

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС

Год. LIX

Бр. 1

Стр. 1-204

Нови Сад

2013.

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

1

CONTENTS

Academician Dušan M. Savićević: Advantages and Hindrances of Distance Learning: Comparative Consideration -----	5
Dr Radovan Grandić, Dr Jovana Milutinović: Pedagogical Pluralism as a Ground of Learning Strategies -----	16
VIEWS AND OPINIONS	
Dr Ilija Kajtez: Profession of a Teacher- The Most Valuable Gift of a Man to World Community -----	26
Dr Vesna Todorov: Deconstruction of National Characters in the Work of Grigorije Bozovic -----	46
Stanislava Marić Jurišin: Ecologic Literacy through the Prism of Upbringing-Educational System of the Republic of Serbia – Representation and Processing -----	55
DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGY	
Branka Radulović, MA, Dr Slobodanka Markov, Dr Olivera Gajić: Students’ Opinions on Advantages and Disadvantages of the Bologna System -----	66
Danica Veselinov, MA, Aleksandar Ignjatović, MA: Encouragement of Self-Efficacy of Students through Heuristic Teaching -----	79
PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION	
Dr Radmila Milovanović, Maja Pavković: Correlation between Family Interactions and Speech Development -----	91
SPECIAL PEDAGOGY	
Marija Jelić, MA: Specific Features of Pedagogic Work with Students with Behaviour Disorders -----	109
Mirislava Kojić, MA, Dr Zagorka Markov, Smiljana Kojić Grandić: Discourse of Identity of Children from Foster Families -----	125
PSYCHOLOGY	
Dr Željka Bojanić: Importance of Age Differences in a Research on Content with Work -----	138
Dr Tanja Nedimović: Students’ Recognition of Individual Forms of Peer Violence as Violent Peer Interactions -----	151
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Dr Josko Sindik: Construction of a Questionnaire on Myths about Parenting and Upbringing -----	164
Dr Florin Dobrej: Confessional Orthodox Education in Transylvania in the Period 1849-1867 -----	181
ASSESSMENTS AND REVIEWS	
Milosav Petrović: Repetitorium of the first ten issues of the journal of workers in education 45 minutes -----	191
Dr Ljubica Prodanović: The encounter of a reader and pedagogic work -----	165

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Душан М» Савичевич: Преимущества и трудности образования на расстоянии: сравнительное рассмотрение -----	5
Д-р Радован Грандич, д-р Иована Милутинович: Педагогический плюрализм как основа стратегии образования -----	16
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
Д-р Илья Кайтез: Учительская профессия - ценнейший дар человека мировому обществу -----	26
Д-р Весна Тодоров: Деконструкция национальных характеров в творчестве Григория Божовича -----	46
Станислава Марич Юришин: Экологическая грамотность через призму воспитательно обрааовательной системы в Сербии - содержания и обработка -----	55
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА	
Мрс Бранка Радулович, д-р Сдобрданка Марков, д -р Оливера Гаич: Мнения студентов о преимуществах и недостатках Болоньской системы-----	66
МА Даница Веселинов, МА Александра Игнятович: Стимуляция самоэффективности у учащихся путём эвристического процесса обучения -----	79
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Д-р Радмила Милованович, Майя Павкович: Связь семейных взаимодействий и развитие речи-----	91
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	
М-р Мария Елич:Специфики педагогической работы с учениками с нарушением поведения -----	109
М-р Мирослава Коич, д-р Загорка Марков, Смиляна Коич Грандич: Дискурс идентитета детей из приёмных семей-----	125
ПСИХОЛОГИЯ	
Д-р Желька Боянич: Значение возрастных разниц в проявлении удовлетворения работой -----	138
Д-р Таня Недимович: Узнавание со стороны детей форм насилия среди ровесников как насильственных взаимодействий-----	151
ИЗ ДРУГИХ СТРАН	
Д-р Йошко Синдик: Саставление анкеты о мифах о родителях и воспитании детей-----	164
Д-р Флорин Добрей: Конфессиональное православное образование в Трансильвании в периоде с 1849 до 1867 года -----	181
ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ	
Ст Милосав Петрович: Репетиторий первых десяти номеров газеты просветительных работников - 45 минут -----	191
Д-р Любица Проданович: Встреча читателя и педагогического произведения ----	195

ПРЕДНОСТИ И ТЕШКОЋЕ ОБРАЗОВАЊА НА ДАЉИНУ: КОМПАРАТИВНО РАЗМАТРАЊЕ

Резиме

У проућавању овог проблема применили смо следеће методолошке поступке и процедуре: историјско-компаративне анализе садржаја, херменеутички приступ, проучавање случајева (case Study) и утемељену теорију (grounding theory). Пратили смо развој концепције образовања на даљину у историјској перспективи и утврдили мењање концепције и у терминолошком смислу: самостално студирање, студирање на даљину, отворено учење. Компаративно посматрајући, терминологија се разликује у низу европских земаља и у Северној Америци. Оне су резултат историјског развоја и културног контекста. Потребни су напори на еквиваленцији и сређивању појмова.

На прагу 21. века сусрећемо се са новим изазовима, јер се јављају квалитетне промене са технолошким развојем и применом технологије у образовању и ућењу. Примена технологије има низ предности, али се сусрећу и тешкоће које не треба превидети. Предности су у доступности знања и демократизацији учења. Тешкоће су у преовладавању социјалне изолације, у недостатку мотивације која долази од наставне групе. Треба одговорити на питање које су подстицајне снаге мотивације: јасноћа циља, привлачност садржаја, лично и друштвено напредовање. Мења се улога предавача. Он је више саветник у ућењу. У којој мери су одрасли ученици у стању да објективно вреднују властити рад? Како превладати противуречности између евалуације наставника и самоевалуације студената?

Обликовање садржаја за самостално учење представља посебан проблем. Ту до изражаја долази интерактивна веза између експерта за садржаје и експерта за организацију и управљањем учења. За образовање на даљину потребна су промишљена емпиријска истраживања.

Кључне рећи: образовање, учење, образовање на даљину, самостално студирање, отворено учење, примена технологије у образовању, истраживање

Полазне основе

Образовање на даљину има дубоке корене у пракси (па и теорији) образовања одраслих. Оно се манифестује различито у различитим социјалним срединама. Зато нам се чинило занимљивим да погледамо његове историјско компаративне димензије како бисмо обухватније пришли самом проблему. Није ни мало чудно што се образовање на даљину зачело и практично остваривало у подручју образовања одраслих. Зато постоје социјални, економски и индивидуални разлози. Најчешће одрасли нису имали ни новца ни времена да посећују и бораве у установама у којима образовање добијају млади.

Прегледом литературе утврдили смо да су у току историјског развоја постојале, а и данас постоје, две школе мишљења. Прва се означава као „самостално студирање”, а друга као „студирање на даљину”. Прва је производ северно-америчког искуства са знатним утицајем Велике Британије, а друга је настала у континенталној Европи са утицајем идеја које су се јавиле у Француској. Из проучене литературе видљиво је да постоје многе варијације, али суштина је свих да *одговорност* за студирање на студенту као одраслом човеку.

Утврдили смо да за концепцију самостаиног студирања постоји различита терминологија: дописно студирање, студирање код куће, отворено образовање, радио образовање, образовање путем телевизије итд. Све побројене термине можемо сврстати под генерички појам самостално студирање (Савићевић, 2009). Самосталност је један од кључних појмова у андрагогији. У литератури посвећеној обради овог проблема постоји низ дефиниција самосталног студирања и оне су рефлексија искуства средине у којој су настале. Неки аутори (Gienson, 1967) дефинишу самостално студирање као „наставни” систем. Овде се „самосталност” меша са појмом „настава”. Други аутори (Wedemeyer 1966) сматрају да је циљ самосталног студирања ослобађање студента кампуса. Студенти се упућују да уче у својој средини и својим темпом. На тај начин развија се способност самоусмеравањем учења. То је једна од одлика одрасле личности у процесу учења. Томе се придружује и појам *аутономност*, као једно својство личности. Неки аутори (Dressel and Thopson) сматрају да самостално студирање означава *способност* појединца да се развија. Развој личности је део циља образовања и односи се на појединца и његово социјално окружење.

Интересантно је трагати за коренима самостаиног студирања. Те корене налазимо у пракси универзитетске екстензе и туторијалних течајева у касном 19. и раном 20. веку у Енглеској. У САД екстерни студенти помагани су од стране универзитета још од краја 19. века. Тако Универзитет у Чикагу организује дописни програм као део универзитетског програма. Касније се шири покрет универзитетских екстензи. Универзитети нуде кредите за екстерне студенте. Тај покрет се тако развијао до шездесетих година 20. века, када се термин „дописно образовање” замењује термином „самостално студирање” (видети IЕНЕ, 1216). У 20. веку настала је обимна грађа о дописном образовању која описује праксу и врши покушаје теоријског уопштавања и систематизације такве праксе. Дописним пу-

тем уче и тако познате личности, као што је, на пример, шведски државник Олоф Палме. У андрагошкој литератури постоје бројне особености дописног образовања. Оне се манифестују у начину и принципу студирања и у процедурама које се користе у ма ком виду самосталног образовног рада. Основни захтев је да учење мора бити обављено од стране самог студента/ученика, уз помоћ и вођење наставника путем адекватних комуникација. Комуникација је углавном писана, али се могу користити и други видови као што су штампа, визуелни и говорни записи и други облици пренетих говора путем радија и телевизије, телефона. У читавом овом процесу посебно су значајна упутства или водичи студирања који обезбеђују иницијално усмеравања, оријентацију ученика/студената, постављају задатке, мотивишу за ућење и организују искуство учења. Такве писане комуникације обезбеђују структуру садржаја, обезбеђују изворе информација, објашњавају појмове допунским информацијама и иницирају процес помоћи. Суштина је у томе да је то процес личног обучавања спровођен путем одређених видова комуникација и уз помоћ наставника као помагача у учењу. Таква помоћ манифестује се у три основна процеса: сакупљање информација, претварање информација у идеје и примену и процењивање напредовања (Савићевић, 2009).

У склопу концепције самосталног учења интересантна је варијанта „отворено учење”. Корене концепције „отвореног учења” налазимо у Великој Британији, оваплоћену у Отвореном универзитету. Покрет „отворених студија” проширио се и на друге земље: Француску, Холандију, Финску, Израел, Индију, Кину (Савићевић, 2000). „Отворено учење” има своју филозофију која се изражава у чињеници да учење није затворено ни ометано различитим баријерама конвенционалног образовања. Суштина је у проширењу слободe студената. Слобода се односи на избор места за студирање, на избор курсева, време и темпо учења. Најважније у том процесу јесте слобода избора *циља* учења које појединац жели постићи. Концепција нема само дидактичке и методичке оквире, већ има и филозофске (моралне) димензије. Да ли образовна установа треба да служи личности или систему? Јављају се и вредносна питања, као, на пример, у чему је вредност и смисао образовања, какав је његов циљ и ко одређује тај циљ, да ли ће ширење знања бити циљ или ће то бити средство за постизање других циљева? Све су то питања која имају филозофске димензије. Разумевање тих димензија водиће до драматичних заокрета у организацији образовања у 21. веку. Да само овде помислимо промене које ће настати у структури студентске популације. У 21. веку са остваривањем концепције отвореног учења та популација ће се све више кретати од младог ка одраслом и старијем добу. Постепено ће се повећавати старосни просек студената. Доћи ће до флексибилнијег пријема: студирање ће бити засновано на потребама, мотивацији, зрелости и искуству. Многи ће учити на даљину користећи се посебним стиливима и стратегијама учења. Овде се отварају нова питања за андрагогију као релативно самосталну научну дисциплину која проучава образовање и учење одраслих. Андрагогија не може да заобилази ова питања, јер су она у сржи њене научности и одговорности. Са андрагошког ста-

новишта потребно је означити битне карактеристике отвореног учења. У неким изворима те карактеристике се сумирају на следећи начин:

1. Систем отвореног учења пружа могућност да се открију, тумаче и анализирају циљеви студената и њихова способност приликом уписа и у току остваривања наставе и учења.
2. Систем обухвата два одвојена, али у суштини међусобно повезана програма: наставни програм обликован од стране установе и програм учења студената и њихово остваривање уз помоћ установе.
3. Системска могућност која дозвољава студентима да учествују у програмима наставе и учења без наметања традиционалних академских захтева и ограничења и без тражења академских степена и других сведочанстава као ексклузивних признања.
4. Циљеви отвореног учења су формулисани на такав начин да могу послужити као основа за одлучивање о наставном програму, укључујући и његову евалуацију. Студентима су познати задаци учења тако да они могу учествовати у доношењу одлука које се њих тичу.
5. Систем омогућава да се опслужује одређена група студената без повећања трошкова за такву операцију.
6. Ова карактеристика односи се на методологију (дидактичко методичке окви-ре наставе). Ово укључује и могућност коришћења звучних записа, филма, штампе и других видова комуникације.
7. Систем омогућује тестирање и евалуацију да би се утврдила и анализира-ла постигнућа појединаца у посебним задацима учења, укључујући самоусмере-ност више него усмеравање од других.
8. Отворено учење је у стању да толерише дистанцу између наставника, извора и студената, да се дистанца схвати као позитиван елемент у развоју самостал-ности код студената.
9. Систем прихвата студента у његовој средини као средини за учење и усмерава напоре за обогаћивање посебних средина да би се савладале баријере места и времена.
10. Систем отвореног учења тражи придобијање и одржавање активне сарадње са локалном средином и коришћења регионалних извора као значајних ресурса за учење, смањивање зависности студената од појединих ресурса и устано-ва и посматрати учење као природну и континуирану активност у локалној заједници (укључујући живот, рад, рекреацију и учење у слободном времену). На тај начин систем отвореног учења представља искорак на путу „друштва учења” (потпуније у IENE, 1978).

Јављаће се нови изазови, нарочито пред генерацијом млађих истраживача о питањима као што су, на пример, питања о садржајима и програмима за нове популације ученика/студената. Ако су ученици/студенти одрасли људи морају се потражити најефикаснији путеви њиховог укључивања у обликовању програма како би такав програм задовољио њихове потребе и оснажио њихову мотивацију.

То би подигло квалитет и самоевалуацију од стране студената. Ова концепција нужно води до квалитативних промена организације, праћења и процењивања образовања и учења. Ове промене јавиле су се под утицајем развоја науке и технологије и не изненађује чињеница да су оне најдинамичније у најразвијенијим земљама. Раније географски одвојени и социјално изоловани људи применом нове технологије могу савладати баријере којима су раније били изложени. Образовање на даљину јавља се као погодан канал који повезује ускладиштено знање са онима којима је потребно. Концепција даљине нема само географску компоненту, већ има и временску компоненту. Мораће се проверити да ли је ускладиштено знање „застарело”. Неки аутори употребљавају метафору „Конзервирање знања”. „Конзерва” је сада писани документ, пакет софтвера, аудио касета или видео касета, јер се преношење знања све више ослања на електронске медије (Perreault, 1990). Ту се јавља и производна компонента образовања на даљину: припрема писаних докумената, припрема софтвера за одговарајуће медије, сарадња са студентима у утврђивању њихових задатака итд. Неки аутори (Богард, 1989) разликују три степена образовања на даљину: дизајн, дисиминацију и пријем. Приоритет се даје пријему, а често запоставља дизајн (обликовање) и дисиминација.

Компаративне анализе показују да образовање на даљину доприноси демократизацији образовања омогућајући да образовање постане доступну ширем кругу корисника. Оно посредно доприноси бржем економском, друштвеном и културном развоју. Ти напори доприносе да се створи нова култура-култура учења путем медија. То има утицаја на промене у процесу образовања и учења. Такве промене обухватају установе, обликовање политике образовања, а њима је обухваћена и наставничка професија и сами ученици као одрасли људи. Темелјније се морају проучавати методе самосталног рада ученика, приступ и помоћ која је потребна ученицима у самосталном раду, продубити саветодавна улога наставника-ментора у вођењу ученика/студената од лакшег ка тежем у испуњавању образовних задатака, у праћењу студената и њиховом помагању да савладају препреке на које наилазе. Потребно је пронаћи најпогодније начине стицања увида у напредовање студената/ученика који су додељени поједином ментору. За овакву организацију образовања и учења потребно је оспособљавање за андрагошко вођење и усмеравање. Компаративне анализе показују да образовање не треба изједначавати са школовањем. Образовање се може ефикасно стицати и ван оквира школа(факултета), учионица и слушаоница.

Образовање на даљину као подручје истраживања

Свака иновација у образовању и учењу мора бити прожета истраживачким активностима, како теоријским, тако и емпиријским. Образовање на даљину је широко подручје истраживања, како за андрагогију тако и за друге науке које се интересују за образовање као економски, друштвени, филозофски, демографски проблем и процес. Андрагогија се, пре свега, интересује за мотивацију, опре-

дељења за овај начин студирања, за избор садржаја образовања, тешкоће на које се наилази приликом таквог избора, на позитивне и негативне стране виртуелне комуникације, начине превладавања социјалне изолације, природу индивидуалних контаката са наставницима-менторима, на корисност да таквих потстицаја и бројна друга питања. У годинама које долазе биће још израженија потреба да се путем образовања развијају способности људи и њиховог социјалног окружења. Људи ће бирати оне путеве учења који им највише одговарају, имајући у виду време и средину за учење. Теннологија ће моћи да замени конвенцијалне установе само ако је човек буде успешно „хранио”. Она ће пружати могућност избора како, када и где да се учи. Задовољавање потреба за знањем неће бити тако структурирано као што је то било у прошлости, већ ће то зависити од личног избора и самоусмеравања. Ако је веровати футуролозима кућа ће бити најзначајније место за учење. То не значи да ће се угасити социјална осећања. Прави је задатак андрагогије да проучава како у новим околностима примене технологије у образовању развијати социјалну интеракцију, како студенте оспособљавати за ту виртуелну интеракцију са образовном групом на даљину и руководиоцем те групе-ментором. Мора нам бити јасно да сву одговорност не можемо пренети на технологију. Како смо претходно нагласили технологија ће бити „добра” и употребљива онолико колико је будемо добро „хранили”. Значи човек је главни фактор и основни стуб на који се ослања технологија. Из овог става извлачи се закључак да са становишта образовања теннологија није свемоћна. Потребна је једна критичка дистанца, критичко мишљење нарочито са становишта студената. Нема још довољно поузданих података добијених путем истраживања о томе како Код студената развијати емпатију у овом интеракционом процесу. Постоји ли опасност да у овом интеракционом процесу „Ја” надвлада „Ми” осећања. Ова питања не могу се успешно разрешити без помоћи науке. Зато је, према нашем схватању значајно да се у установама високог образовања формирају андрагошке истраживачке јединице које би се првенствено бавиле примењеним и развојним истраживањима у овој области.

Оваква истраживања треба пре свега усмерити према студентској популацији која није хомогена ни по старости, нити по психолошким, социјалним и другим карактеристикама. Установама високог образовања потреба су потпунија знања о овим карактеристикама. Анализа научне продукције показује да су промене које се дешавају после адолесценције дуго игнорисане. То није било без штете за потпуније схватање целовитости развоја у одраслом добу. Формирана је једна негативна слика о интелектуалном развоју и могућностима учења у одраслом добу. Истина од времена Thorndike-а истраживања су била усмерена на пропитивање да ли одрасли могу да уче. Ми се данас односимо са поштовањем према истраживањима Thorndike-а и његових сарадника, да нико не треба да се изговара да не може да учи зато што има доста година (видети E.L.Thorndike Adult Learning, 1928 i Adult Interests, 1935). Научна литература пуна је различитих периодизација човековог живота, неке од тих периодизација су социјално и филозофски уоквирене. Ми немамо намеру, због ограничености простора, да

вршимо анализу такве научне продукције констатујемо да процес мишљења, резонувања и учења је квалитативно другачији него што је то у детињству и младости. Обимна је истраживачка продукција о сличности и разликама у учењу деце и одраслих. Нас занима које особености постоје код ученика који уче на даљину и како се те особености манифестују у току процеса учења. Овде пре свега мислимо на мотивацију, на способност да се одреде реалистички циљеви образовања и учења и одмере кораци њиховог постизања, на тешкоће на које се налази у том процесу, на подстицаје које личност добија из породичне, радне и социјалне средине.

Будућност образовања на даљину

Свака будућност мора бити утемељена у садашњости. То се односи и на образовање на даљину. Ми не можемо избећи талас технолошких новина и њихову примену у образовању и учењу. Економска ситуација у којој се налази наша земља отежаваће нам да на задовољавајући начин пратимо примену технологије у образовању и учењу. За такву примену нису довољни законски оквири. Потребно је њихово остваривање у образовном процесу. И више од тога потребна је измена начина мишљења, измена концепције и суштине образовања. Напуштање традиционалне перцепције да се образовање може стицати у одговарајућој установи и под будним оком наставника. Треба разумети различите облике образовања на даљину. О томе постоји доста позитивног искуства које треба промишљено користити. Прва искуства образовања на даљину на неким нашим установама високог образовања говоре о томе да се овај процес недовољно промишља. Јавља се бојазан како студенте испитивати, како их оцењивати, да ли ће они „варати” на испитима. Сећам се једног примера и поуке коју ми је дао познати професор Хул (О. HouLe) са Чикашког универзитета код кога сам пре скоро пола века похађао постдипломски курс. Кад нам је дао задатке за следећу недељу ја му приђем и кажем му да ће студенти та питања преписати из литературе која им је на располагању. Његов одговор био је: „Мене то колега не интересује. Мене интересује како студенти размишљају”. Та перцепција односа студената и наставника тражи промену мишљења и понашања и студената и наставника. Наставник треба да напусти перцепцију да је он „стражар” „ловац на грешке”, да не дозвољава да се студенти стваралачки користе изворима. Са друге стране потребно је изграђивати морални лик код студената (што је знатно тежи и дужи процес). Тај лик не може се изграђивати на неповерењу и „подвали” иако се нажалост са таквим стварима сусрећемо у свакодневном животу. Довољно је погледати огласе о изradi магистарских теза и докторских дисертација, семинарских и дипломских радова. Такви примери говоре о потреби моралне обнове, не само у образовању већ и у читавом друштву.

Овде се сусрећемо са концепцијом високог образовања и његовим економским димензијама. Оправдано је питање да ли образовна политика треба да буде усмерена на изградњу установа за високо образовање и прописивање колико сва-

ка установа треба да има квадрата да би била акредитована, затим на одржавање таквих установа, на изградњу студентских домова и њихово одржавање или треба осмишљено приступити разради система образовања на даљину користећи њихове различите облике, почев од интернета до образовања путем радија, телевизије, штампаних средстава и њихове комбинације. За овакав вид студирања могуће је ангажовати најбоље наставнике, добити најквалитетније уџбенике. Технологија омогућава интерактивно учење, расправу са наставницима и другим студентима који следе исте програме, критику урађених семинарских радова и других задатака студената и њихову одбрану лицем у лице иако се наставници и студенти налазе на великој географској удаљености.

Према досадашњим тенденцијама изгледа да ће образовање на даљину преокренути читав систем високог образовања. То нам говоре примери развијених средина у Европи и Северној Америци. Масовни отворени (бесплатни) интернет курсеви појавили су се на веома познатим универзитетима. Иницијатор је био Станфорд универзитет из Калифорније. Овај Универзитет лансирао је Курсеве (бесплатно) преко интернета. Пријавило се 170.000 људи. Овој иницијативи придружили су се Harvard, MIT, Princeton итд. Бројеви пријављених студената су у хиљадама. Курсеви су бесплатни, али ће се плаћати полагање испита.

Сада се и други универзитети окрећу овим новинама. Организују се семинари које посећују не само професори, већ и декани и ректори универзитета. Сви они заједно траже путеве, начине, могућности да не би заостали за овом (Џејмс Кантон) како га називају „екстремном будућношћу”. Новине, па и образовање на даљину потребно је проучавати. Потребно је стварати нове видове усвајања и преношења знања. Поново се овде истиче значај циљева образовања. Без јасних циљева образовања образовна политика означавала би тапкање у месту, тумарање у неизвесну будућност. Код наставника и студената потребно је развијати свест о предвиђању будућности. Ако се створе услови за оживотворење ове „екстремне будућности” битан систем високог образовања ће се „окренути наглавачке”. У нашој земљи прво што треба урадити јесте ослободити се традиционалне (круте) образовне политике која законским оквирима спутава разноврсни приступ учењу. Тако је у ранијем закону било прописано да само 30% студената могу бити ванредни студенти. Таква образовна политика далеко је од разраде могућности укључивања, на пример, телевизије у остваривању образовних задатака високог образовања. Уместо тога ми имамо ситуацију да нам Јавни телевизијски сервис и приватне националне телевизије сервирају такве програме који осиромашују људску душу. Где је ту друштвена одговорност ових снажних средстава комуникације? Где је ту сарадња универзитета и телевизијских центара? Знам питање које се поставља: ко ће то да плати? Прерасподелом и онако оскудних средстава, разборитом политиком високог образовања може се постићи знатно више. Позитивнин искустава у овој области је доста. Примери су сарадња BBC-а и Независне телевизије и Отвореног универзитета у Великој Британији, затим примери Холандије, Израела, Индије, Кине итд. Потребно је да телевизијски центри (јавни и приватни) доделе више простора образовању и учењу и

то не само у виду промоције, већ стварног учења и образовања по одређеним унапред припремљеним и обликованим програмима. Таквих иницијатива било је на Београдском универзитету још од седамдесетих година прошлог века, али смо се сударили са зидом неразумевања и економске користи. Једно време појавили су се циклуси предавања на телевизији који су носили назив „отворени универзитет”, али је то било далеко од Отвореног универзитета какав је егзистирао у Великој Британији и неким другим земљама.

Ако би се у нашој земљи напустио такав начин мишљења и круте образовне политике, то би био још један корак, поред осталог у кретању ка будућности. Будућност и у области образовања потрено је стварати, а не ишчекивати да се она сама појави.

Белешке

- Савићевић, Д. М. (2009), *Андрагошке основе високошколског образовања*, Београд, Друштво за образовање одраслих.
- Wedemeyer, Cn. A. (ed.) 1966, *The Branderburg Memorial Esseys on Corespoeence Instruction*, The University of Wiskonsin, Madison.
- Савићевић, Д. М. (2000), *Пут ка друштву учења*, Београд, Просветни преглед.
- International Encyclopedia of Higher Education* (1978), Yossey-Bass, San Francisco.
- Perriault, J. (1990), *Charting of Distance Education in wide Europe*, Council of Europe, Strasbourg.
- Bogard, G. (1989), *Adult Education and social change*, Council of Europe, Strasbourg.
- Thorndike, E. L. (1928), *Adult Learning*, New York, Macmillan.
- Thorndike, E. L. (1935), *Adult Interests*, New York, Macmillan.
- Кантон, ДЗ. (2009), *Екстремна будућност*, Београд, Clio.

Academician Dušan M. Savićević
Belgrade

ADVANTAGES AND HINDRANCES OF DISTANCE LEARNING: COMPARATIVE CONSIDERATION

Abstract

The following methodological actions and procedures have been used in the study of the problem: historical-comparative content analyses, hermeneutical approach, case study and grounding theory. Development of distance education concept has been considered in historical perspective and the change of the concept in terminological sense has been established: independent studying, distance learning, open learning. Considering it comparatively, the terminology differs in a range of European countries and in

North America. This results from historical development and cultural context. What is necessary are efforts at equalizing and harmonizing terms and notions.

At the outset of the 21st century we have faced new challenges, having in mind that along with technological development and application of technology in education, certain qualitative changes have been introduced. The application of technology does have a whole range of advantages, but there are also difficulties which cannot be overlooked. Advantages refer to availability of knowledge and democratization of learning. Difficulties lie in overcoming of social isolation, as well as lack of motivation of teaching group. A question should be answered in regard to driving forces of motivation: clarity of the aim, attractiveness of contents, personal and social advancement. The role of a lecturer has changed. He has become a learning counsellor. To what an extent are adult students able to objectively assess their own work? How to overcome the discrepancy between teacher evaluation and student self-evaluation?

Giving form to contents for independent learning is a special problem. What comes to the fore here is the interactive relation between an expert for contents and an expert for learning organization and management. Seriously conceived empirical research is a necessary precondition for distance learning.

Key words: education, learning, distance learning, independent studying, open learning, application of technology in education, research.

Академик Душан М. Савичевич Белград

ПРЕИМУЩЕСТВА И ТРУДНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ НА РАССТОЯНИИ: СРАВНИТЕЛЬНОЕ РАССМОТРЕНИЕ

Резюме

В процессе исследования настоящей проблемы мы -использовали следующие методологические поступки и процедуры: историческо-сравнительнз анализы содержаний, толкование произведений, изучение случаев (case study) и основательную теорию. Мы следили за развитием концепции образования на расстоянии в исторической перспективе и открыли трансформацию концепции и в терминологическом смысле: самостоятельное высшее образование, образование на расстоянии, открытое учение. Сопоставительное рассматривая терминология отличается в ряде европейских государств и в США. Настоящие терминологии являются результатом исторического развития и культурного контекста. Необходимо прилагать усилия в определении эквиваленции и упорядочении понятий.

В начале 21 века мы встречаемся с новыми вызовами, потому что являются качественные изменения вызванные технологическим развитием и применением технологии в образовании и обучении. В применении технологии есть

ряд преимуществ, но встречаются и затруднения которыми нельзя пренебрегать. Преимуществами являются доступность знаний и демократизация образования. Затруднения появляются в преобладании социальной изоляции, в недостатке мотивации, которая возникает в учебной группе. Нужно ответить на вопрос, что является побудительной силой мотивации: ясная цель, привлекательность содержания, личное и общественное совершенствование. Изменяется роль преподавателя. Он является советчиком в учении. В какой мере взрослые ученики в состоянии объективно оценить личную работу? Каким образом преодолеть противоречивости между оценками преподавателя и самооценкой студентов?

Определение содержаний для самостоятельного учения и образования является особенной проблемой. В этом очень важна взаимосвязь между экспертом для содержаний и экспертом для организации и управлением учения. Для образования на расстоянии необходимы обдуманые эмпирические исследования.

Опорные слова: образование, учение, образование на расстоянии, самостоятельное высшее образование, открытое учение, применение технологии в образовании, исследование

ПЕДАГОШКИ ПЛУРАЛИЗАМ КАО ОСНОВА СТРАТЕГИЈЕ ОБРАЗОВАЊА¹

Резиме

Предмет истраживања у оквиру пројекта „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања” је упознавање плуралистичке сцене постмодерне педагошке алтернативе Европе као новог филозофског окружења од кључног значаја за Србију. У оквиру пројектних активности акценат је стављен на сагледавање различитих педагошких концепција на нивоу научне теорије, са циљем разјашњавања педагошког плурализма као основе стратегије образовања Србије. Приступ истраживању је метанаучни, што је условљено slabим метанаучним приступима педагошким теоријама. Као главна поставка пројекта поставља се сагледавање чињенице да не постоји једна „исправна педагогија”, него различите концепције, научна становишта и њихове скривене основе, као и скретање пажње на њихове последице по методологију истраживања и образовну праксу. Досадашњи истраживачки резултати односе се на рефлексiju питања педагошког плурализма, како на метатеоријском нивоу, тако и на нивоу дидактичких решења за организацију образовних активности. Закључци воде ка ставу да је место филозофије у решавању проблема образовања незаобилазно и да је у Србији потребно јаче окретање педагогије ка филозофији образовања.

Кључне речи: квалитет образовања, педагошки плурализам, светски интеграциони процеси, стратегија образовања, филозофија образовања.

Увод

Предмет истраживања у оквиру пројекта *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* одређен је као упознавање плуралистичке сцене постмодерне педагошке алтернативе Европе као новог филозофског окружења од кључног значаја за Србију. У оквиру пројектних активности акценат је стављен

¹ 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.

на сагледавање различитих педагошких концепција, пре свега, на нивоу научне теорије, са циљем разјашњавања педагошког плурализма као основе стратегије образовања Србије. Приступ истраживањима је у већој мери метанаучни, што је условљено досадашњом великом празнином у теоријско-филозофским основама и slabим метанаучним приступима педагошким теоријама. Као главна поставка пројекта поставља се сагледавање чињенице да не постоји једна „исправна педагогија”, него различите концепције, научна становишта и њихове скривене основе, као и скретање пажње на њихове последице по методологију истраживања и образовну праксу.

Све ово налагало је да се у првим корацима пажња посвети филозофским приступима, чиме је омогућена интерпретација различитих резултата у науци и изабраних праваца развоја образовне политике. Када је реч о изворима на које се ослања филозофија образовања, онда се, пре свега, спомињу савремени филозофски правци на које се она најчешће позива у настојању да одреди своје теоријске основе, најважније категорије и оперативне појмове за тематизовање феномена образовања, као и сам простор образовног искуства (Uzelac, 2011). Наглашава се да током историје филозофски системи нису остајали неутрални према појави образовања; они се у већини случајева нису задовољавали његовом дескрипцијом или процењивањем, већ су га активно критиковали с намером да га измене и усаврше у складу са својим новим замислима и пројектима. Уочава се да ако је постојала у томе нека разлика, онда се она огледала у питању којој друштвеној сфери је образовање примарно припадало, јер је оно могло бити сфера за коју је била витално заинтересована држава или инструмент деловања цркве, како је то било у средњем веку, што је имало за последицу преламање интенције државе и цркве у сфери образовања. Једно је виђење образовања било у ауторитарним друштвима, а друго с појавом идеје слободе у епохи Просвећености када образовање постаје главно средство за остваривање човекове слободе. Закључује се да је од тог времена, након Канта и Русоа, могуће пратити непрестани сукоб социјалне и субјективне детерминисаности образовања. Коначно, пред педагогију као праксу, али и као теорију образовања, данас искрсавају потпуно нови изазови који долазе из савремених наука као што су квантна механика, теорија хаоса, теорија нестабилности итд.

Социолошки приступ у промишљању теоријског плурализма у педагогији омогућио је преиспитивање начина на који актуелни структурноисторијски процеси као што су глобализација, европске интеграције и постсоцијалистичка трансформација земаља Западног Балкана подржавају или пак отежавају ублажавање друштвених неједнакости посредством културних политика и стратегија. Ове стратегије дају се као шири оквир у којем се креирају нормативни обрасци и институционалне претпоставке за унапређивање демократичности образовних система транзиционих земаља укључених у европске интеграције што се може искористити и за побољшање квалитета образовања у Србији (Klemenović & Milenković, 2011). У основама се налази захтев према образовним институцијама да знатно шире постављају своје образовне циљеве, да прихватају и подстичу

разлике међу децом, као и да схвате да су за различиту децу одговарајући и прихватљиви различити начини учења и поучавања. То истовремено значи да идеја једнаких могућности обавезује на разумевање и уважавање неједнакости схваћених не као политички хендикеп или судбинску непроменљивост, већ као серију дистинкција које подстичу на приближавање и комуникацију. Закључује се да координација у овом размештању, одмеравању и поновном повезивању изнова враћа на Државу, која својим монополом над симболичким капиталом приморава на превазилажење једнодимензионалне унификације, у име вишедимензионалне различитости.

Налази испитивања истраживачког тима окупљеног око научноистраживачког пројекта *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* у већој мери су у знаку научно-теоријских расправа, како на метатеоријском и епистемолошко-методолошком нивоу, тако и на нивоу дидактичких решења за организацију образовних активности. Тиме су се и научно-теоријске и метатеоријске концепције педагогије и њених дисциплина нашле у фокусу рефлексивних о теоријским полазиштима која у основи имају педагошки плурализам, који је предзнак времена у којем живимо и који изнад свега отвара питања шта са предностима и недостацима основних педагошких концепција, колико се ослонити на неку од њих у креирању стратегија истраживања, а и у доношењу практичних одлука у области образовања. Истраживања извршена од стране чланова тимова из разних аспеката посматрају питање плуралности и тиме доприносе вишеслојности посматрања овога питања. У тексту који следи презентујемо стручној и научној јавности издвојене домете досадашњих научних истраживања у оквиру пројекта *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања*.

Плурализам у образовању

Значајно питање за пројекат *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* односи се на поново рађање филозофске мисли у педагогији као могућност за будућност образовања. Наиме, Хајтгер (Hajtger, 2003: 38) пише да је свако педагошко деловање неизбежно повезано са једним „треба” које не треба да буде бесмислено и самовољно, већ треба да буде израз стварних и искрених настојања. При томе се никако не мисли на неку унапред дату слику о свету и идеологију, већ на артикулацију питања од којег се не сме одустати. „Треба” којим се бави педагогија не може се оправдати ни из историје ни из савремених владајућих норми. То не треба схватити, према Хајтгеру, као одбијање изазова свакодневнице. Реч је о томе да педагогија не сме да из себе искључи питање о смислу образовања. Ова филозофска димензија педагогије не подразумева да се унапред одреди или историјски фиксира тип човековог образовања, који би се остваривао кроз наставу и према којем би било усмерено образовање. Хајтгер подвлачи да није смисао у томе да се оствари једна унапред одређена слика човека, већ да се оствари човекова природа, субјективно биће сваког човека. Тако форма остаје отворена, а садржај нуди смернице.

Наведени ставови усмерили су пажњу истраживача на филозофске основе педагогије уз настојање да се испита да ли педагогију конституише филозофска мисао и филозофски начин постављања питања (Gojkov, 2012). За педагогију је примећено да је обележена захтевом за прагматичношћу, то јест очекивањима да буде употребљена као практична наука у друштвено-политичке сврхе. Такви захтеви доводе до губљења филозофске мисли из педагогије и њене праве сврхе. Ради се о томе да филозофија образовања врши вредносно суђење и на тај начин олакшава избор циљева и опредељење за одређену политику образовања. Закључак води ка ставу да је место филозофије у решавању проблема образовања незаобилазно и да је у Србији потребно јаче окретање педагогије ка филозофији образовања.

Значајно за овај пројекат је и питање духа и циљева универзитетског образовања. Отуда су се пројектне активности усмериле на истраживање филозофије образовања једног од најистакнутијих европских филозофа Лисмана (Konrad Paul Liessmann) која представља позив на критички дискурс о европском високом образовању (Petrović, 2012). У истраживањима се полази од става да је одлука о променама у високом образовању донета на политичком (министарском) нивоу, чиме су научни и наставни делатници гурнути у машину акредитације, евалуације, категоризације, стандардизације која је постала део њихове „универзитетске свакодневице”. Закључује се да од узвишене идеје просвећеног човека, који своју образованост гради на обновљеним вредностима античког духа, данас готово није остало ништа. Идеја о образовању као напредовању духа ка само-спознаји, аутономији и слободи, замењена је идејом тржишта образовања. У економској конкуренцији знања постало је најunosније улагати у знања која доносе сигурну добит. Питање је колико је то оправдано уколико се пође од идеје да дух високошколског образовања треба заснивати на слободи која почива на одговорном, критичком мишљењу које се бори за истину, на слободи која не подлеже ограничењима спољашњих политичких и социјалних захтева, која је ослобођена притиска на савест и ум истраживача.

У склопу ове теме истраживачка интересовања чланова тима била су усмерена на испитивање сврхе школског курикулума. Истраживања показују да је сврха сваког курикулума који се користи у школама постизање одређених жељених крајњих стања и врлина њихових ученика. Оваква жељена стања произилазе из социјалних вредности и вештина које се сматрају неопходним за функционисање у друштву (Gojkov, 2012). При томе се уочава да питање вредности представља централни предмет интересовања бројних филозофија образовања и школа филозофског мишљења у њиховој дугој традицији (Milutinović *et al.*, 2012: 69). Запажено је да ово подручје и данас одликују многа неслагања и недостатак јасних становишта. Зато је пажња усмерена на испитивање релација образовања и вредности, с намером да се укаже на разноврсна поимања вредности у оквиру различитих филозофија образовања (перенијализам, есенцијализам, прогресивизам, критичка педагогија ...). Закључак је да свака од наведених позиција има на својој страни јаке аргументе, али као што је случај са свим свеобухватним док-

тринама, различите филозофије образовања су међусобно несамерљиве и несводиве. Мада би се могли наћи разлози због којих у неким аспектима не би требало фаворизовати поједине филозофије образовања, наклоност треба да буде према разноврсности, слободи и могућности избора. Уколико се филозофије образовања посматрају на овај начин, тада би требало прихватити њихов плурализам и осмислити начине којима би се одобрила њихова пуна експресија унутар прихватљивих граница.

На нивоу теорија у области образовања посебан акценат стављен је на испитивање „курукуларних идеологија” за које се показује да се односе на вредносне премисе на основу којих се доносе практичне образовне одлуке (Gojkov, 2012). Ове идеологије углавном представљају последице жељених погледа на свет и као такве су, бар у демократским и плуралистичким друштвима, разнолике и хетерогене. То једнако важи и за методолошке оријентације у педагогији. Наиме, на плурализам педагошких парадигми у значајној мери су утицала различита схватања о могућностима и начинима сагледавања комплексности, сложености, суштине и природе образовног процеса. Уверење је да се упоредо са развојем дидактичке теорије, усавршавао и методолошки инструментариј којим је проучаван наставни процес (Stojanović, 2012: 130). Реч је о томе да разлике између квантитативне и квалитативне истраживачке традиције потичу од разлика у разумевању стварности, у схватањима природе знања, циља истраживања, истраживачким техникама, методама и поступцима.

С овим истраживањима су повезана и истраживања епистемолошких основа постмодерне педагогије, као и испитивања утицаја постмодерне на педагошка струјања. Истраживане су основне карактеристике постмодерног мишљења, посебно оне значајне за педагогију. Овај се део дискусије у оквиру пројектних активности везује за питање утицаја постмодернизма на конструктивизам који се данас већ сматра општеприхваћеном дидактичком парадигмом. Уочава се да се јаснија веза педагогије и постмодерне види у размишљању о постмодернизму као о филозофији света, а о конструктивизму као о веома генералној теорији когниције која објашњава како ми спознајемо свет (Gojkov, 2011: 44). Закључује се да се корени многих конструктивистичких схватања о когницији могу наћи у посмодерним филозофијама које су се одвојиле од рационалистичких, објективистичких и технократских тенденција „модерног” друштва. У том контексту пажња је била фокусирана на описе постмодерне филозофије који су од значаја у односу на то како се знање стиче и како њиме баратамо у настави. Уочава се да филозофија постмодернизма наглашава контекстуалну конструкцију значења и валидност вишеструких перспектива, а да су јој кључне идеје: знање конструишу људи и групе људи, реалност је мултиперспективна, истина се заснива на свакодневном животу и друштвеним односима, живот је текст, размишљање је акт интерпретације, чињенице и вредности су нераздвојиве, наука и све друге људске активности засноване су на вредностима.

Уз питање прихватања постојања плуралистичког схватања стварности, отворило се и питање како успоставити дијалог међу особама које когнитивно

различито функционишу, а ово, наравно, важи и за различите дискурсе (Gojkov, 2012). Сматра се да појединци важећа правила и значења у дискурсу схватају на свој начин, дајући им своја значења. Закључак је да формалан захтев за међусобно разумевање у дискурсу подразумева декодирање значења и спремност да се прихвати чињеница дискурзивног плуралитета уз, према постмодерном правилу, право на једнак третман. Из овога угла значајна пажња посветила се питању: да ли је или у којој мери могуће неговати прихватање плуралитета, неговањем флексибилних карактеристика когнитивног стила појединаца (толерантност, несклад ...). Отуда сагледавање могућности да се дође до јаснијих одговора на питања везана за припремање младих за когнитивно функционисање које би требало да се карактерише флексибилношћу, креативношћу, спремношћу за преузимање ризика и сл.

Значајно је напоменути да се споменута питања разматрају из угла еманципаторне педагогије (Gojkov, 2011; Grandić & Stipić, 2012). Ради се о томе да еманципаторна дидактика има у својим основама плуралистички образовни концепт који се заснива на демократским вредностима, на онтолошким и гносеолошким претпоставкама плурализма у филозофији, а у педагогији на постулату функционалног и критичког процеса демократизације у школи и друштву. Запажа се да ово води ка „дидактици оријентисаној ка ученику” која има задатак да практикује самоодређење и суодређење и да омогући самоодговорно и суодговорно делање (Gojkov, 2011). Претходни закључци иду у прилог конструктивистичким приступима као основи промена у дидактици. Док се, с једне стране, подржава потреба за фокусирањем на индивидуалног ученика, с друге стране, једнако је наглашена потреба за посвећивањем пажње на окружење.

У том контексту, посебна пажња се у оквиру пројектних активности посвећује културолошком приступу образовању. Реч је о томе да култура, као један од најважнијих чинилаца глобалног дискурса, све више артикулише педагошке процесе од којих зависи развој сазнајних потенцијала и егзистенција појединца (Knežević-Florić, 2011). Ово је узроковано недвосмисленим поимањем важности културе с обзиром да се под њеним утицајем развијају многе особине за које се вековима мислило да су одраз „природног” стања ствари. Тачније, под утицајем културе креирају се погледи на свет који собом носе и потенцијале за друштвену праксу, а путем које се опет обликују ентитети помоћу којих људи себе описују и доживљавају. Закључује се да би педагогија у савременом друштву требало да одбије да посматра наставника као неутралног преносиоца, ученика као пасивног примаоца културних вредности (знања), као непроменљивог одраза природног стања ствари и да се уместо тога фокусира на динамичко-интерактиван однос између наставника, ученика и културних вредности који они заједно „производе”.

За предмет истраживања као значајно отворило се и питање улоге методолошке културе и методолошке компетентности наставника, те питање рефлексивности наставника и његове улоге у унапређивању образовне праксе. Пажња истраживачког тима усмерена је и на савремену методолошку сцену, на различи-

та мишљења, погледе и парадигме. Посебна пажња је посвећена квалитативним истраживањима за која се истиче да се као постмодерни изазови постављају пред савремену педагогију. Проучавања плурализма педагошких парадигми и с тим у вези практичних и теоријских питања у акционим истраживањима дају основу за закључивање да су ова истраживања постала један од значајних чинилаца реформе образовања и унапређивања квалитета образовања. Зато је већа пажња посвећена разјашњавању проблематике професионалног образовања наставника и њиховог методолошког самообразовања. Закључује се да је код нас улога наставника као акционог истраживача још увек недовољно цењена и подстицана, како у припремању студената учитељских факултета, тако и у стручном усавршавању запослених наставника. Указује се на то (Maksimović, 2012: 167) да се наставници код нас најчешће сматрају посредницима или техничарима, чији је задатак припремање и вођење наставе на темељу разрађених упутстава експерата изван саме школе. Њихова улога је више занатска, а мање професионална и стваралачка. Будућност се управо види у акционим истраживањима која омогућавају наставницима да заједно са другим актерима у образовању започну промене са сврхом унапређивања образовне праксе, али и личне еманципације.

Нова постмодерна култура обележена плуралитетом, усмерила је интерес истраживача и на концепцију деловања школског система који треба да обликује услове који осигуравају квалитетно образовање и учење за све. У том оквиру резултати истраживања односе се и на питање педагошког и школског плурализма као нужног услова усаглашавања нашег образовног система са образовним системима земаља Европске уније (Milutinović & Zuković, 2011). Истраживања у овом правцу показала су да су уверења да реформна педагогија припада педагошкој прошлости у нескладу са европским настојањима да се повећа број школа које настоје да развијају и унапреде ту педагогију. У промишљању о увођењу плурализма у образовни систем, сагледавана су искуства других, пре свега, европских земаља. Анализа приступа и модела образовања који се примењују у свету и код нас дозволила је да се издвоје могућа теоријска полазишта и маркирају принципи и критеријуми успешне изградње плуралног образовног система као реалности већине земаља Европске уније. Питање је било како оптимално искористити образовна искуства земаља Европске уније у циљу развоја стратегије образовања Србије. Полазни став је да политика школског избора не инсистира на истицању онога што се неке чини најбољим, већ на ономе шта више одговара одређеној групи родитеља (родитеља и деце), шта може задовољити њихова очекивања која се тичу педагошких решења. У том оквиру спроведено је емпијско истраживање како би се испитао степен информисаности наставника и родитеља о приватним и алтернативним школама, као и њихова мишљења у вези са претпоставкама развоја педагошког и школског плурализма код нас. Резултати емпијских истраживања очекују се у наредним корацима.

Уместо закључка

Значај истраживања у оквиру пројекта *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* огледа се у есенцијалној улози коју образовање има у припремању младих генерација у Србији за живот на европском простору, у успостављању одрживе привреде и друштва, у пружању подршке за укључивање у светске интеграционе процесе и очување националних традиција. Очекивани резултати до краја пројектног циклуса тичу се конципирања плуралне теоријске основе стратегије образовања која би, у складу са европским аспирацијама Србије и реалностима глобализације двадесет и првог века, полазила од светских позитивних искустава и на тим искуствима градила властиту перспективу. Напомена је да прихватање плурализма од стране истраживачког тима никако не значи залагање за потпуну дерегулацију, нити увођење анархије као принципа вишег реда, већ значи проналажење места за различите иницијативе и могућности које могу допринети што већој демократизацији и доступности образовања. Очекивања су да ће понуђени налази тима о плуралистичкој сцени постмодерне педагошке алтернативе Европе бити корисни у формулацији јавних политика, те да ће моћи да се примене на нивоу целокупног образовног система. Тиме очекивања и да ће се овим истраживањима решити нека кључна питања и дилеме које стоје данас пред нашом педагошком теоријом и праксом.

