријских карактеристика деце предшколског узраста / Ерне Сабо. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 81-87.
142. ТВ, компјутерске игрице и физичка активност деце предшколског узраста / Татјана Тубић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 276-287.
143. Улога васпитача у превенцији и корекцији најчешћих облика деформитета деце предшколског и основношколског узраста / Ерне Сабо. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 462-470.
144. Улога васпитача у процени држања тела деце предшколског и основношколског узраста / Ерне Сабо. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 267-275.

### **ПСИХОЛОГИЈА**

145. Брак и породица као вредности код студената новосадског универзитета / Ивана Мухић, Јелица Петровић. – Год. 53, бр. 3/4 (2007), стр. 288-301.
146. Какву слику о себи имају они који се образују за психотерапеуте у Србији / Јелена Шакоотић-Курбалија. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 471-479.
147. Повезаност интелигенције и синтаксичке свести / Мирјана Николић. – Год. 53, бр. 5/6 (2007), стр. 480-495.
148. Релације између етноцентризма и отворености за иновације / Јелена Мићевић. – Год. 53, бр. 7/8 (2007), стр. 681-692.
149. Самоопажање психотерапијских едукатора у Србији / Јелена Шакоотић-Курбалија. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 892-901.
150. Социометријски статус ромске и неромске деце у основној школи / Јелена Кајон, Владимир Мухић, Мирјана Францешко. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 99-110.
151. Уверење о улогама родитеља у породицама на територији Војводине / Ивана Мухић, Нила Капор-Стануловић. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 111-127.

152. Форме учесталости ризичних понашања код студенткиња новосадског универзитета / Јелица Петровић, Ивана Мићић, Марија Зотовић. – Год. 53, бр. 9/10 (2007), стр. 875-891.

### **ФИЛОЗОФИЈА**

153. Анаксименов Аер / Жељко Калуђеровић. – Год. 53, бр. 79/10 (2007), стр. 778-789.

### **УЗ ЈУБИЛЕЈ**

154. Допуна списка објављених радова проф. др Милана Баковљева / Раде Родић. – Год. 53, бр. 1/2 (2007), стр. 157-160.

### **2008.**

### **ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ**

155. Васпитни поступци методе спречавања у школском васпитању / Бисера Јевтић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 885-895.
156. Личност и функције наставника у савременим друштвеним и економским променама / Јован Ђорђевић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 842-853.
157. Могући модели сарадње основне школе са родитељима ученика / Душан Ђорђевић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 896-906.
158. Насиље међу адолесцентима / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 658-669.
159. Стратегије превентивног рада педагога са ученицима који имају тешкоће у учењу / Отилиа Велишек-Брашко. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 907-926.
160. Телевизија као јавни сервис у филозофији доживотног образовања / Светлана Лазић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 670-687.
161. Улога и задаци учитеља у процесу инклузивног образовања / Шпела Голубовић, Јасна Максимовић. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 49-56.

### **ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ**

162. Анализа способности за учење хемије код ученика средњих школа / Јасна Адамов, Мирјана Сегединац, Радован Грандић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 957-972.
163. Допринос настави биологије едукацији у области екологије и заштите животне средине / Мирјана Никланивић, Томка Миљановић. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 498-508.

164. Енглески језик: Case studies у пословној комуникацији / Ивана Мартиновић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 760-766.
165. Енглески модални глаголи CAN и WILL у епистематичкој и динамичкој употреби и њихови еквиваленти у српском језику / Јелена Пртљага. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 730-746.
166. Когнитивна зрелост као фактор усвајања граматичке структуре страног језика / Весна Пилиповић. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 524-533.
167. Корпус и учење језика / Никола Добрић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 753-759.
168. Критеријуми оцењивања у функцији мотивације ученика / Снежана Пртљага. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 1004-1013.
169. Математички задаци са обележјем стандарда као компонента ефикасне наставе математике / Јанко Б. Миловановић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 278-292.
170. Математички задаци с обележјем стандарда као структуралитети програмиране почетне наставе математике / Јанко Б. Миловановић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 940-954.
171. Могућности корелације наставе природе и друштва и музичке културе у разредној настави / Наташа Вукићевић, Ирена Голубовић-Илић. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 509-523.
172. Мотивационе игре у почетној фази наставе математике / Силвија Тот. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 488-497.
173. Научни метод у настави физике у друштвено-језичком смеру гимназије / Мирко Г. Нагл, Душанка Ж. Обрадовић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 707-715.
174. Недостаци и слабости традиционалне и савремене школе / Босиљка Ђорђевић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 585-600.
175. Неки правци изучавања појма броја у почетној настави математике / Мирко Дејић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 268-277.
176. Образовни софтвер као инетрактивно манипулативно и моторичко подстицајно средство у разредној настави / Славољуб Хилченко. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 69-78.
177. Прилог проучавању развоја креативних способности млађем школском узрасту / Адријан Негру. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 257-268.
178. Примена модела учења путем откривања у настави познавања природе и друштва у четвртном разреду / Станко Цвјетићанин, Данијела Марчок, Мирјана Сегединац. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 688-706.
179. Примена наставе помоћу рачунара у формирању знања ученика трећег разреда о биљкама листопадне шуме / Станко Цвјетићанин, Мирјана Сегединац, Наташа Бранковић. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 57-68.
180. Природни бројеви у теорији и у почетном математичком образовању / Бранко Прентовић. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 476-487.

181. Проблеми и фазе у усвајању глаголског времена Present Perfect у енглеском језику / Весна Пилиповић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 308-315.
182. Пuteви долажења до математичких истина / Мирко Дејић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 927-939.
183. Реторичка структура у дискурсу пословног језика / Јелисавета Шафрањ. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 990-1003.
184. Спровођење појединих дидактичких система у наставној пракси учитеља / Слободан Вулетић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 293-307.
185. Српски језик у „фиоци“ / Милка Марковић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 747-752.
186. Студентске евалуације као облик наставе енглеског језика / Предраг Новаков. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 981-989.
187. Усвајање културе у настави страног језика / Јелисавета Шафрањ. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 91-99.
188. Учење енглеског језика за посебне намене на наставном градиву стручних предмета / Јелисавета Шафрањ. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 716-720.
189. Школа у природи и образовање за животну средину / Вељко Банђур, Зорица Веиновић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 973-980.

### ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

190. Агресија младих и њихово сузбијање / Ивица Станић. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 147-163.
191. Да ли даровито дијете треба инклузију? / Илда Хоџић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 1086-1091.
192. Десетогодишњи наставни програм за обавезне школе у Норвешкој / Милена Видановић, Миле Филипов. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 1079-1085.
193. Мобителска порнографија – ескалирајућа појава / Ивица Станић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 1052-1075.
194. Организационо-технички услови примене рачунара у почетној настави математике / Веселин Мићановић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 350-363.
195. Примјена дидактичког принципа перманенције и комбинованог полиформизма у настави математике средње школе / Ђоко Г. Марковић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 340-349.
196. Растанак од студената са пуним радним временом : по питању даљег образовања немачке високошколске институције још оклевају / Uschi Heidel. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 1076-1079.
197. Стратегија почетног математичког образовања заснована на примени рачунара у наставном процесу / Веселин Мићановић. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 560-576.
198. Сустав квалитете у функцији децентрализације управљања школством / Драгутин Фонда. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 164-179.



## ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

199. Савременост педагошких идеја Љубомира М. Протића / Снежана Милошевић Јешић. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 100-107.

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

200. Дидактика даровитих (Грозданка Гојков: *Дидактика даровитих*) / Босиљка Ђорђевић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 797-804.
201. Друштвено и морално васпитање (Босиљка Ђорђевић, Јован Ђорђевић: *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања*) / Радован Грандић, Милена Летић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 368-377.
202. Методолошки приступи моралном васпитању (Александар Стојановић: *Методолошки приступи моралном васпитању*) / Радован Грандић, Милена Летић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 805-813.
203. Од „друштва знања“ ка „друштву образовања“ (европски оквири компатибилности образовних стандарда) / Грозданка Гојков. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 1092-1094.
204. Парадигме у педагогији (Грозданка Гојков: *Квалитативна истраживачка парадигма у педагогији: прилози квалитативним истраживањима у педагогији*) / Милица Андевски. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 814-818.
205. Педагошка дијагностика / Грозданка Гојков. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 364-367.
206. Питагора са Самоса – историјска или митска личност / Мирослава Михајлов. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 79-90.
207. Породица као фактор подстицања даровитости (14. округли сто у Вршцу) / Александра Гојков Рајић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 820-821.
208. Социо-педагошке рефлексije партнерства савремене породице и школе (Гордана Будимир-Нинковић: *Савремена породица и школа*) / Оливера Гајић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 1098-1100.
209. У потрази за добрим уџбеником (Светлана Шпановић: *Дидактичко обликовање уџбеника*) / Мара Ђукић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 1095-1097.
210. У сусрет савременим вредносним оријентацијама младих и одраслих (Гордана Будимир-Нинковић: *Вредносне оријентације младих и одраслих*) / Емина Копас-Вукашиновић. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 577-580.
211. Циљеви образовања у педагошким теоријама 20. века (др Јована Милутиновић: *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*) / Радован Грандић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 378-384.

## ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

212. Алтернативни методолошки приступи и поступци у моралном васпитању / Александар Стојановић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 200-218.
213. Андерсен у збиркама за децу Стевана Б. Поповића / Мара Кнежевић. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 432-437.
214. Глобализација и школа и образовање / Босиљка Ђорђевић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 827-842.
215. Да ли је дистинкција између даровитости и талента неопходна? / Наташа Струза Милић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 219-229.
216. Дидактичке теорије и теорије учења из угла наставне праксе / Вишња Манојловић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 242-256.
217. Емпиријско шроучавање породице - могућности и ограничења / Слађана Зуковић. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 14-22.
218. како би могао да изгледа систем школског геометријског образовања / Саво Ћебић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 601-619.
219. Концепција образовања учитеља за рад у савременој школи / Радмила Богосављевић. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 406-431.
220. Концепција самосталног студирања у високом образовању / Душан М. Савићевић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 185-200.
221. Креативност и имагинација деце и малдих / Босиљка Ђорђевић. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 5-13.
222. Мотивисаност наставника за самообразовање и професионални развој / Оливера Ранђеловић. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 36-48.
223. Основни појавни облици телесног вежбања (физичке културе) / Драган Мартиновић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 650-657.
224. Педагошка стратегија подстицања даровитости / Радован Грандић, Милена Летић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 865-887.
225. Педагошко-развојна делатност педагога: ка ангажованом појединцу / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 854-864.
226. Подршка породици / Душан Ђорђевић. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 23-35.
227. Породично сексуално злостављање деце кроз могућности превентивног педагошког деловања омбудсмана / Светлана Лазић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 230-242.
228. Преглед важнијих студија о учитељу / Радмила Богосављевић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 620-640.
229. Прилог истраживању узрока школског неуспеха / Јелена Максимовић. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 450-464.
230. Ред и рад у функцији васпитања / Душан Ђорђевић. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 465-475.
231. Структура садржаја општег образовања у основној школи / Весна Минић. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 438-449.

232. Теорија рецепције као једно од савремених гледишта у науци о књижевности / Александра Гојков Рајић. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 641-649.

### **ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ**

233. Облик ногу и држање стопала деце предшколског узраста у Новом Саду / Ерне Сабо. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 108-114.
234. Сарадња васпитача и родитеља на подручју физичког васпитања предшколске деце / Вишња Ђорђевић, Душанка Тумин. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 1014-1026.
235. Стратегије рада са музички даровитом децом предшколског узраста / Луција Андре. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 767-782.
236. Увођење, примена и евалуација припремног предшколског програма / Драгана Чикош. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 316-325.
237. Утицај васпитне атмосфере у децем вртићу на агресивно понашање деце предшколског узраста / Сандра Пашћан. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 534-542.

### **ПСИХОЛОГИЈА**

238. Димензије темперамента детета и понашање мајке у родитељској улози / Радмила Михаљичић, Јелица Петровић, Марија Зотовић, Ивана Мухић. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 1039-1051.
239. Експлицитне и имплицитне везе конативних димензија и школског постигнућа / Марија Сакач. – Год. 54, бр. 7/8 (2008), стр. 783-796.
240. Експлоатација сексуалности: од инцидента до новог морала / Иван Јерковић, Лидија Пивк. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 130-146.
241. Предлог програма тренинга пажње за децу / Зденка Нововић, Снежана Смедеревац, Миклош Биро, Вељко Јовановић. – Год. 54, бр. 1/2 (2008), стр. 114-129.
242. Релације између васпитних ставова родитеља и ауторитарности деце / Јасмина Коцопељић, Јасмина Пекић, Ана Генц. – Год. 54, бр. 9/10 (2008), стр. 1027-1038.
243. Стресна искуства и њихов значај за формирање појма о себи у адолесценцији / Марија Зотовић, Ивана Мухић, Јелица Петровић. – Год. 54, бр. 3/4 (2008), стр. 326-339.

### **ФИЛОЗОФИЈА**

244. Питагорејски бројеви / Жељко Калуђеровић. – Год. 54, бр. 5/6 (2008), стр. 389-405.

**2009.**

### **АНДРАГОГИЈА**

245. Андрагошке потребе и могућности савремене школе / Душан М. Савићевић. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 261-273.

### **ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ**

246. Вештина узајамног давања од срца – ненасилна комуникација / Мирјана Станковић-Ђорђевић. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 316-331.
247. Ђачка екскурзија – туризам или настава и учење / Горан Јоксимовић. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 492-495.
248. Идентификација деце са потенцијалним специфичним тешкоћама у учењу приликом процене зрелости за полазак у школу / Отилиа Велишек-Брашко. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 543-563.
249. Превентива као одговор куративи и немоћном описивању агресије и вршњачке нетолеранције у школама / Душан Ђорђевић. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 305-315.
250. Предлог програма превенције у области насиља међу вршњацима / Мила Бељански. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 713-734.
251. Примена иновација у основних школи / Снежана Милошевић-Јешић. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 497-524.
252. Различити облици предупређивања школског неуспеха / Јелена Максимовић. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 525-542.
253. Ставови према образовању, аспирације и вредности ромских и неромских родитеља чија деца полазе у школу / Снежана Товиловић, Зденка Нововић, Миклош Биро. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 322-354.