Литература

- Gojkov, G. (2011). Kognitivni stil u emancipatornoj didaktici: pluralistički kognitivni stil kao osnova pluralističkog obrazovnog koncepta; u R. Grandić (ur.): *Pluralizam u obrazovanju – dometi i ograničenja: Zbornik radova* (33–78). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Gojkov, G. (2012). Pedagogija u postmoderni; u R. Grandić (ur.) *Pedagoški pluralizam i filozofija obrazovanja* (13–52). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Grandić, R. & Stipić, M. (2012). Ukrštanje moralnosti i izuzetnosti: implikacije za moralno vaspitanje darovitih; u R. Grandić (ur.) *Pedagoški pluralizam i filozofija obrazovanja* (55–68). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Hajtger, M. (2003) Filozofska pedagogija, *Pedagogija*, br. 4, 30–41.
- Klemenović, J. & Milenković, P. (2011). Jednakost i različitost kao temelji savremenih strategija obrazovanja; u R. Grandić (ur.): *Pluralizam u obrazovanju – dometi i ograničenja: Zbornik radova* (117–133). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Knežević-Florić, O. (2011). Kulturološki pristup pedagoškom diskursu; u R. Grandić (ur.): *Pluralizam u obrazovanju – dometi i ograničenja: Zbornik radova* (79–94). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Milutinović, J. & Zuković, S. (2011). Obrazovanje u pluralnom društvu i pluralizam u obrazovanju; u R. Grandić (ur.): *Pluralizam u obrazovanju – dometi i ogra-*

- ničenja: Zbornik radova* (135–148). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Milutinović, J., Zuković, S. & Klemenović, J. (2012). Pluralizam filozofija obrazovanja i vrednosti: obrazovanje za građansko društvo; u R. Grandić (ur.) *Pedagoški pluralizam i filozofija obrazovanja* (69–88). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Petrović, R. (2012). Lismanova kritička teorija neobrazovanosti; u R. Grandić (ur.) *Pedagoški pluralizam i filozofija obrazovanja* (113–128). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Stojanović, A. (2012). Pluralizam didaktičkih pristupa kao rezultat metodoloških orijentacija; u R. Grandić (ur.) *Pedagoški pluralizam i filozofija obrazovanja* (129–152). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Uzelac, M. (2011). Mogućnost utemeljenja filozofije obrazovanja u svetlu teorije pedagoškog pluralizma; u R. Grandić (ur.): *Pluralizam u obrazovanju – dometi i ograničenja: Zbornik radova* (171–188). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Maksimović, J. (2012). Pluralizacija pedagoške teorijske scene i akciona istraživanja; u R. Grandić (ur.) *Pedagoški pluralizam i filozofija obrazovanja* (153–173). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

Prof. Dr Radovan Grandić
Prof. Dr Jovana Milutinović
 Novi Sad

PEDAGOGICAL PLURALISM AS A GROUND OF LEARNING STRATEGIES

Abstract

The research aim within the project *Pedagogical Pluralism as a Ground of Learning Education Strategies* is to get familiar with the pluralistic scene of postmodern pedagogic alternative of Europe as a new philosophical background being essential for Serbia. Project activities have focused on consideration of a variety of pedagogical conceptions at the level of scientific theory in order to shed light on pedagogic pluralism as a ground of strategies of education in Serbia. Research approach is meta-scientific, which is conditioned by poor meta-scientific approaches to pedagogic theories. The main project assumption is consideration of the fact that there is no single “right pedagogy” but different conceptions, scientific standpoints and their hidden grounds; the project aims at drawing attention to the consequences they have for research methodology and educational practice. Results of the research undertaken up to now refer to the reflection of the issue of pedagogical pluralism at both meta-theoretical level and the level of didactic solutions for organization of educational activities. Conclu-

sions have led to the standpoint that the position of philosophy in solving problems of education is inevitable and undisputable and that Serbia needs more marked shift of pedagogy towards philosophy of education.

Key words: education quality, pedagogical pluralism, world integration processes, strategy of education, philosophy of education.

Д-р Радован Грандич Д-р Иована Милутинович Новый Сад

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПЛЮРАЛИЗМ КАК ОСНОВА СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Предметом исследования в рамках проекта «Педагогический плюрализм как основа стратегии образования» является ознакомление с плюралистической сценой постмодерной педагогической альтернативой Европы, как нового философского окружения очень важного для Сербии. В рамках активностей в проекте сделан акцент на рассмотрении разных педагогических концепций на уровне научной теории, с целью объяснения педагогического плюрализма как основы стратегии образования в Сербии. Подход к исследованию является метанаучным, а это обусловлено слабыми мета-научными подходами педагогическим теориям. Главным исходным положением проекта является рассмотрение факта что не существует только одна «правильная педагогика», но существуют разные концепции, научные положения и их прикрытые основы и отвлечение внимания на их последствия которые они оказывают на методологию исследования и образовательную практику. Полученные данные до сих пор в исследовании касаются влияния вопроса педагогического плюрализма, как на метатеоретическом уровне, так и на уровне дидактических моделей для организации образовательных активностей. Полученные выводы приводят к положению что место философии в решении проблем образования является незаменимым и что в Сербии необходимо более серьезное склонение педагогики к философии образования.

Опорные слова: качество образования, педагогический плюрализм, всемирные интеграционные процессы, стратегия образования, философия образования

Проф. др Илија Кајтез,
Војна академија, Универзитет одбране
Београд

UDK 371.213.1
Прегледни чланак
Примљен: 28. I 2013.
BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 1, p. 26–45.

УЧИТЕЉСКИ ПОЗИВ-НАЈВРЕДНИЈИ ДАР ЧОВЕКА ЗАЈЕДНИЦИ СВЕТА

Резиме

Аутор размишља и пропитује ко може да буде учитељ света и шта је потребно да поседују људи да би припадали учитељском позиву који он сматра највреднијим даром човека заједници света. Он тврди да има славних и бесмртних учитеља народа, држава, цркви, филозофских школа и књижевних епоха, идејних и културних покрета, наука, уметности, политичких партија, царских војски, свих генерација света. Аутор верује да учитељ увек мора да буде морални узор својим ученицима, да их води и предводи у добру и не оставља саме у злу, а да би неко био вођа људима он мора да поштује и воли друге (следбенике), да буде правичан и да истрајно брине и чини сваки људски напор за изградњу своје заједнице. Прави лидери, вође и вредни предводници своје заједнице увек служе другим људима, добробит других стављају испред сопствене, настојећи да допринесу заједничком добру у Аристотеловом смислу. Учитељ је биће брига и нада које корача између савести, дужности, својих људских слабости, друштвених обавеза и љубави према животу и својим ученицима.

Аутор текста се пита шта је учитељски позив или учитељска професија? Да би схватили шта треба подразумевати под неком професијом⁴ зн користи поимање С. Р. Хантингтона, у његовом делу Војник и држава, које је писац користио у анализи професионалног карактера савременог официрског кора. Карактеристике које разликују једну професију као посебну врсту занимања су стручност, одговорност и припадништво групи сматра Хантингтон. Аутор врло исцрпно прави анализу учитељске професије у односу на наведене карактеристике и даје своје поимање предности, недостатака, врлина, значаја и мана учитељског позива. Аутор износи своје чврсто уверење да бити истински учитељ значи поклонити сваком младом бићу сву пажњу, преданост и љубав света и бити пре свега искрен према животу, себи и другима, јер код младих људи не пролази и задуго не опстаје ничија превара, обмана и лаж. Учитељ пред своје

слушаоце сваки час износи чисту душу, искреност срца и показује своје право лице. Бити учитељ другом је на неки исконски начин и у најширем смислу исто као и прихватити позив на сам живот, који је човеку задат и поклоњен без његовог избора и слободне воље.

Аутор закључује да је учитељска професија претпоставка и нужна основа за сваку другу професију. Пре свега учитељски позив у најширем смислу је нужан и потребан залог и за доброг свештеника, врсног лекара, храброг војника, мудрог државника и праведног судију јер сви припадници ових позива пре свега основу, темеље, етичке врлине и радне способности прво стичу у најнижим, основним степеницама образовања где је учитељски позив најнеопходнији. Људи који не разумеју суштину и тајну живота сматрају да се може бити прави лекар, правник или војник и без основних и примарних знања, да се може извршити специјализација и надоградња знања и духовне вертикале без чврстих интелектуалних основа и доброг темеља културе. Такав раст и развој једноставно противречи самој природи космоса и основних закона живота.

Кључне речи: учитељ, учитељски позив, ученик, образовање, васпитање, учитељска професија, заједница, наше време

*“У сваком човеку постоји краљ.
Обратите му се и он ће се појавити” (данска пословица)
У сваком човеку постоји “негито од Бога” (Квекери)*

Ко је од нас људи учитељ света? Сваки човек помало, мером способности и вредности створеног бића, својих етичких врлина и затечених људских слабости. Планета Земља памти многе и различите учитеље света. Има славних и бесмртних учитеља народа,¹ држава, цркви, филозофских школа и књижевних епоха, идејних и културних покрета, наука, уметности, политичких партија, царских војски, свих генерација света. Има мудрих учитеља шумовитих гора и сињег мора, непревилних пустиња, стрмих планина и разливених долина. Ретких весника океана суза и летова космоса. Учитељ увек мора да буде морални узор својим ученицима² да их води и предводи у добри³ и не оставља саме у злу,³ а да

1 „Доиста је велика ствар за један народ, кад добије један артикулисан глас, кад роди једног човека који ће мелодички изражавати оно што његово срце мисли!” Тома Карлајл, *О херојима, хероизму и обожавању херојау историји*, Српска књижевна задруга, Београд, 1903. (превод Божидар Кнежевић) стр. 153. То је за Србе Свети Сава. Све што је у нашем роду велико, значајно, пресудно, дубоко и тајновито зове се његовим именом.

2 Мудри Достојевски тврди: “Човек живи од доброг примера”, *Тако је говорио Достојевски*, приредио Славко Ивановић, Невен, Нови Сад, 2007. стр. 137.

3 Да би то учитељ могао, он мора да испуни пет принципа моралног лидерства који се могу пратити од најстаријих времена до наших дана: „поштовање других, служење другима, правично поступање, показивање искрености и изградња заједнице Наводи се према: Р. Г. Northouse: *Лидерство, теорија и пракса*, IV издање, Дата статус, Београд, 2008. стр. 252.

би неко био вођа људима он мора да поштује и воли друге, да буде правичан и да брине за изградњу своје заједнице⁴.

Прави лидери, вође и предводници заједнице служе другим људима, добробит других стављају испред сопствене, настојећи да допринесу заједничком добру⁵. Следбеници су спремни да поднесу највеће жртве за свог вођу, обично зато што би и њихов вођа учинио то за њих. Зар суштину вођства не налазимо у речима из Светог писма: „који хоће да буде велики међу вама, нека вам буде служитељ. И који хоће међу вама да буде први, нека вам буде слуга“ (Мт 20, 26,27). Учитељ мора да живи као свети човек да би био прави предводник заједнице. Мудри Паскал каже: „...Кад сви људи живе онако како не треба, ми то не примећујемо, али чим се један освести и почне да живи по божјем, одмах постаје јасно како лоше живе остали. А остали свагде прогоне онога ко не живи онако као сви они“. Све суштинско је већ негде речено у људском трајању. Треба пажљиво следити пут мудраца и великана света и њихове мисли на стваралачки начин прилагодити свом времену, јер људи се у оном што је суштинско готово не мењају или су те промене врло незнатне.

Учитељи су у најширем смислу на непоновљив и незаобилазан животни начин и онај добри човек који тај најважнији људски позив прихвата драговољно и са несебичном радошћу богатог давања и даривања себе другима, али на посебан начин и онај себични, скупљени и затворени човек који истрајно настоји да се клоне сваког даривања и подучавања и безобзирно бежи од свих ученика. Има разних учитеља и различитог подучавања младости. Неко ученике подучава како треба најправилније прихватити тајну живота, а неко показује својим јединственим примером како треба грешити у животу. Оба пута су за свако младо биће драгоцен на свој непоновљив, користан и изузетан начин. Неко од врхунских људи⁶ најбоље подучава младе нараштаје без изговорених речи⁷ и само

⁴ „Само у свету искрених људи могућа је заједница, и ту је за дуго досита извесна”. Тома Карлајл, *О херојима, хероизму и обожавању хероја у историји*, стр.169. Достојевски о истом на другачији начин говори: „Будите браћа, па ће бити братства. Ако браћа не постоје, никакво уједињење неће моћи створити братство”. *Тако је говорио Достојевски*, стр. 16.

⁵ “Учитељев пут се своди на ово: строгост према себи, благост према другима.” Конфуције, *Мисли*, Златна књига, Лесковац, 2009. стр. 22.

⁶ Према Конфуцију учитељево учење састојало се из четири поставке:”проучавање старих текстова, практиковање врлине, приврженост старешинама и одржање задате речи”. Конфуције, *Мисли*, стр. 41.

⁷ “Велики ћутљиви људи! Гледајући у наоколо на хучну празнину света, на речи с мало значаја, на радње с мало вредности, човек воли да размишља о великом царству ћутања. Племенити, ћутљиви људи, расејани тамо амо, сваки на свом пољу; ћутке мислећи, ћутке радећи. О њима никоје јутарње новине не помињу. Они су со земље. Земља која нема ни једног или има мало таквих људи на рђавом је путу, као шума која нема коренова, која се сва претворила у лишће и гране;- које би се морале брзо осушити и не бити више шума. Тешко нама ако немамо ништа друго него само оно што можемо показати или рећи. Ћутање, велико царство ћутања; више од звезда, дубље од краљевства смрти! Само је оно велико; све друго је мало.” Тома Карлајл, *О херојима, хероизму и обожавању хероја у историји*, стр. 300.

снагом личног примера, неко од учитеља света увек троши сувише набацаних и празних речи да обасни, појасни и изгради код слушаоца и својих штићеника оно што њему-учитељу првом недостаје, има затворених, темељних људи који говоре шкрто као да сувим златом мере сваку потрошену и изговорену реч а увек делају корисно и врсно, и оних ретких и посебних васпитача који складно говоре и узвишено показују својим трајањем како је живот Човека тешко, одговорно и узвишено стање и како је ход кроз време-сваком створеном човеку најтежи пут бивања и нужности трајања.

Бити учитељ нових нараштаја значи постојати у матици и извору живота у пуној чистоћи исконског трајања, правог и пунокрвног дешавања. Учити друге то увек значи испити до краја са сваким учеником горку и само понекад и донекле и слатку чашу живота која увек следи сваком створеном бићу. Бити истински учитељ значи поклонити младом бићу сву пажњу, преданост и љубав⁸ овог света и бити пре свега искрен, према животу, себи и другима, јер код младих људи не пролази и задуго не опстаје ничија превара, обмана и лаж. Учитељ пред своје слушаоце сваки час износи чисту душу, искреност срца и увек мора да покаже своје право лице⁹. Бити учитељ другом је на неки исконски начин и у најширем смислу исто као и прихватити позив на сам живот, који је човеку задат и поклоњен без личног избора и његове слободне воље. Човек је створен, дарован му је живот, бачен је у дивље море помахниталих таласа бивања, са малом залихом ограничених људских моћи и једнократног трајања, и такав човек мора да живи са самим собом, и са другим, различитим људима. Човек има живот и има избор да ли ће од свог живота учинити исконски подвиг вредан поштовања векова и венаца вечне славе или ће његово трајање бити само још један бедни корак човека и бледо прекраћивање часова живота, зависи од многих личних, породичних, завичајних, групних, социјалних и неразмрсивих узрока, последица и друштвено-историјских стања¹⁰. Човек је разапето биће између Неба и Корака. Учитељ је одговорно биће које стално корача и усправно хода између личне савести, друштвене дужности, људских слабости, обавеза позива, љубави према животу и бриге о ученицима.

⁸ Увек се обраћајмо бољој страни људске природе. Зато свако људско биће мора да се поштује, а онда ни један појединац не може да не одговори, на било ком нивоу и узрасту, на истинско поштовање и љубазност. Ништа није истински корисно за једну особу ако је штетно за друге људе. Велики Лав Толстој о овоме говори на свој начин: "Христос нам је показао у чему је право поштовање бога. Он је учио да је од свега онога што ми чинимо у свом животу само једно светлост и срећа људска, а то је наша љубав једног према другоме. Он је учио да срећу своју можемо да постигнемо само онда ако служимо људима а не себи". Лав Николајевич Толстој, *Пут у живот*, други део, Златна књига, Лесковац, 2009. (орг. Лев Николаевич Толстој, *Путв жизни*.) стр. 33.

⁹ „Детету се може све казати...Деца лече човечју душу..." *Тако је говорио Достојевски*, стр. 28.

¹⁰ "Смисао живота овде на земљи може се дефинисати да је у овоме; развијати своје ја, радити оно зашто је човек способан. То је потреба за људско биће, први закон нашег живота." Тома Карлајл, *Охеројима, хероизму и обожавану херојау историји*, стр. 301.

Шта је учитељски позив или учитељска професија? Да би схватили шта треба подразумевати под неком професијом узимамо поимање С. Р. Хантингтона, у његовом делу *Војник и држава*, које је он користио у анализи професионалног карактера савременог официрског кора.¹¹ Карактеристике које разликују једну професију као посебну врсту занимања су *стручност*, *одговорност* и *припадништво групи* сматра Хантингтон¹². Он у свом делу говори да суштину било које професије чини разграничавање њеног особеног предмета изучавања, независног од других људских мисли и активности, и признавање граница овог предмета унутар укупних оквира људске активности и циља. Професија дефинисана на ужи начин, обавља се интензивније, ексклузивније и јасније је издвојена од других активности људи. Непрекидно и објективно вршење професионалне функције доводи до појаве професионалног „ума“. Успех у било којој активности захтева субординацију воље сваке индивидуе у односу на вољу њене групе. *Стручност* треба подразумевати да је професионалац експерт са специјализованим знањем и вештинама у значајној области људског деловања.¹³ Професионалац стручност стиче кроз продужено школовање и животну и радно искуство¹⁴. То је основа објективних стандарда професионалне компетенције

¹¹ „Професионализација војне службе значи: а) да се старешине формално образују за војну службу; б) да служе у војсци све до пензије и да могу да буду разрешене дужности само под специфичним, правно утврђеним условима (губитак способности за службу, почињени злочини); ц) да се њихово унапређивање регулише прописаним критеријумима добро познатим и правичним; д) да је њихова обавеза према држави-нацији отелотвореној у званичним државним властима, а не неким другим субјектима (...партије или локалне власти); е) да њихову финансијску надокнаду обезбеђује држава, по основу редовног система плата и да им припадају војне пензије...“ *Енциклопедија политичке културе*, Савремена администрација, Београд, 1993. стр. 57.

¹² С. Р. Хантингтон, *Војник и држава*, Центар за студије Југоисточне Европе, ФПН и Дипломатска академија, Београд, 2004, 9 - 22, 60 - 87.

¹³ Човек који је највише обдарен од неба и предака, његове су и друштвене обавезе и космичке мисије највеће, јер тамо где је људска слобода најкрилатија и зрела, таква личност мора да подноси терет вођства и милост

Моћи. Није могуће бити на звезданим сводовима људског рода, а не осетити сву мучну одговорност помоћника најмоћније небеске силе. Такви су позиви и редови у нашем роду: учитељски, свештенички, лекарски, војнички, судски и државнички. Ако се учитељски позив схвати у најширем смислу он је најмногобројнији, најважнији и најзначајнији за једну заједницу, и најпресуднији за њен опстанак, раст и развој. Где год да погледаш и у који год кутак једне заједнице да завириш неки човек непрекидно подучава и нечему учи другог. Како и на којим друштвеним принципима и наслеђеним вредностима почива учење и са којима се етичким мерилима васпитање руководи то је посебно питање. Учитељски позив је питање првог реда важности за сваку људску заједницу.

¹⁴ Учитель је пре свега вечни и предани ученик који никад не може да заврши своје усавршавање, ако је прави посвећеник свог позива. Учити друге значи пре свега имати у виду и пред собом своје многобројне слабости и људске позамашне недостатке и све чинити током целог живота и наставничког позива да се истрајно и темељно изграђујеш и учиниш све да будеш што бољи васпитаваљач другима, пре свега васпитавајући свој дух и борећи се против својих

за разликовање професионалца од лаика. Такви стандарди су универзални¹⁵. Они су темељно уграђени у знање и вештину и могу се генерално применити без обзира на време и место. Хантингтон сматра да обична вештина или занат постоји само у садашњости и њима се овладава тако што се учи нека техника без довођења у везу са оним што је било пре. Професионално знање је, међутим, интелектуално по својој природи и може се сачувати у писаној форми¹⁶. Професионално знање има историју, и такво знање је неопходно за узвишеност и углед сваке професије. Од научноистраживачких и образовних институција се захтева да прошире и пренесу професионално знање и вештине. Професионална стручност има и једну ширу димензију која недостаје обичним занимањима, то је сегмент културне традиције друштва, јер професионалац може успешно да примени своје умеће само када је свестан шире традиције заједнице чији је он нераскидиви део. Најзначајније професије су саставни део целине образовања у друштву. Професионално образовање састоји из две фазе: прве која обухвата широку, општу, културну позадину, и друге која обухвата специјализоване вештине и знања саме професије. Општим образовањем професионалца обично управљају опште образовне институције друштва које су посвећене тој сврси.¹⁷

множествених запалости које су у основи свих наших падова, летова, успеха и пораза у реалном и видљивом свету. Учитељ је симбол сваке заједнице, њен најсјајнији симбол и кључар светла и окова таме.

¹⁵ То је оно што учитељски позив чини трајним у историју људске заједнице и да откада је света и века потреба за подучавањем младих нараштаја и оних људи који још нису довољно зрели за најодговорније обавезе, улоге и дужности у једној заједници остаје најтрајнија и најважнија потреба и смисао сваке заједнице која се стара за своју будућност. Имати добре и врсне учитеље значи мудро и с љубављу мислити пре свега о својој деци, унуцима и још neroђенима, о очувању своје заједнице и исказати на најбољи могући начин поштовање својим прецима. Учитељски позив је пре свега поштен однос према оном шта је било, шта је сада и шта ће бити у наредном периоду у оној и потребној мери у којој и на који начин човек може да утиче на дане које долазе.

¹⁶ Мислимо да поштујући све набројане професије које су према нашем мишљењу најважније у људском роду ни једна професија није толико вазана за књигу и писане изворе као учитељски позив, јер учитељско занимање на књигама почива и често је учитељски посао симболички представљен књигом. Књига је колевка савременог подучавања. Знао је бесмртни Сократ да књига не говори али ми знамо да књига и не ћути. Књига мудро збори.

¹⁷ Чини нам се да је овај део најважнији јер је учитељска професија претпоставка и нужна основа за сваку другу професију. Пре свега учитељски позив у најширем смислу је нужан и потребан залог и за доброг свештеника, врсног лекара, храброг војника, мудрог државника и праведног судију јер сви припадници ових позива пре свега основу, темеље, етичке врлине и радне способности прво стичу у најнижим, основним степеницама образовања где је учитељски позив најнеопходнији. Многи људи који не разумеју суштину и тајну живота сматрају да се може бити прави лекар, војник, државник и правник без основних и примарних знања, да се може извршити специјализација и надоградња знања и духовне вертикале без чврстих интелектуалних основа и доброг темеља културе. Такав раст и развој противречи самој природи космоса, јер не може да нарасте велики храст на три педља бесплодне земље, који не могу ни да задрже корен малог стабла, а камоли да дрво кроз дуготрајно и благородно

Друга (техничка фаза) професионалног образовања се добија у специјализованим институцијама којима се посебно управља или су саставни део саме професије.

Хантингтон сматра у поменутој књизи да *одговорност* чини сваку професију посебним занимањем. Професионалац је практичан експерт, који ради у посебном друштвеном окружењу, и пружа услуге, као што су унапређење здравља, образовања, или правде, областима које су неопходне за функционисање друштва.¹⁸ Клијент сваке професије је друштво, индивидуално или колективно.¹⁹ Основни и општи карактер услуге и монопола над сопственом вепгином професионалцу намећу одговорност да пружи услугу увек када друштво то од њега захтева. Ова друштвена одговорност²⁰ разликује професионалца од других

дозревање, угодно хране, подстицу и подижу до звезданих висина. Схватити мудрост раста Човека и друштва значи пре свега спознати вредност и неопходност учитељског позива у животу једне заједнице. Ако нека земља или народ има врстан и посвећен учитељски кадар може се надати великим људима и горостасима света у свим људским, друштвеним и научним областима. Међутим, ако запала заједница васпитање и подучавање своје младости препусти слабим, похлепним, неутемељеним, ненаученим људима она се ничем добром не сме надати. Свети Николај српски мудро проговара: "Лако је научити животињу, лако је научити простака. Али је тешко научити онога ко је ненаучен већ постао учитељ другима." Историја света нас непогрешиво учи и небројено пута подучава, да онај који одгаја младе нараштаје на начин да улаже у њих најбољи, најплеменитији и највреднији свој део може се радовати богатим даровима јутра. Родитељи који уложе љубав у раст своје деце могу се надати зрелим плодовима будућих дана.

¹⁸ Хантингтон тврди да хемичар истраживач, на пример, није професионалац јер услуге које пружа, иако корисне за друштво, нису неопходне за непосредни опстанак и функционисање друштва.

¹⁹ Овде се мора подвући да се то у најширем и најдоследнијем смислу односи пре свега на учитељску професију, јер не постоји ни најмањи сегмент друштва где нема неко (важно је да буде врсно) подучавање. Где год да погледаш у друштву неко (на неки начин) подучава другог: у науци, школи, лабораторији, радионици, спотском и војном терену, у цркви, полигону, канцеларији. Ми у најширем смислу учитеље можемо назвати менторима, инструкторима, редитељима, тренерима, командирима, наставницима, професорима, диригентима, управницима, манаџерима, јер они ученике у некој науци или вештини подучавају и оспособљавају, с тим што постоји оно класично учење везано за клупу и испит, који се реализују и на терену, лабораторији, институту, болници, судници, библиотеци, и друго подучавање у најширем смислу. Међутим одговорна заједница мора да води рачуна о сваком од тих степена опшности образовања и васпитавања јер мудро упозорава свети Николај Велимировић: "Учи што хоћеш, и знај што можеш, али једно не смеш научити: на зло употребити своје знање. Колико је и колико пута речено: боље и незнати него знати па злоупотребити".

²⁰ То је оно што сваки учитељ увек мора да има на уму да од његовог рада и преданости своме позиву зависи бољитак заједнице и да он никад не може захтевати да његов труд буде само новчано награђен, наравно, не занемарајући ни такву врсту награде. Друштвено важан посао који реализују сви учитељи света никад се не може према својим даровима, думетима и вредностима мерити само економским, статистичким и материјалним показатељима, мерилима и продуктивношћу која је јасна, видљива и одмах очигледна као када се производи ципела, сат и флаша пива. Међутим, они људи који имају очи за уочавање друштвене Тајне

експерата који поседују само интелектуална умећа. Хемичар истраживач, на пример, је и даље хемичар истраживач ако користи своја умећа на начин који је штетан за друштво. Али професионалац не може више да пружа услуге ако одбија да прихвати своју друштвену одговорност: лекар престаје да буде лекар ако користи своје вештине у сврхе које су штетне за друштво. Одговорност да буде на услузи и посвећеност сопственим умећима обезбеђују професионалну мотивацију. Пружање основне услуге која није регулисана уобичајеним очекивањем финансијских награда захтева успостављање неких правила која регулишу односе професије према осталом делу друштва. Конфликти између професионалца и клијената, или међу припадницима професије, обезбеђују непосредан подстрек за формулисањем таквих правила. Професија, према томе, постаје морална јединица која успоставља одређене вредности и идеале који служе као упутство члановима професије у њиховој комуникацији са лаицима. Ово упутство може бити скуп неписаних правила која се преносе кроз професионални образовни систем или може бити кодификовано у писане каноне професионалне етике.

Међутим да се надовежемо на претходна размишљања Хантингтона и да се запитамо у каквом свету ми данас живимо. Етичком, хришћанском, свету љубави и узајамног праштања. „Ми већ живимо у друштву лишеном и последњих мрвица сећања на истинске хришћанске вредности и норме друштву које се изродило у

могу јасно да виде и предвиде куда води заједница која има лошу школу и слабе наставнике, армију учитеља који отаљавају и бледо одрађују свој посао без љубави, преданости и посвећености деци коју уче и подучавају не само градиву из школе него и много вреднијим и важнијим порукама самог живота. Школа која не јача снагу младих, не учвршћује њихову вољу и животни полет за нова и велика дела, не производи одговорне људе и вредне чланове своје заједнице, није вредна да опстане. Школа уколико је место свих слабости и будућег пропадања тражи да јој се под хитно оправе темељи, промени видик и проветре устајале просторије, а за школске табле стану други и одговорнији људи који ће имати довољно љубави, полета и снаге да учине оно што је најбоље за заједницу будућих дана. Школа ако постане сабрано место где се још више продубљују сви јади и падови породице, уже социјалне средине, поспешују и гаје све запалости друштва, није вредна опстанка ни једног јединог часа, јер зашто да болесници иду у оне болнице где се болест погоршава и сигуран крај убрзава. Човек не треба да иде у цркве у којима се не слави Господ, или у суднице где неправедни и злочинци добијају све славе запалог света. Учитељски позив је прва брига државног и народног вођства и најважнија битка који мора да добије свако друштво, јер на том пољу се кује судбина опстанка друштва и срећа једног народа. Они који виде знаће да тамо где је васпитни и образовни рад са омладином слаб никаквих помака нити летова не може бити, јер нико није полетео без крила, нити је неко направио корак ако су му ноге недостајале, је ли се усправио човек коме је недостајала кичма, или се уздигао храст у пустињи. Они који не виде и немају „јасно светско око” како лепо рече Артур Шопренхауер они то не примећују и њима не треба дати да воде заједницу умновидих. Нажалост, много слепих воде слабовидеће људе гомиле. За њима као изгубљена стада лутају распршени млади у својим протестима тражећи спас. Када се деси пад само неупућени се чуде шта је то задесило друштво, као да је било која болест настала без разлога и без јасног пута погубног развоја и лаганог зрења.

музеј страве и ужаса“.²¹ Свет, нажалост, иде у сусрет времену 'црних утопија', "...у коме вредности истине и правде, слободе и милосрђа, једнакости и достојанства које смо гајили од памтивека неће значити ништа до речи испражњене од вредносног садржаја..."²² На сваком кораку живота се потискују вера, етика, филозофија, принципи хришћанства и уводи беспошtedна власт огољене моћи. Човек је на сваком кораку вишеструко отуђен, смисао живота постаје гомилање материјалног богатства, битно је 'имати' а не бити 'бити' да употребимо речи Ериха Фрома. Политика воље за апсолутну моћ је постала име за свако зло, одвајање етике од политике је трагично и сада политика делује као да етичка начела не постоје. Моћ је реч пред којом овај свет пада ницице на колена и где је појединац немоћан, а политикa свемоћна. Политици: "...подлежу не само они који хоће да праве политику и боре се за моћ већ и они који само посматрају или стоје по страни они који окрећу леђа политици..."²³ упозорава Карл Косик. Вера у сутрашњи дан је варљива, безнадна и смртно бледа. Савремено време је по многим јасним знаковима бездушно време утрке, борбе, надметања и корених промена, које појединцима намеће такве захтеве и тесне, уске оквири које многи људи нису кадри да поднесу нити да њихов терет дуго издрже. Нови услови живота постају претешко бреме за човека и његове нејаке моћи, разапетог између све већих захтева професије, сулуде брзине дана, беспошtedне утакмице живота и немоћи да се свим тим очекивањима нашег доба изађе у сусрет. Новонастала животна драма код људи који нису духовно јаки и верски чврсти изазива стресове, психичке поремећаје и непозната оболења. Данас ником није лако и наш узбуркани свет тражи људе духовно чврсте, морално усправне и непоколебљиво истрајне. Такви морају да буду сви учитељи.

Да се вратимо размишљању Хантингтона где он тврди да трећи принцип који чини једну професију јесте: *припадништво групи*. Припадници неке професије деле осећај за органско јединство и свест о себи као о групи која је издвојена од лаика²⁴. Овај заједнички осећај има своје порекло у дужини дисциплине и обуке

²¹ Ђуро Шушњић, *Орвेलијана*, Чигоја, Београд, 1999. стр. 6.

²² Исто, стр. 6.

²³ К. Косик, *Дијалектска криза*, Младост, Београд, 1983. стр. 10.

²⁴ Овде треба имати на уму да ту врсту органског јединства и повезаности учитељи, наставници, професори немају у оној мери као што то имају неке друге више хијерархијски устројене организације и професионална удружења као што су свештенство, официјски кор, лекарске коморе или друштва, или удружења судија, адвоката и тужиоца. Можда је разлог недостатку чврстог органског јединства управо због тога што је број учитеља у најширем смислу врло велики, учитељи су подељени према нивоима школовања (предшколска, нижа основна, основна, средња и виша школа и факултети (државни и приватни), као и многа последипломска усавршавања и докторске студије, затим ту су укључене и разне специјалистичке школе, као и школе које се базирају највише на вештинама тако да ту заиста нема чврсте хијерархије, посебних униформи, или више ланаца субординације и једностарешинства као код официра, свештеника, судија и донекле лекара. Недостатак чврсте хијерархије код учитеља може да буде и нека врста предности због њихове слободе говора, деловања и изражавања, али и слабост учитељске организације у смислу потребног јединства, недовољно чврстог и усмереног деловања.

који су неопходни за стицање професионалног знања, у заједничкој повезаности која проистиче из посла, и деоби посебне друштвене одговорности. Осећај јединства се манифестује у професионалној организацији која формализује и примењује стандарде професионалне компетенције и успоставља и примењује стандарде професионалне одговорности. Припадност некој професији, заједно са поседовањем стручности и прихватањем посебне одговорности постаје критеријум професионалног статуса, који у јавности разликује професионалца од лаика. У професијама које се удружују (асоцијативне професије), као што су медицина и право, стручњак обично ради независно и има непосредан лични однос са својим клијентом. Бирокарске професије (војска) поседују висок степен специјализације рада и одговорности унутар професије, а професија као целина пружа колективну услугу целом друштву. Ове две категорије нису узајамно искључиве: бирокарски елементи постоје у већини професија које се удружују, а удруживање често допуњује формалну структуру бирокарских професија. Асоцијативне професије обично имају писана етичка правила с обзиром да је сваки стручњак лично суочен са проблемом подесног понашања према клијентима и колегама. Бирокарске професије, с друге стране, теже да развију уопштенији осећај колективне професионалне одговорности и коректну улогу професије у друштву. Тако говори о професији Хантингтон.

Видели смо из овог сажетог поимања професије која се код Хантингтона у поменутој књизи *Војник и држава*, пре свега односи на официрски кор, да свака значајна друштвена професија (и учитељска) има своје специфичности и негде од набројаних критеријума испуњава више а негде мање такве ипак условно задате критеријуме професије и професионализма. Све то је природно ако се има у виду специфичност сваке од набројаних професија.

Шта је то што неког човека чини учитељем света и младих нараштаја? Рађа ли се учитељ према својој природи, друштвеним поретком ствари или га бира и поставља заједница. Учитељски позив је пре свега несебично и стално давање себе другима и делење својих најбољих дарова, али треба знати да може бити дародавац само онај човек који има и поседује Добро и да то несебично жели да подели са другима. Учитељ као и сваки човек који се развија и суочава са многим озбиљним изазовима живота мора да се пропитује, стално стваралачки мења²⁵ и поставља себи безбројна питања и тешке задатке да ли је он тај човек који успешно може да води младе људе у нова доба историјске буре и орканске олује живота. Учитељи света морају себи да поставе задатак и претешко питање да ли младо и запало биће њему поверено на васпитање и притом незрело, наивно, узлетело и несазнато, често везано лошим искуством детињства, понекад одбачено од породице, средине, улице, историје, живота, завезано и сапето многим недаћама и изазовима опасног и противречног света може без остатка, оградe и страха у своме учитељу, наставнику, лекару, професору, свештенику,

²⁵ „Без препона никад није; и оне ствари које су некад биле преко потребне за напредак, постају препоне; и треба их укинути и оставити за собом-посао често веома тежак...” Тома Карлајл, *О херојима, хероизму и обожавању херојау историји*, стр. 158.

инструктору, управнику, командиру, васпитачу, старешини, тренеру, водитељу и предавачу да види чврст ослонац, људски стожер и сигурну луку за све оне тешке и загонетне дилеме живота и претешке питања која море и тиште младо и за живот отворено биће.

Родитељ и учитељ никад, чак и када је у питању тешко психичко, физичко оштећење или наслеђена болест за коју су потребни лекари тела и душе, не могу да криве дете за слабости, јер ко је родитељ и учитељ и ко кога треба да води, јер то је полазна основа свих правих питања и темељ учитељског позива, ко је коме у овом свету старатељ, духовни вођа и животни узор. Нико у свету од створених људи није унапред и засигурно ни светац ни злочинац и све се кад је човек у питању налази између крајности људског бића. Дете је најмање на страни свих несрећа, злочина и зла света ако га одрасли не гурну у то ужасно стање и не доведу младо биће у место људског и друштвеног талога. Изговор и оптужба деце је увек за оне људе који све своје моралне слабости, велике злобе, неспособности и недостак људскости не успевају да на један прихватљив начин уз помоћ својих колега ураде на најбољи начин. Људи данашњице постали су довољни сами себи од васпитача до министра и неки од њих пребацују животне, образовне и друштвене бриге и људске проблеме на оне које долазе као да ће ти нови људи на неки чаробни начин имати довољно снаге, знања, доброте и потребне упорности да учине један корак више и боље од својих претходника. Своју мисију да будеш добар и користан човек заједнице не остављај никоме иза себе, јер је то твоја мисија и завет живота.

Учитељски позив истински значи и увек подразумева да и када посрну сви из неких само њима знаних разлога: родитељи, друштво, институције државе, деље окружење и васколики свет учитељ мора бити зубља светлости који стоји испред многих радозналих очица и мудрих главица својих ученика и јесте она неугасна светлост света љубави²⁶ која се никад не сме утрнути, јер ће тада за заједницу и васколики свет настати понор и нико неће тај мрак подземља више моћи да растера и сунчеву и божанску светлост запали. Ако у Цркви свештеник се не моли предано Господу никакве дрвене греде, дарови од људи и камени зидови неће спасити од огња божји храм, нити ће светлост знања, доброте, љубави, посвећености и верног служења заједници бити могући ако учитељ деце заувек угаси светлост своје душе, даривање, пажњу и искрени напор да од поверене му младости учини вредне људе и одважни корак драгоцене вере и потребне наде. Учитељски позив може да спаси нашу Планету. Ако учитељи света погасе сва

²⁶ Мајка Тереза која је живела христолику Љубав и свесрдно се залагала за међуљудску љубав, у једној својој мисли упл^орила је на главне узроке савремених проблема: „Љубав почиње у нашим домовима; љубав живи у домовима и зато је данас толико патње и несреће у свијету... Изгледа да су данас сви у ужасној журби, нестрпљиви да постигну што већи успех, развој, богатство и томе слично, а деци припада толико мало времена њихових родитеља. Родитељи немају времена једно за друго, и тако у породицама почиње нарушавање мира у свету”. http://www.biografije.org/majka_tereza.htm. Како је лепа мудрост великана света. Колико мудре и племените речи могу да греју векове Вационе.

светла добра и љубави и у себи угасе племенитост учитељског позива нико и никад од људи их неће више упалити.

Људи се с правом питају зашто се не поштују праве вредности учитеља? Зато што наше време не поштује готово ниједије вредности и што упорно покушава да замени привид живота стварним животом, знање са копијом знања, темељни рад са брзим и лажним успехом, иза којег стоји сасвим слабашино знање. Ко плаћа сав нагомилани привид знања, сапетих способности и бледих вештина? Друга невина, споредна, скрајнута и најамње крива бића заједнице. Људи заједнице су бескрајно испреплетени позивима, друштвеним улогама, судбинама, страховима, болима и надама и све гушћом мрежом сваковрсне међузависности. Људи су ланац, кључ и крила другом човеку. Ниједија слабост, лаж, неспособност и незнање не може проћи некажњено или без друштвено штетних последица, и само је питање ко ће од људи, колико њих и какву велику платити цену. Још, немаран и нестручан рад учитеља апсолутно непогрешиво води заједницу у сигурну пропаст, друштвено назадовање и оштре сукобе. Ако неко хоће заједници, народу и држави да нанесе најсигурније, најтрајније и најдубље зло нека их само снабде лошим, нерадним и неспособним учитељима. Када неки родитељи занемаре своје породичне обавезе, љубав, пажњу и дужности од младих нараштаја и порода ништа значајно неће бити или ће многа деца завршити у закржљалости, неслободи и општем пропадању. Онај ко има очи све јасно и непогрешиво види, онај ко нема духовне очи мораће да своје слепило скупо плати. Нема пута без путара, рампе без порезника нити чамца без скелеције.

Има ли позоришта кад занеми глумац, јер тада сви узалуд могу да буду на својим удобним местима ледаоца али живота представе нема без глумца који је со позорнице. Кад учитеља нема школе су безвредне, јер тада никог нема да преноси поруке живота, драгоцене духовне и културне дарове. Човек који је на позорници живота мора да мења својом појавом и деловањем све чега се руком, оком, речју и душом дотакне, и ако су глумац, учитељ и вођа прави све иде на радост живота и у славу поколења. Учитељ, глумац и вођа морају да учини све што је у њиховој моћи да имају боље, даровитије и пажљивије слушаоце, гледаоце, ученике, следбенике и обожаваоце, да их освоје, придобију и поведу својим врлинама, маштом, знањем, идејом, жаром и љубављу. Уколико учитељ буде трговац дејим душама, новцем, оценама и препродавач знања или порази нечије узлетело срце, увек говори само туђи текст и поруке и никад не стоји иза својих речи и дела он не може очекивати поштовање, пажњу и љубав паметних главица које подучава. Учитељи данашњице када би само могли снаге учинили би овај свет бољим него што јесте, постигли би да после сваког часа, свако дете изађе веће од себе заједно са својим учитељем и чинили би све да овај свет дубоко у злу огрезао има извесне наде.

Учитељ као ни један војсковођа никад не сме да се помири са поразом, наравно не на штету својих ученика и војника и њихових живота, јер не мирити се са поразом значи да учитељ никад неће пристати на савез са нечасним силама дана и никад неће прихватити оне чини и дела која понижавају, унижавају и

лишавају достојанства његове ученике који у њему виде светло, олтар, узор, жар и узлетелу животну наду. Ако су деца недовољно добра²⁷ неко их је учинио таквим и ми никад не смемо пристати трајно на такво стање, и прво морамо да кренемо увек од себе, шта смо ми учинили да деца не буду таква и колико смо ми лично дали светлости, љубави, пажње и радости да се тама у деčјим очима разведри. Неко од првака заједнице мора да лечи људске рањене душе, ако то нажалост не желе или не могу неке болесне породице. Уколико школа, породица, село, град и заједница не чини довољно или готово ништа за добробит младих нараштаја и њихово васпитавање у духу општег добра шта очекујемо од деце да сама од себе пронађу пут, као да се може од капи воде без корита реке очекивати да стигне до сињег мора. Некад је и то могуће али је тада пут дуг и путовање врло неизвесно. Деци није лако да сама од себе буду племенита, добра, саосећајна и вредна у свету који је све више окрутан, затворен и упетљан у клупку зла, у свој лажни и болесни сјај, где се многи велики људи чак и моћни народи клањају лажним боговима и палим звездама. Тешко је детету да буде мудрије и боље од родитеља, учитеља, вођа и узора.

Шта деца од учитеља траже? Само оно што свима људима толико недостаје: љубав, знање, поштовање, уважавање, светлост погледа и разумевање, несебично давање, пажња, пожртвовање, додир нежности, поглед блажности и наде, самилост за људске патње, сигурна пловидба до срећнијег света, храброст кормилара да истраје на том узбурканом путу. Потребно је понекад и дете укорити из љубави, правилног мерења и даљег погледа, али чак ни тад учитељ не изговара ружне и погане речи јер оне трују срце и деčју душу и памте се за живот цео. Учитељ децу навикава на лепе, племените и достојанствене речи, зар од малих анђела у вртићу и кратким клупама школе да чинимо људе налик на нас запале, и колико треба запуштености, напора, злобе, слабости, порочности и пада заједнице да их брзо укалупимо и устројимо да у њима препознајемо себе и да у понечему буду и гори од нас самих.

Мора се и то признати да неки од нас учитеља младих нараштаја тражимо и оне људске врлине који ни сами не поседујемо, иштемо љубав и потребну пажњу од младих које ни сами не дајемо, не дарујемо и не поседујемо, а знамо да онај који кормилари бродом и води људе мора да их предводи у свему, а пре и изнад свега у оном што је најважније и најузвишеније за људски род. Имамо учитеље који од својих ученика и студената траже и она знања и вештине које сами недовољно познају, јер на тај лош и бедни начин желе да учине себе већим од самих себе и да ако је могуће силно нарасту у очима других и потчињених, притом врло вешто таје своје истинске слабости и људске мане. Свака истинска, видљива револуција мора прво да почне од узаврелог срца и искрености људске душе. Има оних знања које нисмо способни да на најбољи начин пренесемо до младих срца и отворених глава, која су заокупљена и окована утицајима, злом и недаћама савременог света²⁷ и која нису понекад спремна за учитељске речи,

²⁷ Ми мислимо да је данашњи Човек технике, згртања материјалног и углавном непотребног блага изгубио око за оно што је најбитиније и отворено срце за оно што је најплеменитије и

мисли и жеље које нису разумне, искрене и речене са потребном пажњом. Учитељ мора бити маг речи, пример узвишених дела, оаза љубави и поток непрекинуте људске наде. Потребно је да лепота станује у учионицама колико год да је у стварности живота недостаје, јер уметност је оно жељено стање света које није просто поимање реалног и блатног света. Учионица је шарена позорница света, а учитељ је увек глумац и актер бољег и лепшег света.

Учитељи света никад не смеју да попусте у оном што је за учитељски позив пресудно важно, да шире светлост знања, љубави и поштовања, људски оптимизам и постојану наду, јер шта ће бити са оном вером ако је напусти првосвештеник, са војском када побегне врховни командант, кад народ изда вођа у којег су се до јуче клели и били спремни да на сваки његов миг жртвују своје једине живота, шта ће бити са заједницом где државник сабира рачуне, земаљска злата и пролазна блага, шта ће бити са вођњаком где домаћин ноћу крадом од људи и од самог себе полива младе процветале воћке са јаким отровом и још убеђује друге у оно у што сам не верује да ће на тим вођкама бити плодова медних и здравих. Колико има учитеља света који треба да брину о повереној деци, породици, учионици, школи, јединици, цркви, насељу, граду, позоришту, путу, мосту и држави а које се понашају као да је најбоље да посеку воћке, покосе заруделу траву и угуше дечју наду.

Учитељски позив је основ свих друштвених позива јер учитељи света први уче и васпитавају све оне људе који ће се бавити и посветити неким од друштвено најзначајнијих занимања и професија. Учитељ полаже темељ, основу, бразду и лет за будућег свештеника, војсковођу, лекара, судију, државника, министра, уметника, писца, сликара и вајара. Онај који је први он је по свему пресудно важан и оставља најдубљи и најплодоноснији траг, али се да се и то зна његови пропусти и слабости тешко надокнађују и превазилазе, и зато мудра заједница и одговорно вођство државе треба највише да воде рачуна о учитељском позиву. Учитељ мора да својим слушаоцима буде утеха и брана, родитељ и саветник, строги судија и добар човек, блиски пријатељ и потребан узор, садруг и сабрат све то се тражи од оног човека који васпитава друге људе. Заиста нема ништа вредније, часније и узвишеније под капом небеском од учитељског позива који је првосвештени позив

да су то у великој мери разлози зашто све заједнице света имају велике проблеме и што ће Земља постати све мање лепо место за живот Човека. Људи данашњице су изгубили меру за Опште, Заједничко, за Другог, за сутрашњи дан, изгубили потребну искреност за Славу и Служење и све оно што су чврсти темељи сваке заједнице. Ко ће се огрејати од људи ако нико не потпали Ватру, ко ће становати или путовати док неко од себе не откине и не поплоча Пут и сагради Дом. Човек кад ствара је увек у некој врсти суштајања али је битна његова нада и жеља. Данашње друштво проклетог отивања и потрошње свега овде и сада са препуно непотребних и штетних ствари води младе нараштаје у ново понирање, ново пропадање и ново надметање које их уводи у кола зла, несреће и страх мрака. „У тренуцима, кад осетимо да нам се тле измиче испод ногу и руке узалуд пружају увис, ми се нагонски хватамо за оно што дотад нисмо знали да знамо и имамо. Пред нама искрсавају затрпана искуства и навике наших предака за које нисмо слутили да живе у нама.” Андрић И., *Омерпашиа Јатас*, Сабрана дела, Свјетлост, Сарајево, 1981. ст.148.