### **ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ**

254. Анализа опште квадратне једначине применом рачунара / Бранко Прентовић, Драгослав Херцег. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 962-977.
255. Анализа резултата примене научног метода у настави физике / Мирко Г. Нагл, Душанка Ж. Обрадовић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 745-755.
256. Геогейбра у средњошколској настави аналитичке геометрије / Еуген Љајко, Златка Павличих, Ивана Радуловић. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 909-920.
257. Емпатија у настави страног језика као последица глобализацијских токова / Јагода Топалов, Биљана Ристић-Бојанић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 115-124.
258. Индивидуализација и иновирање наставе и учења у школи 21. века / Јован Ђорђевић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 673-685.

259. Иновативни модели наставе биологије и заштита животне средине / Мирјана Никлановић, Томка Миљановић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 131-140.
260. Интерполација и Геогебра / Драгослав Херцег, Ђорђе Херцег. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 897-908.
261. Интерпретација математичких садржаја и њихов исход / Ружица Вукобратовић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 756-770.
262. Један поглед на квалитет универзитетске наставе / Зорана Лужанин. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 944-954.
263. Метода покушаја и погрешака у почетној настави математике / Валерија Пинтер Крекић. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 1018-1025.
264. Методолошки приступ у примени функционално-комуникативног приступа у настави румунског језика и књижевности / Маринел Негру. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 771-776.
265. Наставници и промене у квалитету часа / Зоран Аврамовић, Миља Вујачић. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 355-367.
266. О визуализацији изводне функције / Ђурђица Такачи, Јасминка Радовановић. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 1000-1006.
267. О погрешним називима познатих математичких резултата / Љиљана Петковић. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 1007-1017.
268. Образовни потенцијал програма за динамичку математику: случај Геогебра / Антон Врдољак, Милорад Бањанин. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 921-931.
269. Оригами – пример за примену у настави математике / Наталија Будимски. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 932-943.
270. Педагошка комуникација као фактор ефикасности наставе / Марија Јовановић. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 368-382.
271. Повратна информација као подстицај при учењу писања у средњошколској настави енглеског језика / Татјана Глушац. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 103-114.
272. Приказ дидактичких димензија активности ученика и наставника у моделу вишефронталне наставе / Љиљана Пижурица. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 141-154.
273. Примена мултимедијалних алата у образовању / Миодраг Милићевић, Драгана Тодорић-Вукашин. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 955-961.
274. Рачунарске науке у основних и средњој школи у свету и код нас / Светлана Малетин, Милош Рацковић. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 978-990.
275. Реализација програма биологије у гимназији и заступљеност мултимедија / Јованка Терзић, Томка Миљановић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 735-743.
276. Реформа наставних програма Биологије за основну школу у Србији, Хрватској и Словенији / Нада Џамић-Шепа. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 564-587.

277. Скаларни производ и приближна интеграција / Драгољуб Херцег, Ђорђе Херцег. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 88-102.
278. Творба речи у енглеском језику: афиксација / Милка Марковић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 125-130.
279. Џојстик у настави / Ђорђе Херцег. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 991-999.

### ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

280. Мале школе / Јелена Павловић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 213-227.
281. Радно васпитање у домовима за децу и младе без родитељског старања / Зорица Шалјић. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 649-656.
282. Савремени приступ настави у комбинованом одељењу / Милена Видановић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 206-212.

### ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

283. Инклузија за све / Илда Хозић. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 440-445.
284. Један карактеристичан примјер полиформног рјешавања конструктивног задатка у настави математике средње школе / Ђоко Г. Марковић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 228-234.
285. Како родитељи подстичу компетенције своје деце / Хазим Селимовић, Зехрина Селимовић. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 424-439.
286. Развој компетенција код дјете родитељском инструкцијом / Хазим Селимовић, Зехрина Селимовић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 836-849.
287. Развој предшколске деце и компјутери / Тамара Прибишев-Белесин. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 827-835.
288. Синдрома изгарања у професији наставника / Ненад Сузић, Јадранка Граонић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 813-826.
289. Трач и оговарање – од забаве до клевете / Ивица Станић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 235-256.
290. Школа контекстног образовања као модел реализације компетентног прилаза у општем образовању / А. А. Врбицкиј. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 657-667.

### IN MEMORIAM

291. Златибор Петровић (1921-2009) / Председништво Српске академије образовања. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 446-447.

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

292. Басне и лектира мудрости (Миланка Маљковић: *Басна лектира мудрости : креативни поступци у методичкој интерпретацији басне*) / Оливера Гајић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 854-856.
293. Даровити и друштвена елита / Александра Гојков-Рајић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 857-860.
294. Како родитељи могу дисциплиновати своје дете а да не употребе батину (Ловринчевић Невена: *Дисциплина без батина*) / Љиљана Грујић. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 1034-1036.
295. Методолошки проблеми истраживања даровитости / Босиљка Ђорђевић. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 1026-1033.
296. Обогаћена дидактичка мисао (Грозданка Гојков: *Дидактика и метакогниција*) / Младен Вилотијевић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 850-853.

## ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

297. Аутономност Новосадске гимназије у креирању наставе филозофије у XIX и почетком XX века / Жељко Калуђеровић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 59-72.
298. Варвари високе технологије – наука и образовање / Душан М. Савићевић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 19-32.
299. Интерактивна радионица као модел рада у васпитно-образовној делатности музеја / Ивана Јанковић. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 291-304.
300. Животни стилови слободног времена младих у Србији / Радован Грандић, Милена Летић. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 468-478.
301. Класично образовање: теорија и пракса / Јована Милутиновић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 686-699.
302. Корак ка инклузији образовања / Мирјана Николић, Вероника Катарина Миртовић. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 479-491.
303. Културне прилике Румуна у банату / Мирча Маран. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 48-58.
304. Однос наставника према даровитим ученицима / Зоран Аврамовић, Миља Вујачић. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 878-889.
305. Особености студентске популације у високом образовању / Душан М. Савићевић. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 453-467.
306. Поглед на људске ресурсе у образовању из угла манаџмента људских ресурса / Љиљана Грујић. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 284-290.
307. Право припадника националних мањина на образовање у Војводини од 1974. до 2004. / Александра Вујић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 700-712.
308. Предвиђања и претпоставке о школи будућности / Јован Ђорђевић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 5-18.



309. Проблеми у друштвеном понашању код лако ментално недовољно развијених ученика / Славица Марковић, Шпела Голубовић, Данијела Лаловић. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 274-283.
310. Пут ка иновативном наставнику у основној школи / Виолета Петковић. – Год. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 890-896.
311. Структурални морфолошки модел адолесцената / Миролуб Ивановић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 73-87.
312. Функционалност савремене породице и верска настава као ресурс њеног оснаживања / Слађана Зуковић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 33-47.

### ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

313. Дечја представа – процес а не циљ / Софија Крајновић, Бранка Јовановић. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 601-606.
314. Портфолио као начин подстицања самовредновања и самовођења ученика у образовању будућих васпитача предшколске деце / Лидија Мишкељин. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 588-600.
315. Предшколска установа и друштвена средина – средина за развој и учење / Зорица Лаковић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 803-812.
316. Сагледавање моторичког развоја предшколске деце / Наташа Струза Милић. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 155-168.
317. Садржаји о биљкама и животињама у предшколском васпирању и обарзовању / Станко Цвјетићанин, Мирјана Сегединац. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 777-789.
318. Садржаји о природи у програму предшколског васпитања и образовања / Станко Цвјетићанин, Мирјана Сегединац. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 412-423.
319. Сарадња предшколске установе са породицом у припреми деце за полазак у школу / Јасмина Клеменовић. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 398-411.
320. Тематско планирање и интеграција садржаја у припремном предшколском програму / Драгана Малешевић. – Год. 55, бр. 7/8 (2009), стр. 790-802.

### ПСИХОЛОГИЈА

321. Конструкт и мерење потребе за сазнањем / Александра Трогрлић, Александар Васић. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 607-621.
322. Одлике мишљења ученика на узрасту од 11. до 15. године / Ивана Луковић. – Год. 55, бр. 3/4 (2009), стр. 383-388.
323. Развојна психологија: историјски осврт на једну базичну психолошку дисциплину / Аурел А. Божин. – Год. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 169-190.
324. Релације селф концепта адолесцената и процењених васпитних стилова њихових родитеља / Сања Грубор, Ивана Мухић, Марија Зотовић, Јелица Петровић. – Год. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 622-635.

325. Стилoви прeвлaдaвaњa aвepзивних eмoцијa у рaнoј aдoлeсцeнцији / Јeлицa Пeтровић. – Гoд. 55, бр. 1/2 (2009), стр. 191-205.
326. Структyрa стaвoвa прeмa мoрaлнoсти и yтицaј пoлa нa њy / Жeљкa Бoјaнић, Млaдeн Пeчyјлијa. – Гoд. 55, бр. 5/6 (2009), стр. 636-648.

### **ФИЛОЗОФИЈА**

327. Хeрaклитoвa вaтрa / Жeљкo Кaлyђeрoвић. – Гoд. 55, бр. 9/10 (2009), стр. 865-877.

### **2010.**

### **АНДРАГОГИЈА**

328. Вaспитни стaв рoдитeљa кaо фaктoр aгрeсивнoг пoнaшaњa yчeникa oснoвнe шкoлe / Дрaгaнa Сeкyлић. – Гoд. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 133-151.
329. Еврoпскa пeрcпeктивa пpoфeсиoнaлизaцијe oбрaзoвaњa и yчeњa oдpaслих / Дyшaн М. Сaвићeвић. – Гoд. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 177-195.
330. Кaкo мaјкe пpoцeђyјy свoјe вaспитнo пoнaшaњe y стpyктyрaлнo рaзличитим пoрoдицaмa? / Ђeрђи Ердeш-Кaвeчaн. – Гoд. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 107-118.
331. Пpoфeсиoнaлни рaзвoј нaстaвникa – пpoцeс aктивнe кoнстpyкцијe знaњa y aутeнтичнoм шкoлскoм кoнтeкcтy / Oливeрa Кaмeнaрaц. – Гoд. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 119-132.

### **ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ**

332. Измeђy aвтoритeтa и рaзвoјa мoрaлнoг пpoсyђивaњa млaдих / Oливeрa Кнeжeвић-Флoрић. – Гoд. 56, бр. 5/6 (2010), стр. 353-366.
333. Кoликo Јe нaсиљe пpисyтнo y шкoли / Гoрдaнa Тoмoњић, Рaдицa Блaгoјeвић-Рaдoвaнoвић, Јeлeнa Пaвлoвић. – Гoд. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 46-58.
334. Пaртнepствo пoрoдицe и шкoлe кaо фaктoр пpeвeнцијe вршњaчкoг нaсиљa / Дaлибoркa Пoпoвић. – Гoд. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 35-45.
335. Пpeвeнцијa нaсиљa y шкoлaмa / Мaјa Пeтaкoв Вyцeљa. – Гoд. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 580-591.
336. Пpимeнa мoдeлa кaријepнoг вoђeњa и сaвeтoвaњa y cрeдњeм стpyчнoм oбрaзoвaњу / Нeбoјшa Брaнкoвић. – Гoд. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 604-616.
337. Пpoдyжeни и цeлoднeвни бoрaвaк y oснoвнoј шкoли / Лидијa Сaвкoв-Пoгaрaши. – Гoд. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 231-238.
338. Пpoучaвaњe нaстaвничких схвaтaњa y фyнкцији њихoвoг пpoфeсиoнaлнoг рaзвoјa / Aлeкcандpa Aнђeлкoвић. – Гoд. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 592-603.

339. Развијање демократских вредности ученика основне школе / Ненад Стојковић. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 789-807.

### ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

340. Анализа употребе слике као географског наставног средства / Анђелка Ивков-Цигурски, Смиљана Ђукићин, Јелена Миланковић. – Год. 56, бр. 5/6 (2010), стр. 421-432.
341. Дидактичко-методичка анализа уџбеника у разредној настави са аспекта социјалне улоге пола / Клаудија Ковачевић. – Год. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 68-81.
342. Интернет у настави / Дијана Влашић. – Год. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 82-90.
343. Један поглед на место информатичке технологије у настави математике / Михаило Јокић. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 869-881.
344. Кључне компетенције и учење у пракси / Виолета Петковић, Наташа Илић Миловац. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 839-856.
345. Конструктивистички приступ (учењу) у настави природе и друштва / Снежана Пртљага. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 857-868.
346. Математички задаци са обележјем стандарда као чиниоци проблемског учења у настави математике / Јанко Б. Миловановић. – Год. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 278-293.
347. Математичко моделирање заступљености пушења / Ђурђица Такачи, Душица Ракић, Јасмина Максић. – Год. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 617-629.
348. Мотивација ученика у настави – претпоставка успеха у учењу / Биљана Лунгулов. – Год. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 294-305.
349. Откривање и стимулација музички даровитих на почетки XX века / Јон Лелеа. – Год. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 257-269.
350. Педагошки потенцијал такмичења у настави физичког васпитања / Вишња Ђорђић. – Год. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 59-67.
351. Примена теренске наставе биологије у савладавању еколошких програмских садржаја у основној школи / Ана Ђокић-Остојић, Јелена Станисављевић. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 813-838.
352. Проблеми увођења појма непроменљиве речи у уџбеницима из српског језика у четвртом разреду основне школе / Љиљана Келемен. – Год. 56, бр. 5/6 (2010), стр. 433-445.
353. Проевропски комплекс у Ћосићевом роману *Корени* / Катица Дармановић. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 808-812.
354. Ставови студената англистике према настави енглеског језика у средњим школама / Весна Лазовић. – Год. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 270-277.
355. Учење енглеског као језика медицинске струке: приступ заснован на потребама студената / Вук Марковић. – Год. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 91-98.
356. Функционалност уџбеничког садржаја у развоју естетске културе ученика / Жана Бојовић. – Год. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 239-256.

### ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

357. Бјежање ученика од куће – препознавање и спрјечавање / Ивица Станић. – Год. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 326-345.
358. Дјеца су Божји дар – жртве својих заштитника / Ивица Станић. – Год. 56, бр. 5/6 (2010), стр. 503-523.
359. Педагогија у свијетлу Дилтајевог филозофског гледишта / Симо Нешковић. – Год. 56, бр. 5/6 (2010), стр. 476-488.
360. Педагошка превенција вршњачког насиља у основној и средњој школи / Љиљана Јерковић. – Год. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 152-166.
361. Принципи и елементи еманципаторског вредновања рада и напредовања ученика / Есед Карић. – Год. 56, бр. 5/6 (2010), стр. 489-502.