и позив свих позива, јер ако обљутави и запрља се учитељска реч, тој заједници нема помоћи јер су тада лабави, падању и пропадању склони потпорни стубови на којима најчвршће треба да стоји, развија се и узраста заједница. Ако се добро не заснује темељ куће да ли озидана зграда може да буде складна, уређена, лепа и да потраје за дуга века. Нажалост, данашње време није склоно људима који предају себе животном позиву и много је залуталих људи који васпитавају друге а да сами нису утемељени, смерни и изврсни. Учитељски позив је непрекинути ланац давања, даривања, бриге и наде, сабирања успеха и отклањање људских слабости.

Учитељски позив је наизглед невидљив али оним људима који имају очи за истину света и живот заједнице, они суштину учитељског позива потпуно разумеју и јасно схватају његов највећи значај. Сваки човек када вредно делује и корисно ствара, тада је потуно видљив утицај његове школе на сваки његов поступак, дело, знање и способност јер се кроз њега непогрешиво види и над њим лебди учитељска рука, дух и ум и учитељско остварено вођство. Међутим, сваки човек из школе понесе и учитељску недоречену мисао, бледо и недовршено дело, слаб и погубан утицај и све оно што је код ученика уништено а могло је да полети, недовољно развијено, погрешно или само напола научено, неучињено, често накриво насађено. Учитељ увек непогрешиво полаже завршни рачун на олтар заједнице кроз дела, деловање и руке својих ученика. Зато основни задатак једне заједнице јесте да пронађе у себи најбоље и најврсније људе који ће бити учитељи и васпитачи света, који неће за себе само и превише тражити него несебично давати, не узимати него поклањати који неће гасити светлост наде него ће свуда око себе ширити озрачја лепоте и светлости лета. Друштвене штеточине који мисле да је за добру школу потребан само новац и плитка способност превара, лажи, обмана и полуистина, и све врсте финансијских петљања, продаја лажних диплома и бедних титула и да је то добар начин да се дође незаслужено до брзих и прљавих пара. Једако велике и вероватно још и горе штеточине и злочинци су они људи који им омогућавају да на светим темељима заједнице пале ватре зла и руше све темеље живота, јер знају али их не интересује да изнад лажних темеља живе људи који не слуте да ће им ускоро целокупна зграда који су подигли лажни зналци да се сручи на главу, њима и њиховом потомству, јер јадан је мост који сања да падне у реку. Такви људи који се зову васпитачи младих можда и нису свесни у заслепљеној похоти за новцем, богатством, друштвеном моћи и лажном славом, колики злочин и непроцењиву штету наносе заједници и свој деци која расту и да је њихова ужасна работа, гора пустош и веће штеточинство него да опљачкају банку и дигну мост у ваздух чак да учине и неко друго веће недело, јер су овде штете дуготрајне, тешко отклоњиве и за опстанак заједнице најопасније, траже за лечење дуги проток времена и много енергије, љубави, знања, стрпљења и смислена рада других људи заједнице.

Људи који дозвољавају да се школе без знања,²⁸ рада, труда, времена, честитости и вештина завршавају јер је неко само уплатио новац за диплому²⁹

²⁸ Велико знање није по себи ни добро ни зло, у рукама зла човека знање постаје отров, а у глави добра човека знање постаје лек. Врсни међу нама морају бити племенити људи.

²⁹ “Нема две ствари које се међу собом мање слажу него знања и корист, наука и новац. Ако је

чине национални злочин ако тај чин назовемо правим именом што је тражио славни Конфучије³⁰. Када школа није име знања, способности, лојалности, честитости и поштовање друштвеног поретка и космичког реда онда је то сигуран пут општег пропадања и народног понижања, а тад ни онај који школује неспособне, нерадне, неморалне и лоше људе, лажне стручњаке и приземне научнике не треба да се чуди ако његовом детету или унуку падне мост на теме, или га згази неуки, пијани и бахати возач, да пропадне зид зграде или базена, и необучен чувар уместо да брани он напада људе, а судија служи лошим људима, а не богињи Правде. Све што је васпитач пропустио да учини, као одговоран човек и важно биће заједнице остаје записано и нико не може да сакрије све његове пропусте, и они иза и далеко после његових сена ће имати велике проблеме и испаштеће много, грдно и страшно.

Учитељи су зубља светлости у тами столећа, они предано раде све оне послове и мисије чега се други људи: површни, неумни, халапљиви и гладни славе и не хватају. Позив васпитача недовољно уважен и друштвено подржан, чини гранитни стуб сваке уређене државе и здраве народне заједнице. Просветитељи увек спремају ново време, ослањајући се на драгоцености и вредноте прошлости.

Школа мора увек да одгаја вредне, способне и честите људе. Прегатоци друштва не траже велику корист за своје напоре, љубав и утрошене године, јер дубоко осећају и чврсто верују да је свако појединачно дело пролазно, и да су створени људи само карика ланаца космичког трајања који тежи бесмртности. Свет почива на леђима невидљивих праведника, који без себичности згртања и очаја заувек нестајања, стоје чврсти, постојани, усправни и предани људском позиву. Васпитач траје док шири светлост ведрих дана, понекад се и он одмара као сунце Моћи да би сваким јутром засијало светлије и драже, учитељ док оплемењује своје ђаке, проповедник од речи живе молитве, војник док праведно држи мач освете, и судија-пресудитељ живота док праведно поштује све људе планете.

Учитељ мора да се мења да би стално трајао на најбољи и најплеменитији начин. „И нико не меће нове закрпе на стару хаљину; јер ће се закрпа откинути од хаљине, и гора ће рупа бити. Нити се лева вино ново у мехове старе; иначе мехови се продру и вино се пролије, и мехови пропадну. Него се лева вино ново

потребан новац да би неко постао ученији, ако се ученост купује и продаје за новац, онда се и онај који купује и онај који продаје варају. Христос је истерао трговце из храма. Тако би требало истерати трговце и из храма науке”. Лав Николајевич Толстој, *Путу животом*, други део, стр. 41.

³⁰ Војвода Јинг од Киа распитује се о умећу владања. Конфучије му одговара: ”Нека владар буде владар, министар министар, отац нека буде отац, а син син.” Војводаг како је то истинито. ”Тако у земљи у којој владар није владар, министар није министар, отац није отац а син није син, чак и кад би амбари били пуни не би се смело радовати, претпостављам?” Конфучије, *Мисли*, Златна књига, Лесковац, 2009. стр. 73.

Наши амбари нису пуни, а око нас је толико лажи и претварања да је то постало стварно стање а истинито стање изузетак. Неки се радују стању хаоса и зла, а други хоће да уведу у заједницу ред, светлост и правду.

у мехове нове, и обоје се сачува“ (Мат. IX, 16–17). Мењајмо се да би смо трајали али и да би остали стари у исто време, јер то може онај човек који се мења добротом срца, племенитошћу добрих намера и жељом да буде на општу корист и себи и другима, да служи онима које треба да води кроз живот и кроз сазнање Природе и Космоса. Треба одмах затворити школска врата за све тутумраке света, незналице, зловнике и лоше људе земље, који у сваком младом бићу затиру све вредно и племенито, оне драгоцене дарове за људе, заједницу и свет у самом клијању и зачетку, који немају радости ни за чији истински лет, нити љубави за кап росе на латицу цвета, који не подстичу и не јачају снаге дечје маште, који мере све вредности живота и људских дела својим расклопљеним и размрвљеним животом и чемерним искуством личног трајања. Када обљутави реч онога који живи од проповеди и честитости речи, чему може заједница да се истински нада? Друштво уколико преда своје једро потомство и будући лет у руке отужног и сивог учитељског соја, тада исписује најтужније стране постојања и себи спрема невесела јутра.

Школа јесте и била је симбол радости, граје, смеха, узора и марљиве наде.

Литература

- Р. G. Northouse (2008): *Лидерство, теорија и пракса*, четврто издање, Београд, Дата статус.
- Конфучије, (2009): *Мисли*, Лесковац, Златна књига.
- Лав Николајевич Толстој, (2009): *Путу живот*, други део, Лесковац, Златна књига. (орг. Лев Николаевич Толстој, Путв жизни.)
- Енциклопедија политичке културе* (1993) Савремена администрација, Београд.
- С. Р. Хантингтон, (2004): *Војник и држава*, Центар за студије Југоисточне Европе, ФПН и Дипломатска академија, Београд.
- Ђуро Шушњић, (1999): *Орвелијана*, Београд, Чигоја.
- К. Косик, *Дијалектика кризе*, Младост, Београд, 1983.
- Андрић И., (1983): *Омерпаша Латас*, Сабрана дела, Сарајево, Свјетлост.
- Тома Карлајл, (1903): *О херојима, хероизму и обожавању хероја у историји*, Београд, Српска књижевна задруга. (превод Божидар Кнежевић)
- Тако је говорио Достојевски*, (2007): приредио Славко Ивановић, Нови Сад, Невен.
- http://www.biografije.org/majka_tereza.htm

Prof Dr Ilija Kajtez
Belgrade

PROFESSION OF A TEACHER- THE MOST VALUABLE GIFT OF A MAN TO WORLD COMMUNITY

Abstract

The author contemplates and deals with the question who can be a teacher of the world, i. e. what is necessary for a person to possess to belong to a profession of a teacher, the author considers the most valuable gift of a man to world community. He claims that there are famous and immortal teachers of nations, states, churches, philosophical schools and literature epoch, notional and cultural movements, sciences, arts, political parties, tsar's armies, all world generation. The author believes that a teacher has always to be a moral role-model to his students, to guide them and lead them in good, not leaving them alone in bad times; on the other hand, for somebody to be a leader to other people he has to respect and love others (his followers) and to be righteous and persistently care for them, making all human efforts to build his community. Real leaders and valuable and hard-working leaders of any community always serve to other people; they put welfare of others before their own interests, trying to contribute to common good in Aristotle's sense. A teacher is a being of worries and hopes who makes steps between consciousnesses, duties, one's own human weaknesses, social obligations and love for life and one's students.

The author of the text raises a question: what is teacher profession? In order to understand what is implied by a profession he uses the viewpoints of S. R. Huntington, given in his work *The Soldier and the State* used by the author in his analysis of professional character of a modern officer core. Huntington holds that characteristics differentiating one profession from another refer to professionalism, responsibility and belonging to a group. The author offers an exhaustive analysis of teacher profession in regard to the stated characteristics and gives his own view on advantages, disadvantages, values, importance and shortcomings of a profession of a teacher. The author firmly believes that to be a true teacher is to give a young person all the attention, dedication and love of the word and to be, before all, true to life, to oneself and others, having in mind that in the case of young people no one's cheat, deceit or lie can last for long. A teacher opens his pure sole to his listeners, showing sincerity of his heart and his true face. To be a teacher of others is in a primeval sense and in the broadest sense to accept an invitation to life itself, given to a man without his choice and free will.

The author concludes that teacher profession is an assumption and necessary ground for any profession. Most importantly, teacher profession in its broadest sense is an inevitable and necessary pledge for a good priest, exceptional doctor, brave soldier, wise statesman and righteous judgement, since those engaged in all these professions acquire their grounds, foundations, ethical values and working abilities before all in the first, basic steps of education where a profession of a teacher is most necessary.

People who do not understand the essence and the secret of life think that one can be a true physician, lawyer or soldier without basic and primary knowledge, that it is possible to specialize and build on knowledge and spiritual verticals without firm intellectual foundations and proper cultural base. Such growth and development simply contradicts to the very nature of cosmos and basic laws of life.

Key words: a teacher, profession of a teacher, a student, education, upbringing, community, our time.

Д-р Илья Кайтез Белград

УЧИТЕЛЬСКАЯ ПРОФЕСОИЯ-ЦЕНЕЙШИЙ ДАР ЧЕЛОВЕКА МИРОВОМУОБЩЕСТВУ

Резюме

В настоящей работе автор обдумывает и задаёт вопрос о том, кто может быть учителем мира и чем должны обладать люди чтобы стат учителями, профессии, которую он считает ценейшим даром человека мировому обществу. Автор подчёркивает что существуют славные и бессмертные учителя народов, государств, цервей, философских школ и литературных эпох, идейных и культурных движений, наук, искусства, политических партий, царских войск, во веех поколениях мира. Автор верит что учитель всегда должен быть моральным образцом своим ученикам, должен вести их в добре и не бросать во зле, а чтобы быть предводителем людей, он должен уважать и любить других /последователей/, должен быть справедливым, заботиться и стараться в строительстве своего общества. Настоящие лидеры, предводители своего общества всегда служат другим людям, благосостояние других всегда ставят прежде своего, стараяс внести вклад в общее добро по понятиям Аристотеля, Учитель является существом находящимся среди совести, обязанностей, своих людских слабостей, общественных обязанностей и любви к жизни и своим ученикам.

Автор задаёт вопрос что такое учительская профессия? В объяснении вообще понятия профессии автор использует понимание С. Р. Гантингтона в его произведении Солдат и государство в котором писатель анализировал профессиональный характер современного офицерского корпуса. Характеристики отличающие некоторую профессию это профессиональность, ответственность и принадлежность к группе по мнению Гантингтона. Автор делает исчерпывающий анализ учительской профессии в сопоставлении с данными характеристиками и даёт своё понимание преимуществ, недостатков, достоинств, значений и пороков учительской специальности. Автор крепко уверен что настоящий учитель должен подарить любому молодому существу всё внимание, преданность и любовь

и быть, прежде всего искренним к жизни, к себе и к другим, так как молодые люди не воспринимают никакие и ничьи обманы и ложь. Учитель постоянно перед своими слушателями выносит свою чистую душу, искренность сердца, своё настоящее лицо. Быть учителем другим, является в самом широком значении как и принять саму жизнь, которая человеку подарена без его собственного выбора.

Автор думает что учительская профессия является важнейшей основой для любой другой профессии. Учительская профессия является в самом широком смысле, необходимым залогом для хорошего священника, врача, доблестного солдата, мудрого государственного деятеля и справедливого судьи, так как все они основу, фундамент, этические ценности и рабочие способности сначала получают и приобретают в начальных классах где учителя самые необходимые. Люди непонимающие сущность и тайну жизни считают что настоящим врачом, юристом или солдатом можно стать и без основных, первичных знаний, что можно повысить квалификацию и прибавить знания и духовные вертикали без крепких интеллектуальных основ и фундамента культуры. Такое усовершенствование противоречит самим законам космоса и законам жизни.

Опорные слова: учитель учительская профессия, ученик, образование, общество, наше время

ДЕКОНСТРУКЦИЈА НАЦИОНАЛНИХ КАРАКТЕРА У СТВАРАЛАШТВУ ГРИГОРИЈА БОЖОВИЋА¹

Резиме

У раду се осветљава дело Григорија Божовића и даје целовита визија његовог живота и рада. Проблематизују се питања која су важна за културну и политичкоисторијску артикулацију, односно за разумевање свих јужнословенских или - како се у новије време чешиће говори - западнобалканских народа и заједница појединачно, што је послужило за изградњу њихових „типичних” црта. У раду је на примеру приповедачког и путописног опуса Григорија Божовића показано како овај писац тематизује односе између различитих нација, па смо се у раду фокусирали на расветљавање односа између Једних и Других. Приповетке и путописи овог писца нису представљени као некакав документ о некаквим догађајима, као прост фактуалитет, већ као посебан фактуалитет који открива самог писца и оне о којима он пише. Чињеница да сви облици колективног идентитета пресудно утичу и на одређивање идентитета јединке, али и на конструисање слике и представе о Другом, указано је на то како у зависности од облика идентитета који преовладава код писца зависи и слика о сопственом и туђем у самом књижевном делу. Истраживање прозног опуса је базирано на методама науке о књижевности - интертекстуалној и интерпретативној, али и савременим социолошким теоријама и модерним поступцима и методама које се примењују у друштвенонаучним истраживањима.

Кључне речи: Григорије Божовић, приповетка, путопис, нација, национализам, национални карактер, етницитет, политика, балкански.

У раду Деконструкција националних карактера у стваралаштву Григорија Божовића истраживан је приповедачки и путописни опус Григорија Божовића са циљем да се изложи и утврде посебне карактерне особине народа о којем овај писац пише. Анализом је утврђено да се у његовој прози могу уочити неке

¹ Под наведеним насловом је 17. априла 2012. године на Филозофском факултету (Одсек за српску књижевност) у Новом Саду одбрањена докторска дисертација. Комисију су чинили: проф. др Ивана Живанчевић Секеруш (ментор), проф. др Миливој Ненин, проф. др Гојко Тешић и проф. др Драган Жунић.

особености народа који живе на простору Балакана, али да су слике тог народа својеврсне представе самог писца. У Божовићевим путописима налази се доста описа предела, места, људи, свакојаких знаменитости, личних доживљаја, што је водило директном откривању и приказивању личности самог писца. Из тог угла оцењено је да Божовићева проза има субјективни карактер. Све то полако нас је увело у проблематику идентитета - ко је писац, ко су "они" о којима пише и да ли су "они" такви зато што их писац таквима види или зато што су „они” уистину такви. И ко су "они", а ко смо "ми"? Зато смо се у раду посебно бавили и питањем идентитета уопште, као и етничког идентитета посебно.

Под идентитетом смо подразумевали скуп и континуитет суштинских особина којима се нека група људи или сам појединац дефинишу наспрам Других/ Другог и на тај начин обезбеђују своју посебност, а етнички идентитет као идентитет који се заснива на усаглашавању културе и њених елемената - вредности, симбола, митова и традиција. У том контексту представили смо да се у једну етничку групу могу удружити сви они који сматрају да су им заједнички извесни симболички кодови, вредносни системи и традиционална веровања и обреди. Етнички идентитет смо повезали и са културним идентитетом и указали на то како чак долази до претапања етничког и културног идентитета. Наше читање Божовићевих приповедака и путописа подразумевало је уочавање етничких идентитета и то према особинама културолошког контекста у којем се јављају. Питања којим смо се бавили била су: Ко говори? Ко ме говори? Које политичке околности су могле да утичу на одређени став? На који начин писац уверава читаоца да је његов став исправан? У нашем приступу Божовићевој прози било је важно питање како се етнички и културни идентитет преображава у равни литерарног, у којем друштвеном контексту је дело настало, која политичка позиција и које историјско наслеђе подупиरे ауторитет писца. Обратили смо пажњу и на „објективизам” Григорија Божовића, с обзиром на то да његов опус читамо као књижевно дело у којем објективизам може бити схваћен као једна стратегија писања. Према томе, с обзиром на то да Божовић пише о Другом, само писање је представљено као средишњи проблем, а не некакав преносилац објективних чињеница. Тако Божовићеве приповетке и путописи за нас нису представљале некакав документ о догађајима, прост фактуалитет, већ посебан фактуалитет који открива самог писца и оне о којима он пише. У том контексту његово књижевно дело је схваћено као дело које има практичну функцију - да открије и пружи знања о народима и њиховим особеностима.

У раду је наведено да етнопсихолошка истраживања имају богату традицију у науци чиме смо покушали да дамо легитимитет књижевности за тумачење етнопсихолошких појава. Позивањем на методолошко-дуалистичко гледиште које иде за тим да у структури књижевног дела види литерарни (естетски, аутономни и формални ниво) и ванлитерарни (хетерономно, садржајно) слој, настојали смо да докажемо да се књижевност може посматрати као социјални документ и да се у књижевности може одсликавати међуљудско понашање. У вези са тим наведени су и ставови Иполита Тена и Ериха Келера, али и Алфонса

Зилбермана, који у оквиру макросоциолошког приступа настоји да докаже да се из књижевних уметничких дела могу извући политички догађаји, идеје, визије света, обичаји, типови понашања и други аспекти датог историјског периода. Међутим, сматрамо да је Божовићево карактеролошко и историографско занимање у многим приповеткама и путописима праћено склоношћу према религиозном, односно митотворном гледању ствари, па смо указали на склоност овог писца да сопствено постојање и постојање своје нације обликује преузимањем познатих фикционално-наративних образаца. Божовића у вези са одређеним историјским догађајима не интересују превише подаци и чињенице из историје већ је за њега као писца пре свега интересантна легенда, односно, архетип народне свести. Зато у овој прози можемо пратити оживљавање косовске легенде, која сублимира идеологију једног архаичног, ратничког друштва.

Григорије Божовић је приказан као писац који себе доживљава као једног тумача Старе Србије, Црне Горе, Босне и Далмације и историје на тим просторима. Његов однос према земљи о којој пише и у којој се налази је специфичан јер се темељи на одређеним типовима селекције и комбинације. Он пише о оним догађајима и искуствима која најбоље одговарају његовом схватању Других, а свесно занемарује неке детаље и нека искуства која се не уклапају у његова идеолошка схватања. Он јесте писац, он бира у коју ће земљу-крај путовати, али то путовање има и идеолошку димензију. Разлози његових путовања нису књижевно-уметнички, већ политички. Он зна да се диви лепим пределима, селима и градовима, али путовање за њега има сасвим друго значење. Путовање је за њега извор знања о свету и познавања људи и прилика у којима они живе.

Божовић не дефинише и не одређује Друге у својим путописима и приповеткама само тако што манире тих Других и обичаје њиховог живота и поткултуре преводи на свој језик и сензибилитет, већ настоји да оно што сазна о Другима онеобичи и проблематизује и представи на основу мишљења, која више потичу из предрасуда и традиције заједнице из које потиче, него из непристрасног посматрања. Божовић не остаје равнодушан према Другима, а виђење њих самих је виђење на основу реакција у којима су сачувани архаични елементи. Ти архаични елементи су произашли из традиције народа коме Божовић припада и они постају нужни фактор у сагледавању и схватању Других. То значи да Божовић у својим приповеткама и путописима даје слику Других служећи се стереотипом. Ти стереотипи схваћени су као пишчеви сазнајни путокази јер му они служе да у бескрајном шаренилу ствари и појава које га окружују изврши некакву категоризацију, што води једноставнијем али типизираним схватању и разумевању. Зато је за нас било важно да у овом раду сагледамо основне опозиције: ја-писац-култура, насупротив другом-личности-приказаној култури.

Све што је видео и чуо о људима са балакнских простора Божовић саопштава отворено и износи своје аргументе. Он пише јасно и уверљиво и тако његова проза постаје значајна за етнопсихолошка истраживања. Међутим, оно што је посебно видљиво код Божовића јесте сагледавање и осветљавање менталитета балканских народа искључиво кроз призму српског етноса. Божовић је убеђени

хришћанин, Србин, иако на моменте то не значи да Друге не поштује. Може се учинити да, управо због свог хришћанског уверења, он негује дијалог са Другим и да је толерантан према Другом. На многим местима он поштује туђе, другачије, чак и кад је у питању очито супротан верски или национални идентитет тог Другог - појединца или представника неког народа.

Многи Божовићеви јунаци потврђују да су заједнички језик и обичаји главне одреднице које показују припадност одређеним групама. Међутим, одређена група није то што јесте због степена мерљиве и приметне различитости од других група: напротив, одређена група је то што јесте зато што они који су у њој и ван ње знају да она то јесте; зато што и припадници и неприпадници говоре, осећају и поступају као да она чини засебну групу. Када се дата дефинисаност групе преведе на ниво националности, то значи да националне разлике јесу функција групности и да постојање групе није одраз културне разлике. То говори да етничке групе имплицирају етничке односе, а етнички односи укључују најмање две колективне стране. Према томе, они нису једностранни. Идентитет је ствар и оних који припадају групи, али и оних који не припадају. То значи да не постоји само мањинска група о којој пише Божовић - то је релативни појам - а да истовремено не постоји и већинска група. Ако неке групе имају довољно односа да једна другој сметају (нпр. Срби и Арнаути), то је зато што су на извесан начин чланови тих група, у ствари, чланови истог корпуса. У том контексту, етничке групе су оно што Божовићеви јунаци верују и мисле да јесу. Културне разлике обележавају припадност групи, али оне је не узрокују нити је битно карактеришу. Национална идентификација настаје из интеракције и кроз интеракцију међу групама.

У прозном опусу Григорија Божовића највише је описа свакодневног живота људи у специфичним локалним контекстима. Друштвени свет који се представља дат је у виду мозаика дисконтинуираних и оштрих културних разлика. Међутим, тај свет може бити сагледан и као мрежа међусобно преклопљених и преплетених културних варијација. Божовић описује културне разлике етничких група, али наводи како постоје и односи културне диференцијације: писац представља и контакте између колективитета, односе између Једних и Других. Нагласак у његовој прози стављен је на друштвене процесе који производе границе идентификације и диференцијације међу различитим етничким групама. Обележја која Божовић узима у обзир нису збир објективних разлика, већ само оних које је он сам као писац сматрао значајнима. Наиме, нека културна обележја овај писац користи као сигнале и амблеме разлика међу људима које описује, друге игнорише, а у неким односима које описује радикалне разлике умањује и пориче. Утолико нам је било теже представити друштвени свет у његовим приповеткама и путописима. С обзиром на то да описује да не постоје оштре културне разлике већ преклопљене и преплетене културне варијације, у овом раду дали смо општи модел етницитета, који је је схваћен као друштвена организација културне разлике. Дакле, у центру пажње јесу сличности и разлике између Једних и Других.

Ипак, оно што је сасвим извесно и што смо посебно желели да нагласимо јесте Божовићево настојање да своју нацију прикаже као цивилизовану и као европску и као доминантну и свеприсутну на простору Балакна. Таква визура у његовом делу условила је да га представимо као писца-политичара и писца-националисту. Догађаји о којима пише нису ни фиктивни ни реални, они су претпоставка за слику једног света, онаквог каквим га замишља Божовић. Божовић заправо и не открива ништа ново. Догађаји се понављају. Приче се понављају. Питање порекла, тј. суштине књижевности и уопште уметности је питање које се тиче и политике и поетике. Божовићева поетика подразумева и политичко надређење. Политички разлози кључни су за говор Божовићеве прозе и за организацију његових прича и путописа. То се може уочити у начину грађења слике света у причама, али и у многим другим појединостима - у упућивању слика на друштвену стварност, на присуство политичких идеја у тој стварности, у приповедном поступку, језику, топонимији. То је и сасвим разумљиво с обзиром на то да се Божовић у животу много бавио политиком. Политичко и национално код њега су у уској вези, преплићу се и допуњују. Премда у конкретном књижевном делу нема јачих сатиричних поступака и градиција, које се подразумевају за политичка интересовања писца, ипак је политички аспект Божовићевог дела веома изражен, може се издвојено посматрати и могло би се рећи да он има извесну тенденциозност. У идеолошкој потки Божовићеве конструкције и те како је уочљив уплив једне свести која представља неочекивану мешавину извесног разумевања одређених прилика и непопустљивог есхатолошког визионарства, етничког активизма и метафизичког фатализма. Божовићеве приповетке и путописи откривају јасно пишчево веровање да је могуће и по цену колективног жртвовања вратити точак времена, укинути стање свенародне издељености и створити неку врсту архајски целовите заједнице истог рода и имена. Свакако да се ради о својеврсном хришћанском свејединству, о заједници Срба.

Нема сумње да Божовић тематизује односе између различитих нација, па смо се у раду фокусирали на расветљавање односа између Једних и Других, не заборављајући при томе да свет који се помаља на простору између Једних и Других јесте свет живих слика људске егзистенције и људске историје и да пружа могућност за изградњу својеврсних типичних црта које чине одређен поредак. Божовић тумачи карактерне посебности појединих нација, па смо у складу с тим покушали да изградимо, а потом и деконструишемо "мапу карактера" на простору који обухвата Стару Србију, Црну Гору, Босну и Далмацију. Бележећи особености појединих нација понекад скривена, постајала је много чешће видљивија Божовићева мисао о доминацији и вековном постојању Срба на поменутом простору, тако да је постало јасно да ова проза открива пишчева јасна националистичка надања.

У својим путописима и приповеткама Григорије Божовић је нарочито афирмисао националне борце распирујући у њима нове заносе разбуђене националне свести у новоствореној држави. То је посебно наглашено у путописно-репортерским записима о Пећком Подгору, Гори и Горанцима, Гњилану и Горњој Морави.

Неке народне посленике и прваке из овог краја Божовић описује са нескривеним симпатијама. Ти ликови су упечатљиви својим изгледом, наступом и размишљањем, својим речником. Из њих проговара Божовићева заинтересованост за јужноsrпско становништво, за националне реликвије и светиње, за судбину srпског етоса и етноса. Јунаци су морално стамени и национално јаки - једном речју, људи за пример у „грдобном” времену.

Божовић је имао нескривене и нимало скромне амбиције: хтео је да што више забележи, мотивски и тематски означи, Стару Србију и све крајеве у којима Срби живе опише и назначи као интересантна и важна подручја за проучавање. При писању је користио фактографију, обиље фолклорног, етнографског и лично доживљеног, истраженог материјала. Уношење личног доживљаја крајева и људи о којима пише открива читаоцима пишчев став: тешко га, као припадника srпског народа, погађа етничко однарођавање, „млако” родољубље, запуштеност и сиромаштво крајева у којима Срби живе. Погађа га потискивање Срба с југа од агресивних Арнаута и заборављање srпског језика због језика дошљака. Он сугеришеостанак и истрајавање. Због тога идеализује националне прегеоце - свештенике, учитеље и људе, националне борце, који су стали на браник „свог рода”. Божовић у свом стваралаштву јасно открива фасцинацију Србима. Они су народ којег одликују праве људске вредности - висока моралност, национални понос и православна припадност.

Божовић описује крајеве у којима живе Срби и слике тих крајева употребљује уграђивањем описа обичаја, веровања, сујеверја, етнографских елемената, одломцима из народних песама да би се поменути простори приказали као специфични и изворно srпски. То не значи да Божовић развија некакву политичку тезу у својим путописима и приповеткама, али је очигледно његово национално опредељење и залагање за традицију која, по његовом мишљењу, треба да живи у srпском народу и да се обнавља доситејевским и вуковским духом.

Осим прављења srпске историје у Божовићевој транспарентној прози настојали смо да препознамо и другачију слику света, где смо Божовића описали као писца који говори о недељивом простору Балкана и о једном - балканском типу јунака. Балканци у Божовићевом приповедачком и путописном опусу су представљени као припадници одређених нација, али осим националног постоје и друге врсте идентитета, па када се јунаци препознају у тим другим ненационалним идентитетима, или су бар свесни тих идентитета, говоримо о балканском идентитету или балканском типу јунака. Какав је тип јунака у питању и шта карактерише те јунаке зависи од Божовићевог размишљања и његове склоности да увиди и забележи одређене особености. Овај писац гради ликове, али не потпуно неутрално, па је могуће запазити само оне карактеристике које су у складу са пишчевим очекивањима и вредностима. Божовић заправо одређује карактеристике и обрасце понашања људи са простора Балкана. У том контексту можемо пратити и Божовићев балканистички дискурс.

Божовић се одликује брижљивим посматрањем људи и предела и врло је информисан, па се понекад може учинити да у његовом описивању и причању

нема откривања већ само навођења или боље речено потврђивања онога што се већ зна. Ипак, не треба превидети Божовићево настојање да уобличи једну слику о Балкану као специфичном географском и културном ентитету. Божовић сачињава праве извештаје који могу да изненаде богатством података. Сlike које гради, гради на основи многих категорија: по темпераменту, природи, пороцима, ратничкој вештини, вери. У том контексту представљено је да јунак са простора Балкана јесте јунак-витез, патриота, поносан, слободан и топле и искрене нарави. Дати су и Божовићеви експлицитни наводи неких карактеристика балканског типа: простосрдчан, питом, духовит, музикалан, уљудан, доброћудан, што је довело да стварања идеалистичке слике јунака.

Ипак, оно што је постало исувише очигледно јесте да је у центру Божовићевог интересовања судбина српског народа, па смо отуда његову прозу и могли разумети једино као фикционално сублимисани вид подсећања на чињеницу прихватања хришћанства, у првом реду православља, на простору Балкана. Зато смо његову књижевност означили као књижевност која тумачи шта се дешава када појединац пристане да се идентификује са групом, тј. до чега доводи ситуација када се индивидуално сопство чува кроз идентификацију са нацијом којој припада. У том контексту бавили смо се питањима политике књижевног дела и покушали да укажемо на то да испред књижевног дела може постојати неко политичко мишљење, на које онда треба рачунати, јер оно обликује стварност, садашњост и будућност. На тај начин Божовићеву књижевност смо представили као средство његове политичке борбе и приказали овог писца као ангажованог.

С тим у вези овај рад би требало да проблематизује и питање односа национализма и књижевности и питање колико се делима, која су означена као ангажована и национално орјентисана, може утицати на националну свест. Ипак, то не значи да смо склони да дамо потврду да књижевно дело може бити тумачено само из визуре идејне инструктивности и политичке допадљивости зато што би у том случају дошло до мешања писца и његових књижевних ликова, а ми смо настојали да о Божовићу говоримо као о писцу који на уметнички начин преко ликова дочарава живот, обичаје, начин мишљења и карактере људи оног времена у којем је писао.

На основи свега наведеног резултати овога рада би требало да скрену пажњу јавности управо на једно ново читање и разумевање Божовићевог књижевног дела, као и разумевање самог писца као заточеника патријархално-херојског етоса и других традиционалних идеала.

Dr Vesna Todorov

Krusevac

DECONSTRUCTION OF NATIONAL CHARACTERS IN THE WORK OF GRIGORIJE BOZOVIC

Abstract

The paper sheds light on the work of Grigorije Bozovic and offers more comprehensive vision of his life and creative endeavours. Problem issues significant for cultural and political-historical articulation are dealt with, i.e. those for better understanding of all South Slavic nations - or how they are referred to recently- Western Balkan nations and communities individually, which served for establishment of their "typical" traits. According to the opus of narrative and travel writings by Grigorije Bozovic it has been shown how the writer deals with the theme of relations between different nations; as a consequence, the paper focuses on elucidation of relationships between the Ones and the Others. Short stories and travelogues of the author have not been represented as a document on events, as a simple factuality, but as a particular factuality revealing both the writer himself and those he is writing about. It is beyond dispute that all forms of collective identity decisively influence determination of identity of an individual, as well as construction of the image and perception of Others; it has been shown how the form of identity prevailing in the case of the writer influences the perception of one's own as well of other's in a literary work. The research on the prose opus is based on the methods of science and literature – intercultural and interpretative, as well as on contemporary sociological theories and modern actions and methods applied in socio-scientific studies.

Key words: Grigorije Bozovic, a short story, travelogue, nation, nationalism, national character, ethnicity politics, Balkan.

Д-р Весна Тодоров Крушевац

ДЕКОНСТРУКЦИЈА НАЦИОНАЛНИХ КАРАКТЕРОВ В ТВОРЧЕСТВЕ ГРИГОРИЈА БОЖОВИЧА

Резюме

В настоящей работе говорится о творчестве Григория Божовича и представляется совокупное видение его жизни и работы. Автор рассматривает проблемы и вопросы, которые являются важными для культурной и политическо-исторической артикуляции, то есть для понимания всех южнославянских или

- как в новейшее время чаще принято говорить - за-паднобалканских народов и обществ в отдельности, а что послужило предлогом для формирования их «типичных» черт характера. В работе на примере рассказов и путевых заметок Гргория Божовича показано каким образом настоящий писатель обрабатывает тему отношений между разными нациями и автор усредоточился на объяснение отношений между Одними и Другими. Рассказы и путевые записки настоящего писателя не представлены как какойнибудь документ о некоторых событиях, как простой факт, а как особенный факт, который открывает самого писателя и тех о которых он пишет. Факт что все формы коллективного идентитета решительно оказывают влияние на определение идентитета отдельного лица и на формирование картины и представления о Другом, указано на то, как в зависимости от формы идентитета, преобладающей у писателя, зависит и картина о собственном и чужом в самом литературном произведении. Исследование прозаических произведений опирается на методы литературоведения - интертекстуального и интерпретативного и на современные социологические теории и современные поступки и методы, применяющихся в общественнонаучных исследованиях.

Опорные слова: Григорие Божович, рассказы, путевые заметки, нация, национализм, национальный характер, сущность, политика, балканский

ЕКОЛОШКО ОПИСМЕЊАВАЊЕ КРОЗ ПРИЗМУ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ – ЗАСТУПЉЕНОСТ И ОБРАДА¹

Резиме

Еколошка писменост не зависи само од човекових знања већ и од убеђења, ставова, вредносног система, емоција и свега онога што га може мотивисати на еколошко деловање. Самим тим, екологизација васпитно-образовног система је уско повезана са принципом доживотног и перманентног образовања. Циљ еколошке писмености јесте да деца науче да постављају питања, хипотезе, да спекулишу и разрађују одговоре на сопственана питања. Да разумеју процес и систем животне средине, што захтева познавање одређених дисциплина, те да буду у стању да емпатишу и да преузму личну и друштвену одговорност. Еколошка знања немају за циљ да донесу пролазну оцену у школи, већ су то знања која обезбеђују будућност, па их, сходно томе, треба и третирати. У раду је такође дат и приказ заступљености и обраде еколошких садржаја и модела кроз васпитно-образовни систем, од предшколске установе до средње школе, са ограничењима и могућностима.

Кључне речи: еколошка писменост, васпитно-образовни систем, одрживо друштво, еколошки садржаји

``Васпитавање деце је посао
у коме морамо знати како да
трошимо време, да га не
бисмо изгубили``
Жан – Жак Русо

Увод

1989. године УНЕСКО је еколошко описмењавање промовисао као фундаментални циљ у заштити животне средине. Еколошка писменост подразумева са-

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи (КОССЕП)“, (бр.179010), који финансира Министарство просвете и науку Републике Србије.

држаје, вештине и процесе које би ученици били у стању свакодневно да спроводе, односно да живе у складу са њима. Овакав захтев не изненађује, када се у обзир узме свеобухватна еколошка криза цивилизованог друштва. Колико је ситуација у којој се као друштво тренутно налазимо алармантна и од каквог је значаја потреба да се успостави еколошка уравнотеженост, а самим тим и одрживост, указује нам и недавно одржана Међународна конференција УН о климатским променама у Дурбану, у Јужној Африци, где је усвојена мапа пута ка постизању општег споразума свих земаља на планети до 2015. године, о смањењу емисије штетних гасова, што се дугорочно може постићи пре свега васпитно-образовним радом. На снази је ера кризе еколошког мишљења и делања, за које су подједнако одговорни индустрија, наука и политика. Имајући у виду да је ово питање од суштинске вредности за савремену цивилизацију, тј. да од њега зависи и сам њен опстанак, оправдано је захтевати да се у решавање овог круцијалног проблема укључе све расположиве структуре људске заједнице. Решење проблема захтева глобално деловање, као што је и сам проблем попримио глобалне размере. Као и у другим сферама живота, с правом се сматра, да васпитно-образовни систем треба да заузме једну од водећих функција у покушају превазилажења еколошке кризе. Пођемо ли од анализе развојног пута идеје еколошког васпитања и образовања и његове еволуције током времена и наглих друштвених промена, које одликују и обликују савремено индустријско друштво, приметимо да је то неминовност. Сходно томе, можемо приметити да се кроз развој науке и сазнања о еколошкој проблематици мењао и однос образовне политике према екологији. Тако разликујемо више терминолошких одређења актуелне проблематике и то од "образовања за заштиту природе", преко "образовања за заштиту животне средине" па све до "образовања за одрживи развој" (Клеменовић, 2003). Немогуће је не приметити да се у свим наведеним концепцијама јавља искључиво термин "образовање" и већ у први мах можемо посумњати, да је "неуспеху" поменутих концепција и тежњи за њиховом даљом дорадом и надоградњом управо то и била основна слабост. Промене какве су ове концепције захтевале неоствариве су и неодрживе без синергије васпитања и образовања. Васпитна компонента је та која даје гарант одрживости, и представља окосницу холистичког и хуманистичког приступа какав ова тема изискује.

Примере добре праксе налазимо у курикулуму Уједињеног краљевства где се еколошки садржаји не обрађују изоловано, већ у духу *еколошке филозофије и еколошке културе*. Циљеви и задаци које је овим садржајима потребно остварити постављени су у курикулуму као нпр: развијање поверења и одговорности; припрема за активно учешће појединца у друштву; развијање здравог и безбедног стила живота; развијање толеранције и мултикултуралности. Ученици уче о себи као појединцима који расту и развијају се посредством сопственог искуства и идеја, осећајући припадност према својој заједници, што доводи до личног, друштвеног и емоционалног развоја. Они постају зрелији, независнији и самопоузданији. Уче основна правила лепог понашања и вештине за очување сопственог здравља и безбедности. Имају прилику да преузму део одговорности за

себе и своје окружење. Почињу да уче о својим осећањима и осећањима других људи и постају свесни гледишта других особа, потреба и права. Развој еколошке писмености заправо је процес стварања еко система сваког појединачног детета подстицањем и развојем његових емоционално-вољних компонената.

Са еколошким васпитањем и образовањем, развојем еколошког мишљења и делања, нужно је започети на најранијем узрасту. Реч је о процесу који захтева озбиљан приступ, законску регулативу, националну стратегију, структуриране планове и програме... Ради се о процесу који треба да омогућити свеобухватну "еколошку реформу" васпитно-образовног система. Иако се ова тематика различито тумачи и примењује у свету, нас је занимало каква је ситуација кроз ступњеве васпитно-образовне праксе Републике Србије.

Први ступањ институционалног развоја детета – предшколска установа

Одрживо друштво условљено је утемељивањем васпитно–образовног процеса на новој еколошкој парадигми. Еколошко описмењавање је процес, а са сваким процесом је неопходно започети што раније, те смо мишљења, да би тако и са овим најделотворније било стартовати још у вртићу. Реч је о узрасту на којем се постављају темељи будуће личности. То је право време за формирање свести о себи и средини у којој дете живи у складу и равнотежи са самим собом и другима. Реч је о периоду бурног развоја свих аспеката дететове личности (интелектуалног, здравственог, физичког, језичког, социо-емоционалног аспекта...). Основу разумевања еколошке проблематике на овом узрасту чини дететова способност да пита и да се чуди, те да се са емпатијом односи према своме окружењу.

Законом о заштити животне средине из 1992. године, еколошки садржаји постају саставни део програма васпитно-образовних установа, што за последицу има формирања првих еколошких вртића, експанзију еколошких семинара и рад на еколошкој литератури. Као и у другим сферама живота и овде је запажену улогу имало цивилно друштво, невладин сектор, организације које су се бавиле неформалним и информалним образовањем и појединци ентузијастички, што је довело и до имплементације еколошких садржаја у нове програмске основе рада са предшколском децом. Реч је о *Основама програма предшколског васпитања и образовања деце од три до седам година – 1996*, које се јављају у два модела: модел А и модел Б. Модел А гравитира отвореном типу васпитања и у њему не постоје захтеви који су обавезујући за васпитаче и стручне сараднике по питању реализације еколошких садржаја, већ практично зависе од афинитета и процењених потреба самих васпитача. Моделом А препоручени су одређени садржаји који обухватају еколошке сегменте: биљни свет, животињски свет, природне појаве, заштиту и очување животне средине. Иако модел А може да задовољи испољена интересовања родитеља и њихове деце у вези са еколошком тематиком, он у пракси ипак зависи од интересовања, осетљивости, компетентности и спремности сваког васпитача појединачно да се упусти у реализацију ових

итекако важних садржаја. С друге стране, модел Б нуди концепт структурираног програма, који није у толикој мери зависан од васпитача. Овом проблематиком подробно се бавио Е. Каменов, аутор датог модела у књизи „Опште основе предшколског програма, модел Б,,. Као циљеви еколошких активности наводе се: поштовање и љубав према свему живом, познавање блага која потичу из природе, спознавање човека као дела биосфере, схватање човековог утицаја на околину и запажање насталих промена у њој. Ту је и разумевање потребе хармоничног односа између човека и природе, схватање утицаја средине на раст и развој живих бића, свест о утицају свих људских активности на окружење и сопственог места у том ланцу, изграђивање личног става детета према природи, способност доношења еколошких одлука... (Каменов, 2007). Да би ови циљеви били реализовани и да би се осигурао раст и развој еколошке писмености, потребно је програм и праксу утемељити на еколошкој парадигми, што би верујемо условило промене стила и начина живота долазећих генерација. У циљу ефикаснијег спровођења еколошких садржаја прописаних моделом Б, Е. Каменов у књизи *Зелена планета – програм васпитања и образовања за заштиту животне средине деце предшколског и млађег школског узраста* даје полазну основу за развијање способности доживљавања и упознавања природе, њено очување и живот у скаладу са њом. То је програм који практичарима нуди програмско језгро са потребним смерницама, примерима и упутствима за његово реализовање, док у погледу циљева прати „Опште основе предшколског програма, модел Б,,. Аутор поменутој проблематици приступа интердисциплинарано у циљу стицања и развоја еколошке културе. Овај програм махом чини окосницу еколошких планова и активности које се спроводе у еколошким вртићима ПУ „Радосно детињство,, (Каменов, 2004). Многи од програма који се спроводе у нашим вртићима представљају идеје појединаца или група да предузму нешто по питању заштите животне средине и мењању и развијању еколошке свести, али је њихов највећи недостатак што се махом везују за појединачне активности које за циљ имају само образовање деце, а не и њихово васпитање. Други, али не и мање значајан, недостатак јесте спознаја да су ти програми углавном биолошког а не хуманистичко-еколошког карактера, какви би требало да буду. Васпитање усмерено на заштиту животне средине изискује привилегован третман могло би се рећи и надређен, јер се везује за један сасвим нови стил живљења, размишљања и делања. Управо је то оно што Н.Вересов нуди у свом холистичком програму „Ми земљани,,. Он је развио програм хуманистичко-еколошког васпитања, тј. програм развоја сазнања, намењен деци узраста од 5 до 7 година који произилази из филозофске концепције образовања као процеса „култивације,, који укључује личност у оквир културе (Вересов, 2002). Реч је о програму који се спроводи у неколико предшколских установа и има перспективу одрживости.

Министарство за заштиту природних богатстава и животне средине Србије је у првој половини 2002. године спровело анкету, путем које се дошло до података да је од око 150 предшколских установа свега једна четвртина њих у свој васпитно-образовни рад уврстила еколошке садржаје. У највећем броју случајева реч је

о појединачним активностима освешћених ентузијаста или о пар установа које су стекле статус еколошких вртића. Приликом анализе затечене ситуације можемо се осврнути и на резултате истраживања које је 2009. године у Новом Саду спровела Снежана Штрбац (Штрбац, 2009), а као закључке из овог истраживања можемо апострофирати следеће: да васпитачи у свом школовању нису адекватно припремљени; екологија је довољно заступљена у важећем Наставном плану и програму, али неадекватна обученост васпитача у стручном еколошком смислу утиче на квалитет и квантитет реализације еколошких садржаја у пракси; у ПУ „Радосно детињство„ не постоје адекватни услови за спровођење еколошких садржаја; као једно од могућих решења предлаже се запошљавање стручног лица (дипломираног еколога) који би запосленима у вртићу пружио стручну помоћ и подршку... Што се тиче еколошких семинара, тј. стручног усавршавања, као значајнији се наводе: Глобално еколошко образовања, Еко образовање, Очување животне средине, Еко системи у природи, Еко-сан, Екологија и био-баште, Ми земљани, Буквар животне средине, Ђаци природњаци, Образовање за опстанак, Наши кораци кроз екологију, Предшколско дете као истраживач природе, Екологија са децом – критичко мишљење у развоју еколошке свести у настави, Игро-лике активности заштите животне средине... (www.zuov.gov.rs)

Други ступањ институционалног развоја детета – основна школа

”Еколошки” сегмент васпитно–образовног процеса нормативно је регулисан обавезујућим курикулумима, стандардима, моделима и законима. Анализирајући стање у Србији како би се добила што реалнија слика, неопходно је размотрити све чиниоце који су од значаја за реализацију васпитно–образовних садржаја: наставни програми, уџбеници и дидактички материјали, оспособљеност наставног кадра, организација и облици васпитно–образовног процеса (настава, слободне активности) као и шири контекст - културну и јавну делатност школе, амбијент и њену уређеност.