### IN MEMORIAM

362. Каратина Ручки (Rutschy) 25.01.1941. Берлин – 14.01.2010. Берлин / Исидор Граорац. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 902-906.

### ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

363. Положај и васпитање Црногорке у породици / Анђелка Булатовић. – Год. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 659-668.
364. Први српски педагошки часопис „Школски лист“ / Карла Селихар. – Год. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 669-680.

### ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

365. Даровити у процесу глобализације / Александра Гојков-Рајић. – Год. 56, бр. 5/6 (2010), стр. 524-532.
366. Наставник између теорије и наставне праксе (Зоран Аврамовић, Миља Вујачић: *Наставник између теорије и наставне праксе*) / Јелена Максимовић. – Год. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 695-698.
367. Нова књига о „новој песни за децу“ (Јован Љуштановић: *Брисање лава: поетика модерног и српска поезија за децу од 1951. до 1971. године*) / Медиса Колаковић. – Год. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 167-171
368. Педагошко искуство и стваралачки чин (Душан Ђорђевић: *Педагошке слагалице*) / Милосав Петровић. – Год. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 346-348.

### ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

369. Ауторски дрикурс у образовном програму јавног сервиса РТВ / Светлана Лазић. – Год. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 25-34.

370. Диверзитет (не)жигова / Вук Раичевић, Слободан Спасић, Раде Гломазић. – Год. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 550-568.
371. Модели организације рада основне школе од I до IV разреда у одељењима са мањим бројем ученика / Снежана Бабић-Кекез. – Год. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 19-24.
372. Неки аспекти европске полицијске сарадње и Еуропол / Ненад Аврамовић. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 734-749.
373. Ненасилна комуникација у служби инклузивног процеса / Мирјана Станковић-Ђорђевић. – Год. 56, бр. 5/6 (2010), стр. 399-411.
374. О неким аспектима мотивисаности студената за истраживачки рад / Јелена Максимовић. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 724-732.
375. Образовање за менаџмент / Грозданка Гојков. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 717-723.
376. Примена Модела развојно-професионалног менторства у реализацији педагошко-методичке праксе на студијама педагогије / Оливера Каменарац, Луција Андре. – Год. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 216-230.
377. Притвор, међународни стандарди и домаће право / Зоран Павловић. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 758-779.
378. Проблеми и улога педагошких циљева са освртом на таксономију образовања / Јован Ђорђевић. – Год. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 5-18.
379. Процес глобализације и креативност / Јован Ђорђевић. – Год. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 537-549.
380. Смисао и суштина правне државе / Здравко Јеж. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 750-757.
381. Специфичности компаративних истраживања у педагогији / Александра Максимовић. – Год. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 569-579.
382. Статистичка метода у педагошким истраживањима / Јелена Максимовић. – Год. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 207-215.
383. Studio Bolognese и Болоњска реформа високог образовања у Србији / Михаел Антоловић, Виолета Петковић. – Год. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 196-206.
384. Улога породице у физичком васпитању / Марта Дедај. – Год. 56, бр. 5/6 (2010), стр. 412-420.
385. Утицај болоњске реформе високог школства на методологију предавања микроекономије и макроекономије / Светлана Игњатијевић. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 780-788.

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

386. Богатство и сиромаштво речника код деце предшколског узраста / Весна Тодоров. – Год. 56, бр. 5/6 (2010), стр. 468-475.
387. Еколошко образовање будућих васпитача / Весна Трифуновић, Светлана Ђурчић. – Год. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 649-658.

- 388. Ефекти примене програмираног физичког вежбања на антропометријске димензије предшколске деце / Загорка Марков, Ангела Месарош Живков. – Год. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 630-648.
- 389. Квалитет комуникације васпитач–дете као услов успешног васпитног рада у вртићу / Биљана Стојановић. – Год. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 306-316.
- 390. Могућност аутентичног (смисленог) живљења у вртићу / Исидор Граорац. – Год. 56, бр. 5/6 (2010), стр. 446-467.
- 391. Степен задовољства родитеља процесом адаптације деце у јаслицама / Невена Цвјетићанин, Јасна Суботин. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 893-901.
- 392. Стручно усавршавање васпитача, медицинских сестара и стручних сарадника ПУ „Радосно детињство“ Нови Сад / Зорица Лаковић, Татјана Дивилд, Данијела Бошковић. – Год. 56, бр. 1/2 (2010), стр. 99-106.

### **ПСИХОЛОГИЈА**

- 393. Предвиђање проблематичног понашања адолесцената / Драган Курбалија, Јелена Шакотић-Курбалија. – Год. 56, бр. 9/10 (2010), стр. 882-892.
- 394. Развојни ток синтаксичке свести код деце узраста 5-9 година / Мирјана Николић. – Год. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 681-695.
- 395. Чиниоци који доприносе појави дисфоричних реакција у адолесценцији / Миа Марић, Зденка Нововић. – Год. 56, бр. 3/4 (2010), стр. 317-325.

### **ФИЛОЗОФИЈА**

- 396. Ксенофаново једно / Жељко Калуђеровић. – Год. 56, бр. 7/8 (2010), стр. 705-716.

## РЕГИСТАР АУТОРА

### А

Аврамовић, Зоран 265, 304  
 Аврамовић, Ненад 372  
 Адамов, Јасна 88, 162  
 Андре, Луција 235, 376  
 Андевски, Милица 204  
 Анђелковић, Александра 338  
 Антоловић, Михаел 383  
 Антонијевић, Радован 19, 23, 136  
 Арсовић, Бранка 21

### Б

Бабић-Кекез, Снежана 371  
 Бакош, Мушата 106  
 Бала, Густав 65  
 Банђур, Вељко 189  
 Бањанин, Милорад 268  
 Бељански, Мила 250  
 Биро, Миклош 241, 253  
 Благојевић-Радовановић, Радица 333  
 Богосављевић, Радмила 219, 228  
 Божин, Аурел А. 323  
 Бојанић, Жељка 326  
 Бојовић, Жана 356  
 Бошковић, Данијела 392  
 Бранковић, Наташа 179  
 Бранковић, Небојша 336  
 Будимски, Наталија 269  
 Булатовић, Анђелка 363

### В

Валенчић Зуљан, Милена 37  
 Басић, Александар 321  
 Веиновић, Зорица 189  
 Велишек-Брашко, Отилиа 159, 248  
 Видановић, Милена 192, 282  
 Вилотијевић, Младен 296

Вишњевац Финк, Драгица 73  
 Влашић, Дијана 342  
 Врачар, Маја 4  
 Врбицкиј, А. А. 290  
 Врдољак, Антон 268  
 Вујачић, Миља 265, 304  
 Вујић, Александра 307  
 Вукелић, Марија 74  
 Вукићевић, Наташа 171  
 Вукобратовић, Ружица 261  
 Вулетић, Слободан 184

### Г

Гајић, Оливера 126, 208, 292  
 Генц, Ана 242  
 Гломазић, Раде 370  
 Глушац, Татјана 271  
 Гојков, Грозданка 38, 49, 125, 203, 205, 375  
 Гојков Рајић, Александра 207, 232, 293, 365  
 Голубовић, Шпела 161, 309  
 Голубовић-Илић, Ирена 171  
 Грандић, Радован 162, 201, 202, 211, 224, 300  
 Граонић, Јадранка 288  
 Граорац, Исидор 122, 362, 390  
 Гријак, Ђурђа 72  
 Гриншпун, С. С 36, 110  
 Грујић, Љиљана 294, 306  
 Грубор, Сања 324