На нивоу основне школе и општег образовања садржаји из области заштите животне средине се код нас најчешће изучавају интегрисано у оквиру појединих наставних предмета. Заступљени су више у наставним предметима природно–математичког подручја, него ли друштвено–уметничког карактера. Анализа Гордане Брун о присуству еколошких садржаја и садржаја о заштити животне средине у наставним плановима и програмима основне школе показује следеће: Посматрано по наставним предметима постоје велике разлике у захтевима који се односе на заштиту животне средине у циљевима, задацима и садржајима. Ови садржаји су заступљени у следећим предметима: природа и друштво, познавање природе, географија, хемија, физика, биологија и техничко образовање. Међутим, у предметима познавање друштва, ликовне културе и историје ови садржаји се само помињу у циљевима, док се у циљевима предмета као што су нпр. спски језик, математика и музичко уопште ни не помињу (Брун, 2001). Према подацима Д. Јокић и Р. Марјановић у првом циклусу обавезног образовања истичу се

предмети *Свет око нас* у првом и другом разреду и *Природа и друштво* у трећем и четвртм. У оквиру света око нас се углавном изучавају садржаји везани за заштиту животне средине, док се у оквиру природе и друштва акценат ставља на упознавање себе, своје природне и друштвене заједнице, те на развијање способности за одговорно понашање и живот у истој. У другом циклусу васпитања и образовања еколошки садржаји заступљени су путем наставних предмета: биологије, физике, хемије и географије.

У нашем систему васпитања и образовања наставни предмет *Чувари природе* најобухватније обрађују еколошке садржаје. Реч је о изборном предмету првог циклуса обавезног образовања. Могло би се рећи да је реч о покушају увођења интердисциплинарног модела еколошког образовања у васпитно-образовни систем Републике Србије. Реално гледано, тешко да ће један изборни предмет бити у стању да испуни очекивања и задатке развоја тако комплексног задатка као што је развој еколошке културе, али он, свакако, није на одмет. Илустрације ради, приказаћемо циљеве и задатке прописане за наставни предмет *Чувари природе* за четврти разред основне школе: оспособљавање за активно упознавање стања животне средине, познавање узрочно–последичних веза у животnoj средини, познавање негативних утицаја човека на животну средину, испитивање узрочно–последичних веза у животnoj средини извођењем једноставних огледа, подстицање одговорног односа према живом свету, подстицање одговорног односа за рационално коришћење природних богатстава, уочавање различитости у живом свету као услов опстанка, испитивање појава и промена у природи, подстицање одговорног и здравог односа према себи, оспособљавање за решавање проблемских ситуација самостално – тимски, оспособљавање за развој друштвено одговорних ставова, као и за критичко мишљење. Садржаји које је министарство Просвете прописало груписани су у три целине: животна средина, природне појаве и промене у животnoj средини, заштита животне средине (Марић Јуришин, 2011).

Приликом обраде еколошких садржаја који треба да допринесу развоју еколошке културе, њеном усвајању и поунутрењу, неопходно је повести рачуна и о томе који се то приступи, модели, методе и облици рада примењују. У пракси се најчешће користе информативно–образовни приступ и његови модели, акциони приступ и модели, као и контекст социјалног и еколошког амбијента као и неки његови модели. Одлика информативно–образовног приступа јесте да се проблеми животне средине јављају у виду информативног садржаја који се разрађује у наставним програмима већег броја наставних предмета, како природних, тако и друштвених. Три су могућа модела имплементације ових садржаја у формалне образовне програме: *мултидисциплинарни*, *интердисциплинарни* и *трансдисциплинарни модел*. Највећи недостатак информативно–образовног приступа је у томе, што се углавном своди на обраду садржаја у учионици или, евентуално, лабораторији, а то, нажалост, не води нужно и до формирања жељене еколошке свести. Реализација еколошких садржаја треба понајвише да се заснива на практичним активностима и искуственом учењу. То је једини прави начин развијања

колективне еколошке интелигенције. Колективна интелигенција шири свест свих појединаца и расте с доприносима појединаца који унапређују то разумевање и шире га међу осталима. Акциони приступ усмерен је на непосредно оспособљавање за еколошко деловање. Темелји се на заједничком тражењу решења за заједнички формулисане проблеме који произилазе из васпитаниковог стварног живота. Акценат је на активном учењу, што значи да се прати развој детета, полазећи од његове осетљивости, емоционалности, радозналости и личног ангажовања. Модел овог приступа је и *модел пројектног приступа еколошким активностима*. Значајно је још поменути и контекст социјалног и еколошког амбијента као приступ еколошком васпитању и образовању (Клеменовић, 2004).

Када је реч о наставним методама и облицима рада, не можемо са прецизношћу тврдити какво је стање с обзиром да на ову тему нису рађена свеобухватна емпиријска истраживања. Међутим, оно што је недвосмислено очигледно, јесте да је сама природа еколошких садржаја у ”сукобу” са разредно–предметно часовним системом у којем доминира учење из уџбеника у класичној учионици, уз најчешћу примену вербално–текстуалних метода. Да се изучавање ових садржаја не би свело на меморисање и вербализам, неопходно је потенцирати непосредан доживљај, јер управо на тај начин деца се активно ангажују у сваком погледу и остају и постају знатно мотивисанија. Неопходно је повести рачуна и о актуелности садржаја и њиховој повезаности са реалношћу, о заинтересованости ученика за њихово изучавање, о одмерености новине садржаја, о могућности повезивања постојећих знања и искустава са новим градивом, интердисциплинарним карактером садржаја, актуелним еколошким проблемима у локалној средини... Што се, пак, избора метода тиче, изучавању еколошких садржаја највише доприносе следеће методе: решавање проблема (проблемска настава), учење путем открића, интерактивни облици учења - радиониچارски рад, методе учења које користе локалне образовне потенцијале (екскурзије).

Трећи ступањ институционалног развоја детета – средња школа

У раду је акценат стављен на сагледавање актуелне ситуације на пољу обавезеног васпитања и образовања, али како се новим преднацртом закона предлаже да и средњошколско образовање добије статус обавезног, не би било згорег поменути каква је тренутна ситуација и на овом пољу. Екологија се као посебан предмет изучава само у малом броју стручних школа, које образују одређене и већ дефинисане профиле. Заступљеност еколошких садржаја у наставним плановима и програмима зависи од тога који образовни профил је у питању и колика је његова блискост са природним наукама и екологијом. Еколошки садржаји треба да обезбеде да ученици стекну еколошка знања која ће им користити у обављању стручних послова, али и да након средњег образовања продукујемо и еколошки образован кадар. По узору на васпитање и образовање на основношколском узрасту, неопходно је сачинити стандарде за сва подручја рада и све образовне профиле којима ће се јасно дефинисати која су то знања, умења и вештине којима

ученици треба да овладају у току средњошколског образовања. Кадрови који се школују за образовне профиле везане за заштиту животне средине морају бити оспособљени да исту прате, мере, анализирају и предузимају мере превенције и заштите животне средине (Јокић и Маријановић, 2009). У гимназијама се еколошки садржаји углавном изучавају путем других наставних предмета типа хемије, физике, географије и биологије. Евидентно је да је на подручју средњошколског образовања предност дата управо усвајању и овладавању конкретним еколошким знањима, што је само за себе бесмислено и узалудно, а самим тим је и неодрживо, уколико у вртићу и у основној школи није развијена еколошка култура, уколико деца нису еколошки описмењена и уколико нису усвојени и формиран еколошки ставови и навике. Другим речима, уколико екологија већ није постала стил живота, сама обрада еколошких садржаја неће довести до формирања одрживог друштва па самим тим ни до преко потребних глобалних промена на пољу науке, технике и политике.

Што се, пак, високошколског образовања тиче и заступљености еколошких садржаја на том ступњу, приметна је тенденција увођења и обраде истих у зависности од профила који се образује. Углавном је реч о уско стручним профилима који се баве неким видом заштите животне средине. С обзиром да смо у раду акценат ставили пре свега на васпитну компоненту, прокламовану у темељ нове еколошке парадигме, нисмо се дубље бавили анализом високошколског образовања.

Уместо закључка

Упитно је, да ли је ову тему уопште могуће закључити на било који начин, међутим нужно је анализирати тренутно стање ствари како бисмо били у могућности да сагледамо шта је до сада урађено по питању еколошког описмењавања, да ли је нешто урађено и постоји ли нека перспектива. У раду је посебно наглашен период предшколског и основношколског васпитања и образовања. Разлог за то је, што је управо то период у коме је нужно започети са еколошким описмењавањем младих нараштаја, изграђивањем правилних стилова и навика живота као и усвајања еколошке филозофије живљења. У супротном, сва знања која појединац касније стекне не могу да гарантују аутоматски и њихову примену, као и живот у складу са њима.

Један од кључних проблема и недостатак у екологизацији нашег васпитно-образовног система је, по мишљењу више аутора, и то што не постоји јединствен блок еколошких садржаја. Овде није реч о униформности, већ о постизању консензуса при дефинисању стандарда који би морали бити задовољени и то пре свега како на предшколском, тако и на основношколском узрасту. У научним круговима преовлађује мишљење да би за еколошко описмењавање најделотворнији био тзв. комбиновани модел, у оквиру којег би постојао конкретан предмет (нпр. попут чувара природе) где би деца стицала елементарна знања о еколошким садржајима и заштити животне средине, уз нужну и адекватну законску регу-

лативу. Уколико, пак, мислимо озбиљно да се бавимо овом тематиком, нужно је осигурати и да се еколошки садржаји интегришу и у остале наставне предмете, тј. да се озбиљније поради на корелацији садржаја, јер еколошка знања сама за себе немају посебан значај и све док то не постане водећи мото на пољу стварних и дугорочних промена ништа се неће постићи. У ваннаставним активностима потребно је интензивирати рад, ојачати сарадњу са породицом и локалном заједницом, те пажњу и активности усмерити на актуелне проблеме. С обзиром на законску обавезу реализовања еколошких садржаја у формалном образовању, не можемо рећи да нам еколошко образовање у потпуности недостаје, али као што смо већ поменули одрживост се осигурава једино спрегом васпитања и образовања како на другим пољима, тако и на пољу екологије. Стога екологија није и не сме никада постати само још једна у низу наука. Екологија мора постати стил живота. У те сврхе неопходно је развијати концепт који има обележје наших друштвених, технолошких и педагошких потреба и циљева, и који ће истовремено да буде научно – теоријски утемељен на најновијим, релевантним сазнањима, те да прати ситуацију на глобалном нивоу (Макевић, 2002). Потребно је, такође, биолошке програме заменити еколошко – хуманистичким програмина, који са собом носе холистички избалансиран одговор на ситуацију у којој се налазимо.

Да ли ћемо и колико брзо као врста еволуирати и на овом пољу зависи само од нас. Још давне 1992. године на великој конференцији за заштиту Земље одржане у Риу, тринаестогодишња девојчица по имену Северн Сузуки (Severn Suzuki) обратила се бројним политичарима, пословним људима, новинарима и представницима многих организација, нагласивши, како губитак њене будућности и будућности свих долазећих генерација није губитак на изборима или на берзи и да се тако не сме ни третирати. Присутне је питала да ли су и они морали да се брину о истим проблемима када су били њених година, те да се понашају као да имају сво време овог света и да имају сва решења, а чињеница је да, нажалост, реалност није таква. На послетку их је замолила да уколико већ не знају како да поправе ситуацију, не доприносе и даље њеном кварењу (<http://www.youtube.com/watch?v=T96W9H9Gz0c>). И данас, после 20 година, чини се да нисмо у стању да схватимо тежину тада изговорених речи, па, чак, ни сазнање да наш дом није само наша кућа, улица, град или држава, јер их све можемо променити, већ управо наша планета Земља као једина и незаменљива, као да није довољно. Промене су неминовне и нужне, а васпитање и образовање морају заузети централно место у „еколошкој револуцији”.

Литература

- Андевски, М. (2002): О недоследности еколошког образовања, *Педагошка стварност бр.9-10*, стр. 655-664.
- Брун, Г. (2001): *Образовање и васпитање за опстанак*. Београд: Удружење ”Наука и друштво”.

- Јокић, М., Марјановић, Р. (2009): Еколошко образовање у функцији заштите животне средине, У: *Зборник радова - Еколошка безбедност у постмодерном амбијенту*, стр. 493-504. Бања Лука: Паневропски универзитет Апеирон.
- Каменов, Е. (2004): *Зелена планета – Програм васпитања и образовања за заштиту животне средине деце предшколског и млађег школског узраста*. Нови Сад: "Драгон"
- Каменов, Е. (2007): *Опште основе предшколског програма – модел Б*. Нови Сад: "Драгон"
- Клеменовић, Ј. (2003): Развој идеја еколошког васпитања и образовања, *Педагошка стварност бр. 5-6*, стр. 408-425.
- Клеменовић, Ј. (2004): *Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста* – докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.
- Макевић, С. (2002): Концепција и структура садржаја еколошког образовања и васпитања у предшколским и школским институцијама, У: *Еколошка свест и еколошко образовање деце и омладине*. с. 131 – 141. Шабац: Висока школа за образовање васпитача.
- Марић Јуришин, С. (2011): Екохуманизација васпитно-образовног система и развој еколошке свести на примарном ступњу образовања, *Педагошка стварност бр. 7-8*, стр. 725 – 740.
- Штрбац, С. (2009): *Екологија у систему предшколског васпитања и образовања* – магистарска теза. Природно – математички факултет, Универзитет у Новом Саду.
- Вересов, Н. Н. (2002): Наш дом је Земља. *Креативно васпитање*. 10, 16-22.
<http://www.youtube.com/watch?v=T96W9H9Gz0c>
www.zuov.gov.rs

Stanislava Marić Jurišin, MA
 Novi Sad

ECOLOGIC LITERACY THROUGH THE PRISM OF UPBRINGING- EDUCATIONAL SYSTEM OF THE REPUBLIC OF SERBIA – REPRESENTATION AND PROCESSING

Abstract

Ecological literacy depends not only on man's knowledge, but also on his beliefs, attitudes, value system, emotions and everything else that can motivate him for ecologic action. As a consequence, introduction of ecologic principles is closely related to the principle of lifelong and permanent education. The aim of ecologic literacy

is for children to learn to raise questions, make hypotheses, speculate and elaborate answers to their own questions; to understand the process and system of natural environment, demanding knowledge of certain disciplines, as well as to be able to show empathy and take personal and social responsibility. The aim of ecologic knowledge is not to get a good mark at school, it is rather knowledge ensuring good future and they should be treated accordingly. The paper also offers an outline of the share and the ways ecologic contents are dealt in upbringing-educational system, ranging from preschool institution to secondary school, with all the limitations and possibilities.

Key words: ecologic literacy, upbringing-educational system, sustainable society, ecological contents.

Станислава Марић Јуришин Новый Сад

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В СЕРБИИ - СОДЕРЖАНИЯ И ОБРАБОТКА

Резюме

Экологическая грамотность не зависит только от знаний человека, но и от его убеждений, положений, ценностной системы, эмоций и всего того что его может мотивировать к экологической деятельности. Поэтому экологизация воспитательно-образовательной системы тесно связана с принципом пожизненного и постоянного образования. Целью экологической грамотности является обучение детей задавать вопросы, гипотезы, думать и разрабатывать ответы на собственные вопросы. Подготовить детей понимать процесс и систему окружающей среды, а это требует знания определённых дисциплин, способность эмпатии и взять на себя общественную ответственность. Целью экологических знаний не является получение положительной отметки в школе, но эти знания должны обеспечить будущее и в таком смысле их нужно рассматривать. В настоящей работе представлены экологические содержания, их обработка и модели в воспитательно-образовательной системе, с дошкольных заведений до средних школ, с их ограничениями и возможностями.

Опорные слова: экологическая грамотность, воспитательно-образовательная система, сохранение общества, экологические содержания

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Мрс Бранка Радловић,
Природно-математички факултет
Нови Сад

Др Слободанка Марков,
Природно-математички факултет
Нови Сад

Др Оливера Гајић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 378.014.3:371.212(497.113 Novi Sad)

Изворни научни рад

Примљен: 18. II 2013.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 1, p. 66–78.

МИШЉЕЊА СТУДЕНАТА О ПРЕДНОСТИМА И МАНАМА БОЛОЊСКОГ СИСТЕМА¹

Резиме

Циљ рада је сагледавање промена на простору циљева образовања, курикулума и метода које је проузроковало потписивање Болоњске декларације; као и истицање мишљења студената математике и географије Новосадског универзитета о Болоњском процесу. Проучавање образовања је комплексан, али круцијалан проблем, те је стога веома важно уочити предности и мане реформе високог образовања из угла и перцепције студената и размотрити начин унапређења истог (Birešev, 2006; Grujić, 2009; Гајић, 2005).

Пилот истраживање је спроведено у новембру 2010. године на Департману за математику и информатику и на Департману за географију, туризам и хотелијерство који су у оквиру Природно-математичког факултета, Универзитета у Новом Саду. Подаци су прикупљени уз помоћ упитника конструисаног за потребе овог истраживања. За обраду резултата коришћени су χ^2 тест и дескриптивна статистика. Узорак се састојао од 173 студената основних студија. Узорак је изабран са циљем да покаже разлике у мишљењима између две групе студената које представљају референтне групације студената Природно-математичког факултета.

Налази овог истраживања указују да је према перцепцији испитаних студената главна предност Болоњског система континуирано праћење и оцењивање.

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи“, бр. 179010 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

вање током целог семестра, док је најзначајнија перципирана мана овог система школовања је фокусирање студената на сакупљање бодова.

Кључне речи: Болоњски систем, предности, мане, перцепција студената

УВОД У ИСТРАЖИВАЧКИ КОНТЕКСТ

Најзначајније промене у броју, организовању и садржају рада универзитета настале су у двадесетом веку са научно-техничком револуцијом. Образовање је постало један од најважнијих елемената животне и развојне инфраструктуре сваког појединца, друштва и државе (Гајић и сар., 2009). Образовање се све више схвата као главно средство које, народу и нацији даје могућност да учврсти свој идентитет и своју политичку и интелектуалну самосталност, да учествује у међународном животу, укључујући одржавање, напредовање и ширење знања у свету (Berde, Vanyolos, 2008; Kelling, 2006). Ово указује да се значај образовања огледа у сталном изналажењу нових начина, метода и путева како повећати квалитет и ефикасност образовања и наставе. Стога је јасно да образовање има веома динамичан и променљив ток, па је важно да се испитују почетне поставке неког образовног система и указује, кроз резултате истраживања, на могуће грешке, али и добре стране тог образовног система. Оваквим праћењем образовног система може се лако утицати на његов развој (ре)дефинисањем циљева образовања (Јарић, Vukosavić, 2009; Ђерманов, Костовић, 2006; Birešev, Vanyolos, 2008).

Академски систем Србије и високообразовне институције прикључили су се реформама високог образовања у Европи које се одвијају кроз Болоњски процес (Analytical Report, 2009; European commission, 2009, 2010, 2012, Grujić, 2009). Република Србија је 2003. године потписала Болоњску декларацију и тиме преузела међународну обавезу да до 2010. године високо образовање прилагоди њеним начелима и захтевима (Гајић, 2006/а; Гајић, Будић, 2006; Gerasimović, Miškeljin, 2009, Đukić, 2002, Kelling, 2006). Ставови који се заступају у датој декларацију су: «Европи као целини најважнији изазов је да свим Европљанима пружи висок ниво школског образовања» и «За сваку државу чланицу квалитет образовања представља приоритет као део ангажмана на националном нивоу, а Заједница је ту да доприноси развоју побољшања образовног квалитета у складу са Чланом 149 Повеље ЕЗ» (Ђерманов, Костовић, 2006). Главни циљ Болоњског начина студирања је стварање јединственог европског система универзитетске наставе и истраживања, који би требало да повећа ефикасност и флексибилност европског високог образовања и да ојача његову конкурентску позицију на светском тржишту знања (Zgaga, 2006; West, Frumina, 2012; Grujić, 2009; Birešev, 2006). Замисао о потреби стварања јединственог европског простора високог образовања први пут је представљена у Повељи европских универзитета (*Magna charta universitatum*) 1988. године. Ове реформе, које чине Болоњски процес, представљају међународни контекст којег детерминишу све израженија интернационализација образовања и глобализациона кретања, позиционирају квалитет

и изврсност у средиште образовне реформе на путу ка свеобухватним променама на паневропском нивоу (Telegina, Schwengel, 2012; West, Frumina, 2012; Jarić, Vukosavić, 2009; Gerasimović, Miškeljin, 2009; Motova, Pykkö, 2012).

Предмет истраживања

Циљ овог истраживања је испитивање мишљења студената математике и географије Природно-математичког факултета Универзитета у Новом Саду о предностима и недостацима Болоњског система. Испитивање мишљења студената о предностима, али и манама образовног система је важно јер се они најпре суоче са променама, од начина бодовања испита преко административних проблема до примене својих знања у пракси. Стога је важно истаћи њихово мишљење јер оно представља поглед изнутра на дати проблем.

Ово пилот истраживање је спроведено у новембру 2010. године на Департману за математику и информатику и на Департману за географију, туризам и хотелијерство који су у оквиру Природно-математичког факултета. Подаци су прикупљени путем анкетног истраживања, а за обраду података коришћени су χ^2 тест, у програмском пакету Statgraphics са прагом значајности од $p = 0,05$, и дескриптивна статистика.

У анкетном истраживању је учествовало укупно 173 студената основних студија, од тога 85 студената математике и 88 студената географије. Узорак је изабран са циљем да покаже разлике у мишљењима између две групе студената различитих студијских група на Природно-математичком факултету. Студенти математике представљају студенте који су строго оријентисани ка математичким наукама, док студенти географије представљају студенте који су делом оријентисани ка природним, делом ка друштвеним наукама због тематике самих предмета.

Две основне хипотезе истраживања су:

1. већина студената као предност Болоњског система перципира континуирано праћење и оцењивање током целог семестра и
2. већина студената као ману Болоњског система оцењује фокусирање студената на сакупљање бодова.

Споредне хипотезе рада су:

1. постоји статистички значајна разлика у мишљењима студената математике и географије о предностима Болоњског система;
2. постоји статистички значајна разлика у мишљењима студената математике и географије о недостацима Болоњског система;
3. применом Болоњског система повећао се успех студената.

АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Примена Болоњског концепта студирања потврђује спремност универзитета да континуирано ради на побољшавању квалитета високог образовања, процењује остварене резултате и на тој основи осмишљава наредне активности. Ради побољшања квалитета високог образовања потребно је указати на пред-

ности, али и на мане датог система како би се ти недостаци кориговали и на тај начин допринело бољем квалитету образовања.

Испитивањем перцепције студената о предностима Болоњског система добијени су следећи резултати (график 1).



График бр. 1. – Приказ мишљења студената о предностима Болоњског система

Како се види на графику бр. 1, већина студената (26,9%) је као главну предност Болоњског система навела континуирано праћење и оцењивање студената током целог семестра и тако потврдила полазну претпоставку овог истраживања. Поред континуираног праћења и оцењивања студенти су издвојили следеће предности као значајне: квантитативно мање градива по наставној дисциплини (22%) и могућност оцењивања разних активности студената (16,9%). Заступљеност осталих одговора је испод 10%, те се стога може сматрати да горе наведене предности репрезентују мишљење студената о предностима Болоњског система. Ауторке овог рада не деле мишљење са студентима који као предност наводе квантитативно мање градива. Смањивање градива утиче и на смањење познавања тог дела наставне дисциплине, што за последицу има и смањење броја додирних тачака међу истраживачима, како унутар тако и ван граница једне државе. Развој појединца не подразумева само стицање знања већ и активно учествовање у процесу усвајања и примене знања на шта би перципирана предност негативно утицала.

У садашњим појединим програмима редуковање градива је неопходно, али уз указивање на литературу помоћу које се може продубити знање, и упућивање на значај практичне примене тих знања.

У циљу добијања потпунијих информација испитана је зависност перцепције студената о предностима Болоњског система од уписаног модула, односно усмерења студента (график 2).

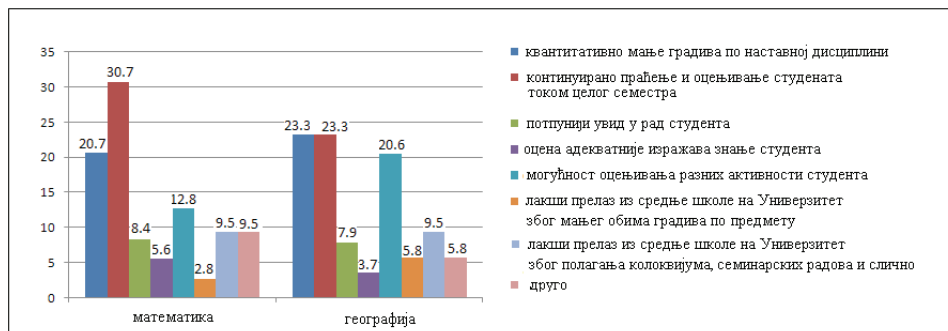


График бр. 2. – Мишљење студената о предности Болоњског система према уписаном модулу

Како је вредност $p = 0,2011 > 0,05$ не одбацујемо нулту хипотезу о независности обележја „уписани модул“ и „перцепција предности“, односно констатујемо да не постоји зависност између тих обележја.

На основу анализе резултата представљених на графику бр. 2 може се уочити да студенти математике као предност Болоњског система школовања наводе: континуирано праћење и оцењивање студената током целог семестра (30,7%), квантитативно мање градива по наставној дисциплини (20,7%) и могућност оцењивања разних активности студената (12,8%). Студенти географије, пак, сматрају да су предности новог система високог школства следеће: континуирано праћење и оцењивање студената током целог семестра и квантитативно мање градива по наставној дисциплини и то у истом проценту (23,3%), као и могућност оцењивања разних активности студената (20,6%).

На основу изнетог може се закључити да студенти математике у знатно већем броју него студенти географије наводе као предност континуирано праћење и оцењивање студената током целог семестра. Овај налаз је у сагласности са основним циљевима студијског програма математике, а то су: упознавање са основама система математичких дисциплина, улогама и међусобним односима подбласти математике, као и основних објеката, концепата и метода које те дисциплине изучавају, усвајање основних знања о кључним математичким теоријама и структурама, као теоријска подлога за усвајање напреднијих и сложенијих математичких теорија. Научене математичке теорије ће студентима послужити као основ за примену стечених знања у математичком моделирању практичних проблема и разумевање различитих ступњева математичке апстракције, развијању иницијитиве и способности за самостално решавање проблема, као и критичког односа у анализи логичке исправности решења математичких проблема. Стога је јасно да су студенти математике у већој мери заинтересовани за континуиран начин рада него студенти географије, јер се учесталом провером знања долази до усвајања трајнијих знања, али дата предност им пружа и си-

гурност у сопствено знање како би добро научене теореме могли да примене на потпуно непознатим и апстрактним проблемима.

Истовремено, студенти географије у знатно већем броју него студенти математике наводе као предност могућност оцењивања разних активности студената. Студијским програмом географије, студенти поред тога што добијају темељна знања из те научне дисциплине, истовремено се обучавају да повезују знања из различитих области, да прате и примене новине у струци. Стога је студентима географије, поготово одређених смерова који су на граници са струковним студијама, веома важна стручна пракса, те стога и оцена из исте.

Овим налазом није потврђена полазна претпоставка да постоји статистички значајна разлика у мишљењима студената математике и географије о предностима Болоњског система.

Мишљење студената о недостацима Болоњског система су приказана на следећем графику (график 3).

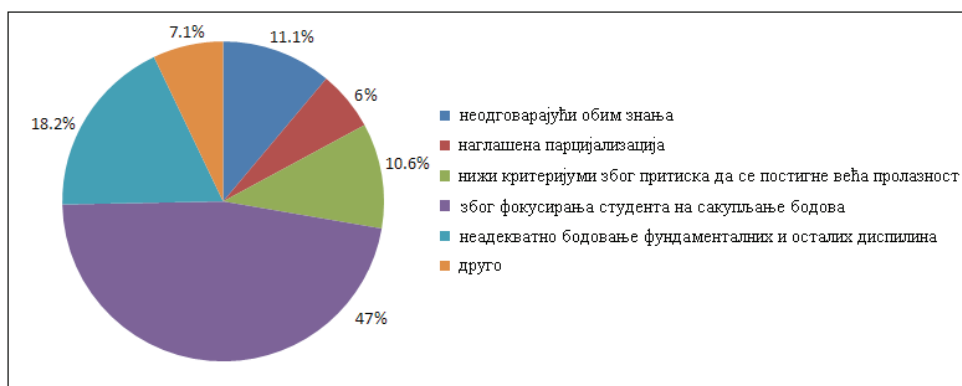


График бр. 3. – Мишљење студената о недостацима Болоњског система

Како видимо на графику бр. 3, по учесталости одговора, студенти су као најзначајније недостатке Болоњског система перципирали следеће: фокусирање студената на сакупљање бодова (47%), неадекватно бодовање фундаменталних и осталих дисциплина (18,2%), неодговарајући обим знања (11,1%) и нижи критеријуми због притиска да се постигне већа пролазност (10,6%). Заступљеност осталих одговора је испод 10%. Истраживањем је добијен веома важан податак да су студенти у највећем проценту навели као значајну ману примене Болоњског система фокусирање студената на сакупљање бодова. Та мана се изражава кроз несагледавање целине предмета и неуочавање низа веза између наставних предмета, што је велики недостатак за будуће професионалце у изабраној области. Један од основних задатака универзитетске наставе јесте подстицање развоја способности студената за интеграцију и синтезу знања. Значи, да би се овај задатак испунио неопходно је да се нађе прави однос између структуре и квалитета наставних предмета на појединим смеровима како би се «произвели» високо об-

разовни стручњаци, оспособљени за значајне захтеве и брзе промене на тржишту рада.

Горњи налаз потврђује полазну претпоставку да је већина испитаних студената као најзначајнију ману Болоњског система навела фокусирање студената на сакупљање бодова.

Важно је истаћи да студенти уочавају и недостатак у обиму знања приликом преласка са једног на други ниво образовања. Значи, приликом увођења промена у целокупан систем образовања мора се водити рачуна о нивоу и начину повезивања знања и вештина ученика, односно студената како би њихова учинковитост била већа. Такође је занимљиво истаћи да се студенти не слажу са инсистирањем на тежњи да се постигне већа пролазност на испитима јер се то може одразити на смањење нивоа њихових знања. Смањивањем нивоа знања студената смањују се, понекад веома значајно, шансе за брже напредовање у некој области и могућности праћења нових трендова у науци.

Анализа мишљења студената о перципираним недостацима Болоњског система према изабраном модулу приказана је на графику 4.

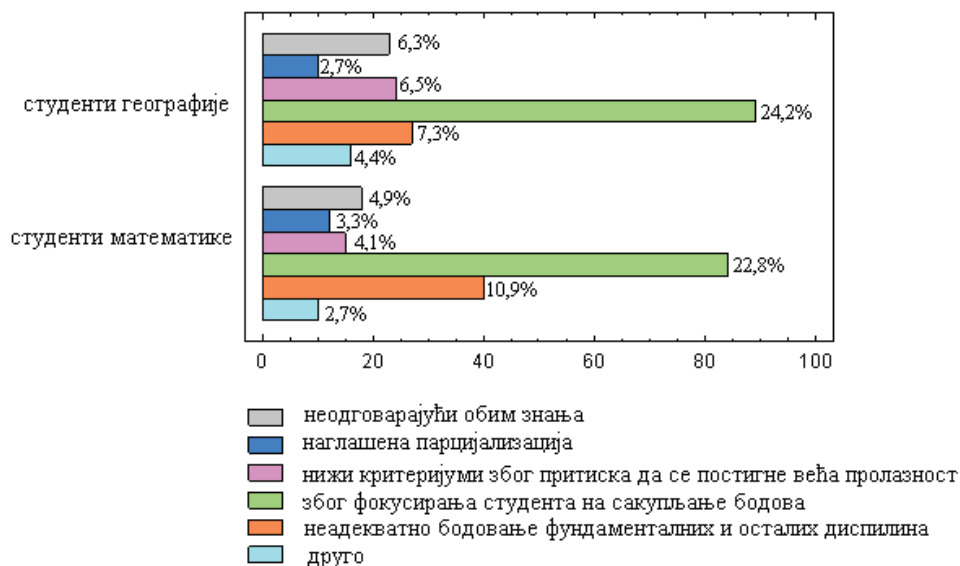


График бр. 4. – Мишљење студената о манама Болоњског система према уписаном модулу

Истраживањем није утврђена статистички значајна повезаност између уписаног модул и перцепција мана Болоњског система ($p = 0,2477 > 0,05$). Ипак се може уочити слагање у мишљењима студената оба модула да је фокусирање студената на сакупљање бодова главни проблем са којим се, они лично или њихо-

ве колеге, суочавају током својих студија. Наиме, око 24% студената географије и око 23% студената математике је навело фокусирање студената на сакупљање бодова. Мали постотак студената географије (између 6 и 7%) се определио за одговоре: неодговарајући обим знања, нижи критеријуми и неадекватно бодовање фундаменталних и осталих дисциплина. Студенти математике од понуђених одговора једино издвајају неадекватно бодовање фундаменталних и осталих дисциплина са око 11%, док су остали одговори заступљени са постотком испод 5%.

Најзначајније линије проучавања образовног система у европској зони развоја огледају се у пружању подршке унапређењу квалитета образовања, (ре) дефинисању циљева образовања и постављању нових стандарда унапређења квалитета. Стога је веома важно размотрити, у циљу побољшања квалитета, успех студената који су уписали студијске програме после увођења Болоњског процеса и упоредити га са успехом студената пре и у току реформе високог образовања. Стога је овим истраживањем испитано и мишљење студената о томе да ли је дошло до промене у квалитету знања пре и после увођења Болоњског система. Резултати истраживања су показали да код половине испитаних студената преовлађује мишљење да се применом Болоњског система повећао успех студената. Међутим, две петине испитаних студената сматра да није дошло до значајније промене у постигнутом успеху код студената који су се школовали/ју пре и после потписивања Болоњске декларације. Овај налаз потврђује полазну претпоставку да је Болоњска декларација је донела већу пролазност на испитима оцењивањем више аспеката наставе. Међутим, неки студенти сматрају да бољи успех на испитима није повезан са бољим квалитетом знања студената. Интерни подаци Природно-математичког факултета у Новом Саду показују да је значајно смањено просечно време за завршавање студија (пре увођења Болоњске декларације просечно трајање студија било је око 6,8 год., а након увођења Болоњског система је 4,7 год.).

ЗАКЉУЧАК

У овом истраживању испитано је мишљење студената математике и географије о квалитету Болоњског система, о његовим предностима и манама. Иако се ради о пилот истраживању, добијени резултати могу бити од значаја у даљим истраживањима ове проблематике, као и у одређеној мери допринети бољем разумевању проблема у реализацији Болоњског процеса и начинима њиховог решавања.

На основу података прикупљених овим истраживањем као најважније закључке можемо да наведемо следеће:

- Као предности Болоњског система рада испитани студенти обе студијске групе су навели континуирано праћење и оцењивање током целог семестра, потпунији увид у рад студента и квантитативно мање градива по наставној дисциплини.

- Студенти математике су у знатно већем броју него студенти географије навели као предност континуирано праћење и оцењивање студената током целог

семестра због каснијег лакшег решавања сложених и апстрактних проблема. Истовремено, студенти географије у знатно већем броју него студенти математике су навели као предност могућност оцењивања разних активности студената због концепције студија вођене са више практичних испита.

- Мане Болоњског система које су студенти перципирали, као што су фокусирање студената на сакупљање бодова, неодговарајући обим знања због смањеног обима предмета, нижи критеријум због притиска да се постигне већа пролазност на испитима и неадекватно бодовање фундаменталних и осталих дисциплина указују на значајне пропусте у примени овог система.

- Резултати нису показали статистички значајну разлику у мишљењима студената математике и географије о недостацима Болоњског система. Студенти математике су као негативне стране концепта Болоњског система издвојили фокусирање студената на сакупљање бодова и неадекватно бодовање фундаменталних и осталих дисциплина, док су студенти географије навели фокусирање студената на сакупљање бодова и у значајно мањем постотку неодговарајући обим знања, нижи критеријум при оцењивању и неадекватно бодовање фундаменталних и осталих дисциплина.

- Један од важних позитивних резултата примене Болоњског система јесте перцепција студената о већем успеху и бржем завршавању студија.

Без сумње је важно пратити образовне промене и указивати на могуће недостатке како би се олакшао пут наредним реформама. Стога је ово истраживање испунило свој циљ ако буде деловало подстицајно на даља истраживања, односно проверу резултата који су овде изложени. Свесни смо да је реч о релативно малом узорку, те налази овог пилот истраживања захтевају систематскија и шири истраживања у овом домену.

Литература

- Antolović, M., Petković, V. (2010) Studio Bolognese and Bologna process in Serbia, *Pedagoška stvarnost*, Vol. 56, No. 3-4, 196-206
- Analytical Report (2009) *Students and Higher Education Reform, Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey*, Доступно на адреси:
http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/studies/barometersum_en.pdf
- Analytical Report (2010) *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*, доступно на адреси:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/FOCUS_HE_2010_EN.pdf
- Berde, E., Vanyolos, I (2008) Impact of Institutional Changes on Hungarian Higher Education after 1989, *Higher Education Quarterly*, 62 (3), 297-317
- Birešev, A. (2006) Bolonjski pojekat – transformacija akademskog polja, *Filozofija i društvo*, 31, 99-114

- Corbett, A. (2006) Higher Education as a Form of European Integration: How Novel is the Bologna Process?, *Centre for European Studies*, University of Oslo
- Берманов, Ј., Костовић, С. (2006) Европски оквир квалитета школског образовања, Европске димензије промена образовног система у Србији, *Зборник радова/књига 1*, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад, стр. 251-263
- Ђевић, Р., Анђелковић, С., Марушић, М. (2011) Пројекат „Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности“, *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности*, Институт за педагошка истраживања, 11-23
- Đukić, M. V. (2002) Indicators of quality and evaluation of higher education, *Pedagoška stvarnost*, Vol. 48, No. 7-8, 508-517
- European commission (2009/a) *Bologna Process - European Higher Education Area*, Доступно на адреси: <http://www.ehea.info/>
- European commission (2009/b) *The European Students' Union (2009) Bologna with student eyes*, доступно на адреси: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/BolognaWithStudentEyes2009.pdf>
- European commission (2012) *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process, Implementation Report*, доступно на адреси: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf)
- Гајић, О. (2005) Рефлексије о евалуацији васпитно-образовног процеса, *Зборник Одсека за педагогију*, Филозофски факултет, Нови Сад, 2005, св. 19, 35-52.
- Гајић, О. (2006) Quality Standards of Higher Education Instruction in Light of the Bologna Process, in: *European Dimensions of Changes in the Educational System in Serbia. Toward the European Educational Area: Courses of Changes*, Proceeding of Papers, vol. 1, Нови Сад, Филозофски факултет, 317-330
- Гајић, О., Будић, С. (2006) Европски стандарди квалитета практично-педагошког оспособљавања студената (инострана искуства), у: *Европске димензије промена образовног система у Србији. На путу ка „Европи знања“*, књ. 2, Нови Сад, Филозофски факултет, 337-348
- Gajić, O., Budić, S., Lungulov, B. (2009) „Unity in Diversity“ as a European Dimension of Higher Education, in: *European Dimensions of Changes in the Educational System in Serbia. Research and Development*, Vol. 5, Novi Sad, Faculty of Philosophy, 133-146
- Grant, N. (1970) Educational Reform in Bulgaria, *Comparative Education* 6(3), 179-191
- Gerasimović, M., Miškeljin, L. (2009) How students assess importance of general competencies in higher education, *Nastava i vaspitanje*, Vol. 58. No. 1, 54-72
- Grujić, Đ. (2009) A view of the ideological frame of the Bologna process, *Norma*, Vol. 14, No. 3, 255-262

- Jarić, I., Vukosavić, M. (2009) Bologna reform in higher education in Serbia: Mapping factors of low efficiency of studding, *Filozofija i društvo*, Vol. 20, No. 2, 119-151
- Kelling, R. (2006) The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse, *European Journal of Education*, Vol. 41, No 2, 203-223
- Latova, N.V., Savinkov, V.I. (2012) The influence of Academic migration on the intellectual potential of Russia, *European Journal of Education*, Vol. 47, No. 1, 64-76
- Motova, G., Pykkö, R. (2012) Russian Higher Education and European Standards of Quality Assurance, *European Journal of Education*, Vol. 47, No. 1, 25-36
- Радловић, Б., Марков, С., Капор, А., Стојановић, М., Маравић, М. (2011) Образовни аспект успеха на студијама физике на Природно-математичком факултету у Новом Саду, „Настава и учење – стање и проблеми“, 377-390
- Telegina, G., Schwengel, H. (2012) The Bologna Process: perspectives and implications for the Russian university, *European Journal of Education*, Vol. 47, No. 1, 37-49
- West, R., Frumina, E. (2012) European Standards in Russian Higher Education and the Role of English: a case study of the National University of Science and Technology, Moscow (MISiS), *European Journal of Education*, Vol. 47, No. 1, 50-63
- Yağci, Y. (2010) A different view of the Bologna process: the case of Turkey, *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 4, 588-600
- Zgaga, P. (2006) *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting*, Norwegian Ministry of Education and research, доступно на адреси: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Bologna_Process_in_global_setting_finalreport.pdf

Branka Radulović, MA
Dr Slobodanka Markov
Dr Olivera Gajić
 Novi Sad

STUDENTS' OPINIONS ON ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF THE BOLOGNA SYSTEM

Abstract

The aim of the text is to consider changes in the field of education aims, curricula and methods introduced by the Bologna declaration, as well as to emphasize the opinions of students studying mathematics and geography at University of Novi Sad on the Bologna process. Research on education is not only complex, but also a crucial

problem; thus it is essential to perceive advantages and disadvantages of higher education reform from the angle of students and consider the way to improve it (Biresev, 2006; Grujic, 2009; Gajic, 2005).

A pilot research was conducted in November 2010 at the Mathematics and Informatics Department and Geography, Tourism and Hotel Management Department within Mathematics and Natural Sciences Faculty at Novi Sad University. The data were collected according to a questionnaire construed for the purpose of the research. χ^2 test and descriptive statistics were used for data processing. The sample consisted of 173 undergraduate students. It was chosen with the aim to show the differences in the opinions between the two group of students representing referent groups of Mathematics and Natural Sciences Faculty students.

Research findings have shown that, according to perception of the polled students, the main advantage of the Bologna system is continuous assessment and evaluation throughout a term and the most marked shortcoming of such a system of schooling is students' focus on collecting and earning points.

Key words: the Bologna system, advantages, disadvantages, perception of students.

Бранка Радулович Д-р Слободанка Марков Д-р Оливера Гаич, Новый Сад

МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПРЕИМУЩЕСТВАХ И НЕДОСТАТКАХ БОЛОНЬСКОЙ СИСТЕМЫ

Резюме

Целью настоящей работы является рассмотрение изменений в области целей образования, программы и метода происшедших после принятия Болоньской декларации. В работе подчеркнуты мнения студентов математики и географии Новисадского университета о Болоньском процессе. Изучение образования является комплексной, но важной проблемой и поэтому очень важно заметить и определить преимущества и недостатки реформы высшего образования с точки зрения и восприятия студентов и рассмотреть способ его развития /Бирешев, 2006; Груич, 2009; Гаич, 2005/.

Настоящее исследование проведено в ноябре месяце 2010 года на отделении, Департаменте математики и информатики и на Департаменте географии, туризма и отельерства, входящих в состав Естественно-математического факультета Университета в Новом Саде» Данные собраны с помощью анкеты составленной для потребностей настоящего исследования- В обработке результатов использованы у тест и дескриптивная статистика. В исследовании участвовало 173 студента» Эта группа студентов выбрана с целью показать разницы в

мнениях между двумя группами студентов, которые представляют референтные группы студентов Естественно-математического факультета.

Результаты настоящего исследования указывают на то, что по мнению и восприятию опрошенных студентов, важнейшим преимуществом Болоньской системы высшего образования является постоянное наблюдение и оценивание в течение всего семестра, а важнейшим недостатком является сосредоточенность студентов на соби́рание очков баллов.

Опорные слова: Болоньская система, преимущества, недостатки, восприятие студентов

МА Даница Веселинов

Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“,

Вршац

МА Александар Игњатовић

Учитељски факултет,

Ужице

UDK 371.3:37.013

Прегледни чланак

Примљен: 13. III 2013.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 1, p. 79–90.

ПОДСТИЦАЊЕ САМОЕФИКАСНОСТИ КОД УЧЕНИКА ПУТЕМ ХЕУРИСТИЧКЕ НАСТАВЕ

Резиме

Савремена настава и образовно-васпитни процес захтевају одбацивање оног што се показало као застарело и неефикасно у традиционалном приступу настави, а укоревљено и прихваћено пре неколико векова. Данашњи трендови, праћени ером информационе и образовне технологије, имплицирају употребу иновативних модела и метода у настави, праћених конструктивистичким приступом, инвентивношћу у раду и акцентовањем ученика као активног субјекта у настави.

У раду који је пред нама покушали смо да представимо конструктивистички обојену наставу, рефлектовану кроз хеуристички модел. Циљ нам је био да прикажемо на који начин хеуристичка настава, са својим елементима, подстиче самоефикасност код ученика. У циљу јасних импликација, задржали смо се на разјашњавању појмова самоефикасност и хеуристика, и предочили неке од кључних детерминанти ових појмова. Циљ рада је да, након теоријских поставки, упути и на могућу методичко-дидактичку експликацију елемената хеуристичке наставе, помоћу којих би се утицало на подржавање и подстицање самоефикасности код ученика.

Кључне речи: самоефикасност, хеуристика, хеуристичка настава, конструктивистички приступ, иновације у настави

1. Уводна разматрања

Током последње две деценије, како у стручним, тако и у лаичким круговима, све се више говори о глобалној кризи образовања, а све чешће и о образовним реформама које су постале актуелни светски феномен. Педагогија данас има израженију критичку одговорност да младим људима преноси вредности и помаже им, не само да донесу мудре, већ и људске и моралне одлуке. Управо због тога је неопходно да се младим људима пружи могућности да изграде вештине као што

су алтруизам, емпатија и људско разумевање, те да се подстиче развијање самопоштовања и способности да воле. Такође, младим нараштајима треба омогућити да се оспособе да планирају и предвиђају консеквенце својих одлука и акција, што подразумева толеранцију, вештину слушања, способност решавања проблема, способност налажења смисла у свему што радимо и у свему што се дешава око нас. Животне процесе у савременом добу карактерише и процес апстракције, па захтеви за разумевањем апстрактних садржаја и проблема нису више усмерени само на популацију висококвалификованих стручњака (Гојков, 2004:13-16).

Резултати бројних истраживања указују да се дисконтинуитет школског и ваншколског искуства ученика све више повећава. Знања стечена у школи и у животним ситуацијама постају све више раздвојене целине. Деца све теже успостављају смисаону везу између оног чему их уче у школи и животних проблема. Можемо рећи да се са правом закључује да начин на који ученици уче није примерен животним потребама савременог света. Окружење у којем делује школа се знатно променило, док се васпитно-образовни рад и даље одвија по обрасцу Јана Амоса Коменског, који је у наставну праксу уведен пре више од три века. „Он знатно заостаје за могућностима које нуди савремени развој, што школу обавезује да коренито мења и приступ раду и саму суштину наставног процеса да не би постала сасвим анахрона установа коју треба похранити у музеј старина.“ (Вилотијевић и Вилотијевић; 2008:6) У ери савремене информационе технологије школа не може да остане на традиционалном начину рада у коме су наставник и уџбеник једини извори информација. Програмски захтеви иновативних модела рада који имплицирају конструктивистички приступ односе се на промене акцента у наставном раду- с поучавања на учење-а конструктивистички дидактички кредо наглашава да је важније како ученици уче од тога како наставник поучава. Иновације бацају ново светло на дидактичку теорију и захтевају темељну реконструкцију са становишта ревизије појмова знања, учења и поучавања.

У раду који је пред нама покушаћемо да прикажемо како хеуристичка настава, као један од иновативних модела наставе, доприноси подстицању самоефикасности код ученика. Објаснићемо, такође, основне детерминанте појмова самоефикасност и хеуристичка настава, као и њихов реципрочно-каузални однос.

Поред тога, осврнули смо се и на конструктивистичку теорију Пијажеа и Виготског, будући да она представља окосницу хеуристичког приступа у настави, кроз коју ће се рефлектовати самоефикасност код ученика.

2. Теоријска разматрања појма самоефикасности

Бандура (1977:151) одређује самоефикасност као процену појединца о сопственим способностима организовања и извршавања одређених акција потребних за остварење жељених исхода. То је перципирана способност људи да се прилагоде ситуацији у којој се налазе и укључује процену о сопственој способности извођења понашања на адекватан начин који захтева одређена ситуација.

Самоефикасност је централни концепт социјално-когнитивне теорије Алберта Бандуре. Специфични фактори (когнитивни, емоционални и биолошки), фактори околине и понашања имају међусобно интерактивни утицај у Бандурином моделу узајамног детерминизма.

Ова теорија претпоставља да се сви процеси психичких промена у понашању догађају кроз промене у личној перцепцији самоефикасности. Неопходно је нагласити да се процене самоефикасности не односе на стварне вештине које неко поседује, већ и на процене о томе шта неко може да учини без обзира на стварне вештине које има (Иванов; 2000:24). У теорији самоефикасности постоје два основна типа очекивања у процесу реализације понашања усмереног ка циљу: очекивање ефикасности и очекивање исхода. Док се очекивање исхода односи на веровање појединца да ће неко понашање довести до жељеног исхода, очекивање ефикасности подразумева уверење појединца да је способан да оствари понашање које ће водити таквом исходу. Неопходно је разликовати ове две врсте очекивања. У вези са наведеним, неки појединац може веровати да ће одређена понашања водити жељеном исходу (очекивање позитивног исхода), а да се истовремено не понаша тако, јер не верује у успех реализације таквог понашања (очекивање ниске самоефикасности). Ово имплицира да је очекивање самоефикасности важно за покретање акције и за понашање које ће довести до остварења циља. Самоефикасност снажно детерминише будуће понашање и одређује количину напора коју ће ученици уложити у одређеним ситуацијама. Такође, самоефикасност утиче на избор активности, истрајност при сучељавању са потешкоћама, што утиче на коначан исход понашања.

Према томе ће се појединци који поседују виши ступањ сопствене ефикасности лакше одлучити на предузимање потребних акција, улагаће више напора како би остварили циљеве, а самим тим ће бити истрајнији уколико се појаве неочекивани проблеми.

У даљем тексту рада ћемо се базирати на терминолошким одредницама хеуристичке наставе и покушаћемо да размотримо на који начин хеуристичка настава, са својим специфичностима, утиче на подстицање самоефикасности код ученика.

3. Конструктивизам као основа хеуристичке наставе

Конструктивистички приступ учењу се темељи на активној улози ученика у процесу наставе/учења. Само они аспекти изучаваних садржаја које ученик, у одговарајућим наставним ситуацијама, конструише сам за себе, постају саставни део његовог активног-оперативног знања.

У конструктивистички заснованом образовном процесу учење се одвија кроз разноврсне активности ученика. Уместо да само памти и понавља оно што наставник предаје, ученик се кроз процес учења подстиче да преводи знања и информације на свој речник; да повезује оно што сазнаје у школи са оним што види и доживљава у свакодневном животу; да вреднује, класификује и систематизује

знања и информације; реструктурише и комбинује знања; да дизајнира, смишља и производи знања. Конструктивистички заснован образовни процес учења се одвија у различитим социјалним контекстима. Уместо да све учи и сазнаје сам, ученик има бројне прилике да своја знања подели и продискутује са другим учесницима у наставном процесу, као и да их усаглашава или конфрнтира са знањима наставника и других ученика у одељењу. Конструктивистички оријентисан наставник не очекује да ученик одмах и увек даје тачне одговоре. Једнако се цени процес у току ког ученик долази до одговора колико и сам одговор. Када даје оцену, поред категорије знања, наставник равноправно примењује и категорије као што су: заинтересованост, самосталност и иницијативност ученика током учења.

У представљању конструктивистичке теорије учења данас су равноправно присутна два правца ове теорије: тзв. психологијски конструктивизам (по теоријском раду Жана Пијажеа) и социјални конструктивизам (по теоријском раду Лава Виготског); а наставне концепције засноване на идејама конструктивистичке теорије учења представљају синтезу ових теорија. И једна и друга теорија инсистирају на мисаоним активностима ученика у току учења, али прва више на индивидуалним (самосталним), а друга на социјалним (кооперативним) активностима.

Према теорији швајцарског психолога Жана Пијажеа, учење представља активан процес у ком појединац конструише своје знање кроз интеракцију са окружењем. Истичући да је веома важно да ли се знање стиче сопственим откривањем (самооткрићем), Пијаже наглашава да дете (ученик) треба да открије да ли се оно што је очекивало или мислило о неком питању или проблему подудара са резултатима до ког је дошло у својој интеракцији са околином. Тек тада ученик сам открива и усваја ново знање и остварује напредак у развоју; самооткривање је ту кључни елемент (Piaget, 1983:18.).

Пијаже, такође, истиче важност улоге наставника и напомиње да и наставник треба да напредује, а не само ученик. „Напредовању је привржен онај наставник који покушава да наслути шта и његови „најгори“ ученици уче“ (Вилотијевић, 2001:201). Зато, наставник мора да настоји да утиче на ученика у формирању позитивне слике о себи, као и да ученик не доживи осећање неуспеха и непријатности које га прате. Дobar наставник напредује ако прихвата и уводи новине, ако се критички односи према самом себи и ако, према потреби, коригује своје понашање. Из Пијажеове теорије би се могао извући закључак да наставу треба формирати према степену развијености интелектуалних функција ученика којима се градиво намењује и да образовање треба да се заснива на спонтаном учењу и развоју. Требало би избегавати преношење знања ученицима у готовом облику, јер они сами треба да откривају.

Лав Семјонович Виготски се врло критички односио према начину на који је у психолошким истраживањима утврђиван ниво интелектуалне развијености детета. Тежиште чувене зоне наредног развоја, чији је утемељивач Виготски, лежи у поставци да се у настави треба ослањати на још несазреле функције. Погрешно је схватање старе психолошке школе да је подражавање (имитирање) чисто механичка делатност, јер дете може да подражава само оно што се налази у зони

његових интелектуалних могућности. Зато, истиче Виготски, педагогија мора да се оријентише према сутрашњици, а не према јучерашњици децјег развоја. Учење је добро само онда када претходи развоју, јер тада подстиче сазревање низа функција које се налазе у зони наредног развоја. Дете не треба да учи оно што већ уме да самостално ради, не треба га учити ни ономе што је знатно изнад његових могућности, али му треба помоћи да научи оно што не зна, а уз наставникову сарадњу и подршку и повећан мисаони напор може да зна (Виготски, 1996: 53-55).

У теорији учења Виготског наставник има веома одговорну улогу. Наставник треба да зна који су ученици у његовом одељењу на нивоу свог узраста, који су испред, а који заостају. Виготски тражи од наставника да се највише усредсреди на формирање и обликовање оних ученикових мисаоних одлика које тек треба да се појаве, које једва да се назиру, а не да потенцира на развоју оних интелектуалних способности које су већ довољно испољене, јер би то представљало тапкање у месту. У наставним захтевима увек треба ићи за корак испред постигнутог, а када се то постигне можемо говорити о зони актуелног развоја (освојен је нови, виши ниво, јер сада ученик може да уради оно што претходно није могао без помоћи наставника). Након тога се осваја нова зона наредног развоја и тако се редом иде по моделу (Вилотијевић, 2001: 205-217).

4. Дефинисање хеуристичке наставе

Корене хеуристичког приступа учењу и настави налазимо још у Античкој Грчкој, а позната је чувена Архимедова изјава *еурека* (пронашао сам), када је открио главни закон хидростатике. Хеуристичко означава оно што је проналазачко, што води открићима. У образовно-васпитном раду хеуристички метод наставе и учења је онај који се састоји од низа задатака, а ученици током њиховог решавања сами откривају принципе. У основи је слична и дефиниција Н.И. Кондакова који наводи да је хеуристичка наука она која изучава закономерности и методику процеса тражења и налажења таквог решења неког задатка при чему се на минимум своди оно што је сувишно и скраћује време за решавање у поређењу са другим познатим методама у истраживачкој делатности.

Најважнији елемент у дефиницији хеуристичке наставе јесте да ученици сами налазе принципе (закономерности) решавања задатака. Суштина хеуристичке наставе лежи у наставниковим развојним питањима којима се ученици подтичу да, на основу онога што већ знају, самостално закључују и на тај начин савладавају задатке. Још је Коменски наглашавао да се задатак поучавања огледа у развијању способности код ученика у разумевању ствари, а не у представљању компилација више аутора. Адолф Дистервег је сократовски приступ повезивао са принципом самоделатности који захтева самосталан рад ученика на остваривању циљева. Разликовао је два приступа поучавању: догматски (катехетски), у коме се ученицима сервирају готова знања, и хеуристичко-развојни, у коме ученици сами, уз помоћ наставника, стичу знања. Најважнија одлика која

обележава хеуристички приступ јесте развијање логичког мишљења код ученика. Хеуристичка настава ученику не даје знање, већ ствара услове да он стиче знање. Понекад се хеуристичка настава изједначава са развијајућом наставом, са чиме се не слаже А.В. Хуторској. Он не пориче заједничку оријентацију ове две врсте наставе, али сматра да се оне суштински разликују. Хуторској наводи да је у развијајућој настави садржај градива (наставни програм) и наставнику и ученицима остао задат, а да се знање, чија је садржина непромењена у односу на традиционални систем образовања, саопштава ученицима. Хеуристичка настава се од развијајуће наставе разликује по томе што себи даје за задатак не само развој ученика, него и одређује какво ће бити образовање, укључујући циљеве, садржај и технологију. Овај аутор наглашава да уколико ученик у хеуристичкој настави поставља сопствене циљеве, проналази знања, израђује методолошки и образовни производ, утолико ће садржај за њега бити разноликији и мењаће се у току ученикове активности. Ученик у хеуристичкој настави треба да постане субјекат, конструктор свог образовања, конструктор и организатор својих знања. Настава се обogaђује знањима и искуством ученика, а ученици пројектују свој развојни пут у изучавању различитих области (Хуторској према: Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 196-199).

5. Методолошке основе хеуристичке наставе

Како би се на адекватан начин о овом питању могло расправљати, неопходно је да се разграниче два појма: стваралачка активност и хеуристичка активност. Стваралачка активност је она у чијем се резултату јављају нове духовне и материјалне вредности, а битно је да се створи нешто ново. Хеуристичка активност је појмовно шира и подразумева: а) стваралачке процесе при образовној продукцији у наставним областима и б) познавање процеса неопходних за стваралаштво- организационих, методолошких, психолошких и других. Хеуристичка активност садржи у себи не само стваралачку, већ и метастваралачку активност, односно активност која стоји изнад стваралаштва и обезбеђује његову реализацију. Циљ хеуристичке активности у настави је учешће ученика у планирању свих елемената властитог образовања: осмишљавања циљева, садржаја, избора облика и метода поучавања и концепције савладавања наставних области. Та активност је продуктивног карактера, али како би се она остварила није довољно организовати само стваралачке процесе (с обзиром да су у одређеним случајевима неопходни и процеси који немају стваралачки карактер, као што су копирање, рад по обрасцу) како би се ученици оспособили за хеуристичко деловање. У хеуристичкој настави се могу прожимати хеуристички и репродуктивни елементи, а значајну улогу игра да ученик себи постави циљ који раније није постављао и да пронађе начин за решење проблема у искрслој наставној ситуацији. Како хеуристичка настава подстиче самоефикасност код ученика? Одлучивање и избор решења у образовном процесу произлазе из наставних ситуација. Стварање и осмишљавање таквих ситуација подстичу ученика и наставника да бирају

најефикасније начине деловања. Важан сегмент у тим начинима су прекиди и рефлексије. Прекид наставне активности, који се односи на предметни садржај, неопходан је због преласка на другу активност- рефлексију, која је услов за методолошку основу предметне активности.

Индивидуална образовна путања чини важан елемент хеуристичке наставе. Она даје одговор на питање како поучавати све, а да то буде различито и прилагођено сваком појединцу. Наставник који жели да помогне сваком ученику у развијању јединствене личности налази се пред врло деликатним задатком. Наиме, такав наставник треба да у оквиру јединствених општих циљева утиче да сваки појединац оствари своје посебне, личне циљеве. Он треба да организује наставу у којој ће се сваки ученик кретати сопственом путањом. Ученик ће моћи да се креће сопственом стазом у свим наставним областима уколико су му обезбеђене следеће могућности: да одреди смисао изучавања наставних дисциплина; да одреди личне циљеве у савладавању конкретне теме или одељка; да изабере и примени оптималне облике и темпо учења који одговарају његовим индивидуалним одликама; да осмишљава добијене резултате, оцењује и коригује своју активност.

6. Садржај хеуристичког образовања

Традиционално укоревљен задатак образовања да преноси искуства претходних генерација данас преовлађује над личносним концептом у коме се сматра да је најважнија улога образовања да подстиче самореализацију личности. У традиционалном концепту постављени циљеви се реализују преко садржаја који су основни градивни елемент образовног система. Међутим, постоји и другачији приступ чији поборници сматрају да образовање није само преношење знања, већ и формирање самог себе, што значи да образовање треба да буде личносно усмерено. У таквом приступу пажња се поклања првенствено активностима самог ученика и његовом унутрашњем израстању. Споља дати садржај представља медијум за унутрашње образовне промене у ученику.

У хеуристичкој настави образовни садржај је средство учениковог самоиспољавања, а споља задати садржаји служе ученику да конструише властити образовни садржај. Наставник није предавач наставног градива, већ се садржај наставног предмета формира током учениковог изучавања одабраних тема, колективне комуникације и упоређивања постигнутих резултата са одговарајућим културно-историјским достигнућима. Када одабира одређену тему, сваки ученик себи поставља циљ, формира свој личносни садржај. У томе се и огледа суштина хеуристичке наставе: сваки ученик треба да створи властити садржај образовања. Дакле, ученици сами себи постављају циљеве и задатке, док им наставник помаже да до тих циљева дођу и прати како се они реализују. Наставник више није преносилац знања, већ је организатор индивидуалне активности ученика. На тај начин се подстиче самоефикасност код ученика. Стваралачка активност ученика треба да се прошири од садржаја програма на читав процес образовања:

организацију, циљеве, избор садржаја и концепцију образовања. Синтетички исказано, хеуристичко образовање чине следеће компоненте:

а) Садржај који извире из окружења (на основу њега сваки ученик ствара властити садржај образовања).

б) Садржај учениковог образовног резултата. Остварује га сваки ученик изучавањем главних образовних тема, тема одређених образовним стандардима, национално-регионалним и школским специфичностима и тема које је сам изабрао.

в) Културно-историјски садржаји који треба да буду аналогни образовном резултату ученика.

г) Делатни садржаји образовања; личност се испољава кроз рад, а ученик кроз образовну активност.

д) Предметни садржај образовања чине садржаји наставних области, а сконцентрисан је на чворишне теме и обезбеђује знања предвиђена образовним стандардима.

ђ) Метапредметни (надпредметни) садржај образовања.

е) Осмишљавање и уопштавање садржаја хеуристичког образовања. Ученик треба да осмисли и уопшти знање, а тај процес би требало да обухвати следећа проверавања: информацију о садржају знања и незнања; информацију о настајању, развоју и трансформацији знања; смисленост информација и активности да се до њих дође; самоодређење у односу на стечено знање.

Важан део хеуристичке наставе представљају питања, од чијег квалитета, у великој мери, зависи степен хеуристичности наставе. Најбоље је ако ученици постављају питања, док би наставникова питања требало да имају не само контролну функцију, већ и да подстичу сазнајну и стваралачку активност ученика. Суштина наставниковог питања би требало да се своди на *шта*, *како* и *зашто*, односно питања би требало да наводе на правилно решење или да смањују круг могућности за правилно решење. Најхеуристичнији су они задаци који у почетку уопште немају тачан одговор, већ претпостављају мноштво варијанти различитих решења. Добра су „отворена питања“ која не указују унапред на пут решавања, већ пред ученика отварају лепезу путева за решавање.

7. Улога и употреба уџбеника у хеуристичкој настави

Од уџбеника, као важног наставног и дидактичког средства рада, умногоме зависи ток и исход наставног процеса. Покушаћемо да представимо на који начин уџбеник у хеуристичкој настави подстиче самоефикасност код ученика и у чему се огледа разлика у односу на традиционалну наставу. Разлике између хеуристичког и традиционалног уџбеника су знатне. Упоређујући диферентност између хеуристичког и традиционалног уџбеника за предмет Познавање природе, у Русији, Хуторској је дошао до занимљивих података.

У традиционалном уџбенику је процентуално било далеко мање задатака и питања из рада ученика на реалним објектима него у хеуристичком уџбени-

ку- 12%: 75%; задатака и питања који од ученика захтевају стицање властитих знања- 2%: 94%; а, делатни обим уџбеника: 15%: 75%. Информативно градиво је чинило 85% укупног садржаја традиционалног уџбеника, а 30% хеуристичког. Наведени подаци јасно говоре да се хеуристички уџбеник далеко више концентрише на делатне активности ученика, на рад на реалним објектима, на задатке који захтевају од ученика да самостално стичу властита знања, а далеко мање на информативно градиво (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 108-109).

Како је конципиран хеуристички уџбеник? Хеуристичност подразумева да се у уџбеник уноси и материјал који су створили ученици- један део уџбеника треба да чине радови ученика који га тренутно користе, али и оних ученика који су завршили разред, а за који је уџбеник био припремљен. Ученички део се може из године у годину побољшавати и обогаћивати, што указује да је подложен динамичком мењању. Хеуристички уџбеник чине две врсте садржаја- стални и променљиви. У сталном делу су основни образовни садржаји које ученици треба да обавезно проуче и усвоје. Променљиви део је намењен индивидуалним потребама ученика који сами бирају и стварају садржаје, и оне основне, као и оне друге у складу са својим посебним интересовањима. Уџбеник се компонује по блоковима, некој врсти модула који је у току наставе подложен променама. Сваки блок треба да садржи следеће елементе:

- одељак који чини градиво концентрисано око основних образовних садржаја утврђених образовним стандардима;
- разноврсне проблеме из проучаване теме (научни, наставни, организациони, технички);
- инструментаријум по коме ће се одвијати активност- обрасци за рад, упутства, препоруке;
- најразличитије задатке и вежбе (проблемске, за израду индивидуалног програма, личне стваралачке задатке, за упоређивање својих радова са научним резултатима, задатке из усвојених стандарда, из самооцењивања властитих радова.);
- основне научне и стручне текстове из одговарајуће тематске области;
- најбоље радове ученика из претходних година;
- најбоље радове садашњих ученика.

Уџбеник би требало сваке године допуњавати текстовима стручњака, наставника и ученика. Претходни текстови се могу допуњавати, прерађивати, а неки изостављати и замењивати бољим и актуелнијим. Конципирањем и употребом хеуристичких уџбеника могуће је реорганизовати традиционалне уџбенике. Традиционални уџбеници би добили на хеуристичности уколико би се информативно-теоријски задаци дати у њима трансформисали у продуктивно-стваралачке, градиво допунило различитим решењима за разматрања питања, а проблеми разматрали из различитих углова. Интензивнија употреба хеуристичког уџбеника би, свакако, утицала на самоефикасност код ученика, чиме би се покренуо и други низ позитивних и продуктивних елемената.

8. Закључна разматрања

Хеуристичка настава, као један од иновативних модела наставе, представља добар пут ка унапређивању наставе и замењивању неадекватних традиционалних сегмената у нове и продуктивније. Ако узмемо у обзир да савремена психологија хеуристику посматра као део науке о мишљењу, при чему се истиче да је њен предмет стваралачка активност у решавању задатака у проблемским ситуацијама и тражењу нових, оригиналних решења, можемо да закључимо да она у великом делу подстиче самоефикасност код ученика. Путем интерактивног односа наставника и ученика, формирања позитивне атмосфере за рад, подстицањем ученика да сами дођу до решења, коришћењем „мождане олује“ ученици ће бити у могућности да буду конструктори сопственог знања, да уче путем покушаја и погрешака, те да школу и учење не доживљавају као нешто наметнуто и ригидно.

У приказаном раду нисмо имали намеру да хеуристику посматрамо у њеном најужем значењу, као ни то да је сводимо само на методу рада, на расправу и разговор као средство за откривање нових знања. Хеуристика у школском раду није само наставна метода, већ обухвата комплетну организацију наставног процеса усмерену на откривање знања у којој су функције ученика и наставника посебно разрађене. Хеуристика у настави доста противречи схватању да је образовање предаја искуства старије генерације млађој. Она се темељи на образовању које је личносно усмерено, помоћу ког ће ученици формирати самог себе. Полазиште у овој врсти наставе јесу потребе човека да осмишљено делује у ситуацијама у којима треба да бира између више могућности, кад треба да поставља циљеве и стваралачки делује у својој професији и животу уопште, а то није могуће, или бар није могуће у довољној мери, ако се образовање схвати само као преношење ранијих искустава. Основна идеја ове наставе је да ученик конструише знања ослањајући се на своје способности, да поставља хипотезе, саставља, моделује, а да затим, уз помоћ наставника, свој добијени „продукт“ упоређује са аналогним културно-историјским резултатима, да га осмишљава и допуњује. Конструктивистички заснован образовни процес оправдава термине, као што су школа усмерена на ученика и учење или активна и интерактивна настава. Помоћу њега је могуће превазићи неке од традиционално укореењених ставова у настави, који се односе на репродукцију, *ex cathedra* преношење наставних садржаја и катехетско поучавање.

Литература

- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. **84**, 2, 191-215.
- Безиновић, П. (1988): *Перцепција особне компетентности као димензија самопоимања*. Докторска дисертација, Загреб: Филозофски факултет Свеучилишта у Загребу.
- Бранковић, Д. (2008): *Педагошке теорије*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
- Веселинов, Д и Љ. Келемен (2012): Интерактивна комуникација као новија парадигма универзитетске наставе, у Зборнику међународне научне

- конференције: *Quality Increase in Higher Education Teaching through Innovative Methods*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“, стр. 188-198.
- Виготски, Л. (1996): *Питање теорије и историје психологије*, Сабрана дела, том I. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вилотијевић, М. и Н. Вилотијевић (2008): *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. и Н. Вилотијевић (2008): *Хеуристичка настава*. Врање: Учитељски факултет.
- Гојков, Г. (2004): *Прилози постмодерној дидактици*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Гојков, Г. и А. Стојановић (2012): *Партиципативна епистемологија у дидактици*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Иванов, Л. и З. Пенезић (2000): Самоефикасност: преглед теорије. *Радови Филозофског факултета у Задру*, Задар, 39 (20), 113-125.
- Јукић, С. (2005): *Дидактичко-методички фрагменти*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Petersen, W. H. (1983): *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München: Ennenwirth Verlag.
- Piaget, J. (1983) Piaget's theory , In P Mussen (ed). *Handbook of Child Psychology*. 4th edition. Vol. 1. New York: Wiley.
- Савићевић, Д. (2012): Виђење образовања. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 2, стр. 189-191.
- Schulz, W. (1980): *Die lerntheoretische Didaktik*, Westermanns, Pad. Beitrage 32, 2.

Danica Veselinov, MA, Vršac
Aleksandar Ignjatović, MA, Uzice

ENCOURAGEMENT OF SELF-EFFICACY OF STUDENTS THROUGH HEURISTIC TEACHING

Abstract

Contemporary teaching and educational-upbringing process require rejection of what has turned out to be outdated and inefficient in traditional approach to teaching, rooted and accepted several centuries ago. Today's trends followed by the era of informational and educational technology have implied the use of innovative models and methods in teaching, supported by constructivistic approach, innovativeness in work and accentuating a student as an active subject in teaching.

The present paper is an attempt to outline constructivistic coloured teaching, reflected through heuristic model. The aim was to show a way heuristic teaching, with all

its elements, encourages self-efficacy of students. For implications to remain clear and unambiguous, we limited ourselves at the explanation of the terms of self-efficacy and heuristics and outlined some of the key determinants of the terms. Having reviewed theoretical assumptions, the paper has pointed to possible teaching-methodological explication of the elements of heuristic teaching, influencing the facilitation and encouragement of self-efficacy of students.

Key words: self-efficacy, heuristics, heuristic teaching, constructivistic approach, innovations in teaching.

МА Даница Веселинов, Вршац МА Александра Игњатович, Ужице

СТИМУЛЯЦИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПУТЁМ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Резюме

Современный процесс обучения и образовательно-воспитательный процесс требуют отвергать то, что оказалось устарелым и неэффективным в традиционном подходе процессу обучения, а укоренено и принято несколько веков тому назад. Сегодняшняя тенденция сопровождается эпохой информационной и образовательной технологии и подразумевают использование инновационных моделей и методов в процессе обучения, применяя конструктивистский подход, креативность в работе и выдвигая ученика как активного субъекта в процессе обучения.

В настоящей работе мы сделали попытку представить конструктивную работу, отражающуюся через эвристическую модель. Нашей целью было показать каким образом эвристический образ процесса обучения своими элементами стимулирует самооэффективность у учеников. С целью ясных импликаций, мы задержались на объяснении понятий самооэффективность и эвристика и обратили внимание на некоторые важнейшие факторы этих понятий. Целью настоящей работы является, после теоретических положений, поставлений, указать и на возможное методическо-дидактическое толкование элементов : эвристического процесса обучения, с помощью которых можно было бы влиять на поддержку и стимуляцию самооэффективности у учащихся.

Опорные слова: самооэффективность, эвристика, эвристический процесс обучения, конструктивистский подход, инновации в процессе обучения

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Радмила Миловановић

Педагошки факултет

Јагодина

Маја Павковић, васпитач

Јагодина

UDK 316.356.2:159.946.3-053.2

UDK 37.018.1:159.946.3-53.2

Прегледни чланак

Примљен: 30. II 2012.

BIBLID 0553-4569, 59 (2013), 1, p. 91-108.

ПОВЕЗАНОСТ ПОРОДИЧНИХ ИНТЕРАКЦИЈА И РАЗВОЈА ГОВОРА

Резиме

Основна претпоставка од које се кренуло у овом истраживању јесте претпоставка да су породичне интеракције повезане са степеном развоја говора, односно да оне утичу на напредак или заостајање у развоју говорних способности. Узорак истраживања чини 100 мајки деце узраста између две и шест година из предшколских установа у Петровцу на Млави, Крепољину и Жагубици. За прикупљање података о породичним интеракцијама, по узору на McMaster модел, коришћена је скраћена верзија упитника Тодосијевића који испитује отворену комуникацију, емотивну топлину, заједничко решавање проблема, хостилитет, неред и отуђење у породичним интеракцијама. За прикупљање података о степену развоја говора коришћени су упитници степена развоја говора конструисани за потребе овог истраживања на основу норми говорног развоја Ивића и сарадника, који испитују интеракцију, активност и пажњу деце у односу на вербалне налоге, разумевање говора и експресивни говор. Претпоставили смо да све димензије породичних интеракција статистички значајно корелирају са димензијама развоја говора. Ове претпоставке су и потврђене, осим у случају корелације отворене комуникације и интеракције, активности и пажње, као и у случају заједничког решавања проблема и експресивног говора. Резултати упућују на закључак да породица и породичне интеракције снажно утичу на целокупан говорни развој предшколског детета. Резултати указују и на значај едукације родитеља у наведеном смислу у саветовалиштима као и у свим педагошким институцијама.

Кључне речи: Породица, породичне интеракције, развој говора

УВОД

Неоспорно, говор, и језик, спадају међу најзначајније способности које човека издвајају од осталих врста. Зависно од аспекта посматрања и проучавања, говор и језик се могу различито дефинисати. Језик је систем знакова помоћу којих се људи споразумевају, дакле систем, могућност и апстракција, док је говор индивидуална реализација језика, индивидуално остварење могућности које је увек другачије и зависи од узраста, образовања, културе и особина личности (Knight, 2009).

Развој говора је процес који почиње врло рано, још на почетку људског живота. За нормалан говорни развој потребан је низ органских, психичких и социјалних чинилаца. У органске предуслове за развој говора сврставају се формиран говорни апарат, добар слух и морфолошко и функционално сазревање можданне коре (Shaw, Greenstein, Lerch, Clasen, Lenroot, Gogtay, 2006). Наиме, говорни апарат је спреман за рад још пре рођења. Здраво новорођенче располаже добро формираним гласовним апаратом и успостављеном функцијом самосталног дисања, али, да би се од ове способности за оглашавање формирао артикулисани, структурирани говор, потребно је даље сазревање органских компоненти, без застојања и оштећења, али и дуготрајно учење уз аудитивну и социјалну стимулацију, док се не овлада вештином говора (Diller, Cann, 2009). Такође, неопходно је адекватно физичко сазревање централног нервног система и одређени степен латерализације што указује да постоји критични период у којем је најлакше усвојити језик. Примарни језик не може да се стекне са једнаком лакоћом ако започиње на различитим тачкама критичног периода. Важност слуха за усвајање језика односи се на учење говора слушањем истог, а прилог томе јесте појава отежаног усвајања језичког изражавања код глувих и наглувих особа (Aoyama, Peters, & Winchester, 2010). Што се тиче психичких фактора, треба навести развијеност опажања, представа, учења, мишљења и, уопште, способности које су у узајамној вези са говором, емоционалну стабилност и постојање поткрепљења говорне активности (Mitchell, McMurray 2009). Од социјалних фактора развоја говора издваја се постојање говорног узора, родитеља или блиских особа, који стимулише имитацију. Улога породице, нарочито мајке, и васпитача, директно је уплетена у подстицај језичког развоја (Hrdu, 2009). На развој речника утицај имају и браћа и сестре, најближи суседи и, уопштено говорећи, сви људи које дете посматра и опонаша. Важне су, свакако, и особености говора својствене конкретној културној средини које преносе ове блиске особе. (Knight, Power 2011).

Породична атмосфера, квалитет породичних интеракција између деце и родитеља, језичко изражавање родитеља и ниво сензитивности и стимулације у бризи о детету јесу најзначајни предиктори дечјег развоја. Сензитивније мајке, односно мајке које се више укључују приликом интеракција са децом и омогућавају стимулативнију атмосферу, имају децу која су когнитивно, емоционално, социјално и лингвистички напреднија (Pancsofar, 2008). Образовни ниво родитеља, такође, значајно утиче на лингвистички развој детета (Hoff, 2003).

Теоријски оквир овог рада полази од McMaster модела породичног функционисања (Epstein, 1978) који постулира шест димензија породичних интеракција значајних за породично функционисање. То су: 1) *решавање проблема*, дефинисано као способност породице да решава проблеме на нивоу који одржава ефективно породично функционисање; 2) *комуникација* се односи на то како се у породици размењују информације, тј. да ли је комуникација отворена или прикривена, директна или индиректна; 3) димензија *улога* се односи на устале форме понашања којима појединци испуњавају своје породичне функције, са нагласком на то да ли су улоге распоређене примерено, експлицитно, путем слободне дискусије, и да ли се извршавају одговорно; 4) *афективно одговарање* је дефинисано као способност да се одговори на разнолике стимулусе са одговарајућим квалитетом и квантитетом емоција; 5) *афективна укљученост* је дефинисана као степен до кога породица показује заинтересованост и вредновање активности и интересовања чланова породице, са неколико могућих степени укључености, од потпуног недостатка до симбиотске укључености, са средњим степенима схваћеним као здравим; и 6) *контрола понашања*, дефинисана као обичаји које породица усваја за регулисање понашања у трима специфичним ситуацијама - физички опасним ситуацијама, ситуацијама које укључују задовољавање и изражавање психобиолошких потреба и нагона, и ситуацијама које укључују дружење унутар и ван породице.

Свакако да је велики број фактора који утичу на развој говора код деце, те је немогуће све ове чиниоце обухватити једним истраживањем. У овом раду одлучили смо се да испитамо како породичне интеракције утичу на говорни развој.

II МЕТОД

1. Предмет и проблем истраживања

Предмет истраживања представља процена утицаја интеракција чланова породице на говорни развој деце. С обзиром на овако постављен предмет, проблем овог истраживања би се могао свести на питање: да ли се породичне интеракције, операционално дефинисане преко хармоније, хостилитета, нереди и отуђења у породичним интеракцијама, налазе у корелацији са степеном развоја говора детета које живи у породици, а које похађа предшколску установу и то одговарајућу узрасну групу, операционализованим преко интеракције и пажње, активности, разумевања туђег говора и експресивног говора?

2. Циљеви истраживања

Општи циљ

Утврдити да ли постоји повезаност породичних интеракција и степена развоја говора код детета које живи у породици.

Посебни циљеви

Утврдити да ли је отворена комуникација у породичним интеракцијама повезана са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета.

Утврдити да ли је емотивна топлина у породичним интеракцијама повезана са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета.

Утврдити да ли је заједничко решавање проблема у породичним интеракцијама повезана са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета.

Утврдити да ли је хостилитет породичних интеракција повезан са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета.

Утврдити да ли је неред у породичним интеракцијама повезан са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета.

Утврдити да ли је отуђење у породичним интеракцијама повезано са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета.

3. Хипотезе истраживања

Полазећи од постављених циљева, поставили смо следеће хипотезе:

Општа хипотеза

X0: Постоји повезаност породичних интеракција и степена развоја говора код детета које живи у породици.

Посебне хипотезе

X1: Постоји повезаност отворене комуникације у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Деца која живе у породицама у којима постоји отворена комуникација, имају истакнутије аспекте развоја говора: интеракцију, активности и пажњу, разумевање туђег говора и експресивни говор.

X2: Постоји повезаност емотивне топлине у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Деца која живе у породицама у којима постоји емотивна топлина, имају истакнутије аспекте развоја говора: интеракцију, активности и пажњу, разумевање туђег говора и експресивни говор.

X3: Постоји повезаност заједничког решавања проблема у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Деца која живе у породицама у којима чла-

нови заједнички решавају проблеме, имају истакнутије аспекте развоја говора: интеракцију, активности и пажњу, разумевање туђег говора и експресивни говор.

X4: Постоји повезаност хостилитета у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Деца која живе у породицама у којима влада хостилитет у породичним интеракцијама, имају слабије изражене аспекте развоја говора: интеракцију, активности и пажњу, разумевање туђег говора и експресивни говор.

X5: Постоји повезаност нереди у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Деца која живе у породицама у којима постоји неред у породичним интеракцијама, имају слабије изражене аспекте развоја говора: интеракцију, активности и пажњу, разумевање туђег говора и експресивни говор.

X6: Постоји повезаност отуђења у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Деца која живе у породицама у којима постоји отуђење у породичним интеракцијама, имају слабије изражене аспекте развоја говора: интеракцију, активности и пажњу, разумевање туђег говора и експресивни говор.

4. Варијабле истраживања

Независна варијабла

Породичне интеракције су операционализоване инструментом породичних интеракција који мери шест димензија: отворену комуникацију, емотивну топлину, заједничко решавање проблема, хостилност, неред и отуђење.

Зависна варијабла

Степен развоја детета је операционализован преко три димензије: интеракција, активност и пажња, затим, разумевање говора и, најзад, експресивни говор.

Контролне варијабле

Пол детета – бројна истраживања указују да се код девојчица брже развија говор. Због тога смо узорак поделили на мајке девојчица и мајке дечака.

Узраст детета – узраст детета смо третирали, условно речено, као контролну варијаблу само у смислу да су мајке решавале оне упитнике који су намењени узрасту на коме је њихово дете. Међутим, упитници имају исти број питања и имају исте димензије, тако да ће се подаци обрађивати као да се ради о једном упитнику и ова варијабла неће бити коришћена у обради података у смислу испитивања корелација или разлика.

5. Узорак истраживања

Истраживањем је обухваћена популација мајки деце која похађају предшколске установе. У предшколским установама постоје различите групе поде-

љене по узрасту деце. Углавном су то млађа јаслена, старија јаслена, средња и мешовита или старија група. Испитивање је обављено у више предшколских установа у Петровцу на Млави, Крепољину и Жагубици. Узорак чини 100 мајки изабраних методом пригодног узорковања. Биране су мајке чија су деца узраста до 2 године, затим око 3 године и око 5 година, а упитници су обухватили већи дијапазон месеци, односно година деце, јер смо узели у обзир да нека деца могу постизати резултате говорног развоја који би одговарали нижем или, можда, вишем узрасту. Мајкама су у попуњавању упитника о развоју говора деце помагали и васпитачи, јер они, као и мајке, проводе доста времена са децом. Упитник је задаван индивидуално и није било временског ограничења.

Биране су мајке у чијим породицама има више чланова и речено им је да приликом одговарања мисле о породичним интеракцијама којима је њихово дете свакодневно изложено. Биране су потпуне породице да би се избегло интервенишуће дејство развода и сличних трауматичних искустава.

Табела 1. Структура узорка с обзиром на пол детета

Пол детета	Фреквенције	Проценти
Мушки	48	48%
Женски	52	52%
Укупно	100	100%

Табела 2. Структура узорка с обзиром на узраст детета

Узраст детета	Фреквенције	Проценти
20-22 месеци	28	28%
72-76 месеци (око 3 год.)	31	31%
120-124 месеци (око 5 год.)	41	41%
Укупно	100	100%

Дакле, узорак чини 100 мајки, 48 мајки мушке деце и 52 мајке женске деце. Такође, узорак чини 28 мајки чија су деца на узрасту 20-22 месеца, 31 мајка чија су деца узраста 72 до 76 месеци и 41 мајка чија су деца на узрасту од 129 до 124 месеца. У даљој обради се неће узимати у обзир узраст детета.

6. Методе и инструменти истраживања

У овом раду користили смо директну или биографску методу која је подесна за праћење развоја говора детета у раном детињству када родитељи стално прате дете и бележе све појаве и промене у дететовом развоју. После пете-шесте године, дететов речник је знатно проширен и богат, те родитељи више нису у стању да све забележе и поред најбољих намера. Предност ове методе је што говор прати неко ко

је у сталном контакту са дететом, а недостатак што запажања родитеља нису увек систематска и што они понекад несвесно мењају своја запажања услед субјективног односа према сопственој деци. Овај недостатак смо покушали да ублажимо укључивањем васпитача у одговарање на питања из упитника о говору детета.

Коришћени инструменти истраживања су *упитници степена развоја говора: Упитник степена развоја говора деце до 2 године, Упитник степена развоја говора деце од 2,5 до 4 године и Упитник степена развоја говора деце од 4,5 до 6 година;* и *Упитник породичних интеракција.*

Постоје три врсте упитника степена развоја јер су различите врсте задаване мајкама које имају децу различитих узраста (до 2 године, од 2,5 до 4 и од 4,5 до 6 година). Упитници су конструисани за потребе овог истраживања, а на основу норми говорног развоја Ивића и сарадника (Ивић, 2004). Сваки од ових упитника се састоји од три субскеале:

- *Интеракција, активност и пажња* (односи се на дететове реакције на говорне стимулусе, дететову комуникациону гестикацију и активности које изводи услед вербалних налога, као и на обраћање пажње на ове налоге),
- *Разумевање говора* (односи се на разумевање упућених вербалних порука) и
- *Експресивни говор* (односи се на обим речника, врсте речи и реченица које користи и, уопште, на вербалну способност и флуентност детета).

Свака субскала има по 7 тврдњи на које се дају потврдни или одрични одговори, а укупан скор се добија простим сабирањем одговора. На тај начин се добијају скорови за сваку субskalу, али и за скалу у целини.

Упитник породичних интеракција је конструисан по узору на FAD упитник који је оригинално развијен као операционализација McMaster модела породичног функционисања, а у вези са породичном системском терапијом (Тодосијевић, 1996). Скала се састоји од 23 ајтема (представља скраћену верзију оригиналног упитника). Скала је балансирана, тј., садржи ајтеме који изражавају и позитивну и негативну перцепцију породице. Обе скале су Ликертовог типа, са четири могућа степена не/слагања (1-4), при чему већи број означава веће слагање са датом тврдњом. Скорови се добијају сабирањем одговарајућих ајтема (тврдњи). У овом раду, користиће се шест димензија породичних интеракција:

- *Отворена комуникација* (ајтеми 19, 7, 18) – адекватно размењивање информација у породици, неговање традиције искреног разговора и комуникација о уобичајним, али и табу-темама;
- *Емотивна топлина* (ајтеми 17, 21, 9) – заинтересованост и вредновање активности и интересовања чланова породице;
- *Заједничко решавање проблема* (ајтеми 1, 3, 8, 18, 23) – способност породице да се окупи око решавања породичних проблема и проблема појединих чланова;
- *Хостилност* (ајтеми 2, 4, 5, 10, 22) – односи се на негативну емоционалну размену између чланова, неиспуњавање улога и обавеза, критицизам и сл.;

- *Неред* (ајтеми 6, 14, 20) – односи се на лошу или непостојећу контролу понашања у породици и недостатак заједништва;
- *Отуђење* (ајтеми 11, 12, 13, 15, 16) – односи се на недостатак задовољавајуће интеракције, манипулативност, општу дистанцу, незаинтересованост и хладноћу међу члановима.

7. Статистичка обрада

Након обављеног испитивања, извршило се кодирање података и унос у сирову матрицу. Примењен је софтверски пакет за статистичку обраду података – SPSS 17.0. Пошто нас је занимало само да ли постоји повезаност породичних интеракција и степена развоја говора, односно димензија ових варијабли, користили смо корелативне технике испитивања и то парцијалну корелацију јер смо пол узели као контролну варијаблу. На овај начин свешћемо утицај пола на минимум, те открити како породичне интеракције потпуних породица утичу на степен развоја говора деце. За приказивање дескриптивних карактеристика узорка користили смо фреквенције и проценте.

III РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Резултати истраживања биће приказани према хипотезама (најпре посебним, а на крају и према општој хипотези) и користиће се парцијална корелација која указује на степен и смер повезаности димензија независне и зависне варијабле, са полом као контролном варијаблом.

1. Повезаност отворене комуникације са димензијама степена развоја говора

Прва посебна хипотеза каже да постоји повезаност отворене комуникације у породичним интеракцијама с интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Очекује се да деца која живе у породицама у којима постоји отворена комуникација, имају истакнутије аспекте развоја говора: интеракцију, активности и пажњу, разумевање туђег говора и експресивни говор.

Табела 3.

Повезаност отворене комуникације у породичним интеракцијама са интеракцијом и пажњом, активностима, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета

Парцијална корелација (контролна варијабла: пол)		Интеракција, активности и пажња	Разумевање говора	Експресивни говор
Отворена комуникација	Корелација	,177	,435	,486
	Ниво значајности	,080	,000	,000

Из табеле 3 се види да отворена комуникација у породици није у статистички значајној корелацији са интеракцијом, активностима и пажњом предшколског детета. С друге стране, отворена породична комуникација је повезана с разумевањем говора ($r=0,435$, $p<0,01$) и експресивним говором ($r=0,486$, $p<0,01$). Пошто се ради о позитивној корелацији, закључује се да деца из породица у којима постоји отворенија комуникација имају израженије разумевање туђег говора, као и развијенију способност експресивног говора. Овим је делимично доказана посебна хипотеза овог истраживања.

Породице у којима су поруке директне и јасне, где се поруке прихватају, односно постоји знање о садржају саопштења и начину истог, што представља најефикасније методе вербалне комуникације, одгајају децу која добро разумеју туђ говор, што, опет, представља један од показатеља високог степена говорног развоја.

С друге стране, породице у којима су поруке маскиране и/или индиректне, у којима се поруке игноришу или дисквалификују, дакле, породице које лоше комуницирају, одгајају децу која слабије разумеју и слабије користе вербалне изразе.

2. Повезаност емотивне топлине са димензијама степена развоја говора

По другој хипотези очекује се да постоји повезаност емотивне топлине у породичним интеракцијама с интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Претпоставља се да ће деца која живе у породицама у којима постоји емотивна топлина, имати и истакнутије аспекте развоја говора: интеракцију, активности и пажњу, разумевање туђег говора и експресивни говор.

Табела 4.

Повезаност емотивне топлине у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета

Парцијална корелација (контролна варијабла: пол)		Интеракција, активности и пажња	Разумевање говора	Експресивни говор
Емотивна топлина	Корелација	,337	,450	,579
	Ниво значајности	,001	,000	,000

У табели 4. је приказано да емотивна топлина у породичним интеракцијама позитивно и статистички значајно корелира са свим димензијама степена говорног развоја предшколске деце. Наиме, са порастом емотивне топлине настаје пораст и интеракција, активности и пажња, разумевање туђег говора и израженост експресивног говора. Овим је у потпуности доказана друга посебна хипотеза.

Емотивна топлина је димензија која се односи на наглашено емотивно учешће у коме су чланови породице заинтересовани једни за друге, али без наметљивости. Ово учешће је засновано на потребама других и сталној процени емоционалног стања других чланова. Породице у којима влада оваква породична атмосфера и која негује овакво учешће у животе чланова, омогућава најмлађим члановима адекватан говорни и, вероватно, сваки други вид и област развоја.

Породице у којима су емотивни односи захладнели, који се једни према другима односе као туђинци, па самим тим и не разговарају, те дете нема адекватног говорног узора, одгајају децу која имају слабију комуникацијску интеракцију, активност и пажњу, децу која слабије разумеју туђ говор и слабије користе своје урођене способности артикулације.

3. Повезаност заједничког решавања проблема са димензијама степена развоја говора

Трећа хипотеза гласи: постоји повезаност заједничког решавања проблема у породичним интеракцијама с интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Деца која живе у породицама у којима чланови заједнички решавају проблеме, имају истакнутије аспекте развоја говора: интеракцију, активности и пажњу, разумевање туђег говора и експресивни говор.

Табела 5.

Повезаност заједничког решавања проблема у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета

Парцијална корелација (контролна варијабла: пол)		Интеракција, активности и пажња	Разумевање говора	Експресивни говор
Заједничко решавање проблема	Корелација	,388	,494	,125
	Ниво значајности	,000	,000	,217

У табели 5. се види да је заједничко решавање проблема у породичним интеракцијама позитивно и статистички значајно повезано са интеракцијом, активностима и пажњом у вези развоја говора и са разумевањем туђег говора, али да нема статистички значајне корелације са експресивним говором. Дакле, породице које заједнички решавају своје проблеме, развијају код својих најмлађих чланова управо интеракцију, активности и пажњу, те и разумевање туђег говора, док ова карактеристика породице нема значајног утицаја на експресивни говор детета. На овај начин, делимично је доказана трећа посебна хипотеза.

Заједничко решавање проблема подржева однос заједништва у суочавању како са инструменталним, односно практичним проблемима, тако и са афек-

тивним проблемима. Најефективније је оно породично функционисање које обухвата свих седам фаза у односу према проблему: препознавање проблема, комуникација о проблему, алтернативни планови у решавању проблема, одлука о акцији на основу избора алтернативних могућности акција којим се реализује план, усмеравање акција на коначно решење и, на крају, процена успеха акције. Породице које на овакав начин приступају проблемима, доста разговарају и доста сарађују и ступају у интеракције, те поспешују развој интеракције, активности и пажње детета, као и способност разумевања туђег говора.

С друге стране, породице чији чланови, успешно или неуспешно, али самостално, решавају своје проблеме, без тражења помоћи од других, као и породице са заједничким проблемима које покушавају да реше појединачни чланови или, пак, нико од чланова породице, онемогућавају дететову говорну активност и развој разумевања говора.

4. Повезаност хостилитета са димензијама степена развоја говора

Четврта посебна хипотеза указује на то да постоји повезаност хостилитета у породичним интеракцијама с интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Очекује се да деца која живе у породицама у којима влада хостилитет у породичним интеракцијама, имају слабије изражене аспекте развоја говора: интеракцију, активности и пажњу, разумевање туђег говора и експресивни говор.

Табела 6. Повезаност хостилитета у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета

<i>Парцијална корелација (контролна варијабла: пол)</i>		<i>Интеракција, активности и пажња</i>	<i>Разумевање говора</i>	<i>Експресивни говор</i>
Хостилитет	Корелација	-,380	-,485	-,257
	Ниво значајности	,000	,000	,010

Табела 6. показује да је хостилитет у породичним интеракцијама негативан и статистички значајно повезан са свим димензијама степена развоја говора. То значи да са порастом хостилитета породице расте, степен развоја говора опада, односно породице са повећаним хостилитетом у својим односима имају и децу која слабије напредују у говорном развоју, како у интеракцијама, активностима и пажњи, тако и у разумевању и експресији говора. Тиме је доказана четврта посебна хипотеза.

Породице у којој постоји непријатељство, негативна емоционална размена, свађе, хладноћа односа, критиковање и сл. Показују смањено интересовање и

смањен разговор међу члановима, што условљава и мању усмереност пажње на дете и пружање одговарајућег говорног узора.

5. Повезаност нереди са димензијама степена развоја говора

Пета посебна хипотеза каже да постоји повезаност нереди у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Деца која живе у породицама у којима постоји неред у породичним интеракцијама, имају слабије изражене аспекте развоја говора: интеракцију, активности и пажњу, разумевање туђег говора и експресивни говор.

Табела 7.

Повезаност нереди у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета

<i>Парцијална корелација (контролна варијабла: пол)</i>		<i>Интеракција, активности и пажња</i>	<i>Разумевање говора</i>	<i>Експресивни говор</i>
Неред	Корелација	-,384	-,524	-,416
	Ниво значајности	,000	,000	,000

У табели 7. видимо да неред породичних интеракција негативно и статистички значајно корелира са свим димензијама степена развоја говора код деце. Из тога се закључује да породице са неуређеним породичним интеракцијама одгајају децу слабијег нивоа говорног развоја. На овај начин, доказана је пета посебна хипотеза овог истраживања.

Неред у породичним интеракцијама се односи на хаотичну контролу понашања. Контрола понашања може бити ригидна, када нема договарања и правила су нефлексибилна и обично иста за све узрасте. Флексибилна контрола подразумева разумну количину флексибилности у постављању правила понашања која узимају у обзир новонастале околности. Лезе фер (*laissez faire*) је облик екстремне демократије где је све дозвољено. Хаотична контрола, о којој је овде реч, обухвата све ове облике контроле наизменично или истовремено и јако је конфузна, нарочито за децу. Таква деца се слабије развијају у говорном смислу.