### Д

Дамјановић, Радојко 92  
 Данић, Снежана 14  
 Дармановић, Катица 353  
 Дедај, Марта 384  
 Дејић, Мирко 86, 96, 175, 182



Дивилд, Татјана 392  
Добрић, Никола 167  
Дунђерски, Светозар 39, 115

## Ђ

Ђокић-Остојић, Ана 351  
Ђорђевић, Босиљка 54, 55, 174, 200, 214, 221, 295  
Ђорђевић, Душан 81, 85, 157, 226, 230, 249  
Ђорђевић, Живкица 4  
Ђорђевић, Јован 12, 45, 138, 156, 258, 308, 378, 379  
Ђорђић, Вишња 234, 350  
Ђукић, Мара 48, 123, 209  
Ђукићин, Смиљана 340  
Ђуровић, Љиљана 121

## Е

Ердеш-Кавечан, Ђерђи 330

## З

Зотовић, Марија 76, 152, 238, 243, 324  
Зуковић, Слађана 217, 312

## И

Ивановић, Мирољуб 311  
Ивановић, Радомир В. 118, 119  
Ивков-Џигурски, Анђелка 340  
Игњатијевић, Светлана 385  
Илић Миловац, Наташа 344

## Ј

Јеж, Здравко, 380  
Јанковић, Ивана 299  
Јевтић, Бисера 128, 155  
Јерковић, Иван 240  
Јерковић, Љиљана 360

Јовановић, Бранка 313  
Јовановић, Вељко 241  
Јовановић, Марија 270  
Кокић, Михаило 343  
Јоксимовић, Горан 247  
Јоцић, Зорица 18

## К

Кајон, Јелена 150  
Калин, Јана 37  
Калуђеровић, Жељко 77, 78, 153, 244, 297, 327, 396  
Каменарац, Оливера 30, 331, 376  
Капор-Стануловић, Нила 151  
Карић, Есед 361  
Карић, Јасминка 6, 28  
Келемен, Љиљана 352  
Клеменовић, Јасмина 319  
Кнежевић, Мара 213  
Кнежевић-Флорић, Оливера 56, 60, 131, 158, 225, 332  
Ковачевић, Клаудија 341  
Колаковић, Медиса 367  
Комленовић, Ђурђица 97  
Копас-Вукашиновић, Емина 140, 210  
Костадиновић, Данијела 137  
Костић, Славица 69  
Котева-Мојсовска, Татјана 64  
Коцопељић, Јасмина 242  
Крајновић, Софија 313  
Кука, Мирослав 15, 17  
Курбалија, Драган 393

## Л

Лазих, Светлана 61, 127, 130, 160, 227, 369  
Лазовић, Весна 354  
Лаковић, Зорица 315, 392  
Лаловић, Данијела 309  
Лелеа, Јон, 349  
Летић, Милена 201, 201, 224, 300

Ludwig, Harald 102  
 Лужанин, Зорана 262  
 Луковић, Ивана 322  
 Лунгулов, Биљана 348

## Љ

Љајић, Мирсада 83  
 Љајко, Еуген 256

## М

Максимовић, Александра 381  
 Максимовић, Јасна 161  
 Максимовић, Јелена 53, 84, 129, 229, 252, 366, 374, 382  
 Максић, Јасмина 347  
 Малетин, Светлана 274  
 Малешевић, драгана 320  
 Манојловић, Вишња 216  
 Маран, Мирча 303  
 Марић, Миа 394  
 Марков, Загорка 7, 388  
 Марковић, Вук 355  
 Марковић, Данило Ж. 47  
 Марковић, Ђоко Г. 91, 107, 113, 195, 284  
 Марковић, Милка 185, 278  
 Марковић, Славица 309  
 Мартиновић, Драган 223  
 Мартиновић, Ивана 164  
 Марчок, Данијела 178  
 Месарош Живков, Ангела 388  
 Миланковић, Јелена 340  
 Милићевић, Миодраг 273  
 Миловановић, Јанко Б. 169, 170, 346  
 Милошевић, Марија 94  
 Милошевић, Николета 93  
 Милошевић Јешић, Снежана 199, 251  
 Милутиновић, Јована 59, 117, 120, 132, 133, 301  
 Миљановић, Томка 11, 163, 259, 275  
 Минић, Весна 134, 231

Митровић, Вероника Катарина 302  
 Мићановић, Веселин 109, 111, 194, 197  
 Мићановић, Мијушко 16  
 Мићевић, Јелена 75, 148  
 Михајлов, Мирослава 206  
 Михајловић, Славољупка 11  
 Михаљичић, Радмила, 238  
 Михић, Владимир 150  
 Михић, Ивана 76, 145, 151, 152, 238, 243, 324  
 Мишкељин, Лидија 314  
 Мишковић, Милан М. 52

## Н

Нагл, Мирко Г. 173, 255  
 Негру, Адријан 177  
 Негру, Мринел 264  
 Нешковић, Симо 359  
 Никлановић, Мирјана 163, 259  
 Никодиновска-Банчотовска, Сузана 13  
 Николић, Мирјана 147, 302, 394  
 Николић, Радмила 8  
 Новаков, Предраг 186  
 Нововић, Зденка 241, 253, 395

## О

Обрадовић, Душанка Ж. 95, 173, 255  
 Обрадовић, Славољуб 46

## П

Павличич, Златка 256  
 Павлов, Србислав 7  
 Павловић, Зоран 377  
 Павловић, Јелена 93, 280, 333  
 Пашћан, Сандра 237  
 Пејић, Ратко 57  
 Пекић, Јасмина 242  
 Петаков Вуцеља, Маја 335  
 Петковић, Виолета 310, 344, 383  
 Петковић, Љиљана 267

Петровић, Јелица 72, 76, 145, 152, 238, 243, 324, 325  
 Петровић, Милосав 116, 368  
 Печујлија, Младен 326  
 Пивк, Лидија 240  
 Пижурица, Љиљана 272  
 Пилиповић, Весна 25, 29, 166, 181  
 Пинтер Крекић, Валерија 263  
 Поповић, Далиборка 334  
 Прентовић, Бранко 90, 180, 254  
 Прибишев Белесин, Тамара 139, 287  
 Пртљага, Јелена 165  
 Пртљага, Снежана 168, 345

## Р

Радић, Бојанић, Биљана 50  
 Радовановић, Весна 28  
 Радовановић, Јасминка 26, 266  
 Радовић, Вера Ж 40  
 Радојковић, Дијана 68  
 Радуловић, Ивана 256  
 Раичевић, Вук 370  
 Рајовић, Горан Д. 89  
 Ракић, Душица 347  
 Ранђеловић, Оливера 222  
 Рацковић, Милош 274  
 Риста, Сања 130  
 Ристановић, Душан 100  
 Ристић-Бојанић, Биљана 257  
 Родић, Раде 154  
 Руње, Дујо 41

## С

Сабо, Ерне 67, 71, 141, 143, 144, 233  
 Савићевић, Душан М. 1, 2, 42, 44, 135, 220, 245, 298, 305, 32,  
 Савков-Погараш, Лидија 337  
 Сакач, Марија 239  
 Саџаков, Слободан 79  
 Сегедица, Мирјана 87, 88, 98, 162, 178, 179, 317, 318