Породице са константно успостављеном рационално флексибилном контролом, свакако, боље функционишу и имају позитивнији утицај на дететов говор.

6. Повезаност отуђења са димензијама степена развоја говора

Шеста и последња посебна хипотеза гласи: постоји повезаност отуђења у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Она претпоставља да деца

која живе у породицама у којима постоји отуђење у породичним интеракцијама, имају слабије изражене аспекте развоја говора: интеракцију, активности и пажњу, разумевање туђег говора и експресивни говор.

Табела 8. Повезаност отуђења у породичним интеракцијама са интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета

<i>Парцијална корелација (контролна варијабла: пол)</i>		<i>Интеракција, активности и пажња</i>	<i>Разумевање говора</i>	<i>Експресивни говор</i>
Отуђење	Корелација	-,319	-,426	-,341
	Ниво значајности	,001	,000	,000

На основу табеле 8. закључује се да је отуђење између чланова породице у негативном, статистички значајном односу корелације са димензијама развоја говора - интеракцијом, активностима и пажњом, разумевањем туђег говора и експресивним говором детета. Конкретно, ове димензије су слабије изражене код деце из породица са појачаним отуђењем у породичним интеракцијама. Овим је доказана шеста посебна хипотеза.

Породице у којима су чланови отуђени једни од других, који мало тога знају једни о другима, који се не укључују у проблеме или радосне тренутке осталих чланова, једном речју породице са отуђеним члановима, члановима који не комуницирају, имају децу слабијег степена развоја говора у свим испитиваним димензијама. Ова деца слабије разумеју и изражавају свој говор и слабије одговарају на налоге, туђу потребу за интеракцијом и имају слабију пажњу за вербалне стимулусе. Супротно томе, породице које остварују адекватне контакте, учествују у животима једни других, успевају да позитивно утичу на развој деце.

7. Повезаност породичних интеракција са степеном развоја говора

Општа хипотеза, која обухвата све претходно споменуте и испитиване посебне хипотезе, каже да постоји повезаност породичних интеракција и степена развоја говора код детета које живи у породици. И на основу посебних хипотеза, које су углавном у потпуности или делимично доказане, можемо закључити да су ове варијабле међусобно повезане, али се то закључује и из табеле 9. која показује позитивну, статистички значајну корелацију породичних интеракција и степена развоја говора. Варијабла породичних интеракција је настала рекодираним ставка хостилитета, нереди и отуђења, тако да већи скор на овој варијабли указује на квалитетније породичне релације.

Табела 9.

Повезаност породичних интеракција и степена развоја говора

<i>Парцијална корелација (контролна варијабла: пол)</i>		<i>Степен развоја говора</i>
Породичне интеракције	Корелација	,276
	Ниво значајности	,006

Породице у којима постоји квалитетна породична атмосфера, које остварују адекватну комуникацију, негују топле емотивне односе, имају рационално флексибилну контролу понашања, које заједнички, у оквиру породице решавају проблеме и носе се са губицима и тешкоћама, чији чланови нису у сукобу, јесте породица која поспешује целокупни развој детета, а, како је откривено овим истраживањем, нарочито повољно утиче на говорни развој детета које живи у тој породици.

IV ЗАКЉУЧАК

Основна претпоставка, од које се кренуло у овом истраживању, јесте претпоставка да су породичне интеракције повезане са степеном развоја говора, односно да оне утичу на напредак или заостајање говорних способности. Како бисмо истражили ову претпоставку, испитали смо мајке и васпитаче предшколске деце за чији смо говорни развој били заинтересовани. Биране су мајке деце која живе у потпуним породицама и која немају органске недостатке који би условили проблеме у развоју говора. Контролисали смо и варијабле пол и узраст детета како разлике у говорном развоју не би долазиле услед полних и узрасних разлика.

Област породичних интеракција је јако широка, те нисмо настојали да је проширујемо додатно, те смо под овим појмом обухватили, по узору на McMaster модел и скраћену верзију упитника Тодосијевића, отворену комуникацију, емотивну топлину, заједничко решавање проблема, хостилитет, неред и отуђење. Претпоставили смо да све ове димензије породичних интеракција статистички значајно корелирају са димензијама степена развоја говора, а то су интеракција, активности и пажње, разумевање туђег говора и експресивни говор. Ове претпоставке су и потврђене осим у случају корелације отворене комуникације и интеракције, активности и пажње, као и у случају заједничког решавања проблема и експресивног говора. На овако описан начин, испитали смо и утврдили да су породичне интеракције у корелацији са степеном говорног развоја. Дакле, на основу ових резултата, можемо да закључимо следеће:

Породице у којима постоји отворена, јасна и директна комуникација, успевају да утичу на предшколску децу да адекватно развију способност разумевања говора и експресивног говора.

Породице чији су чланови емотивно повезани, који учествују у проблемима и радостима других чланова породице, који умеју и хоће да поделе своја

афективна стања са осталим члановима, јесу породице у којима се деца здраво развијају и брзо и лако проговоре.

Оне породице у којима се чланови заједнички носе са проблемима и покушавају да их реше напором свих, представљају погодан оквир развоја комуникацијске интеракције, активности и пажње као и разумевања говора.

С друге стране, породице у којима се осећања не показују и не деле између чланова породице, у којима су свађе честа појава, у којима дуго нема разговора између чланова, јесу породице које одгајају слабије језички опремљену децу. Породице у којима нема реда и правила, у којима нема контроле понашања, у којима су чланови независни једни од других и у којима нема договора и размене, имају децу са слабијом способношћу интеракције, децу која слабије гестикулирају и слабије моториком и деловањем реагују на вербалне налоге, као и децу која мање говоре у глобалу. Овакву децу одгајају и породице у којима су чланови отуђени, у којима се не разговара, у којима нема интеракције и комуникације.

Дакле, закључујемо да породица и начин опхођења чланова породице снажно утиче на целокупан говорни развој детета. Због тога је важно подстицати породичну интеракцију и комуникацију у саветовалиштима као и у свим педагошким институцијама. Упркос свести о свим недостацима овог истраживања, мишљења смо да оно може нагласити значај породичних односа у децем говорном развоју и да може бити повод за неке даље радове и дискусије.

Литература

- Aoyama, K., Peters, A.M., & Winchester, K.S. (2010): *Phonological changes during the transition from one-word to productive word combination*. Journal of child language, 37 (1), 145-57
- Botha, R. and C. Knight (eds) (2009): *The Cradle of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Christiansen, M. H. and S. Kirby, (2003): *Language evolution: the hardest problem in science?* In M. H. Christiansen and S. Kirby (eds), *Language Evolution*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1- 15.
- Chomsky, N. (2005): *Three factors in language design*. Linguistic Inquiry 36(1): 1-22.
- Diller, K.C., Cann, R.L., (2009): *Evidence against a genetic-based revolution in language 50 000 years ago*. In R. Botha and C. Knight (eds), *The Cradle of Language*. Oxford University Press, pp.135-149
- Epstein, N.B. et al. (1978): *The McMaster Model of Family Functioning*. Journal of Marriage and Family Counselling, 4, str. 21-26.
- Enfield., N. J. (2010): *Without social context?* Science, 329, 1600–1601.
- Goldstein, M.H., & Schwade, J. (2008): *Social feedback to infants babbling facilitates rapid phonological learning*. Psychological science: a Journal of the American Psychological Society/ APS, 19 (5), 515-23
- Голубовић, С. (2006): *Развојни језички поремећаји*. Београд: Друштво дефектолога Србије.

- Hoff, E. (2003): *The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech*. *Child Development*, Vol. 74, Issue 5, 1368-1378.
- Hrdy, S. (2009): *Mothers and others. The evolutionary origins of mutual understanding*. Cambridge, MA and London: Belknap press of Harvard University Press
- Knight, C. (2008): *Early human kinship was matrilineal*. In N.J. Allen, H. Callan, R. Dunbar and W. James (eds), *Early Human Kinship*. Oxford: Blackwell, pp. 61-82.
- Knight, C., Power C. (2011): *Social conditions for the evolutionary emergence of language*. Tallerman and Gibson (eds), *Handbook of language evolution*. Oxford: Oxford: University Press, pp. 346-49
- Миловановић Р. (2010): *Интеракција и комуникација у васпитном раду*. Јагодина: Педагошки факултет.
- Nathani, S., Ertmer, D.J., & Stark, R.E. (2006): *Assessing vocal development in infants and toddlers*. *Clinical linguistics & phonetics*, 20 (5), 351-69
- Pancsofar, N. et al. (2008): *Family relationships during infancy and later mother and father vocabulary use with young children*. *Early Childhood Research Quarterly*, No. 23, 493-503.
- Pancsofar, N. et al. (2008): *Family relationships during infancy and later mother and father vocabulary use with young children*. *Early Childhood Research Quarterly*, No. 23, 493.
- Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroot, R., Gogtay, N., et al. (2006): *Intellectual ability and cortical development in children and adolescents*. *Nature*, 440, 676-79
- Steels, L. (2009): *Is sociality a crucial prerequisite for the emergence of language?* In R. Botha and C. Knight (eds), *The Prehistory of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Тодосијевић, Б. (1996). *Релације између породичног функционисања и ауторитарности*. У Генц, Л. и Игњатовић, И. (Ур.): *Личност у вишекултурном друштву*, Бр. 3, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за психологију, стр. 138-153.
- Thompson-Schill, S., Ramscar, M., & Chrysikou, M. (2009): *Cognition without control: When a little frontal lobe goes a long way*. *Current Directions in Psychological Science*. 8(5), 259-263.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008): *Origins of Human Communication*. MIT Press.

Dr Radmila Milovanović, Jagodina
Maja Pavković, Jagodina

CORRELATION BETWEEN FAMILY INTERACTIONS AND SPEECH DEVELOPMENT

Abstract

The basic assumption which was the starting point of the research is that family interactions correlate with the degree of speech development, i.e. that they influence the progress or backwardness in speech abilities development. The sample consisted of 100 mothers of children between 2 and 6 years old from preschool institutions in Petrovac na Mlavi, Krepoljin and Zagubica. In order to collect data on family interactions, according to *McMaster model*, a shortened version of *Teodosijevic* questionnaire was used examining open communication, emotional warmth, shared problem solving, hostility, disorder and alienation in family interactions. In order to gather data on the degree of speech development questionnaires are used examining the level of speech development construed for the purpose of the research according to the norms of speech development by Ivic et al, investigating interaction, activity and attention of children in regard to verbal account, speech development and expressive speech. It was assumed that all the dimensions of family interactions statistically significantly correlate to the dimensions of speech development. These assumptions were confirmed, except in the case of shared problem solving and expressive speech. The results refer to a conclusion that family and family interactions have strong influence on comprehensive speech development of a preschool child. The findings also point to the importance of education of parents in the stated sense in counselling offices, as well as in all other pedagogic institutions.

Key words: family, family interactions, speech development.

Д-р Милованович Радмила
Павкович Майя Ягодина

СВЯЗЬ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Резюме

Основным предположением настоящего исследования является предположение что семейные взаимодействия взаимосвязаны со степенью развития речи, то есть что они оказывают влияние на прогресс или отставание в развитии речевых способностей. В исследовании участвовало 100 матерей детей дошколь-

ного возраста от двух до шести лет в дошкольных заведениях в местах Петровац на Млави, Креполина и Жагубица. В собирании данных о семейных взаимодействиях, по образцу McMaster модели, использована Бокращённая версия анкеты Тодосиевича, которая исследует открытую коммуникацию, эмоциональное тепло, совместное решение проблем, враждебность, беспорядок и отчуждение в взаимодействиях в семье. В собирании данных о степени развития речи, мы пользовались анкетами степени развития речи, саставленные для потребностей настоящего исследования на основании норм речевого развития Ивича и сотрудников. Они исследуют взаимодействие, активность и внимание детей по отношению на вербальные приказания, понимание речи и экспрессивную речь. Мы предположили что все аспекты взаимодействий в семье статистически в большой мере взаимосвязаны с аспектами развития речи. Такие наши предположения и подтверждены, кроме в случае взаимоотношения прямой коммуникации и взаимодействия, активности и внимания, как и в случае совместного решения проблем и экспрессивной речи. Полученные результаты приводят к выводу, что семья и семейные взаимодействия оказывают сильное влияние на совокупное развитие речи у дошкольного ребёнка. Результаты указывают и на значение образования и воспитания родителей в этом смысле в семейных советах и во всех педагогических заведениях.

Опорные слова: семья, семейные взаимодействия, развитие речи

Мр Марија Јелић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Београд

UDK 316.624:37.04

UDK 316.624:37.043.2

Стручни чланак

Примљен: 13. XI 2012.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 1, p. 109–124.

СПЕЦИФИЧНОСТИ ПЕДАГОШКОГ РАДА СА УЧЕНИЦИМА С ПОРЕМЕЋАЈИМА ПОНАШАЊА

Резиме

У раду се указује на специфичности педагошког рада са ученицима с поремећајима у понашању. Наглашавајући значај и потребу инклузивног васпитања и образовања, те полазећи од важности принципа индивидуализације у васпитању према коме сваком детету треба обезбедити образовање и васпитање усклађено са његовим специфичним карактеристикама и потребама, указано је да ученици с поремећајима у понашању представљају саставни део популације од интереса. Најпре је пажња посвећена дефинисању и операционализацији појма поремећаја у понашању. Посебно су разматрани емпиријски подаци који указују на међусобну повезаност поремећаја у понашању и варијабли школског функционисања и карактеристика васпитно-образовног система. Циљ рада је да укаже на потребу и значај дијагностиковања посебних образовних потреба ученика са поремећајима у понашању, те предузимања одговарајућих педагошких интервенција. Такође, разматрани су и могући начини и поступци превенције проблема у понашању ученика у школском контексту.

Кључне речи: поремећаји у понашању, ученици, превенција, инклузија, педагошке интервенције.

Увод

Социјална окружења која су најпозванија да одговоре на посебне потребе деце најразличитијих био-психосоцијалних особина и карактеристика, поред породице, свакако су и школске установе. Принцип индивидуализације и социјализације у контексту инклузивног васпитања и образовања подразумева прилагођавање школе посебним васпитно-образовним и другим потребама ученика

са тешкоћама у развоју респектујући захтев да је инклузивно васпитање и образовање само средство шире социјалне инклузије ове деце у смислу отклањања сегрегацијских механизма који делују или могу деловати у широј социјалној средини (Станчић, 1982; У.С. ОСЕРС, 1994). Полазећи од општег становишта да су поремећаји понашања деце манифестација тешкоћа у социјалном развоју и задовољавању њихових социјалних потреба, деца са поремећајима у понашању представљају део система инклузивног васпитања и образовања.

Првобити облици систематског образовања и васпитања деце и младих с „тежим“ облицима поремећаја понашања били су, углавном, брига и проблем институционалне социјалне заштите, здравствених радника и малолетничког правосуђа. Остатак популације са „лакшим“ и/или ризичним облицима поремећаја понашања школовао се у редовном систему где се суочавао са бројним тешкоћама које су поризилазиле из неусклађености појединих решења с индивидуалним потребама ових ученика. Наиме, за велики број ових ученика једини облик реаговања школског особља на агресивне и деструктивне моделе њиховог понашања најчешће су представљале дисциплинске мере кажњавања или, у сличају да не делују, искључивања из школе. Посао идентификације ученика с поремећајима понашања препуштао се стручњацима изван школе, а приликом постављања дијагнозе поремећаја понашања коришћене су дефиниције и класификације релевантне за медицину, односно модел дефицита.

Временом, захваљујући фонду сазнања из теорије, истраживања и праксе долази до промена у погледу разумевања природе поремећаја понашања, а самим тим и приступа и начина рада са овом децом. Идеја инклузије и савремени трендови у области образовања и васпитања (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009), изражени кроз захтев о потреби поштовања права на различитост и пружању једнаких могућности образовања и васпитања деце са посебним образовним потребама, наметнула је очекивање да стручњаци запослени у школи буду оспособљени да дијагностикују посебне и индивидуалне васпитано-образовне потребе ове деце. Инклузивно васпитање и образовање захтева процену и дијагностиковање васпитно образовних потреба сваког ученика, као и утврђивање нивоа помоћи и подршке који су потребни, при чему, кад год је то могуће и оправдано предност има регуларно школско окружење уз истовремено креирање објективних и субјективних претпоставки и услова за њихово образовање.

У овом раду настојаћемо да укажемо на подручја деловања и специфичности педагошког рада у складу са посебним образовним потребама деце са поремећајима у понашању.

Терминолошка разграничења појма поремећаја у понашању

У нашој научној и стручној литератури не постоји сагласност око дефинисања и класификације поремећаја у понашању. Различите професије имају различит приступ овом појму (социолози, психолози, педагози, психијатри). Приликом операционализације поремећаја понашања, обзиром да се ради о ком-

плексном феномену, истраживачи се углавном опредељују за поједине, уже сегменте поремећаја понашања, чиме се отежава поређење добијених налаза, али и њихово уопштавање.

Бројне разлике у терминима који се користе у области поремећаја понашања последица су различите праксе засноване на медицинском или приступу прихосоцијалне подршке. Тако на пример, класификације које су релевантне за медицину, поремећаје понашања сврставају у дијагностичку категорију под називом *Поремаћаји понашања и емоција са почетком обично у детињству и адолесценцији* (Светска здравствена организација, 1992). Ова дијагностичка група обухвата: поремаћај понашања ограничен на породичну средину; несоцијализован поремећај понашања; социјализован поремећај понашања; поремећај у виду противљења и пркоса, други и неспецификовани поремећаји понашања. Психијатријски услови да би се одређено понашање дијагностиковало као поремећај у понашању јесу да се проблеми у понашању јављају најмање шест месеци, да се узме у обзир развојни ново детета и да поремећај понашања није праћен психичким болестима као што су: депресија, хиперкинетички синдром, шизофренија и манија. Под поремећајима понашања Америчког удружења психијатара (Америцан Псуцхиатриц Асоциатион, 1994), у Дијагностичко-статистичком приручнику болести (DSM-IV), дефинишу се: агресивно понашање које проузрокује физичке повреде људи и животиња, неагресивна понашања која доводе до губитка или оштећења имовине, проневере или крађе и озбиљна нарушавања општих социјалних правила. Сва ова понашања сврстана су у дијагностичку категорију која носи назив *Дефицит пажње и поремећаји понашања*. Заједничка карактеристика оба класификациона система је медицински концепт менталних поремећаја, па и поремећаја понашања. Другим речима, дијагноза поремећаја понашања може се поставити само када су описани симптоми узроковани базичном дисфункцијом личности, док дијагнозу искључују истоветни симптоми који су настали као реакција на непосредно социјално окружење. У том смислу, медицински приступ у дефинисању поремећаја понашања, упркос строгим дијагностичким критеријумима, није релевантан за оријентацију стручњака немедицинских профила који су запослени у школама. Иако се у области инклузивног васпитања и образовања користе слични термини, значајна разлика је у томе што су инклузивни класификациони системи и категорије у функцији дијагностиковања специфичних васпитно образовних потреба ученика у циљу обезбеђивања адекватне подршке и потребне васпитно-образовне интервенције.

Водећи класификациони системи у области инклузивног васпитања и образовања, уместо медицинског термина поремећаји понашања, користе термин *емоционални поремећаји* (IDEA) (National Council on Disability, 1995) и *емоционални и бихејвиорални поремећаји* (CCBD) (Council for Children with Behavioral Disorders, 1987). IDEA користи појам емоционални поремећаји који се дефинишу као стања која одликује испољавање једне или више следећих карактеристика: неспособност за учење која се не може објаснити интелектуалним, сензорним или здравственим факторима; неспособност да се успоставе и одрже задовоља-

вајући односи са вршњацима и наставницима; неприкладна понашања или осећања под нормалним околностима; генерално первазивни модел јада или депресивности, или тенденција да се развију физички симптоми или страх повезан са личним или школским проблемима. Наведене карактеристике треба да се испољавају током дужег временског периода и у знатном степену и да неповољно утичу на образовна постигнућа. С друге стране, према дефиницији CCBД, емоционални или бихејвиорални поремећаји се односе на бихејвиоралне или емоционалне одговоре појединца на школске програме који су толико различити од онога што се сматра прикладним за узраст, етничке и културне норме, да негативно утичу на образовно постигнуће, укључујући школске, социјалне, стручне и персоналне вештине. Остале карактеристике су да представљају више од привремених, очекиваних одговора на стресне догађаје у окружењу, конзистентно испољавање у два различита система, од којих је барем један повезан са школом и генерална нереспосивност на опште педагошке интервенције или такво стање детета да опште интервенције нису довољне.

Без улажења у детаљнију анализу, може се констатовати да термин и појмовно одређење емоционални или бихејвиорални поремећај (поремећај емоција или понашања) има вишеструке предности у односу на емоционалне поремећаје (Жунић-Павловић, 2007). С обзиром на фокус нашег рада указаћемо на оне предности које се односе на обухватност и применљивост у пракси. Наиме, ИДЕА из категорије деце са емоционалним поремећајима искључује децу са социјалном неприлагођеношћу, односно децу са „чистим“ поремећајима понашања и дисциплинским проблемима (агресивност, вандализам, кршење правила, бежање из школе...). У том смислу, термин емоционални поремећаји (ИДЕА) не може се поистоветити и синонимно користити у односу на термине поремећаји понашања или социјална неприлагођеност, јер ограничава могућност подршке и помоћи деци са проблемима у понашању, односно доприноси оправданим примену дисциплинских мера, кажњавања или прекидања школовања ученика са поремећајима понашања. С друге стране, термин попремећаји емоција или понашања (CCBD) обухватају елементе садржане у дефиницији ИДЕА, али укључују и традиционално схваћене поремећаје понашања и прилагођавања. Такође, термин бихејвиорални поремећаји (поремећаји понашања) има дугу традицију и широко је прихваћен од стране стручњака различитих профила, јер је дескриптивнији, прецизнији и кориснији у идентификовању психосоцијалних потреба ученика са поремећајима у понашању и планирању специфичних интервенција.

Иако је очигледно да око питања терминологије не постоји јединствен став, приклањамо се ипак општепризнатим инклузивним класификационим системима поремећаја понашања, односно све доминантнијем приступу који је оријентисан ка развојности и васпитљивости људског бића, стављајући акценат на капацитете, потенцијале и позитивне промене.

Поремећаји понашања ученика у школском контексту

Бројна истраживања која су се бавила повезаношћу поремећаја у понашању ученика и варијабли школског функционисања недвосмислено показују на њихову међусобну повезаност. Како год поједини истраживачи посматрали правац ове повезаности, сасвим је извесно да школско окружење са свим својим карактеристикама, климом и начином организације директно или индиректно доприноси одређеном начину понашања ученика.

Још 70-их година амерички стручњаци који су се бавили васпитањем младих упозоравали су на критичан значај школе и дечијег школског искуства за предвиђање појаве, односно развој делинквентног понашања младих (Goldstein, 1992; Wynne & Hess, 1987). Као посебне варијабле повезане са проблемима у понашању ученика наводе се лош школски успех и понављање разреда, образовне аспирације и аспирације у вези са занимањем, учениково опажање значаја школе за његова постојећа интересовања и будући успех и статус, школски систем санкција и оцењивања, односно претерано коришћење кажњавања као начина за контролу ученика, нејасна и неадекватна правила понашања у школи и у разреда, недоследна и недовољна подршка ученицима од управе школе, не укључивање ученика у ваннаставне активности, негативни ставови према школи. С друге стране, топао однос између наставника и ученика, подршка и заинтересованост наставника за ученика, добри односи између руководећег особља школе, наставника, ученика и других укључујући и помоћно особље повезани су са ниским нивоом проблема у понашању ученика.

И друга истраживања углавном указују на негативну повезаност агресивног понашања ученика и њиховог школског успеха (Pulkkinen, 1984; Taylor, 1989; Dishon, 1990; Olweus, 1998; Rubin *et al.*, 1999). Истраживања показују да је скоро половина ученика која испољава агресивне облике понашања у социјалним односима, истовремено и неприхваћена од стране вршњака, као и да комбинација непожељног социјалног понашања и вршњачке одбачености чини најризичнију групу за остваривање лошег школског успеха.

Последњих година све се интензивније испитује и успева да потврди реципрочан модел деловања академског и социјалног функционисања (Chen *et al.*, 1997; Hinshaw, 1992; Welsh *et al.*, 2001). Тако на пример, истраживања којима је испитиван однос између социјалне компетенције и школског постигнућа указују на позитивну повезаност школског успеха и социјално прихватљивог понашања. Утврђено је да су вршњачка прихваћеност (Caprara *et al.*, 2000; Estell *et al.*, 2002; Spasenović, 2008), просоцијално понашање (Spasenović, 2004; Wentzel, 1993) и социјална одговорност (Bear *et al.*, 2003; Bursuck & Asher, 1986; Chen *et al.*, 2003; Elliott *et al.*, 2001) значајно повезани са школским постигнућем ученика. Наиме, ученици који постижу висок школски успех испољавају просоцијалне и одговорне форме понашања у интеракцији са вршњацима и прихваћени су од стране вршњака, док одбачени, агресивни и социјално неприлагођени ученици чешће постижу ниже образовне резултате. Ова истраживања истовремено потврђују да

постоји повезаност социјалних вештина и академске и бихејвиоралне компетентности. Дакле, проблеми у понашању код неке деце могу бити последица њихове неспособности разумевања међусобних односа, социјалних интеракција и социјалних порука, што значи да развијање социјалних вештина у школском окружењу може бити пут ка превенцији поремећаја у понашању.

У прилог овоме су и истраживања која указују да је дефицит социјалних вештина повезан са актуелним, али и каснијим емоционалним, бихејвиоралним и академским проблемима прилагођавања и развоја ученика као што су ниско самопоштовање, слабији школски успех, мања прихваћеност од стране вршњака и наставника (Michelson & Mannarino, 1986; Spasenović, 2009), асоцијално понашање, превремено напуштање школовања, алкохолизам, делинквенција, проблеми менталног здравља (Freedman *et al.*, 1978; Kupersmidt & Coie, 1990).

С друге стране, има аутора који успех у школи сагледавају као један од фактора који може допринети већем самопоштовању ученика и обрнуто, да веће самопоштовање и интегрисаност појединца утиче не само на боље школско постигнуће већ се сматра и значајним фактором заштите од поремећаја понашања (Coie & Krehbiel, 1984; Flook *et al.*, 2005; Jelić, 2011; Milošević i Ševkušić, 2005; Pulkkinen, 1984). Академско постигнуће одређује социјални углед у вршњачкој групи и стога утиче на слику о себи. Неуспешни ученици тешко добијају позитивни статус међу вршњацима и поштовање, те развијају негативну слику о сопственој вредности, а као последица јављају се социоемоционалне тешкоће и неприхватљиво социјално понашање. Наводи се да се у основи агресивног понашања и школског неуспеха налазе тешкоће везане за самовредновање, унутрашње конфликте и потиснуто незадовољство појединца. Другачије речено, успех и укупна клима у школи су пре посредни фактори који доприносе већем или мањем самопуздању ученика, а тиме индиректно утичу на испољавање одређених (не)прихватљивих облика понашања. У том смислу, позитиван доживљај школе представља значајан фактор превенције поремећаја у понашању. Учесталије испољавање поремећаја понашања, а посебно вршњачког насиља, забележено је у школама у којима ученици не вреднују школски успех, не верују у корисност наставних садржаја, имају слабе емоционалне везе са наставницима и другим ученицима. Заправо, школско окружење и школско искуство су важан фактор у подстицању или слабљењу везаности ученика за школу.

Обележја позитивне климе у школи и квалитетни односи међу ученицима и наставницима, као што су уважавање ученика од стране наставника, пружање подстицаја и адекватна контрола и надзор, интерактивне методе и облици рада имају протеквину функцију у смислу редуковања поремећаја понашања и бољег школског успеха ученика (Lösel & Bender, 2003). С друге стране, ауторитарно и ригидно спровођење школске дисциплине, одстрањивање проблематичних ученика и строга правила понашања доприносе лошијем школском успеху, отуђењу ученика од школе, повезивању негативних осећања са школом, одбијању ауторитета и школе, стварању негативних ставова према школи и формирању алтернативних стандарда понашања (Bouillet & Bijedić, 2007). Полазећи од тога да

стварање позитивне школске средине и везаност за школу може превенирати по- ремећаје понашања ученика, посебну пажњу посветили смо анализи ситуације и климе у нашим школама.

Резултати истраживања у нашој средини

Какве су реакције и начини адаптације ученика на укупну ситуацију у нашим школама, показују њихови међусобни односи, али и односи са наставницима. Налази испитивања проблема у понашању у нашој основној и средњој школи указују на повећану агресивност ученика према наставницима (према: Попадић, 2009), као и у међусобним односима самих ученика (Гашић-Павишић, 1998; Савовић, 2001). Као следећи кључни проблем у понашању ученика наводи се неоправдано изостајање са наставе, при чему ученици “повремено” или “редовно” изостају чак у 93% случајева. Интересантно је да најчешће као разлог изостајања са наставе ученици наводе жељу да сачувају оцену.

Колико сама клима и васпитно образовна пракса у школи доприноси оваквим реакцијама говоре и подаци о педагошким методама и средствима којима наставници реагују на овакво понашање ученика. Када се појави проблем, најучесталији начин на који наставници кажњавају ученике је избацивање са часа и давање лоших оцена, као и викање и вређање ученика. Један део наставника чак има толерантан став према физичком кажњавању ученика (Инђић, 1997; Савовић, 2002). Позитивни начини одржавања дисциплине, односно разговори са ученицима или позивање родитеља на разговор, су занемарени. У прилог овоме су и резултати истраживања спроведеног у основној и средњој школи који показују да основни разлог незадовољства ученика јесте неадекватан однос наставника према њима. Основци истичу да не могу да саопште своје идеје, предлоге и пимедбе у вези са догађањима у школи (Ђерић, 2005), а слична је ситуација и у средњим школама. Испитивање ставова средњошколаца о променама које би желели да се догоде у школи односе се на коректнији однос наставника према њима, одређене промене школског курикулума и веће учешће у одлучивању, што све говори о потреби и жељи ученика да имају активнију улогу у процесу образовања (Јоксимовић и сар., 2002). У истраживању рађеном од стране UNICEF-а и JCPD (2001), ученици оцењују да социоекономски статус утиче на понашање наставника према ученицима, а да испољено знање, као основ оцењивања, уступа место личним познанствима и психо-физичким карактеристикама ученика (Савовић, 2001). Више од половине ученика сматра да их наставници не уважавају, да нису спремни да чују њихово мишљење, да не негују партнерске односе и да су неправедни у оцењивању. Оваква слика стања у нашим школама намеће питање: да ли разлоге за општи пад нивоа школске успешности ученика, уз учестало “неоправдано” одсуствовање са наставе, треба тражити само на страни ученика? Да ли се кршење школских норми и проблеми у понашању ученика могу решавати санкционисањем и кажњавањем? Колико наставници својим стилем оце-

њивања доприносе одређеним конструктивним или деструктивним односима и понашању ученика?

Погрешне процене наставника и искривљено опажање узрока проблема у понашању и школског неуспеха ученика утичу на наставников односу према ученику (Хавелка, 2001a). Могућност кажњавања и санкционисања недисциплине и незаинтересованости на часу мањом оценом и/или избацивањем ученика са часа, изгледа да имају основну сврху да заштите наставнике саме, а помоћ и подршка ученику је у другом плану. Сасвим је извесно да наставници оваквим начином оцењивања и односом према ученицима доприносе већем или мањем самопуздању ученика, а тиме индиректно и одређеном начину понашања ученика. Бројни теоријски и емпиријски подаци пружају уверљиве доказе да социјални односи наставника и ученика, као и самих ученика, имају круцијални значај за ефекте васпитно-образовног процеса и развој личности ученика (Јелић, 2011; Спасеновић, 2004; Шевкушић-Мандић, 2000). Ученик се не може помирити са негативним особинама које му се приписују, јер и он учествује у општељудској потреби да о себи има позитивно мишљење. Продужени неуспех не само да не омогућује задовољење те потребе, него је директно угрожава. Ниско самопоштовање активира ученика да мења ситуацију у којој се налази и тиме створи услове за подизање самопоштовања на виши ниво, очигледно не бирајући средства и особе. Да би узео контролу у своје руке, ученик се окреће од школе и самопотврђивање тражи на неком другом плану, некад конструктивном (кроз спорт, културно-забавне активности, запосли се), некад деструктивном (повлачење у себе, постаје агресиван, свадљив) и социјално неприхватљивом (бежање из школе, од куће, скитање, удруживање са преступницима).

Трајни неуспех, што и није реткост у школским условима, озбиљан је проблем и то прво за ученика, а затим за наставника, родитеље и остале ученике из одељења. Таквом ученику је остало мало наде да ће се ситуација са школским неуспехом променити. Суштинско је питање шта професионалци чине да би помогли и мотивисали ученике за школу и учење? На који начин наставници, и школа у целини могу допринети превенцији деструктивних и развијању конструктивних социјалних односа и понашања ученика?

Васпитно-образовни рад у превенцији поремећеје понашања

Уз бројна друга тумачења, понашање и интерперсонални односи младих објашњавају се као функција личних карактеристика младих и карактеристика социјалне средине у којој се налазе. Успешни програми превенције проблема у понашању ученика признашли из оваквог схватања заснивају се, између осталог, на захтевима да се прилагоде и промене и ученик и школска средина. Главни смер превентивног деловања у школској средини у смислу унапређивања социјалних односа и позитивног социјалног понашања ученика морао би бити фокусиран како на опште и посебне мере превенције, тако и на појединачне интервенције.

Мере *опште* превенције које би се односиле на школу подразумевале би унапређење самих материјалних и техничких услова у школи, али и квалитетнији садржај и организацију васпитно-образовног рада. Фактори школске средине који могу значајније да утичу на превенцију поремећаја понашања јесу личност наставника, наставни садржаји, методе и облици наставног рада, организација и услови школског живота и рада, као и психосоцијална клима школе.

Школа би требало да усагласи образовне захтеве и наставне планове са потребама и способностима ученика, да обезбеди алтернативне путеве ученицима за постизање успеха, имајући у виду њихове различите склоности, интересовања и аспирације. Да би допринели позитивном социјалном понашању ученика, наставници према ученицима треба да се опходе срдечно, да показују заинтересованост за ученике и њихове потребе, али и да од ученика захтевају одговорност.

Учење и развој самопоузданог понашања могуће је само у подстицајној атмосфери која поспешује активност и даје могућност ученицима за доношење одлука и планирања у школи. У демократској атмосфери у школи код ученика се подстиче развој психолошке независности и аутономног моралног суђења и одлучивања, чиме се развија осећање одговорности као битан протективни фактор поремећаја у понашању. Истраживања указују да су ефекти повољне психосоцијалне климе веће и квалитетније ангажовање наставника у реализацији васпитно-образовних циљева школе, мотивисаност ученика за учење и школско постигнуће, позитивни ставови ученика према школи, већа учесталост прасоцијалног понашања, мања заступљеност, односно превенција агресивног и других облика асоцијалног понашања (Gottfredson *et al.*, 2002; Joksimović, 2004).

Развијању позитивних социјалних односа доприноси и метод рада на часу. Истраживачки налази показују да кооперативно учење или одржава или повећава самопоштовање ученика, док традиционалне методе наставе генерално доводе до његовог снижавања (Хавелка, 2001б; Иличић, 2004). Такође, учење које се одвија путем сарадње вршњака, указује на његову супериорност у односу на конкуритивни и индивидуални начин рада у погледу следећих варијабли: школски успех, интерперсонални односи ученика, самопоштовање и просоцијално понашање.

Важан удео, у смислу опште превенције поремећаја понашања ученика могу имати ваннаставне и ваншколске активности. Путем учешћа ученика у различитим облицима ваннаставних и ваншколских активности појачава се надзор над понашањем током слободног времена, смањује привлачност негативног понашања и доприноси међусобној бољој сарадњи ученика. Поред забаве и разоноде, ове активности треба да воде унапређивању знања и вештина.

Када је реч о *посебној* превенцији савремена сазнања о ризичним и протективним факторима који својим присуством и деловањем доприносе обликовању социјалног понашања, отворила су могућност предикције јављања различитих облика поремећаја понашања, а тиме и могућност планирања и примене разноврсних активности превентивног карактера. У односу на све до сада речено фактори ризика који делују у оквиру школског окружења су школски неуспех, антисоцијално понашање и недисциплина у школи, али и незаинтересованост,

повученост и недовољна посвећеност школи и школским обавезама. Од стручњака запослених у школи, пре свега педагога и психолога школе, очекује се да што раније дијагностикују сметње и тешкоће ученика са проблемима у понашању. Интензивнији и другачији приступ овим ученицима кроз наставу и сарадњу са породицом свакако да чини нужне мере интервенције. У циљу постизања бољег успеха у школи и јачања самопоуздања ових ученика, посебно оних који дуже време показују неуспех, потребно је развијати стратегије атрибуционих вежбања која су усмерена на стицања искуства која на непосредан и очигледан начин показују колика је повезаност између залагања (мотивације) и постигнућа (остварења циља).

Сем кроз наставни процес, у педагошком раду са ученицима који показују проблеме у понашању посебно су се показали ефикасни различити модели програма који се односе на развијање социјалних вештина. Велики број програма развијања ненасилног решавања конфликта, као и вршњачке медијације заснива се на развијању социјалних вештина, што је у складу с поставком да неприхваћеним ученицима и/или онима који испољавају асоцијално и антисоцијално понашање недостају одговарајуће социјалне вештине те да ће, уколико овладају њима, унапредити квалитет социјалних односа са својом околином (Schrumpf *et al.*, 1991). Програми вежбања социјалних вештина могу се спроводити не само са децом која имају проблеме у понашању (агресивни или повучени), већ и код оних који имају проблеме у учењу, проблеме са менталним здрављем, злоупотребом психоактивних супстанци, ризичног сексуалног понашања или као превентивни програми. Генерално, истраживања ефеката програма развијања социјалних вештина показују да они у већини случајева доприносе испољавању просоцијалног понашања, редуковању изостајања и напуштања школе, као и различитих облика нерпихватљивог понашања и већој прихваћености од вршњака (Bry, 1982).

Специфичне или *појединачне* мере превенције односе се на рад са ученицима код којих је дошло до испољавања тежих облика поремећаја понашања или су у високом ризику од појаве поремећаја понашања. С овим ученицима примењују се програми индивидуалног и групног педагошког саветовања. У оба случаја ученици се охрабрују да препознају негативне аспекте свог понашања, ставова и система вредности, а затим се разговор усмерава на стицање увида, развијање позитивног односа према себи и другима, самоактуализацију, што треба да резултира усвајањем просоцијалних ставова и образаца понашања. Евалуације програма индивидуалног и групног саветовања откривају слабе резултате у погледу редукције фактора ризика и непожељних облика понашања. Нешто бољи резултати се постижу применом структурираног приступа у саветодавном раду, односно ка задатку оријентисаних или бихејвиорано заснованих метода (Gottfredson, 1998).

Као интензивна форма интервенције, у школским програмима превенције срећу се и различити типови менторства који су усмерени на побољшање школског успеха, организовање слободног времена и развијање социјалних вештина. Улогу ментора могу имати наставници, волонтери из локалне заједнице, ученици

стријих разреда или студенти. Евалуације програма менторства имају ограничене ефекте у погледу школског успеха, док се бољи резултати постижу у погледу развијања позитивних ставова према школи, као и спречавања ране злоупотребе психоактивних супстанци (Поповић-Ћитић и Жунић-Павловић, 2006).

На крају, треба споменути и нову генерацију програма превенције заснованих на холистичком приступу. Ови програми усмерени су на отварање школе ка локалној заједници у смислу промене социјалног контекста у којем се развија поремећај понашања. Резултати оваке школе јесу мање изостајање и унапређивање везивања за школу, редуковање дисциплинских проблема и побољшање школског успеха. Родитељи боље сарађују са школом и одговорније се понашају према деци. Наравно, у нашој средини недостају ресурси како би се одговорило на овако високе стандарде и циљеве школовања.

Уместо закључка

Основни принцип индивидуализације и социјализације у васпитању наглашава важност уважавања како личних карактеристика, интереса и потреба ученика, тако и циљеве, потребе и одлике социјалног окружења у којем он функционише и развија се. Разматрајући образовне факторе, који било као узроци, услови или поводи доводе до појаве проблема у понашању ученика, указано је на који начин васпитно-образовна пракса може допринети подстицању просоцијалног и превенцији проремећаја у понашању ученика чији се различити облици и форме увећавају.

Правац деловања и мере опште превенције односиле би се на обезбеђење и остваривање што повољнијих општих услова за правилан психосоцијални развој и задовољење потреба деце и младих. Осигуравање једнаких образовних шанси и подстицајно васпитно-образовно окружење битан је предуслов социјализације и интеграције ученика са проблемима у понашању који су услед најразличитијих етиолошких фактора на том путу суочени с бројним тешкоћама како у школи, тако и ширем окружењу.

Дијагностиковање и праћење индивидуалних разлика у смислу феноменологије и етиологије поремећаја у понашању подразумева одговарајућу методолошку оспособљеност. Зависно од степена поремећаја у понашању или ризику и потребног нивоа превенције, педагошке интервенције подразумевају стучну помоћ у васпитању која се организује путем различитих модела педагошког рада кроз наставне и ваннаставне активности, саветодавне садржаје или одговарајуће превентивне програме. С обзиром на међузависност социјалног понашања, вршњачког статуса и школског постигнућа логично је очекивати да ће позитивне промене у понашању, које често доводе до промене статуса одбачености, деловати, директно или индиректно, и на школско постигнуће.

Јасно да ове мере не зависе само од школе, већ од саме политике друштва и сарадње и координације свих субјеката који доприносе и имају утицај на васпитање и развој младих. Поред мера које би се односиле на боље функционисање

породице, оне везане за школу морале би имати исти приоритет с обзиром на то да је школа једини агенс социјализације који има приступ младој особи довољно рано и довољно дуго да би овај утицај био ефикасан, довољно масовно да би заиста био превентиван и довољно посредован индивидуалним радом стручњака да би био подложен интервенцији.

Литература

- American Psychiatric Association (APA). (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition (DSM-IV)*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Bear, G. G., Manning, M. A. & Izard, C.E. (2003): Responsible behavior: the importance of social cognition and emotion, *School Psychology Quarterly*, Vol. 18, No.2, 140-157.
- Bouillet, D. & M. Bijedić, (2007): Rizična ponašanja ученика средњих школа i доживљај квалитете разредно-наставног озрачаја. *Odgojne znanost*, 2(14), 271-290.
- Bry, B. (1982): Reducing the incidence of adolescent problems through preventive intervention: One-and five-year follow-up. *American Journal of Community Psychology*, 10, 265-276.
- Bursuck, W.D. & S.R. Asher (1986): The relationship between social competence and achievement in elementary school children, *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 15, No. 1, 41-49.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P.G. (2000): Prosocial foundations of children's academic achievement, *Psychological Science*, Vol. 11, No. 4, 302-306.
- Chen, X., Rubin, Kenneth H. & Li, D. (1997): Relations between academic achievement and social adjustment: evidence from chinese children, *Developmental Psychology*, Vol. 33, No. 3, 518-525.
- Chen, X., Chang, L. & He, Y. (2003): The peer group as a context: mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children, *Child Development*, Vol. 74, No. 3, 710-727.
- Coie, J.D. & Krehbiel (1984): Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children, *Child Development*, Vol. 55, 1465-1478.
- Council for Children with Behavioral Disorders (CCBD). (1987). Position paper on definition and identification of students with behavior disorders. *Behavioral Disorders*, 13(1), 9-19.
- Dishion, T.J. (1990): The family ecology of boy's peer relations in middle childhood, *Children Development*, Vol. 61, 874-892.
- Đerić, I (2005). Participacija ученика u školskom životu; u Joksimović, S. (prir.): *Vaspitanje mladih za demokratiju* (167-182), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989): *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Elliott, S. N., Malecki, C. K. & Demary, M. K.(2001): New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students, *Exceptionality*, Vol. 9, No. 1-2, 19-32.
- Estell, D.B., Farmer, T.W., Cairns, R.B. & Cairns, B.D. (2002): Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms, *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 26, No. 6, 518-528.
- Flook, L., Repetti, R.L., & Ullman, J.B. (2005): Classroom social experience as predictors of academic performance, *Developmental Psychology*, Vol.41, No. 2, 319-327.
- Freedman, B.J., Rosenthal, C. P., Donahoe, D. G., Schlundt i R. M. McFall (1978): A social behavioral analysis of skill dificits in delinquent and nondelinquent adolescent boys, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 1448-1462
- Gašić-Pavišić, S. (1998). Nasilje u školi; u Milosavljević, M.(prir.): *Nasilje nad decom* (159-185). Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Goldstein, A. (1992): *School violence-it's community context and potential solutions*. Syracuse: Center for Research on Aggression, Syracuse University.
- Gottfredson, D.C. (1998): School-based crime prevention; in L.W. Sherman, D. Gottfredson, D.L. MacKenzie, J. Eck, P. Ruter, S. Bushway (eds): *Preventig Crime: What works, what dosen't, what's promising*. Department of Criminology and Criminal Justice, University of Meryland.
- Gottfredson, D.C., Wilson, D. B. & Najaka, S. S. (2002): School-based crime prevention; in L.W. Sherman, D.P. Farrington, B.C. Welsh, D.L. MacKenzie (eds): *Evidence-Based Crime Prevention* (56-164). Florence, KY: Routledge
- Grupa autora, (2001). *Agenda za budućnost*, Beograd: UNICEF i Jugoslovenski Centar za prava deteta
- Havelka, N. (2001a). *Socijalna percepcija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Havelka, N. (2001b). Odnos učenika prema eksperimentalnoj i tradicionalnoj nastavi u Srednjoj tehničkoj PTT školi u Beogradu, *Nastava i vaspitanje*, vol. 50, br. 5, str. 459-500
- Hinshaw, S.P. (1992): Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms, *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Ilić, S. (2004). Stavovi učenika o vrednostima eksperimentalnog programa "Nova škola", *Nastava i vaspitanje*, br. 2-3, str. 192-209.
- Indić, S. (1997). Interakcija nastavnik-učenik i izvori sukoba, *Nastava i vaspitanje*, br.1, str. 53-68
- Jelić, M. (2011): Škola kao kontekst javljanja sukoba, *Pedagogija*, br.1, str. 18-29
- Jelić, M. (2011): Uspeh u školi i rešavanje međusobnih konflikata učenika, *Nastava i vaspitanje*, br.1, str. 100-116
- Joksimović, S., Ševkušić, S. i Janjetović, D. (2002). Demokratska klima u školi i vaspitanje za demokratiju; u Avramović, Z. i Maksić, S (prir.): *Izazovi demokratije i škola* (39-48), Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

- Joksimović, S. (2004). Komunikacija u nastavi i psihosocijalna klima škole, *Pedagogija*, br. 2, str. 1-11
- Kupersmidt, J. B. i J. D. Coie (1990): Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence, *Child Development*, Vol. 61, No. 5, 1350-1362
- Lösel, F. & Bender, D. (2003): Protective factors and resilience; in D.P. Farrington, J.W. Coid (Eds.): *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour* (130-204). West Nyack, NY: Cambridge University Press.
- Michelson, L. & A. Mannarino (1986): Social skills training with children: research and clinical application; u P.S. Strain, M.J. Gurallnick i H. M. Walker (eds.): *Children's social behavior: development, assessment and modification* (373-406), Orlando: Academic press.
- Milošević, N. M. i Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 1, str. 70-87
- National Council on Disability. (1995). *Improving the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act: Making schools work for all of America's children*. Washington, DC: National Council on Disability.
- Olweus, D. (1998): *Nasilje među decom u školi: šta znamo i šta možemo učiniti*, Zagreb: Školska knjiga.
- Popadić, D. (2009): *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju
- Popović-Čitić, B. i Žunić-Pavlović, V. (2006): Mentorstvo u preventivnim programima, *Socijalna misao*, br. 2, 113-134
- Pulkkinen, L. (1984): Discussion: the inhibition and control of aggression, *Aggressive Behavior*, Vol. 10, 221-225.
- Rubin, K.H. et al. (1999): Peer relationship in childhood; in M.H. Bornstein & M.E. Lamb (eds): *Developmental psychology: an advanced textbook* (451-501). Mahwal: Lawrence Erlbaum Associates
- Savović, B. (2001). Stavovi učenika prema disciplinskim problemima u osnovnoj i srednjoj školi, *Institut za pedagoška istraživanja*, br. 33, str. 408-416
- Savović, B. (2002): Disciplinski problemi u osnovnoj i srednjoj školi - mišljenje nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 34, 259-270.
- Schrumpf, F., Crawford, D. & Usadel, H. (1991): *Peer mediation: Conflict resolution in schools*. Champaign, IL: Research Press
- Spasenović V. (2004). Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika različitog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 36, str. 131-150
- Spasenović, V. (2008): *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Spasenović V. (2009). Kvalitet socijalnih odnosa i školsko postignuće učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 2, str. 331-348
- Stančić, V (1982): *Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju: Teorijski problemi i istraživanja*, Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

- Svetska zdravstvena organizacija. (1992). *ICD-10 Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja: Klinički opis i i dijagnostička uputstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Ševkušić-Mandić, S. (2000). Socijalni odnosi u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 32, str. 66-85
- Taylor, A.R. (1989): Predictors of peer rejection in early elementary grades: Roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 18, No.4, 360-365.
- U. S. Office of Special Education and Rehabilitation Services (OSERS).(1994): *Questions and answers on the last restrictive environment requirements of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC: OSERS
- Welsh, M., Parke, D.R., Widaman, K. & O'Neil, R. (2001): Linkages between children's social and academic competence: a longitudinal analysis, *Journal of School Psychology*, Vol. 39, No. 6, 463-481.
- Wentzel, K.R. (1993): Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 2, 357-364.
- Wynne, E. i Hess, M. (1987): Trends in American youth character development; in Ryan, K. i McLean, G. F. (Eds.): *Character development in schools and beyond* (36-58), New York: Praeger
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, Službeni glasnik Republike Srbije br. 12/72/2009.
- Žunić-Pavlović, V. (2007): Konceptualni okvir poremećaja ponašanja-specijalno-pedagoški pristup; u Radovanović, D (prir.): *Poremećaji ponašanja i prestupništvo mladih: specijalno pedagoški diskurs* (55-72), Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Marija Jelić, MA
Belgrade

SPECIFIC FEATURES OF PEDAGOGIC WORK WITH STUDENTS WITH BEHAVIOUR DISORDERS

Abstract

The paper deals with specific features of pedagogic work with students with behavioural disorders. Emphasizing the significance and necessity of inclusive upbringing and education, and starting from important principles of individualization in upbringing according to which each child should be provided with education and upbringing in accordance to his/her specific characteristics and needs, it has been pointed out that students with behaviour disorders have become integral part of

concerned population. Attention is first paid to definition and operationalization of the notion of behaviour disorder. Consideration is then given to empirical research findings indicating that there is a correlation between behaviour disorders and the variables of school functioning and characteristics of upbringing-educational system. The aim of the paper is to highlight the importance and need to diagnose special educational needs of students with behaviour disorders and to initiate appropriate pedagogical intervention. Furthermore, possible ways and actions are considered in the paper referring to prevention of problems in behaviour of students in school context.