Секулић, Драгана 328  
 Селимовић, Зехрина 285, 286  
 Селимовић, Хазим 285, 286  
 Селихар, Карла 364  
 Смедеревац, Снежана 241  
 Спасић, Слободан 370  
 Стан, Кристијан 114  
 Станисављевић, Јелена 351  
 Станић, Ивица 31, 32, 35, 103, 104, 112, 190, 193, 289, 357, 358  
 Станковић, Маја 5  
 Станковић-Ђорђевић, Мирјана 3, 82, 246, 373  
 Стојаковић, Петар 43  
 Стојановић, Александар 212  
 Стојановић, Биљана 389  
 Стојковић, Ненад 339  
 Струза Милић, Наташа 215, 316  
 Суботин, Јасна 391  
 Сузић, Ненад 10, 288  
 Сухецки, Томислав 62  
 Schonenbeck, Hubertus von 34

## Т

Такачи, Ђурђица 26, 266, 347  
 Тасић, Милан 124  
 Терзић, Јованка 275  
 Товиловић, Снежана 253  
 Тодорић-Вукашин, Драгана 273  
 Тодоров, Весна 386  
 Томић, Ружа 33, 108  
 Томоњић, Гордана 333  
 Топалов, Јагода 257  
 Тот, Силвија 172  
 Трифуновић, Весна 387  
 Трмчић, Лидија 24  
 Трнавац, Недељко 51  
 Троггрић, Александра 321  
 Тумин, Душанка 234  
 Тубић, Драгана 101  
 Тубић, Татјана 142

**Ћ**

Ћебић, Саво 218  
Ћурчић, Светлана 387

**Ф**

Филипов, Миле 192  
Францешко, Мирјана 150  
Фунда, Драгутин 58, 198

**Х**

Хајдуковић Јандрић, Гордана 95  
Халаши, Тибор 88  
Heidel, Uschi 196  
Херцег, Драгољуб 254, 260, 277  
Херцег, Ђорђе 260, 277, 279  
Хилченко, Славолуб 20, 176  
Хозић, Илда 283  
Хоџић, Илда 191  
Хрвановић, Маја 33, 108

**Ц**

Цвјетићанин, Невена 391  
Цвјетићанин, Станко 87, 98, 178, 179, 317, 318  
Цолић, Весна 66, 70

**Ч**

Чикош, Драгана 236  
Чокорило, Радован 63

**Џ**

Џамић-Шепа, Нада 276  
Џинових, Владимир 93

**Ш**

Шакотић, Нада 9  
Шакотић-Курбалија, Јелена 146, 149, 393  
Шаљић, Зорица 281  
Шафрањ, Јелисавета 22, 27, 99, 183, 187, 188  
Шеховић, Мирха 33  
Шимониова Чернакова, Ружена 80  
Шиндрић, Александра 105

## САДРЖАЈ ЧАСОПИСА „ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ“ ЗА 2012. ГОДИНУ

|                                                                                                                     | Бр | Стр     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---------|
| Др Ружица Петровић: Етичка рефлексивност зла                                                                        | 1  | 5–6     |
| Др Жељко Калуђеровић: Ксенофаново <i>Једно</i>                                                                      | 2  | 177–188 |
| Др Жељко Бјелајац, др Јелена Матијашевић, др Милан Почуча: Значај едукације младих о злоупотребама опојних дрога    | 3  | 401–414 |
| Академик Јован Ђорђевић: Хуманистичка педагогија и васпитање                                                        | 4  | 601–604 |
| Академик Босиљка Ђорђевић: Интелектуалне способности и моралност                                                    | 4  | 605–624 |
| Др Јована Милутиновић: Образовање у глобалној ери: индивидуални и/или социјални циљеви образовања                   | 4  | 625–637 |
| Др Радован Грандић, Милена Стипић: Идентификација и школовање даровитих у светлу доминантних концепција даровитости | 4  | 638–655 |
| ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА                                                                                                   |    |         |
| Мр Оливера Смиешко, Олга Царић, др Маријана Царић: Анализа и синтеза у методологији научноистраживачког рада        | 1  | 17–28   |
| Академик Душан М. Савићевић: Виђење образовања                                                                      | 2  | 189–194 |
| Милена Стипић, др Радован Грандић: Лидерство, моралност и даровитост: проблеми, паралеле и перспективе              | 2  | 195–206 |
| Др Жељко Бјелајац, др Јелена Матијашевић, др Милан Почуча: Значај едукације младих о злоупотребама на Интернету     | 2  | 207–220 |

|                                                                                                               |   |         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------|
| Мр Марта Дедај: Породица и брачна терапија по методи Виргиније Сатир - приказ случаја                         | 2 | 221–230 |
| Мр Маја Петаков Вуцеља: Улога стручних сарадника у превенцији насиља у школи                                  | 2 | 231–245 |
| Мр Невена Кнежевић: Кич и уметност                                                                            | 2 | 246–253 |
| Љубица Васић: Музеји као савремени центри учења и њихов положај у друштву знања                               | 2 | 254–268 |
| Др Слађана Зуковић, др Радован Грандић: Плурализам у поимању и дефинисању феномена породице                   | 4 | 656–668 |
| Мр Данијела Обрадовић: Имплицитна становишта родитеља и наставника о даровитости деце основношколског узраста | 4 | 669–679 |
| Др Светлана Лазић: Доживотно учење и професионални развој наставника/ца                                       | 4 | 680–694 |

#### ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

|                                                                                                                               |   |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-------|
| Др Радмила Николић, др Миленко Кундачина: Примена болоњских принципа из угла студентских перцепција                           | 1 | 29–43 |
| Мр Мира Јовановић: Преглед новијих истраживања педагошке климе                                                                | 1 | 43–52 |
| Мр Драган Граховац, др Бранислав Егић: Ниво информатичке писмености руководећих кадрова и стручних сарадника у основној школи | 1 | 53–60 |

#### ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

|                                                                                                                                |   |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-------|
| Ивана Милановић, др Ђурђица Такачи, мр Ружица Вукобратовић: Увођење логаритамске функције помоћу интеграла – методички приступ | 1 | 61–78 |
| Мр Медиса Колаковић: Народна књижевност у читанкама Веселина Чајкановића и Марцела Колина                                      | 1 | 79–84 |
| Слободан Балаћ: Идентификација склоности према традицији и традиционалним вредностима                                          | 1 | 85–94 |

|                                                                                                                                                          |   |         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------|
| Миона Богосављевић-Шијаков, др Станко Цвјетичанин:<br>Значај експеримента<br>у еколошком образовању и васпитању ученика<br>основне школе                 | 1 | 95–104  |
| Мр Слободенка Перкучин: Психолошке претпоставке<br>наставе дијакронијских<br>дисциплина у високошколској русистици у српској<br>говорној средини         | 2 | 269–279 |
| Мр Ненад Стојковић: Телевизија и њене васпитно-обра-<br>зовне могућности                                                                                 | 2 | 280–294 |
| Др Маја Батез, др Бранко Крсмановић: Савладаност<br>наставних садржаја физичког васпитања у<br>зависности од нивоа стручне оспособљености<br>наставника  | 3 | 422–434 |
| Др Анте Колак, Снежана Пртљага, др Александар<br>Стојановић: Савремени уџбеник природе и друштва<br>у функцији развоја способности креативног<br>мишљења | 3 | 435–446 |
| Мр Кристина М. Драговић: О вишку визуелних<br>елемената у многим савременим уџбеницима (с<br>посебним освртом на уџбенике страних језика)                | 3 | 447–455 |
| Др Лидија Јеврић, др Сања Подунавац-Кузмановић,<br>Шоња Велимировић: Примена теорије<br>течне хроматографије у хеометрији биолошки<br>активних једињења  | 3 | 456–466 |
| Мр Томислав Сухецки: Ликовни инструменти као<br>дидактичка средства за усвајање појмова ликовне<br>културе                                               | 3 | 467–471 |
| Јованка Козловачки Дамјанов: Примењена позоришна<br>игра као метода социјално-педагошког рада                                                            | 4 | 695–708 |
| ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ                                                                                                                                      |   |         |
| Др Светозар Дунђерски: Борба педагошког реформатора<br>Стевана Д. Поповића за европски статус наших<br>учитеља                                           | 3 | 475–480 |



## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

|                                                                                                                                                                   |   |         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------|
| Олгица Пушић: Улога стручног сарадника педагога у реализацији Пројекта “Рециклажа”                                                                                | 1 | 105–117 |
| Живка Комленац, Оливера Ковачевић, мр Олгица Стојић, др Ивана Михић: Примена теорије афективне везаности у адаптацији деце јасленог узраста - пример добре праксе | 2 | 295–308 |
| Мр Весна Тодоров, мр Ивана Кезуновић: Неке улоге васпитача у сарадњи са породицом                                                                                 | 2 | 309–318 |
| Др Весна Цолић: Традиционалне дечје игре у новосадским вртићима данас                                                                                             | 3 | 481–490 |
| Мр Даница Васпиљевић-Продановић: Ефекти насиља у породици на понашање деце предшколског узраста                                                                   | 3 | 491–499 |

## СПЕЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА

|                                                                                          |   |         |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------|
| Др Загорка Марков, мр Мирослава Којић: Хранитељске породице и деца са сметњама у развоју | 2 | 319–328 |
| Др Милан М. Мишковић: Социолошки контекст инклузивног образовања (I)                     | 3 | 500–511 |
| Др Ђурђа Солеша-Гријак: „Идеална школа” за децу оштећеног слуха                          | 4 | 709–719 |
| Др Милан М. Мишковић: Социолошки контекст инклузивног образовања (II)                    | 4 | 720–728 |

## ПСИХОЛОГИЈА

|                                                                                                                        |   |         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------|
| Мр Ана Генц, мр Јасмина Пекић: Стрес-процес и перфекционизам - улога неуротицизма и ресурса за суочавање са стресом    | 1 | 118–129 |
| Мр Надежда Родић: Анксиозност, депресивност и асоцијална агресивност као предиктори недоследности родитеља у васпитању | 1 | 130–138 |
| Спец. Мирјана Станковић-Ђорђевић: Ометеност као первазивни стресор породице                                            | 1 | 139–155 |

|                                                                                                                              |   |         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------|
| Др Владимир Мухић, др Јасмина Коцопељић: Скала медијске писменост - СМП - НС: факторска структура и метријске карактеристике | 4 | 729–742 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------|

#### ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

|                                                                                                                                               |   |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------|
| Др Ђоко Г. Марковић: Иновације у функцији разбијања формализма у настави математике основне и средње школе                                    | 1 | 159–166 |
| Др сц. Јошко Синдик: Разлике у доживљајима ефикасности тимског рада у односу на доб и профил стручњака из предшколског одгоја и образовања    | 2 | 329–344 |
| Арон Ковач: Мултикултуралност или асимилација?                                                                                                | 3 | 512–528 |
| Лоредана Дробот: Социјална педагогија - приступ из двоструке перспективе: историјске и развоја личности                                       | 3 | 529–543 |
| Марија Александра Пантеа: Један знаменити румунски педагог - Петру Пипош (1859-1913)                                                          | 3 | 544–546 |
| Др Веселин Мићановић: Образовна технологија у почетној настави математике                                                                     | 3 | 547–558 |
| Др сц. Јошко Синдик, др сц. Саша Миссони: Однос самоиндуциране уланчане те емоционалне компетенције и доживљеног стреса на послу одгојитељица | 4 | 743–763 |

#### ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

|                                                                               |   |         |
|-------------------------------------------------------------------------------|---|---------|
| Др Адила Пашалић Кресо, др Радован Грандић: Како оснажити савремену породицу? | 2 | 345–351 |
| Др Грозданка Гојков: Метода узорка у педагошким истраживањима                 | 2 | 352–354 |
| Др Мирча Маран: Религијски системи                                            | 2 | 355–357 |
| Снежана Ритер: Библиографија часописа “Педагошка стварност” (1995 – 2000)     | 2 | 358–389 |
| Душан Ђорђевић: Есеј о есејима                                                | 3 | 559–560 |
| Снежана Ритер: Библиографија часописа “Педагошка стварност” (2000-2005)       | 3 | 561–588 |

|                                                                         |   |         |
|-------------------------------------------------------------------------|---|---------|
| Снежана Ритер: Библиографија часописа “Педагошка стварност” (2006-2010) | 4 | 764–794 |
| Садржај Часописа „Педагошка стварност” за 2012. годину                  | 4 | 795–799 |

# ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

## УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

### Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко Друштво Војводине, В. Путника 1, 21000 Нови Сад, са напоменом „За часопис” **e-mail: [spdvcasopis@neobee.net](mailto:spdvcasopis@neobee.net)**

**Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.**

Писане верзије се не враћају аутору.

### Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона и годину рођења. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

**Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога, уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).**

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текста резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова, треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.
- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

**Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.**

## Позиви на литературу – референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*.

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.

чланак у часопису:

Савићевић, Д. (2011): *Врсте истраживања у педагогији*, Педагошка стварност, 1–2, 5–25.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

*Педагошка енциклопедија* I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикавања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б).

**Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.**

### Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

## PEDAGOGICAL REALITY

### CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško Društvo Vojvodine V. Putnika 1, 21000 Novi Sad, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **spdvcasopis@neobee.net**.

#### Style Sheet

Format:  
Length: up to 16 pages  
Font: Times New Roman (12 pt)  
Line spacing: 1.5  
Alignment: Justified  
Margins: Top and bottom 3 cm  
Left and right 3.5 cm  
Page numbers: Insert page numbers

**The paper should not exceed 16 pages, and should contain:** (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, (4) References/Bibliography, short professional data and year of birth. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp. 127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): [www.btopenworld.com/create/webpage](http://www.btopenworld.com/create/webpage)

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise professional bio data (up to five lines) and electronic contact address. The data include: author's name, academic title, affiliation, postal address at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

***The Pedagogical Reality is edited quarterly.***



# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

## РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

### Доставляење рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагошко Друштво Војводине В. Путника 1, 21000 Нови Сад, **e-mail: [spdvcasopis@neobee.net](mailto:spdvcasopis@neobee.net)**

Правила оформления текста: параметры редактора - Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта - 12, межстрочное расстояние - двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова - не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски - концевые - только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.



CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

**ПЕДАГОШКА стварност** : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредник Радован Грандић.  
Год. 1, бр. 1 (1955- ). - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522