Key words: behaviour disorders, students, prevention, inclusion, pedagogical interventions.

М-р Мария Елич, Белград

СПЕЦИФИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧЕНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ ПОВЕДЕНИЯ

Резюме

В настоящей работе говорится о специфике педагогической работы с учениками с нарушением поведения. Подчёркивая значение и необходимость инклюзивного воспитания и образования и исходя из важности принципа индивидуализации в воспитании, согласно которому каждому ребёнку нужно обеспечить образование и воспитание согласованное с его специфическими характеристиками и потребностями, в работе указано на то что ученики с нарушением и отклонениями в поведении являются составной частью популяции школьников. Сначала автор уделяет внимание определению и применения понятия нарушение поведения. В особенности автор рассматривает данные, которые указывают на взаимосвязь нарушения поведения и изменчивости школьного функционирования и характеристик воспитательно-образовательной системы. Целью настоящей работы является указать на необходимость и значение определения специальных потребностей учеников с нарушением в поведении и предпринимания соответствующих педагогических действий. Также в работе рассмотрены возможные формы и поступки в превентиве проблем: в поведении учеников в школе.

Опорные слова: нарушение в поведении, ученики, превентива, инклюзия, педагогические действия

Мр Мирослава Којић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача,
Киkinда

Др Загорка Марков

Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Киkinда

Смиљана Којић Грандић

Основна школа „Јован Поповић“,
Киkinда

UDK 159.923.2:314-47

UDK 159.923.2-058.866

Стручни чланак

Примљен: 26. XI 2012.

BIBLID 0553-4569, 59 (2013), 1, p. 125-137.

ДИСКУРС ИДЕНТИТЕТА ДЕЦЕ ИЗ ХРАНИТЕЉСКИХ ПОРОДИЦА

Резиме

Тражење различитих врста идентитета у контексту историјског развоја људске врсте не представља посебност већ потребу да појединац или друштво схвате смисао свог постојања као јединствених бића. У том контексту овај рад представља покушај ауторки да уз помоћ ликовног израза открију социјални и породични идентитет деце из хранитељских породица са дугом традицијом хранитељства. Односно, на који начин дете из хранитељске породице доживљава себе у контексту породице као основне ћелије друштва. Појединац већ рођењем стиче породични идентитет биолошке породице. Овом приликом не бисмо улазили у суштину колико ова врста идентитета може да помогне или одмогне појединцу да успе или не успе на личном и професионалном плану. Суштину бисмо усмерили на децу којој је породични идентитет непознат, јер су као новорођенчад, због различитих разлога, поверени на бригу хранитељским породицама.

Кључне речи: хранитељске породице, идентитет.

Приврженост биолошкој породици је уобичајена људска потреба. У првим годинама живота дете глорификује значај својих родитеља дајући им идентитет свемоћних и непобедивих бића. Током сазревања слика о породици и родитељима се мења, али суштина породице као прибежишта и могућности да се безрезервна помоћ може добити од биолошке породице остаје. Идентификација са биолошком породицом је врло изражена у периоду раста и развоја јединке. Због различитих околности, дете може да буде ускраћено за бригу своје биолошке породице. Међутим, с обзиром на термилошке нејасноће и недоследну употребу

различитих придева који припадају појму идентитет, јављају се бројне недоумице у проучавању идентитета (Стојанов, 199:144).

На функционалном плану, дејство био-социјалног чиниоца, испољава се у основној функцији породице – рађању и подизању људског подмлатка. Ова функција обухвата како бригу за био-физички опстанак и развој људске јединке у првим годинама живота, тако и за њено психо-социјално и културно формирање као људске личности. У зависности од историјских услова, ова функција се у оквиру породице дели на низ потфункција, ширег или ужег опсега и садржаја, што породицу чини полифункционалном групом, која се карактерише као „друштво у малом“ (Педагошка енциклопедија, 1982: 219). У контексту пута до идеалне породице, аутор Мекгро (2008:164), наводи да се: самопоштовање постиже правилним тумачењем себе кроз прецизан, позитиван и здрав унутрашњи дијалог. Код деце, истинско самопоштовање, заједно са самопоздањем, надом и оптимизмом, генерише се кроз унутрашњи дијалог који деци казује да су вољена, цењена и посебна

Питања идентификације и идентитета су веома актуелна у периоду великих и друштвених превирања и брзих друштвених промена (Стјефановић Захаријевски, Гавриловић, 2010:24).

У том смислу, у периоду глобалне кризе која јесте време друштвених промена и на деци из вулнерабилне популације се опште друштвено стање негативно одражава. Деца лишена родитељског старања припадају овој популацији и, у зависности од могућности друштва и околности, о њима брину сродници, домови за незбринуту децу и хранитељске породице. Пораст хранитељских породица је последњих неколико година у порасту. Постоји низ правних аката који регулишу статус и права деце у хранитељским породицама, а као једна од обавеза друштва је да сачува идентитет детета и његову везу са биолошком породицом.

Правилник о програму припреме за хранитељство, „Службени гласник РС“, бр.67/2005 (који је донет на основу члана 118. став 2. Породичног закона „Службени гласник РС“, број 18/05), регулише програм припреме за хранитељство који садржи седам тематских целина. Једна од њих односи се на идентитет детета и очување веза са породицом порекла.

Идентитет и хранитељске породице

Међутим, с обзиром на термилошке нејасноће и недоследну употребу различитих придева који припадају појму идентитет, јављају се бројне недоумице у проучавању идентитета (Стојанов, 199:144).

Идентитет је процес растуће диференцијације који постаје утолико свеобухватнији уколико јединка постаје свеснија ширења круга других људи који јој нешто значе, од родитеља до човечанства (Хрњица, 1979:83).

Значи, на почетку свог живота дете се среће с малим кругом људи да би се касније тај круг ширио и у том контексту је пордица битан фактор у формирању идентитета особе. На глобалном плану тражење и спознаја различитих врста

идентитета за већину људи одиграва се као дуг процес који може да траје и целог живота. Међутим, одрастање деце без родитељског старања може у процесу „тражења“ идентитета да буде знатно комплексније.

Идентитет представља једну од темељних категорија за промишљање релација појединца, културе и друштва. Као сложен, мултидисциплинаран проблем идентитет проучавању намеће приступ кроз синтезу социјално-психолошких, културолошких, антрополошких, политиколошких увида (Пешић, Новаковић, 2010:143-144).

Како да деца из хранитељских породица спознају друштвени идентитет у концепту лишавања природног окружења – биолошке породице?

Друштвени идентитет је процес друштвеног и личног међудејства који одређује сваког конкретног појединца у неком историјском и друштвеном времену и стога анализа његовог формирања подразумева посматрање различитих страна људске егзистенције у њиховом прожимању и јединству (Ивановић, 2004:41).

Да ли ће због ускраћивања старања, које пружа биолошка породица, деца битно променити свој идентитет?

Пешић и Новаковић (2010: 144) указују на потребу посматрања индивидуалног и друштвеног идентитета у контексту њихових релација, као и релација културног, етничког/националног и политичког идентитета. Безиновић, Манестор и Ристић (Bezinović, Manestor и Ristić Dedić, 2004:168) у закључку свог истраживања истичу неке елементе односа породичне кохезивности, неких особина адолесцената и њиховог менталног здравља који утврђују важност породичне кохезивности као заштитног чиниоца развоја личности у раздобљу адолесценције. Треба, свакако, имати на уму да дете носи генетички код своје биолошке породице и да када расте и развија се у њој мање или више идентификује се са њеним члановима према природним законитостима. Али, дете које је у хранитељској породици, можда је пре доласка у њу већ било под утицајем и понудом могућих идентитета које је, због стицаја животних околности, сусретало. Такво дете се може наћи у акцидентној кризи, јер његов стечени идентитет дијаметрално је супротан од идентитета породице у којој се налази (Марков, Којић, 2012: 327). У том контексту према Хрњица (1979:81) у основи потребе за јасним идентитетом, тј. јасним одговором на питање „ко сам ја“, стоји снажна унутрашња потреба за извесношћу и сигурношћу, и треће самосвест нам говори, претежно о томе какви смо у садашњости и какви смо били у прошлости, док представа о властитом идентитету укључује и замишљање себе у будућности. Стојадиновић (2011) у свом раду указује са којим се све факторима суочава процес формирања идентитета у савременом друштву. Уобразани технолошки развој, модернизација, транзиција, социјални конфликти представљају изазове за формирање идентитета. Проблем идентитета аутор разматра са гледишта анализе социјално културног миљеа и његове судбине у савременом свету. Преношење елемената националног, културног, као и религијског идентитета свакој новој генерацији путем процеса социјализације културе, представља отворену могућност очувања посебности у оквиру различитих ентитета и културних идентитета (Трифунковић,

2011:32). Социјални идентитет се дефинише као сазнање индивидуе да припада одређеној друштвеној групи уз емоционални и вредносни значај такве припадности. Другим речима, то је концепција јединке као члана групе. Како је индивидуална свест у великој мери посредована колективном свешћу, то је и одговор на питање: „Ко сам ја?“ у великој мери подударан са одговором на питање: „Ко смо ми?“ (Стјепановић-Захаријевић, Гавриловић, 2010:24).

Да ли ће дете упућено на хранитељску породицу успети да различите идентитете изгради у истој мери као што би се то догодило да је у својој биолошкој породици?

На значај породице указују Кресо Пашалић, и Грандић (2012:345) анализирајући монографију др Слађане Зуковић: Породица као систем – функционалност и ресурси оснаживања. Они наводе и постављају питање: „Како смањити утицај кризе на породицу, тј. како обезбедити да у условима кризе породица сачува свој идентитет и интегритет, део оних темељних питања на која је човек морао потражити и на које је тражио одговоре. Али, одговори на оваква и слична питања се не могу дати једном заувек, јер, по правилу, зависе од низа околности у којима је ситуирана поједина породица.“

Чињеница је да породица, као институција, пролази кроз кризу коју и дешавања која су последица економске кризе остављају на њу. Али, факат је и да нестабилност породица шаље негативан сигнал целокупном друштву. У концепту оваквог стања последица, између осталог, могу да буду и деца без родитељског старања која у хранитељским породицама, у приказаним случајевима у овом раду, могу позитивно да утичу на формирање личног идентитета код детета.

Ликовни израз и вербални исказ као могућности за исказивање социјалног и породичног идентитета деце из хранитељских породица

Овај рад представља партикуларни део који је произашао из истраживања о деци из хранитељских и биолошких породица које је спроведено у Александрову, Новом Бечеју и Кикинди 2011. и 2012. године. Деца из хранитељских и биолошких породица су, између осталог, и ликовним изразом и вербалним исказима на тему „Дрво“ објашњавала своја ликовна решења. Препоруке за цртање задате теме и разговор с њима је водила професорка методике ликовног васпитања која поседује вишедеценијско радно искуство у анализи дечијих ликовних радова. Стручну анализу ликовног постигнућа оцењивала је и професорка ликовне културе с радним искуством у основним и средњим школама. Додатне информације о деци добијене су од: педагога и директора школа, наставника, представника удружења хранитељских породица и надлежних центара за социјални рад.

Пример број 1

Девојчица узраста 14 година је од шестог месеца живота смештена у хранитељској породици. Имала је поносно држање и типичан став тинејџерке. Ликовни израз и ликовна креативност коју је исказала у цртежу на тему „Дрво“

показала је њену изнадпросечну ликовну способност. На питање професорке методике ликовног васпитања о значењу детаља на цртежу, одговара кратко. Али, одговори су остављали утисак ученице која је зрелија од свог хронолошког доба. Јасноћа и концизност одговора су на професорку оставили позитиван утисак. Видевши да девојчица није спремна за дужи разговор, професорка је дискретно прекинула разговор стављајући до знања ученици да је задовољна што је прихватила сарадњу и похвалила је њену ликовну креативност. Дрво девојчице је било нацртано тако да је само половина крошње била у потпуности разграната и са гранама богато украшеним лишћем, где је сваки лист био цртан као посебна целина са безброј линија које су требале да остваре веристички утисак жилица које прожимају лист. Половину стабла на тој истој страни дрвета девојчица је покрила финим структуралним линијама које наглашавају храпаву облину форме здраве коре дрвета. Површину друге половине стабла девојчица је оставила празну и без видљивих линија структуре коре дрвета. Друга половина крошње делује инфатилно јер је чине малобројне и без лишћа огољене гране, али се то без додатног вербалног израза могло протумачити и као симболично идејно решење с обзиром на узраст девојчице. Искусна професорка у разговору са педагогом Школе дошла је до информација које су допринеле да се о девојчици створи комплетнија слика.

У разговору са педагогом Школе професорка методике ликовног васпитања добила је комплетнију слику о овој девојчици. Девојчица живи готово од рођења у породици која јој је у сваком погледу пружила квалитетне услове за живот. Расла је и развијала се у брижном социјалном окружењу. Хранитељска породица јој је пружала, поред љубави и материјалне сигурности, и могућност да се бави спортом и низ других погодности којих је већина деце у овим тешким временима лишена. Родитељи храниоци су већ припремали девојчицу за упис у жељену средњу школу која је се налазила у већем граду. Биолошки родитељи нису имали контакт са девојчицом, јер за то нису показивали интерес. Међутим, месец дана пре него што је извршен разговор са девојчицом, њена биолошка мајка је изразила жељу да је види и упозна. Девојчица је била радознала и сусрет са биолошком мајком јој је априори годио. Девојчицу је упознавање с мајком разочарало. Први контакт с њом је доживела као шок, јер је пред собом угледала жену лошег физичког стања, неухрањену, неуредну, са оскудним вербалним изражавањем, уз гестове и мимику који се нису уклапали у контекст визије коју је девојчица имала о својој мајци. За девојчицу је биолошка мајка била незнанка која се није уклапала у концепт њеног породичног идентитета и социјалног окружења. После овог контакта, девојчица се повукла у себе и деловала је одсутно и тужно. Хранитељска породица, педагог, разредни старешина и наставници су јој помагали да превазиђе кризу коју је доживела приликом сусрета са биолошком мајком. Као одличан ђак, девојчица је уписала жељену средњу школу уз породицу која и поред тога што није биолошка за њу представља социјално упориште и даје јој породични идентитет.

Пример број 2

Девојчица узраста 12 година је нацртала раскошно дрво које је у ликовном изразу и у богатству садржаја у детаљима било изнад њеног хронолошког узраста. Професорки је давала штуре одговоре о хранитељској породици и деловала је анксиозно. Док је цртала, деловала је врло смирено и безбрижно. Дрво на цртежу је имало необичну форму и изглед јер је висина и ширина стабла била у диспропорцији са малом кружном крошњом, али је за професорку такав однос имао симболично значење. После ове девојчице, професорка је, пратећи настајање цртежа на тему „Дрво“, водила разговор са још неколико деце, а онда је угледала цртеж једне девојчице узраста 13 година који је готово био идентичан цртежу девојчице од 12 година. Професорка је поредила цртеже. Девојчица је дала објашњење да је то цртеж њене млађе сестре и да су обе цртале исто дрво које оне зову „мајка“, да то дрво постоји и да оно за њих представља мајку. Професорка ју је одобравајућим ставом подстицала на објашњење везано за цртеж. Девојчице су родитељи напустили и оне су, после кратког боравка у дому за незбринуту децу, смештене у хранитељску породицу. У породици нису осетиле топлину и припадност. Свађе у хранитељској породици и породично насиље их је приморавало да на путу до школе одлазе у оближњи парк. Да би сузбиле непријатне емоције, оне су рукама грлиле једно дрво које су назвале својом мајком. Једна девојчица би стала са једне стране дрвета, а друга са друге, па су спајале шаке и шаптале су неже речи својој мајци, односно дрвету. Ове ритуале су спроводиле свакодневно. Дрво им је било утеха и бекство од лошег социјалног окружења. После неколико година, центар за социјални рад је проценио да хранитељска породица не испуњава захтеве квалитетне породице, па су девојчице биле збринуте у другој породици. Друга породица, у којој су већ неколико година, им је први пут пружила топлину и бригу родитељског дома. Девојчице су биле убеђене да им је њихова имагинарна мајка „дрво“ помогла да остваре своје жеље и да добију родитеље какве би свако дете пожелело.

У разговору са педагогом, професорка је добила информације сличне онима које је дала старија сестра. Њих две су биле смештене у породици чији су мотивациони разлози хранитељства били у материјалној добити. Били су емотивно хладни према девојчицама. Због тога су одлуком центра за социјални рад биле смештене у другу породицу у Александрову. Мајка – хранитељка показује изузетну приврженост према девојчицама и ставља им до знања да су вољене и усмерава их ка учењу. У школу долазе уредно обучене са урађеним домаћим задацима. Педагог причу о дрвету није помињао. Своје биолошке родитеље нису годинама видели.

Пример број 3

Дечак узраста 8 година немиран је док црта, тражи да иде у тоалет, устаје са места, запитује професорку, скреће пажњу на друге ствари и не успева да у дужем року заврши цртеж. У вербалном исказу дечак показује изузетну уमेћност и приликом описа листа користи богате вербалне изразе. Иде у дигресију,

али веома смислену и занимљиву за професорку. На питање какав је ђак, он одговара да је добар, јер не воли да учи. Више воли да се игра. Цртеж професорка процењује као очекиван и просечан за његов узраст, али такође претпоставља да би уз индивидуалну подршку ово дете имало богатији ликовни израз.

У разговору са педагогом професорка добија информације да дечак потиче из многобројне ромске породице. Дечака је с неколико месеци надлежни центар за социјални рад са браћом и сестрама дао на бригу и старање хранитељским породицама. Хранитељска породица је врло посесивна према дечаку. Он испољава знаке хиперактивности и импулсивности. Значајно у учењу заостаје за вршњацима, али, по речима педагога, то није последица његових недовољних интелектуалних потенцијала већ недовољног рада са дечаком. Учитељица допунском наставаом покушава да надокади његово недовољно учење код куће. Често у школу долази без урађених задатака. Међутим, мајка хранитељка, уместо да подржи учитељицу и педагога, стаје на страну дечака тврдећи да ће сазрети и да ће касније све бити у реду. Понекад, чак, и вербално напада учитељицу и педагога тврдећи да га оштећују у вези са оценама, јер је из хранитељске породице. Дете је задовољно и срећно у хранитељској породици, али педагог сматра да родитељи морају да заузму чвршћи став у вези са дечаковим васпитањем и радним навикама. Такође, мора да се обрати пажња на његову хиперактивност што је и професорка идентификовала као проблем док је дечак цртао. Дечак није у контакту са биолошком породицом.

Пример број 4

Дечак узраста 14 година понаша се бунтовнички и пркосно у односу на вршњаке и наставнике. Радо прихвата да нацрта дрво и брзо завршава цртеж. С извесном ароганцијом у дијалогу са професорком анализира свој цртеж и даје кратке одговоре. Цртеж је врло стереотипан, сиромашан у детаљима и неуверљив у укупном ликовном изразу. Добар је ђак, али својим понашањем доприноси да га разред одбацује. Родитељи хранитељи су му посвећени. Имају своју одраслу биолошку децу, па су се у потпуности посветили бризи о њему. Хранитељка је ауторитативна особа која доминира у породицу. Дечак је под њеним утицајем и без резерве прихвата њене ставове. Она сматра да је дечак стигматизован и жали се педагогу и наставницама да дечака оштећују у погледу оцена и уопште односа према њему, јер потиче из хранитељске породице. Дечак постиже успех у спорту и у том смислу га хранитељи подстичу бодре да је изузетан и да у том правцу може да се афирмише. Наставници и педагог га доживљавају као просечног тинејџера и покушавају да му тинејџерску акцидентну кризу олакшају. Свесни су да је његово пркосно и антисоцијално понашање између осталог и последица тражења породичног идентитета. Сматрају да мајка – хранитељка није у праву када истиче његов породични статус као препреку или инхибицију да се оствари као најбољи ђак у разреду. Њену жељу да га хранитељска породица фаворизује доживљавају као добронамерну, али она даје контраефекат, јер они немају адекватну меру у бризи и заштити детета, па оно презаштићено у породици није у

стању да се адекватно понаша у односу на наставнике и вршњаке. Ово дете није упознало биолошке родитеље и са непуних годину дана је додељено хранитељској породици на бригу истарање.

Пример број 5

Девојчица узраста 12 година живи у складној хранитељској породици. Хранитељска породица је економски добро ситуирана и девојчици пружа квалитетне услове за социо-емоционални развој. Девојчица свира клавир и бави се фолклором. Одличан је ђак. Према мишљењу педагога, њен психосоцијални развој је на вишем нивоу у односу на календарски узраст. Омиљена је у разреду, веома одговорна и савесна, издваја се у односу на вршњаке због саосећања према другима и жељи да помогне. Родитељи хранитељи су поносни на њен успех и имају намеру да воде бригу о њој и након истека свих уговора које су потписали са надлежним центром за социјални рад. Односно све дотле док јој буду потребни. Цртеж оловком који је девојчица нацртала на тему „Дрво“, делује нежно. Стабло дрвета извучено танком и лелујавом линијом оловке продужено је двема гранама. Високо у крошњи ситни листићи окружили су гнездо с птићима. У разговору с професорком методике ликовног васпитања, током анализе цртежа, девојчица даје кратке, јасне и емотивно позитивне одговоре.

Пример број 6

Дечак узраста 15 година налази се у хранитељској породици од своје девете године живота. Пре доласка у хранитељску породицу бавио се просјачењем које су од њега, и од његовог брата и сестре, захтевали родитељи алкохоличари. Због небриге о деци која је резултирала успореним когнитивним развојем деце, надлежни центар за социјални рад је донео одлуку да их смести у хранитељске породице. Дечак се, после неуредног и стресног живота поред своје биолошке породице, веома тешко навикавао на нову средину. Није знао да користи прибор за јело, није редовно одржавао хигијену и антисоцијално се понашао према хранитељима. Често је крао новац из куће хранитеља и оближњих кућа. Захваљујући разумевању хранитељске породице, које је укључивало и надокнаду штете породицама којима је дечак украо новац, дечак је након годину дана почео да се привикава на нове услове живота. Похађао је специјалну школу, али су хранитељи закључили да би уз додатну наставу дечак постигао боља школска постигнућа и знања. Издвајали су значајна средства за допунску наставу и контролисали су његово напредовање и редован одлазак на похађање наставе. У трајању од око две године дечак је почео да се емотивно приближава родитељима хранитељима и да их прихвата као своју нову породицу. Биолошки родитељи нису желели да успоставе контакт са дечаком, а ни са остало двоје деце. У међувремену је биолошки отац дечака умро као алкохоличар. Дечак је повремено, уз подстицање хранитељске породице, ступао у контакт са братом и сестром који су раздвојено били смештени у хранитељске породице. Мајка се после очеве смрти поново удала и није имала жељу да виђа своју децу. Дечак је после пет година живота у

хранитељској породици успео да сузбије све лоше навике из претходног живота. Захваљујући упорности хранитељке, и уз писање разних молби надлежнима, дечак је успео да након завршетка основне школе упише редовну школу у четворогодишњем трајању. Изразио је жељу да своје презиме промени. Жеља му је била да има исто презиме као и хранитељска породица. Ову жељу није могао да оствари, али се у најпозитивнијем контексту уз пристанак родитеља хранитеља на друштвеним мрежама користи њиховим презименом. Отац хранитељ се бави приватним послом и дечак му у слободном времену помаже, али за то добија џепарац којим остварује неке своје тинејџерске жеље. У кући је једна соба опремљена за њега. Увече често седи у соби и црта. По мишљењу професорке ликовне културе, дечак поседује таленат који посебно долази до изражаја у цртежима рађеним техником оловке. Дрво је нацртао као целину састављену из три стабла која расту из истог корена. Најмање стабло је нацртао у средини. Цртеж је оцењен као изузетно креативан, а његов вербални исказ је указивао на чињеницу да он искључиво хранитељску породицу доживљава као своје природно окружење и да не жели никад да оде из ње. Са братом и сестром није близак и врло невољно, уз подстицање хранитеља, остварује контакт са њима. Отворено показује незадовољство због сусрета са њима и приликом упознавања свог брата или сестре с члановима шире породице и пријатеља својих хранитеља он их не представља као своје сроднике већ искључиво изговара њихово име. На покушај хранитељке да му скрене пажњу да се не понаша коректно према брату и сестри, он каже да их не доживљава тако и да га за њих везују само ружне успомене. Брат и сестра живе у знатно скромнијим условима и лоши су ђаци. Хранитељска породица је у неколико наврата покушала да уприличи састанак са дечаковом биолошком мајком, али се то није остварило, јер биолошка мајка често мења место боравка и избегава контакт са својом децом. Дечак је уписао школу која ће му омогућити да након завршетка настави студије на ликовној академији или да се бави послом који воли, а то је цртање. Жеља му је да буде цртач стрипова или модни креатор. Породица га подржава у томе. Он им поверава не само своје жеље, већ се саветује са њима када направи неки пропуст у вези са школским обавезама или кад дође у конфликт са неким вршњаком. Према речима хранитеља, дечак је врло самокритичан и анализира могуће последице свог неадекватног понашања у да тој ситуацији. Најбоље решење за превазилажење кризе решавају на породичном нивоу. Дечак их последње две године ослонљава искључиво са „мама“ и „тата“ и жели да то тако остане увек. Хранитељи, који немају своју биолошку децу, сматрају да им је дечак унео ведрину и љубав у дом и жао им је што раније нису отпочели да се баве овим подухватом, јер не воле да користе термин посао. Њихови мотиви, који су у почетку били засновани на покушају да свој живот промене, су се претворили у борбу како да дечака извуку са ивице преступништва и да од њега начине пристојног младића.

Пример број 7

Дечак узраста 17 година је до своје дванаесте године био збринут у дому за незбринуту децу. После низа проблема које је стварао васпитачима због свог проблематичног понашања, процена стручњака је била да ће дечак вероватно врло брзо доспети у дом за малолетне преступнике. Старији брат је већ у то време био у поправном дому. Међутим, дечак је сплетом животних околности доспео у хранитељску породицу која није имала своју биолошку децу, али је већ у својству хранитеља бринула о једном детету. Хранитељи су били људи у раним педесетим годинама којима се и уз сва настојања и јаку биолошку жељу није остварио сан да имају своје потомство. Материјално су били ситуирани и жеља им је била да се искључиво из хуманих и просоцијалних разлога посвете хранитељству. Дечак је након завршене основне школе уписао редовну четворогодишњу школу у којој је врло добар ђак. Међутим, показује таленат у говорништву и писању песама. Ликовнио изражавање му није јака страна. Из дома је донео неколико цртежа које је нацртао у периоду од шесте до десете године. Цртежи се не могу оценити као ликовно креативни. На једном цртежу је професорка ликовне културе запазила да је дете испод стабла дрвета, на месту где би требало да буде корен дрвета, нацртало сунце. Дечак је објаснио да то сунце више није испод земље, већ да је на небу и да га је обасјало, јер је добио породицу коју воли и која га је потпуности прихватила. Дечак пати за својим старијим братом који се тренутно налази у затвору, али је свестан да је у затвор доспео сопственом кривицом чинећи незаконита дела. Али, криви и друштво, јер му није помогло кад га је биолошка породица оставила. Мајку не познаје, а отац зна из виђења, али не остварује контакт с њим. Свог биолошког брата, хранитеље и дечака који се са њим налази на породичном смештају сматра својом породицом. За себе тврди да је ипак у животу имао среће, јер су га прихватили људи које зове „татом“ и „мамом“. Дечак званично припада категорији изнадпросечно интелигентне деце. Врло је зрео за своје године, а у исто време и духовит. Омиљен је у друштву, не крије свој идентитет и често помиње брата и верује да ће једног дана бити у могућности да му помогне да се „врати на прави пут“. Приликом разговора са њим, стална је и наглашена жеља да једног дана има своју породицу, али и у том контексту он биолошког брата и хранитеље доживљава као део своје недељиве будућности. Он тврди да ће као будући родитељ бити такав какви су његови хранитељи.

Закључак

Број деце која остају ускраћена за негу и бригу биолошке породице се повећава управо сразмерно са економском кризом. Децу у најосетљивијем животном раздобљу центри за социјални рад смештају у хранитељске породице. Мотивациони разлози хранитељских породица да преузму бригу о детету, које је трајно или привремено одвојено од своје биолошке породице, су различити. У примерима које смо представили стоји да су елементарни разлози због ког су се хранитељске породице одлучиле за овај потез пре свега хуманост и традиција

заснована на тежњи да се овој деци без резерве помогне. Односно, да хранитељске породице искрено покушавају да деци без родитељског старања пружи оно што им биолошке или сродничке породице нису пружиле. На основу ових седам примера деце из хранитељских породица, ауторке су дошле до закључка да деца која живе у хранитељским породицама чији мотиви су искључиво алтруистичке природе радо прихватају породични идентитет хранитељске породице.

Тако да у дискурсу идентитета деце из хранитељских породица треба прихватити сваку могућност која априори надокнађује или барем тежи ка варијацији која се може прихватити као идентитет добре биолошке породице.

С обзиром да се у раду говори само о неколико примера добре праксе хранитељства, сматрамо да би истраживања у овом правцу дала значајна сазнања о томе какве породице су најквалитетнија замена за децу без родитељског старања. Јер, претпостављамо да се највећи број појединаца суочава са питањем сопственог идентитета „Ко сам ја?“ Да би одговор био јасан или усмерен у правцу јединствености живота као природног дара, неопходно је створити квалитетно социјално окружење за свако дете лишено родитељског старања. Ако дете на почетку тражења себе доживи као неког ко је напуштен, постоји велика вероватноћа да се окриви због ситуације у којој се нашло. У том случају на претходно постављено питање може да пружи низ негативних одговора који га воде у зачарани круг губљења самопоуздања, самопоштовања...и личног идентитета.

Литература

- Bezinić, P., Manestor, K., Ristić Dedić, Z. (2004). Obiteljska kohezivnost i zadovoljstvo životom djevojaka i mladića iz sela i iz grada. *Sociologija sela*, 42(1/2), 157-172.
- Hrnjica, S. (1979). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*. Beograd: Naučna knjiga.
- Ivanović, S. (2004). Društveni identitet mladih žena na selu: Primer sela Dudovica-studija slučaja. *Temida*, 7(3), 41-45.
- Kreso Pašalić, A., Grandić, R. (2012). Kako osnažiti savremenu porodicu? Dr Slađana Zuković, (2012): Porodica kao sistem – funkcionalnost i resurski osnaživanje. *Pedagoška stvarnost*, 58 (2), 345-351.
- Markov, Z. Kojić, M. (2012). Hraniteljske porodice i deca sa smetnjama u razvoju. *Pedagoška stvarnost*, 58 (2), 319-329.
- Mekgro, F. (2008). *Porodica na prvom mestu – Korak po korak do idealne porodice*. Novi Sad: Stylos izdavaštvo.
- Породични закон, „Службени гласник РС, број 18/5)
- Pešić, M., Novaković, A (2010). Problem identiteta i multikulturalizam. *Srpska politička misao*, (2), 141-164.
- Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Zagreb: IRO „Školska knjiga“; Sarajevo: SOUR „Svetlost“; OOOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Titograd: Republički zavod za unapređivanje

- vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenikai udžbeničke literature; Novi Sad:Zavod za izdavanje udžbenika.
- Pravilnik o programu pripreme za hraniteljstvo, „Službeni glasnik RS“, br. 67/2005.
- Porodični zakon, „Službeni glasnik RS“, br. 18/05
- Stjepanović-Zaharijevski, D., Gavrilović, D. (2010). Identiteti i porodične vrednosne orijentacije na Balkanu. *Sociologija*, 52(1), 23-40.
- Stojanov, D.B.(1999). Identitet: Polifren ili monolitan. *Psihologija*, 32 (3-4), 141-156.
- Stojadinović, M. (2011). Izazovi rormiranjaa identiteta u savremenom društvu. *Politička revija*, 10(3), 69-82.
- Trifunović,V. (2011). Srpsko društvo i globalizacija- između kulturnog i političkog identiteta. *Srpska politička misao*, (3), 61-75.

Miroslava Kojić, MA
Dr Zagorka Markov
Kikinda
Smiljana Kojić Grandić
Kikinda

DISCOURSE OF IDENTITY OF CHILDREN FROM FOSTER FAMILIES

Abstract

Searching for various types of identity in the context of historical development of human kind is not uniqueness, but a need for an individual or a society to comprehend the sense of their existence as unique beings. In this context the paper is an attempt to reveal through artistic expression social and family identity of children from foster families with long tradition of fostering. In other words, we aimed at finding out how a child from a foster family experiences him/herself in the context of a family as a basic cell of society. As individual adopts family identity of biological family at birth. It is not our intention here to deal with the issue of the extent such type of identity can help or prevent an individual succeed or fail at personal or professional level. Attention is rather paid in the paper to children whose family identity is unknown, since as newborns they were from a variety of reasons, trusted to care of foster families.

Key words: foster families, identity.

М-р Мирослава Коич Д-р Загорка Марков Смиљана Коич Грандич
Киkinда

ДИСКУРС ИДЕНТИТЕТА ДЕТЕЙ ИЗ ПРИЁМНЫХ СЕМЕЙ

Резюме

Разыскивание разных форм идентитета в контексте исторического развития людского рода не является особенностью, а потребностью индивидуума или общества, понять смысл своего собственного существования как единственного существа. В таком контексте настоящая работа является попыткой авторов с помощью рисунков, изобразительного выражения, узнать социальный и семейный идентитет детей из приёмных семей с длительной традицией приёмничества. То есть, показать каким образом ребёнок и приёмной семьи понимает себя в контексте семьи, как основной клетки общества. Отдельное лицо уже своим рождением приобретает семейный идентитет биологической семьи. В настоящей работе мы не входим в сущность того, в какой мере такой вид идентитета может - помочь или помешать отдельному лицу добиться или не добиться успеха в личном и в профессиональном плане. Авторы в работе уделяют внимание на детей чей семейный идентитет незнаком, потому что их как новорождённых по разным причинам отдавали в приёмные семьи.

Опорные слова: приёмные семьи, идентитет

Др Жељка Бојанић

Покрајински секретаријат за науку и технолошки развој,
Нови Сад

UDK 331.101.32-057.4

UDK 331.101.234-057.4

Претходно саопштење

Примљен: 06. III 2013.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 1, p. 138–150.

ЗНАЧАЈ СТАРОСНИХ РАЗЛИКА У ИЗРАЖАВАЊУ ЗАДОВОЉСТВА ПОСЛОМ

Абстракт

На узорку од 400 испитаника, који чине научни радници са Универзитета у Новом Саду, примењен је упитник (У форми Web апликације) намењен мерењу ставова научних радника према задовољству послом.

У истраживању се полази од очекивања да постоје значајне везе између задовољства послом научних радника и година старости.

За добијање разлика у ставовима научних радника према задовољству послом у односу на године старости коришћена је ANOVA (метода анализе варијансе).

Када се посматрају године живота, и у односу на њих задовољство послом научних радника, резултати који су добијени у истраживању указују на значај старосних разлика у изражавању задовољства послом научних радника. Пронађене разлике показују да су млађи научни радници критичнији према условима за напредовање, што је логична последица високих аспирација на почетку научне каријере. У томе се препознаје њихова свест о неадекватним условима за испољавање и потврђивање њихових личних капацитета и жеља за бржим напредовањем. Такође, млађи научни радници су незадовољни оствареном комуникацијом међу колегама са других факултета и другим државним институцијама у оквиру образовања и науке. Супротно њима, старији научни радници показују виши степен задовољства по свим наведеним критеријумима.

Кључне речи: задовољство послом, научни радници, старосне разлике

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Истраживање задовољства послом научних радника у високообразовним институцијама од важног је значаја, јер доприноси наставничкој ефикасности која утиче на развој студената, и самим тим, квалитетан и задовољан наставни кадар чини један од најзначајнијих чинилаца образовног потенцијала.

Запослени у образовним институцијама представљају специфичан узорак запослених у поређењу са запосленима типичних организација.

Научни радници запослени у високообразовним институцијама изабрани су за узорак у овом истраживању због њиховог великог значаја који имају у друштву, с обзиром да се баве учењем и оспособљавањем младих људи за професионални рад.

Како у литератури не постоји општа сагласност који фактори условљавају задовољство послом научних радника, настала је дилема које факторе треба издвојити као релевантне за постизање задовољства послом научних радника, као једне специфичне категорије друштва са значајним задацима.

Анализом различитих теоријских приступа задовољства послом утврђено је да би за одабрану категорију испитаника била прихватљива примена Херзбергове, двофакторске теорије задовољства послом, која је и примењена у овом истраживању.

Задовољство послом се дефинише као позитивна емоционална реакција и став појединца према свом послу. Задовољство послом можемо још дефинисати и као когнитивну, афективну и евалуативну реакцију појединца на свој посао. Задовољство послом је сложен став који укључује одређене претпоставке и веровања о том послу (когнитивна компонента), осећања према послу (афективна компонента) и оцену посла (евалуативна компонента). Когнитивна (сазнајна) компонента односа према послу обухвата наше сазнање и схватање сопственог односа према послу. То укључује знање и обавештеност појединца о радној групи и радној организацији, позитивно и негативно мишљење о разним аспектима радне ситуације: условима рада, плати, садржају посла, организацији посла, непосредном руководиоцу, међуљудским односима. Афективна компонента односа према послу представља изражавање осећања у вези са оним што је опажено и вредновано. Евалуативна компонента односа према послу представља остварење претходне две, односно спремност да се реагује у складу са мишљењем, ставовима и осећањима везаним за посао. Ако постоји позитивно мишљење о радној организацији и послу који се обавља (когнитивна компонента) и задовољство послом (емоционална компонента) онда је спремност за залагање на послу већа.

Став о задовољству или незадовољству запослених подразумева комбинацију унутрашњих, спољашњих и индивидуалних фактора. Унутрашњи фактори обухватају природу посла коју особа обавља, задатке који чине тај посао, професионални развој, осећај одговорности и достигнућа. Спољашњи фактори обухватају услове рада, које чине плата, сарадници, шефови, а индивидуални фактори обухватају очекивања од посла, укљученост у посао, склад између урађеног и

награде. Унутрашњи фактори унапређују сатисфакцију а спољашњи фактори превенирају незадовољство. Задовољство послом можемо тумачити и као вид хуманизације рада, самим тим што рад који узрокује незадовољство није хуман, а појединац који обавља посао којим није задовољан директно је изложен стресу. Можемо издвојити три облика задовољства послом :

- Унутрашње задовољство послом, уживање у раду везује за субјективне награде и осећања која проистичу из самог посла (интересовање, креативност);
- Спољашње задовољство послом, своје изворе налази у секундарним добитима које посао пружа (плата, услови рада, друштвени углед);
- Опште задовољство послом, зависи од унутрашњих и спољашњих фактора задовољства послом и представља најважнији вид задовољства за радну мотивацију.

Задовољство запослених чини саставни део квалитета рада у свим институцијама и организацијама. Од ставова запослених, њиховог понашања, радног искуства, задовољства зависи како ће се обављати посао, што директно има утицаја на перформансе организације у целини. Кроз посао људи остварују идентитет и развој своје личности. Постижу самоостварење, самосталност и креативност. Запослени желе да се кроз посао развију и остваре као особе, да користе и развијају своје таленте и вештине, да радом постигну резултате и успехе који ће бити препознати. При томе, посао подразумева, не само обављање радних задатака, већ и интеракцију са колегама, руководиоцима, поштовање правила и политике организације, достизање стандарда радног учинка, живљење у радним условима који често нису идеални. Управо због тога задовољство послом представља једну од највише истраживаних тема у области људског понашања у организацијама. Разлог томе је веровање да је задовољан радник продуктиван радник, и да се успешност организације не може постићи са незадовољним запосленима.

МОТИВАЦИЈСКО – ХИГИЈЕНСКИ ПРИСТУП МОТИВАЦИЈИ (ТЕОРИЈА Ф.ХЕРЗБЕРГА)

У литератури у којој се изучава задовољство послом, најчешће се полази од теорије Ф.Херзберг-а. Без обзира што је Херзберг своју теорију успоставио касних 50-тих година прошлог века, када су ставови о управљању организацијом били значајно другачији од данашњих ставова, многа каснија истраживања почињају на основим постулатима Херзбергове теорије.

До појаве Херзбергове теорије сматрало се да исти фактори утичу и на задовољство и на незадовољство послом. Новина коју је Херзберг унео у теорију мотивације за рад састоји се у схватању да је задовољство послом један континуум и на њега утиче једна група фактора, док је незадовољство други континуум и на њега утиче друга група фактора. Херзбергова двофакторска теорија заснива се на

одвајању фактора интринзичне (унутрашње) и фактора екстринзичне (спољашње) мотивације. Истраживање којим је уобличена ова теорија, спроведено је испитивањем 200 инжењера и економиста из 9 предузећа, у индустријском амбијенту, на испитаницима из категорије стручњака. У истраживању од испитаника су “тражили да наведу оне ситуације у којима су се у току свог радног стажа у вези са послом осећали врло добро, или врло лоше. Анализа садржаја 5000 одговора на то питање показала је да се у одговорима наведени фактори могу поделити у много категорија, али да су они различити за пријатно осећање од оних за непријатно осећање”.

Према овој теорији, интринзични фактори који изазивају задовољство одnose се на садржај посла (посао, признање, напредовање) и они задовољавају потребе појединца за сопственим доказивањем (потреба за достигнућима, признањима, одговорностима, испуњењем личности кроз природу самог рада и за личним развојем и напредовањем, за самоактуализацијом). Они могу да мотивишу на рад, имају мотиваторске потребе и називају се мотиватори или фактори садржаја посла. Ове потребе бивају задовољене тек ако човек ради на подстицајном и изазовном послу који га на прави начин ангажује. Одсуство мотиватора још увек не изазива незадовољство, већ само одсуство задовољства. Незадовољство зависи од друге групе фактора које не извире из природе самог рада, већ из карактеристика средине у којој се рад одвија, који се углавном односи на физичке услове радне средине, друштвене услове радне средине (систем управљања и руковођења, међуљудски односи), безбедност на послу, дистрибуција плата, пословна политика и статус у послу. Ови фактори се називају контекстуални фактори (фактори окружења) или хигијенски јер делују као превентива, спречавају незадовољство, али нису довољни да изазову задовољство.

Табела бр.1: Фактори који утичу на мотивацију (F.Herzberg):

<i>Спољашњи фактори (хигијенски)</i>	<i>Унутрашњи фактори (мотиватори)</i>
Услови рада	Смисао и садржај посла
Пословна политика компаније	Постигнуће и успех
Плата	Могућност раста и самоактуализације
Бенефиције	Могућност напредовања
Руковођење	Одговорност према раду
Међуљудски односи	Признање

Када се проучава утицај ове две групе фактора на задовољство, односно незадовољство послом, Херцберг закључује да је природа мотивационих квалитета две групе фактора у суштини различита. То значи да се ради о две потпуно различите групе фактора, од којих једна изазива задовољство, а друга група незадовољство. На позитивну мотивацију и повећање продуктивности може да утиче само прва група фактора, док регулацијом друге групе фактора може се елиминирати.

сати или смањити незадовољство, али се не може повећати задовољство. Мотиватори доводе до задовољства и мотивишу на залагање, док хигијенски фактори само штите од незадовољства али не мотивишу. Резултати каснијих истраживања нису потврдили тако јасно разграничење мотиватора и хигијенских фактора како што су показали резултати истраживања у раду Херцберга и сарадника. Међутим, трајна вредност овог модела је у томе што нас упућује на разликовање мотивационог утицаја садржаја посла од утицаја контекста посла, или другим речима на разликовање интринзичних од екстринзичних чинилаца мотивације.

Т. Вотсон је критиковао мотивационо-хигијенску теорију, сматрајући да је Херцберг потпуно занемарио партиципацију запослених у управљању као један од важних фактора мотивације, који су у Херцберговој подели, а према Вотсону, спадали су у прву групу фактора.

Херцберг је 1966. године своју теорију допунио претпоставкама о утицају укључивања запослених у процес одлучивања на мотивацију. Међутим, та допуна се није базирала на конкретним емпиријским истраживањима, па самим тим, и није била довољно убедљива. Херцбергова теорија није ни потврђена ни одбачена. Бројна истраживања која су користила исту методологију (методологију критичног догађаја), добила су сличне резултате. Међутим, истраживања у којима је примењена другачија методологија, нису добила исте или сличне резултате Херцберговим. Пример, када се од људи тражи да опишу пријатне догађаје, то на њих делује сугестивно тако да се труде да их опишу што позитивније. Исти испитаници су се обрнуто понашали у описивању непријатних догађаја. На основу овога, основна примедба Херцберговој теорији јесте субјективност добијених резултата. Позитивна страна ове теорије је што је Херцберг, поред чисто психолошких фактора, указао и на значај ширих- физичких и друштвених услова радне средине као фактора радне мотивације.

Спољашњи фактори (хигијенски фактори)

- Физички услови рада
- Пословна политика компаније
- Висина плате и бонуси
- Руковођење
- Интерперсоналне релације

Унутрашњи фактори (мотиватори)

Мотиватори су они фактори који могу да обезбеде задовољство послом испуњавајући индивидуалне потребе за смислом и постигнућем у раду. Према овој теорији мотиватори су:

- Смисао и садржај посла
- Постигнуће и успех

- Могућност раста и самоактуализације
- Признање
- Могућност напредовања

ИСТРАЖИВАЊЕ

Проблем истраживања

Проблем истраживања је утврђивање значаја старосних разлика у изражавању задовољства послом научних радника на Универзитету у Новом Саду.

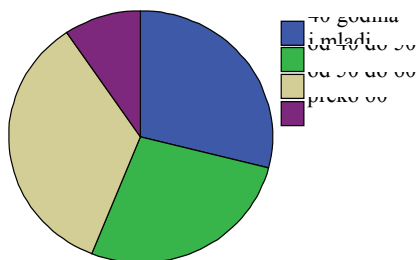
Узорак испитаника

Узорак испитаника чинили су научни радници Универзитета у Новом Саду, који су своје податке о досадашњем научном учинку, као и биографске податке имали забележене у научним картонима који су сакупљени у Покрајинском секретаријату за науку и технолошки развој, у бази података у електронској форми. Укупан узорак обухватао је 400 испитаника.

У погледу обележја старост, испитаници су подељени у четири старосне категорије. У првој старосној групи, која броји укупно 116 испитаника, налазе се све особе узраста од 40 година и млађи. Другу старосну групу, од укупно 108 особа, чине испитаници који су узраста од 41 до 50 година. Трећа старосна група, која броји укупно 138 испитаника, обухвата особе које су старе од 51 до 60 година. Четврта група садржи 38 испитаника старих преко 60 година. У односу на старосну структуру основног скупа у којој прву старосну групу чини 254 (25,4%) испитаника, другу старосну групу чини 269 (26,9%) испитаника, трећу старосну групу чини 335 (33,5%) испитаника и четврту старосну групу чине 142 (14,2%) испитаника, узорак је репрезентативан по свим старосним категоријама, осим у старосној категорији преко 60 година. Ово одступање се може објаснити мањом спремношћу старијих научних радника да учествују у оваквој врсти истраживања.

Табела бр. 1: Приказ старосне структуре испитаника

Старосна структура		Број	Проценат	Валидан Проценат	Кумулативан Проценат
Валидан	40 година и млади	116	29.0	29.0	29.0
	од 40 до 50	108	27.0	27.0	56.0
	од 50 до 60	138	34.5	34.5	90.5
	преко 60	38	9.5	9.5	100.0
	Укупно	400	100.0	100.0	



Слика бр. 1: Старосна структура испитаника

Инструменти

За мерење задовољства послом коришћен је упитник аутора Жељке Бојанић² који је конструисан на основу теоријских поставки Херцберговог мотивацијско-хигијенског приступа мотивацији (који говори о унутрашњим и спољашњим факторима који утичу на задовољство послом). Одабрано је неколико фактора помоћу којих је мерено задовољство послом. То су следећи фактори: унутрашњи (напредовање, признање, постигнуће и успех, одговорност према раду и самоактуализација) и спољашњи (новац, висина плате, бенефиције, пословна политика, услови рада и међуљудски односи); спремност на прихватање промена (промене условљене Болоњском декларацијом); евалуација и самоевалуација; организацијски аспекти Универзитета; пословна комуникација и размена информација између самих научних радника унутар Универзитета у Новом Саду, као и размена информација са другим универзитетима у земљи и иностранству и другим државним институцијама у оквиру образовања и науке.

Испитаници су одговарали на питања из упитника на основу инструкција наведених на почетку упитника, тако што су бирали једну од понуђених пет алтернатива дуж сумационе скале ставова, скале Ликертовог типа, која садржи тврдње на које испитаници дајући одговоре изражавају степен сагласности, односно, несагласности. (Од 1 које означава потпуну несагласност са садржином тврдње, до 5, које означава потпуну сагласност са садржином тврдње.

Упитник који мери ставове научних радника према задовољству послом дистрибуиран је електронском поштом. Упитник је имао форму Веб апликације, што је допринело да су се у кратком временском року добили одговори на постављена питања. Након попуњавања упитника, извршено је аутоматско ажурирање базе података.

² Bojanić, Ž., 2007: Subjektivni aspekti procene ljudskog kapitala na visokoobrazovnim institucijama, Doktorska disertacija, Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad

Хипотезе истраживања

У складу са проблемом истраживања, формулисана је и хипотеза која гласи: “Постоји разлика у изражавању задовољства послом научних радника у односу на године старости”

Резултати

Применом ANOVA методе у односу на независну варијаблу – старост, дошло се до резултата који указују да постоје следеће разлике у ставовима научних радника према задовољству послом.

У даљој анализи биће представљени резултати на основу одговора испитаника на питања из упитника.

-Факултет ми обезбеђује услове који су ми потребни за лично напредовање

ГОДИНЕ	<i>Аритметичка средина ($\bar{x}$)</i>	ANOVA
40 година и млађи	2.77	0.005
40 до 50 година	2.94	
50 до 60 година	3.20	
преко 60 година	3.53	

На питање: „Факултет ми обезбеђује услове који су ми потребни за лично напредовање“, старији научни радници исказали су виши степен задовољства. У погледу задовољства условима које факултети обезбеђују научним радницима за лично напредовање испољена је, иначе, очекивана правилност да са годином старости расте степен задовољства. Заправо, као што је утврђено и у многим другим истраживањима, млађи научни радници су критичнији према активностима универзитетских институција на овом плану.

-Често сам позиван да учествујем на стручним скуповима који се организују у нашој земљи

ГОДИНЕ	<i>Аритметичка средина ($\bar{x}$)</i>	ANOVA
40 година и млађи	3.39	0.001
40 до 50 година	3.55	
50 до 60 година	3.90	
преко 60 година	4.11	

На питање: „Често сам позиван да учествујем на стручним скуповима који се организују у нашој земљи“, млађи научни радници, 40 година и млађи, исказали су нижи степен задовољства у односу на старије научне раднике. И овде је испољена правилност пораста задовољства са порастом година. Старији научни радници су више позивани да учествују на стручним скуповима који се организују у нашој земљи.

-Често сам позиван да учествујем на стручним скуповима који се организују у иностранству

ГОДИНЕ	<i>Аритметичка средина ($\bar{x}$)</i>	ANOVA
40 година и млађи	3.07	0.007
40 до 50 година	3.32	
50 до 60 година	3.36	
преко 60 година	3.95	

На питање „Често сам позиван да учествујем на стручним скуповима који се организују у иностранству“, млађи научни радници, 40 година и млађи, давали су одговоре који указују на ниже задовољство у односу на старије научне раднике. И код овог питања, приметна је иста правилност благог повећања задовољства код старијих испитаника.

-Сматрам да ми је Болоњска декларација допринела другачијем раду са студентима

ГОДИНЕ	<i>Аритметичка средина ($\bar{x}$)</i>	ANOVA
40 година и млађи	3.34	0.041
40 до 50 година	3.44	
50 до 60 година	3.49	
преко 60 година	4.00	

На питање „Сматрам да ми је Болоњска декларација допринела другачијем раду са студентима“, млађи научни радници, 40 година и млађи, не сматрају да им је увођење Болоњске декларације допринело другачијем раду са студентима, док, старији научни радници сматрају да им Болоњска декларација јесте допринела другачијем раду са студентима у већој мери.

-Сматрам да је комуникација међу колегама са различитих факултета добра

ГОДИНЕ	<i>Аритметичка средина ($\bar{x}$)</i>	ANOVA
40 година и млађи	2.98	0.025
40 до 50 година	3.09	
50 до 60 година	3.29	
преко 60 година	3.66	

На питање „Сматрам да је комуникација међу колегама са различитих факултета добра“, млађи научни радници, 40 година и млађи, исказују ниже задовољство. Сматрају да би комуникација међу колегама са других факултета могла да буде много боља, док су старији научни радници више задовољни оствареном комуникацијом са колегама различитих факултета.

-Сматрам да је комуникација научних радника са другим државним институцијама добра

ГОДИНЕ	<i>Аритметичка средина ($\bar{x}$)</i>	ANOVA
40 година и млађи	2.71	0.037
40 до 50 година	2.91	
50 до 60 година	3.04	
Преко 60 година	3.34	

На питање „Сматрам да је комуникација научних радника са другим државним институцијама добра“, млађи научни радници, 40 година и млађи, исказују низак ниво задовољства у односу на старије научне раднике. Старији научни радници су више задовољни оствареном комуникацијом са другим државним институцијама у оквиру образовања.

Закључак

Анализирајући претходно изложене резултате, можемо доћи до закључка да је приметан значај старосних разлика у изражавању задовољства послом научних радника на Универзитету у Новом Саду.

У интерпретацији резултата представљени су добијени резултати на основу четири старосне категорије. Међутим, због сличности изражавања ставова према задовољству послом, дошло је до сажимања група, тако да смо издвојили две старосне групе. Прву групу чине испитаници до 50 година, њих смо именовали као млађи научни радници, а другу групу чине испитаници преко 50 година, њих смо именовали као старији научни радници.

На основу добијених резултата, приметно је да су млађи научни радници, који чине прву групу испитаника, незадовољни условима које им факултет обезбеђује а потребни су им за лично напредовање. Такође, незадовољни су и могућностима учествовања на стручним скуповима који се организују у земљи и иностранству. Незадовољни су оствареном комуникацијом међу колегама са других факултета, као и оствареном комуникацијом са другим државним институцијама у оквиру образовања и науке. Старији научни радници, који чине другу групу испитаника, су много задовољнији по свим наведеним критеријумима.

На основу добијених резултата, приметно је да су млађи научни радници отворенији, брже укључују новине у садржај и начин рада са студентима, тако да нови начин рада са студентима, које подразумева Болоњска декларација, не сматрају битно другачијим од свог досадашњег рада у настави. Супротно њима, старији научни радници виде већу промену у раду са студентима на основу примене Болоњске декларације. Млађи научни радници имају чешће контакте са студентима и свој начин рада прилагођавају захтевима које добијају од стране студената. Старији научни радници нису више у директној вези са студентима, те стога и немају увид у захтеве, жеље и сугестије студената.

Изнети резултати упућују на закључак да су млађи научни радници критичнији према условима за напредовање, што је логична последица високих аспирација на почетку научне каријере. У томе се препознаје њихова свест о неадекватним условима за испољавање и потврђивање њихових личних капацитета и жеља за бржим напредовањем. Старији научни радници изразили су виши степен задовољства послом.

ЛИТЕРАТУРА

- Bojanić, Ž. (2007): Doktorska disertacija: «Subjektivni aspekti procene ljudskog kapitala u visokoobrazovnim institucijama», Novi Sad, Fakultet tehničkih nauka.
- Čizmić, S. (2003): Zadovoljstvo poslom. Čizmić S. I V. Kondić: Psihologija rada u formuli uspeha organizacije, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju.
- Deželjin, J. (1996): Upravljanje ljudskim potencijalima, Zagreb, Organizator.
- Drafke, M. (2009): The human side of organizations (Tenth edition), New Jersey, Pearson Prentice Hall.
- Grinberg, D, Baron, R. A. (1998): Ponašanje ljudi u organizacijama, Beograd, Želnid.
- Hertzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B., 1959: The motivation to work, New York, Wiley.
- Herzberg, F., 1968: Work and Nature of Man, New York, Crowel.
- Howell, W. C., 1976: Essentials of Industrial and Organizational Psychology).
- Judge, T. A. and Ilies, R. (2004) : Affect and job satisfaction: A study of their relationship at work and home, Journal of Applied psychology, 89, 661-673.
- (Katz, D. & Kahn, R. L., 1966: The social psychology of organizations, New York, Wiley.

- Locke&Henne, 1986: Work motivation theories, International review of industrial and organizational psychology).
- Pajević, D. (2006): Psihologija rada, Beograd, Liber.
- Petz,B, 1987: Psihologijja rada, Zagreb, Školska knjiga.
- Steers,P.M&Porter,L.W., (1987: Motivation and workbehavior, Mc Graw-Hill, New York.
- Vujić, V. (2005): Menadžment ljudskog kapitala, Opatija.
- Watson,T.J., 1980: Sociology, Work and industry, Routledge &Kegan Paul, London.

Dr Željka Bojanić
Novi Sad

IMPORTANCE OF AGE DIFFERENCES IN A RESEARCH ON CONTENT WITH WORK

Abstract

A sample of 400 subjects, consisting of scientists from Novi Sad University have filled a questionnaire (in the form of web application) with the intention to measure attitudes of scientific workers in regard to their content with their job.

The research has started from the assumption that there are significant correlations between subjects' content with work and their age. ANOVA has been used to identify the differences between attitudes of scientific workers towards their content with work and their age.

Having in mind the age of subjects in regard to their content with their work, the research results imply that there is the significance of age differences in regard to the content of scientists with their work. The established differences have shown that younger scientific workers are more critical to the conditions for advancement, which is a logical consequence of high aspirations at the beginning of their scientific careers. The finding reflects their awareness on inadequate conditions for manifestation and acknowledgement of their personal capacities and aspiration for being promoted faster. Furthermore, younger scientific workers are dissatisfied with the established communication with the colleagues from other faculties, as well as other state institutions within the field of education and science. Contrary to them, senior scientific workers have shown higher degree of content in view of all the stated criteria.

Key words: content with work, scientific workers, age differences.

Д-р Желька Боянич, Новый Сад

ЗНАЧЕНИЕ ВОЗРАСТНЫХ РАЗНИЦ В ПРОЯВЛЕНИИ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ РАБОТОЙ

Резюме

В настоящей работе опрошено 400 научных работников Новисад-ского университета. В проведённом опросе автор применил анкету /в форме Web аппликации/ назначенную для измерения положений научных работников об удовлетворении своей работой.

Исходным положением исследования является предположение что существуют значительные взаимосвязи между удовлетворением работой научных работников и их возрастом.

Для подтверждения существования разниц в положениях научных работников, касающихся удовлетворения работой и их возраста, использована ANOVA /метод анализа вариант/.

Рассматривая возраст и по отношению к нему удовлетворение работой научных работников, полученные результаты в исследовании указывают на значение возрастных разниц в проявлении удовлетворения работой научных работников. Обнаруженные разницы указывают на то, что младшие научные работники более критически относятся к условиям повышения квалификации, а это объясняется большими желаниями в начале научной карьеры. В таких мнениях можно узнать их сознание о неадекватных условиях для проявления и подтверждения их личных способностей и желаний продвигатоя. Младшие научные работники, также, недовольны реализацией коммуникации с коллегами с других факультетов и с другими государственными заведениями в рамках образования и науки. Старшие научные работники, наоборот, показывают высшую степень удовлетворения всеми перечисленными критериями.

Опорные слова: удовлетворённость работой, научные работники, возрастные разницы

ДЕЧИЈЕ ПРЕПОЗНАВАЊЕ ПОЈЕДИНИХ ОБЛИКА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА КАО НАСИЛНИХ ИНТЕРАКЦИЈА

Резиме

У друштву у коме живимо, насиље је веома распрострањено. Пораст насиља веома је видљив и у школама. Вршњачко насиље у школама се повећава и у развијеним и у неразвијеним земљама, и у сеоским и у градским срединама.

Циљ истраживања био је да утврди колико успешно ученици различите облике вршњачког насиља препознају као насилну вршњачку интеракцију (физичко, вређање, сплеткарење, претње, присиљавање, отимање и уништавање имовине, сексуално узнемиравање) и да утврди да ли постоји веза између препознавања појединих облика вршњачког насиља и пола, разреда који испитаници похађају, школског успеха и места похађања школе.

Укупан узорак чинило је 504 испитаника, ученика основних школа од трећег до осмог разреда. У истраживању су коришћени: Упитник дејег препознавања вршњачког насиља и Упитник за учитеље (разредне старешине).

Резултати показују да ученици различито успешно препознају поједине облике вршњачког насиља као насилне вршњачке интеракције. Најуспешније препознају сексуално (95,0%) и физичко вршњачко насиље (91,9%), а најмање успешно сплеткарење (61,4%) и вређање (51,4%) као облике вршњачког насиља. Девојчице статистички значајно успешније препознају сексуално узнемиравање као облик вршњачког насиља у односу на дечаке, а ученици нижих разреда статистички значајно успешније препознају сплеткарење као облик вршњачког насиља у односу на ученике виших разреда

Кључне речи: вршњачко насиље, препознавање, облици вршњачког насиља

УВОД

Из психолошке перспективе, вршњачко насиље као облик понашања може бити дефинисано на различите начине. Вршњачко насиље одређује се као подврста или сегмент агресивног понашања – као и код агресивног понашања уопште, вршњачко насиље подразумева намерну повреду жртве. Повреда може

бити физичка и психолошка и она има значајан утицај на физичко, емоционално, социјално и образовно стање жртве (Wet, 2005).

Постоје бројна одређења вршњачког насиља, а за све њих је заједничко да се под насиљем подразумева свако физичко или психичко насилно понашање усмерено на децу од стране њихових вршњака, које је учињено са циљем повређивања, које укључује бар једном испољено насилно понашање и/или понављање истог обрасца насилног понашања (силецијство) и одражава неравноправан однос снага карактеристичан на два нивоа: јачи против слабијих или група против појединца. Сваки од ових поступака се може разликовати по облику, тежини, интензитету и временском трајању.

Насилничко понашање деце се разликује од краткотрајних инцидената и свађа деце. Основна разлика између насилничког понашања деце, са једне стране, и инцидената и свађа деце са друге стране, је управо у намерној жељи да се другом детету нанесе зло, понављаној акцији током одређеног времена и доминацији силе на индивидуалном или групном плану.

Под вршњачким насиљем Olweus и сар. (1999) подразумевају појаву када је ученик изнова и трајно изложен негативним поступцима од стране једног или више ученика. Под вршњачким насиљем се, по овом одређењу, не подразумевају нечији повремени безначајни напади усмерени против једног ученика у неко време. Појам вршњачког насиља се користи када постоји несразмерна снага, односно, када се ученик који је изложен нападима с тешкоћом брани и донекле је беспомоћан у односу према ученику који га злоставља. Такође, по ставовима Олвеуса, појам насилништва не би требао да се користи у случају када се два ученика приближно једнаке снаге (физичке или душевне) туку или препиру.

У складу са горе наведеним одређењима вршњачког насиља, можемо рећи да се о вршњачком насиљу у једном броју дефиниција ради кад су укључени следећи елементи: негативни поступци који су понављани и трајни и у којима постоји асиметрични однос снага. Под негативним поступцима подразумевамо ону врсту понашања којима неко намерно задаје или настоји да зада другом како би га повредио или нанео непријатност.

Berkowitz (1974) је агресију дефинисао као било које понашање (физичко или вербално) учињено са намером да повреди некога (физички или психички). Дакле, ако су поступци агресивног карактера и настављају се уз знаке непријатности и/или отпора, тада се сматрају насиљем. Негативни поступци се могу извести речима, физичким контактом или без употребе речи и физичког контакта. Негативни поступци речима укључују поступке као што су: претње, ругања, задиркивања, вређања; негативни поступци физичким контактом укључују поступке попут: ударања, гурања рукама и ногама, штипања, чупања, а негативни поступци без употребе речи или физичког контакта укључују поступке као што су: “кревелење”, искључивање неког из групе или игре.

Фарингтон вршњачко насиље дефинише као “било који облик физичког или психичког учесталог наношења штете од стране моћнијег и снажнијег ученика (или групе ученика) према слабијем ученику” (према Baldry, 2003).

Под насиљем се подразумева неоправдано наношење штете другоме. Понашање којим се наноси штета може бити вербално и невербално и може се састојати у физичком повређивању, наношењу материјалне штете или психолошким повређивањем, као што је застрашивање, срамоћење, социјална изолација и слично. Неоправданост указује да је поступак нелегитиман, незаслужен, непримерен или прекомеран (Попадић и Плут, 2007).

Шта је вршњачко насиље, а шта булинг?

Из доступне литературе може се уочити да постоје многобројна терминологија и појмовна преклапања и различити приступи у појмовном одређењу агресивности, насиља, вршњачког насиља. Када говоримо о вршњачком насиљу и насиљу у школама, термин који се често може сусрести и у домаћој и у иностраној стручној литератури је појам *буллинг*.

У енглеском језику термин *буллинг* означава агресију јачег према слабијем, при чему нападач и нападнута страна могу бити и појединац и група. У нашем језику не постоји реч чије се значење у потпуности поклапа са значењем речи *буллинг*, а најчешће се код нас преводи као силецијство, злостављање, малтретирање или насиље (Попадић, 2009).

Према најчешће навођеној Олвеусовој дефиницији, “ученик је злостављан (*bullied*) или виктимизиран када је више пута и трајно изложен негативним поступцима од стране једног или више ученика” (Olweus, 1994). Уз то, за силецијство (односно булинг) карактеристично је то да је то такав облик агресивног понашања у коме је жртва више пута излагана насиљу и где постоји несразмера моћи, што значи да је починилац насиља јачи појединац или група (Olweus, 1994).

На основу оваквих Олвеусових одређења може се закључити да су силецијство и насиље облици агресивности који се делимично преклапају. Физички напади који нису поновљени и/или у којима не постоји дисбаланс моћи спадали би у насиље, али не и у силецијство. Поновљени облици психолошког и социјалног злостављања спадали би у силецијство, а не и у насиље. Облици психолошког и социјалног злостављања који нису поновљени и/или не постоји дисбаланс моћи, не би спадали ни у силецијство ни у насиље већ само у агресивно понашање.

Попадић (2009) у својим истраживањима (а) насиље и агресију користи као синониме, (б) подразумева да насиље обухвата и физичко и вербално и социјално повређивање, (ц) третира као насиље без обзира да ли се понашање јавило само једном или више пута и (д) без обзира да ли постоји дисбаланс моћи између насилника и жртве или не. Исти аутор наводи да се ће се силецијство односити на посебне случајеве агресије (насиља) које карактерише поновљеност и дисбаланс моћи. Дакле, у оваквом одређењу школско насиље се не ограничава само на феномен силецијства и употреба термина насиља се користи у ширем смислу.

Интерпретација социјалне интеракције

Да би неку социјалну интеракцију одредили и означили као насиље, потребна је интерпретација те интеракције, а за ту интерпретацију није довољно само регистровати понашање које се може опазити. Наиме, врло често могу постојати разлике и неслагања насилника, жртве и посматрача, око тога да ли је неко понашање било насилно или не. Различита виђења могу настати у односу на процену да ли је тим понашањем нанета стварна, занемарљива или никаква штета. Такође, различита виђења могу настати и неслагањем око става да ли је то понашање било оправдано или барем “нормално”. Наведене разлике могу бити под значајним утицајем културолошких разлика (како шире културе, тако и културе вршњака). У неким земљама се одобравају одређени поступци према деци (нпр. физичко кажњавање), док се у другим срединама овакво понашање сматра насиљем (Zeira, Astor i Benbenishty, 2004).

Када говоримо о вршњачком насиљу и дечијем препознавању појединих облика вршњачких интеракција као насилних вршњачких интеракција, најсигурније је веровати у интерпретацију жртве која једина има увид у директну штету. Међутим, ту може доћи до извесних проблема, јер искази жртве о вршњачком насиљу и њено схватање и препознавање истог може бити неподударно са нашом лаичком епистемологијом и теоријским одређењем. У школском контексту, оно што се из једне перспективе проглашава насиљем, из перспективе културе вршњака или шире културе, некада се опажа као нормалан, па и пожељан облик интеракције. У неким земљама одобравају се или подстичу или се барем сматрају нормалним и непроблематичним, поступци према деци који се у другим срединама сматрају насиљем, као што је физичко кажњавање (Зеира и сар. 2004).

Уз означавање нечијег понашања као агресивног везана је и норма негативног реципроцитета, у смислу да је на насиље дозвољено узвратити силом, тј. поступцима који би, да им не предходи оправдан повод, могли бити названи насиљем. Социјална норма дозвољава да се на њено кршење у виду неоправдане увреде или ударца узврати агесијом. “Насиље отуда може бити уткано у социјалне норме које прописују услове под којима је агесија прихватљиво, чак и социјално пожељно понашање” (Геен, према Попадић, 2009). Овакве специфичне норме могу да одликују поједине сегменте шире културе. Отуда можемо говорити о субкултурама насиља. Када насилници говоре о својим поступцима, један начин којим поричу да се ради о насиљу је управо представљање овог поступка тако да га је жртва заслужила, да је њихов поступак легитиман и да се у ствари њоме не крше правила већ се потврђују социјалне норме. Из перспективе актера, како закључује Ричс (Riches, према Попадић, 2009) губи се конотација насиља као поремећаја и поступак престаје да буде насиље.

У оквиру програма “Школа без насиља – ка сигурном и подстицајном окружењу за децу”, реализованог од стране УНИЦЕФ-а, Института за психологију Филозофског факултета у Београду и Одсека за психологију Филозофског факултета у Новом Саду, у резултатима истраживања који су објављени у оквиру

извештаја (Смедеревац, Коцопелић, Чоловић и Марковић, 2010) аутори указују да постоји могућност да се према неким облицима понашања вршњака развија нејасна перцепција, у оквиру које се нека понашања не препознају као насилна, иако у својој основи то јесу. На пример, једна од предрасуда везана за вршњачко насиље међу ученицима је да се оно односи само на физичко злостављање. Такође, исти аутори наводе да је забрињавајући став ученика да је вређање нормалан начин комуникације међу вршњацима и да они такав облик комуницирања не сагледавају и не препознају као облик вршњачког насиља. Занимљиво је, такође, да са једне стране ученици кажу да је вређање “нормалан” начин комуникације међу вршњацима, те да је исмевање “само” шала, а да их са друге стране највише узнемиравају овакви облици понашања њихових вршњака. Резултати добијени у оквиру овог истраживања показују да ученици многа понашања не препознају као насиље и да им је сам процес одговарања на питања у упитнику помагао да насиље сагледају из другог угла и да га лакше и адекватније препознају. Резултати добијени у фокус групама потврђују да су сви ученици као лично искуство имали изложеност вређању и оговарању. Наводе да им је то веома непријатно искуство, али да се на овакве облике вршњачког насиља не реагује у довољној мери ни од стране самих ученика, ни од стране наставника. Наводи се чак и да су овакве појаве “део одрастања”. Ови аутори (Смедеревац и сар., 2010), даље извештавају да готово сви ученици који су учествовали у фокус групама наводе да су више пута били насилни према својим вршњацима. Иако је физичко насиље ретко, ученици истичу да је и вербално насиље проблем и да некад претерају у својим реакцијама. Ипак, има дилема међу њима о томе шта је “нормалан” начин комуникације са вршњацима, а шта се сматра насилним понашањем.

У складу са тим, може се разматрати питање колико се заправо дечије препознавање вршњачког насиља подудара или не са оним што оно по дефиницији и теоријском одређењу јесте. Одговор на ово питање могао би бити веома значајан како за сензитизацију ученика за препознавање наких облика понашања као насилних (из позиције насилника и из позиције жртве), тако и као основа за израду превентивних и интервентних програма у васпитно-образовним установама.

Циљ нашег истраживања био је да утврди колико успешно ученици различите облике вршњачког насиља препознају као насилну вршњачку интеракцију (физичко, вређање, сплеткарење, претње, присиљавање, отимање и уништавање имовине, сексуално узнемиравање) и да утврди да ли постоји веза између препознавања појединих облика вршњачког насиља и пола, разреда који испитаници похађају, школског успеха и места похађања школе.

МЕТОД

Укупан узорак чинило је 504 испитаника, ученика основних школа од трећег до осмог разреда, 246 дечака и 258 девојчица, од којих 287 похађа школу у граду, а 217 на селу.

У истраживању су коришћени следећи инструменти конструисани од стране аутора: *Упитник децјег препознавања вршњачког насиља* и *Упитник за учитеље (разредне старешине)*. Истраживање је спроведено у периоду од априла до јуна 2009, године у Основним школама “Јован Јовановић Змај” у Хајдучици, “Јован Стерија Поповић” у Великој Греди и “Олга Петров Радишић” у Вршцу.

РЕЗУЛТАТИ

Резултати истраживања показују да ученици основних школа са различитим успехом препознају и процењују различите вршњачке интеракције као облике вршњачког насиља.

Табела 1: *Дечије препознавање појединих облика вршњачког насиља*

	Н	%
сексуално узнемиравање*	261	95,0%
физичко насиље	504	91,9%
присиљавање	504	88,5%
претње	504	86,3%
отимање и уништавање	504	84,1%
сплеткарење	504	61,4%
вређање	504	51,4%

* Одговарали су само ученици 6-8 разреда.

Ученици основних школа најуспешније препознају сексуално узнемиравање као облик вршњачког насиља (95% испитаника), затим физичко насиље (91,9% испитаника). Дакле, облици вршњачког насиља који спадају у отворене, директне облике ученици најбоље препознају и процењују као насилне поступке. Затим следе присиљавање (88,5% испитаника успешно препознаје овај облик интеракција међу вршњацима као вршњачко насиље), претње (86,3%) и отимање и уништавање имовине (84,1%). Веома интересантни и значајни су подаци добијени у овом истраживању који говоре о томе да ученици основних школа најлошије препознају сплеткарење (само 61,4%) и вређање (51,4% испитаника). Ови резултати упућују на могућност да облици насиља који спадају у емоционално-психолошко и социјално насиље, ученици у одређеној мери сматрају уобичајеним начином вршњачке интеракције. Ови резултати су у сагласности са резултатима који су приказани у ранијим истраживањима (Смедеревац и сар., 2010) и они потврђују да је за ученике вређање “нормалан” начин комуникације међу вршњацима, да је исмевање шала. Такође, треба нагласити да су ученици највише изложени управо вређању и сплеткарењу као облицима вршњачког насиља (Попадић и Плут, 2007), које они са друге стране у одређеној мери ни не проце-

њују као насилне. Оно што је такође индикативно је и податак да, иако вређање и сплеткарење не препознају као насиље, ученици са друге стране извештавају о томе да их овакви облици понашања њихових вршњака највише узнемирују (Смедеревац и сар., 2010). Разлоге за овакве резултате можемо потражити и у непосредној васпитно образовној пракси, односно реаговању одраслих на вршњачко насиље. Наиме, одрасли (учитељи, наставници, стручни сарадници) реагују на директне облике вршњачког насиља чешће него на емоционално-психолошке и социјалне облике. Наиме, када се деси физичка тј. телесна повреда (модрица, огреботина, лом и сл.) или нанета штета која је видљива, запослени чешће реагују и из разлога што за тако нанету видљиву штету треба да дају неко објашњење родитељима ученика. Све оно што не оставља директно видљиве трагове (вређање, сплеткарење, оговарање, претње искључивањем из групе вршњака) најчешће не подразумева ни непосредну ни доследну реакцију одраслих у школи, односно реакција на овакве облике понашања може и потпуно да изостане. Закупљени савладавањем планираних наставних садржаја, бројним методичким захтевима и плановима и програмима, наставници намерно или ненамерно нису довољно сензибилисани ни за само препознавање и уочавање индиректних облика вршњачког насиља. Такво нереаговање одраслих може у одређеној мери да утиче на дечије препознавање различитих облика вршњачког насиља.

Такође, осим утицаја одраслих, веома је значајан и утицај вршњака, нарочито у каснијим разредима основне школе. Субкултура вршњака, њихови стандарди и норме су од великог значаја за појединца. Наиме, преадолесценција и адолесценција су бурни периоди живота у којима долази до многих квантитативних и квалитативних емоционалних, социјалних и когнитивних промена. Социјални аспект адолесценције, нарочито онај који се односи на утицај вршњака, од изузетног је значаја. Значај социјалних односа у адолесценцији изузетно расте, а посебно како се развија већа независност од родитеља. Пријатељства добијају нова значења и већи значај, па вршњачка група има све већи утицај на понашање адолесцената. Социјални статус који адолесценти имају у својој вршњачкој групи веома је значајан за развој слике о себи, самопоштовања, самопоуздања, адекватно функционисање у друштву, развој социјалних вештина, величину и квалитет социјалне мреже. У складу са тим, ако се у групи вршњака као “нормално” процењује нпр. вређање, називање погрдним именима, претње или реализована социјална изолација, такве вршњачке интеракције неће се у довољној мери препознати као насилне.

Сексуално узнемиравање у овом истраживању смо посматрали као облик вршњачког насиља који подразумева угрожавање сексуалног идентитета жртве омаловажавањем или приморавањем на неки вид сексуалне комуникације. Оно се може реализовати на различите начине – вербално, физички, гестовима, електронским средствима. Такође, може се сматрати мање или више озбиљним, тако да се може кретати од сексуалног узнемиравања за блаже облике, до сексуалног злостављања за теже облике (Попадић, 2009). У нашем истраживању ставка која се односила на дечије препознавање сексуалног узнемиравања као облика вр-

шњачког насиља гласила је: *“Насиље је када ме додирују на начин који ми је непријатан, када ме сексуално узнемиравају.”* Дакле, за потребе овог истраживања, узели смо строжији критеријум који се односи на сексуално узнемиравање, као блажи облик сексуалног насиља.

Овај облик вршњачког насиља ученици основних школа најбоље препознају (95% ученика у оквиру овог истраживања). Осим овог резултата, нас је интересовало да ли постоје разлике у препознавању овог облика вршњачког насиља у односу на пол, разред, школски успех и похађање школе на селу или у граду. Добијени резултати (на ово питање одговарали су ученици шестих, седмих и осмих разреда) показују да не постоје статистички значајне разлике у односу на разред ($X^2=2,289$; $df=2$; $p=0,31$), као и да не постоје статистички значајне разлике у односу на то да ли похађају школу на селу или у граду ($X^2=0,374$; $df=1$; $p=0,53$). Међутим, уочава се постојање статистички значајних разлика у односу на пол ($\chi^2=14,88$, $df=1$; $p=0,00$) и у односу на школски успех испитаника ($X^2=10,21$; $df=4$; $p=0,03$). Када разматрамо добијене разлике у односу на пол, можемо уочити да девојчице статистички значајно боље препознају сексуално узнемиравање као облик вршњачког насиља у односу на дечаке. Овакви резултати су очекивани и могу се објаснити подацима да су сексуалном насиљу и узнемиравању од стране вршњака у школском контексту чешће изложене девојчице него дечаци, те су у том смислу оне и сензитивније за препознавање овог облика вршњачке интеракције као насилне. Утицај варијабле школског успеха на препознавање сексуалног узнемиравања је такође статистички значајан и овај резултат указује да ученици са бољим школским успехом адекватније и успешније препознају сексуално узнемиравање као облик вршњачког насиља од ученика са лошијим школским успехом.

Физичко вршњачко насиље спада у отворене, директне облике вршњачког насиља и може бити и реактивно и проактивно, инструментално и непријатељско. О овом облику вршњачког насиља говоримо када је присутан директни физички напад на жртву, када ученик задаје или настоји да зада повреду или неугодност другом ученику. Дакле, сами агресивни поступци су видљиви, као и телесне последице у смислу повреда, модрица, огреботина, подлива и сл. Пре разматрања појединачног утицаја независних варијабли (пол, разред, школски успех, село-град) на препознавање овог облика вршњачког насиља, још једном желимо да нагласимо да резултати указују да овај облик вршњачког насиља у нашем истраживању успешно и адекватно препознаје као насилну интеракцију 91,9% ученика.

Добијени резултати који се односе на препознавање физичког вршњачког насиља су показали да не постоје статистички значајне разлике у односу на пол испитаника ($F(1,50)=0,568$, $p=0,45$), као ни у односу на место похађања школе ($F(1,50)=0,384$; $p=0,53$). Дакле, и дечаци и девојчице који похађају школу на селу или у граду се не разликују статистички значајно у односу на степен успешности препознавања физичког насиља као облика вршњачког насиља. Добијене су статистички значајне разлике у односу на разред који испитаници похађају

($F/1,59/=6,51$; $p=0,01$). Ученици виших разреда (шести, седми и осми) адекватније препознају физичко вршњачко насиље као облик насилне вршњачке интеракције у односу на ученике нижих разреда (трећи, четврти и пети). Ови резултати нису у складу са очекивањима. Сматрали смо да, пошто физичко насиље спада у отворене, директне облике вршњачког насиља, нећемо добити статистички значајне разлике у односу на разред. Ове резултате можемо објаснити претпоставком да, са одрастањем, ученици адекватније и јасније могу да процене физичко насиље као облик вршњачког насиља. Када смо посматрали могући утицај школског успеха на препознавање физичког вршњачког насиља, такође смо добили статистички значајне разлике ($F/4,499/=3,122$; $p=0,01$). Наиме, ученици који су на полугодишту имали одличан и врло добар успех, статистички значајно успешније препознају овај облик вршњачког насиља од ученика који су имали недовољан и довољан успех. Такође, постоји и статистички значајна разлика која показује да ученици који су на полугодишту имали добар успех адекватније препознају физичко насиље као облик вршњачког насиља у односу на ученике који су имали довољан школски успех. Иако и у овом случају имамо неадекватно дистрибуиран узорак по варијабли школског успеха, што ограничава уопштавање добијених резултата, ови подаци указују на могућност да је школски успех битан фактор који је повезан са адекватним препознавањем физичког вршњачког насиља, тако да будућа истраживања могу узети у обзир и природу овог односа.

Следећи облик вршњачког насиља чијим смо се препознавањем бавили у оквиру овог истраживања је присиљавање. Резултати показују да не постоје статистички значајне разлике у препознавању овог облика вршњачког насиља у односу посматране независне варијабле: пол ($X^2=1,062$; $df=1$; $p=0,30$), разред ($X^2=1,27$; $df=1$; $p=0,26$), школски успех ($X^2=8,16$; $df=4$; $p=0,08$), место похађања школе ($X^2=0,728$; $df=1$; $p=0,39$). Дакле, дечаки и девојчице, различитог узраста и школског успеха који похађају школу на селу или у граду, не разликују се статистички значајно у односу на препознавање присиљавања као облика вршњачког насиља.

Код препознавања претњи као облика вршњачког насиља, нису добијене статистички значајне разлике у односу на школски успех ($X^2=6,711$; $df=4$; $p=0,15$) и место похађања школе ($X^2=0,191$; $df=1$; $p=0,17$). Девојчице статистички значајно успешније препознају овај облик вршњачког насиља у односу на дечаке ($X^2=10,20$; $df=1$; $p=0,00$), као и ученици виших разреда (шести, седми и осми) у односу на ученике нижих разреда (трећи, четврти и пети) ($X^2=5,13$; $df=1$; $p=0,02$). Добијене разлике у односу на пол могу се објаснити ређом изложеношћу претњама девојчица у односу на дечаке.

Код препознавања отимања и уништавања имовине као облика вршњачког насиља, добијени резултати показују да се дечаки и девојчице ($F/1,502/=0,16$; $p=0,90$), без обзира на школски успех ($F/4,49/=1,58$; $p=0,18$) и место похађања школе ($F/1,50/=2,09$; $p=0,15$), статистички значајно не разликују. Добијене су статистички значајне разлике у односу на разред који испитаници похађају ($F/1,50/=8,86$; $p=0,00$) које показују да ученици виших разреда (шести, седми и

осми) успешније препознају отимање и уништавање имовине као облик вршњачког насиља у односу на ученике нижих разреда (трећи, четврти и пети).

Следећи облик вршњачког насиља чијим смо се препознавањем бавили је сплеткарење. Дечаци и девојчице ($F/1,502=0,17$; $p=0,20$), без обзира на школски успех ($F/4,50=2,10$; $p=0,08$) и место похађања школе ($F/1,50=1,37$; $p=0,29$) не разликују се статистички значајно у препознавању сплеткарства као облика вршњачког насиља. Ученици нижих разреда (трећих, четвртх и петих) статистички значајно успешније препознају овај облик вршњачког насиља у односу на ученике виших разреда (шести, седми и осми разреди) ($F/5,50=8,95$; $p=0,00$). Овакве резултате можемо објаснити неадекватним реаговањем или одсуством реаговања, како одраслих тако и вршњака, на овај облик вршњачког насиља. Могуће је да, са преласком у више разреде основне школе, на неки начин, код ученика долази до “навикавања” на сплеткарење као облик вршњачке интеракције који се не процењује као насилан. Такође, ово указује да су деца у одређеном узрасту “склона” да лошије препознају овај облик вршњачког насиља који подразумева социјалну изолацију и нарушавање социјалног статуса жртве. Потребна за прихватањем од стране вршњака може да доведе, у одређеном смислу, до конформизма, тако да ученици виших разреда овај облик вршњачког насиља лошије препознају у односу на ученике нижих разреда. Ученицима виших разреда утицај вршњачке групе је доминантнији од утицаја одраслих и, у том смислу, може доћи до прихватања вршњачких норми, без обзира на степен слагања са њима и без присуства личног критичког става.

И последњи облик вршњачког насиља чијим смо се препознавањем бавили у оквиру нашег истраживања је вређање. За сада још не постоје стандардизовани скорови у вези са очекиваним постигнућима дечијег препознавања различитих облика вршњачког насиља. Међутим, поређењем процената успешности препознавања различитих облика вршњачког насиља обухваћених овим истраживањем, можемо уочити да су резултати на скали препознавања вређања као облика вршњачког насиља нижи од свих осталих облика (51,4% испитаника обухваћених овим истраживањем). Узимајући у обзир да су ученици често изложени овом облику понашања у последња три месеца, значај ових резултата је у указивању на потребу за осмишљавањем и спровођењем поступака ради сензитизације деце основно-школског узраста о томе шта све јесте вршњачко насиље. Резултати добијени поређењем група у односу на пол ($F/1,50=1,67$; $p=0,20$), разред ($F/1,50=3,41$; $p=0,06$), школски успех ($F/4,50=1,70$; $p=0,15$) и место похађања школе показују да не постоји статистички значајна разлика између препознавања вређања као облика вршњачког насиља у односу на пол, разред и школски успех. Резултати показују постојање статистички значајних разлика у препознавању вређања ко облика вршњачког насиља и места похађања школе ($F/1,50=5,22$; $p=0,02$). Ученици који похађају школу у граду статистички значајно адекватније препознају вређање као облик вршњачког насиља у односу на ученике који похађају школу на селу. Питање зашто је то тако – да ли деца која су са села имају норму понашања које се битно разликују у односу на децу која школу похађају у

граду, као и питање да ли разлика у месту живљења може да предпоставља опште разлике у социјалним нормама, може бити предмет наредних истраживања.

ЗАКЉУЧЦИ

Основни резултати овог истраживања показују да ученици основних школа са различитим успехом препознају и процењују различите вршњачке интеракције као облике вршњачког насиља. Најуспешније препознају сексуално узнемиравање и физичко насиље – облике вршњачког насиља који спадају у отворене, директне, а најлошије препознају сплеткарење и вређање као облике вршњачког насиља. Ови резултати упућују на закључак да емоционално-психолошко и социјално насиље ученици најчешће сматрају уобичајеним начином вршњачке интеракције, те да их ни не препознају, ни не процењују као насилне.

Пол се показао као варијабла у којој се јављају статистички значајне разлике: девојчице боље препознају сексуално узнемиравање и претње као облик вршњачког насиља у односу на дечаке. Такође, добијени резултати показују да ученици виших разреда (шести, седми и осми) адекватније препознају физичко вршњачко насиље, претње и отимање и уништавање имовине у односу на ученике нижих разреда (трећи, четврти и пети), док ученици нижих разреда успешније препознају сплеткарење у односу на ученике виших разреда. Ученици са бољим школским успехом (одлични и врло добри) адекватније препознају оба ова облика вршњачког насиља у односу на ученике са лошијим школским успехом (недовољан и довољан). Ученици који похађају школу у граду успешније препознају вређање као облик вршњачког насиља у односу на ученике који похађају школу на селу.

Добијени резултати говоре у прилог потреби израде таквих превентивних програма, у чијој би основи била сензитизација ученика за адекватније препознавање појединих облика вршњачких интеракција као насилних, посебно емоционално-психолошких и социјалних облика.

ЛИТЕРАТУРА

- Baldry, C. A. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse Neglect*, 27, 713-732.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: Role of mediated association with reinforcement of aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 3, 1171-1190.
- Olweus, D. (1999). Sweden, Norway. U P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. F. Catalano, P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London, Routledge.

- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju, UNICEF.
- Popadić, D., Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji: oblici i učestalost. *Psihologija*, 40, 309-328.
- Smederevac, S., Kodžopeljić, J., Čolović, P., Marković, J. (2010). *Škola bez nasilja – ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu; rezultati istraživanja*. Interni materijal Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanj
- Wet, C. (2005). *The nature and extent of bullying in Free State secondary schools*. Preuzeto 18. Septembra 2008 sa <http://www.ericdigests.org/2003-1/bullying.htm>.
- Zeira, A., Astor, R. A., Benbenishty, R. (2004). School violence in Israel: Perceptions of hoomeeroom teachers. *School Psychology International*, 25, 149-166.

Dr Tanja Nedimović,
Vrsac

STUDENTS' RECOGNITION OF INDIVIDUAL FORMS OF PEER VIOLENCE AS VIOLENT PEER INTERACTIONS

Abstract

Violence is widespread in the society we live in. Increase of violence is visible in schools, as wee. Peer violence in schools has increased in both developed and undeveloped countries, both in rural and urban settings.

Research aim was to establish how successfully students recognize various forms of peer violence as violent peer interaction (physical violence, insults, gossips, threats, forcing, snatching and distraction of property, sexual harassment) and to establish if there is a link between recognition of individual forms of peer violence and gender, grade the subjects attend, school success and the plays they go to school in.

The total sample consisted of 504 subjects, primary school students from 3rd to 8th grade. The following instruments were used in the research: *Questionnaire on Child Recognition of Peer Violence* and *The questionnaire for teachers (class teachers)*.

The results have shown that students to various degrees successfully recognize individual forms of peer violence as violent peer interaction. They most successfully recognize sex (95,0%) and physical violence (91,9%), and least successfully gossip (61,4%) and insults (51,4%) as forms of peer violence. Statistically viewed, girls recognize sexual harassment as a form of peer violence better than boys and the students attending lower primary school grades more successfully recognize gossip as a form of peer violence compared to the students of higher grades.

Key words: peer violence, recognition, forms of peer violence.

Д-р Тања Недимовић Вршац

УЗНАВАЊЕ СО СТОРОНЫ ДЕТЕЙ ОПРЕДЕЛЁННЫХ ФОРМ НАСИЛИЯ СРЕДИ РОВЕСТНИКОВ КАК НАСИЛЬСТВЕННЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Резюме

В нашем обществе насилие очень распространено. Повышение насилия очевидно и в школах. Насилие среди ровесников в школах повышается и в развитых и в неразвитых странах и в сельских и городских средах.

Целью настоящего исследования является обнаружить насколько успешно ученики сами узнают разные формы насилия среди ровесников как насильственное взаимодействие /физическое насилие, обида, сплетничество, угрозы, принуждение, отнимание и уничтожение имущества, причинение сексуального беспокойства/ и обнаружить и подтвердить существует ли взаимосвязь между узнаванием определённых форм насилия среди ровесников и полом, классом, успеваемостью в школе и местонахождением школы.

В анкете участвовали 504 учеников начальных школ с третьего до восьмого класса. В исследовании использованы два опросных листа; Опросный листок детского узнавания насилия среди ровесников и Опросный листок для учителей /классных руководителей/.

Результаты показывают на то что ученики с разной степенью точности узнают определённые формы насилия среди ровесников как насильственные взаимодействия. Наилучше узнают сексуальное 95*0%/ и физическое насилие /91,9%/ а очень слабо сплетничество /61,4%/ и обиды /51,4%/ как формы насилия среди ровесников. Девочки статистически намного лучше узнают причинение сексуального беспокойства как форму насилия, в сравнении с мальчиками, а ученики младших классов намного лучше узнают сплетни как формы насилия среди сверстников в сравнении с учениками старших классов.

Опорные слова; Насилие среди сверстников, узнавание, формы насилия среди сверстников

Др. сц. Јошко Синдик, стручни савјетник
Институт за антропологију
Загреб, Хрватска

UDK 347.515.1:316.356.2
Изворни научни рад
Примљен: 31. XII 2012.
BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 1, p. 164–180.

КОНСТРУКЦИЈА УПИТНИКА МИТОВА О РОДИТЕЉСТВУ И ОДГАЈАЊУ

Сажетак

Циљ истраживања био је утврдити конструирати упитник митова о родитељству и одгајању те утврдити разлике у димензијама митова о родитељству и одгајању у односу на доб судионика, спол судионика те чињеницу имају ли судионици властито дијете или не. Испитали смо узорак од 325 судионика, од тога 178 родитеља, 71 одгојитеља те 76 стручних сурадника психолога, добног распона од 23 до 62 година прелиминарном верзијом упитника Митови о родитељству и одгајању, у дјечјим вртићима из Цриквенице, Загреба те Бјеловара. Показало се да постоје двије латентне димензије упитника Митови о родитељству и одгајању: Опће предоцбе о одгоју те Пресудан утјецај родитеља. Утврдили смо постојање статистички значајних разлика у димензијама митова о родитељству и одгајању у односу на доб судионика, спол судионика те чињеницу имају ли судионици властито дијете или не. Мајке постижу статистички значајно веће резултате у димензији Пресудан утјецај родитеља у односу на очеве; најстарија добна група родитеља показује мање изражене митове о родитељству и одгајању у димензији Опћих предоцби о одгоју, у успоредби са средњом добном групом родитеља. Судионици који имају властито дијете имају статистички значајно наглашеније обје димензије митова о родитељству и одгајању, у односу на неродитеље.

Кључне ријечи: еколошки приступ, митови, предшколска дјеца

Увод

Присталице еколошког приступа људском развоју предлажу пропитивање динамике односа између организма и његовог окружења: њихових узајамних веза и међуактивности (Bronfenbrenner, 1979). Еколошки контекст људског

развоја обухваћа пет срединских сустава (микросустав, мезосустав, егзосустав, макросустав и кроносустав), од којих сваки садржи идеологијско мотивацијско значење, супротстављено друштвеним односима, институцијама, улогама, активностима. Еколози људског развоја истраживања усмјеравају настојањима за идентификацијом и описом еколошке средине, одређивањем њезиних природних јединица (Barker, 1968) те еколошкој анализи дјетета као творца особног развоја, примјерице анализом утјецаја дјететовог искуства из једног микроокружења на квалитету интеракције у другом микроокружењу (Belsky, 1981). Вриједносни сустав, односно вјеровања родитеља и одгојитеља, која су повезана с њиховим одгојним праксама основне су детерминанте њихова утјецаја на дјететово понашање и развој (Бабић, Ировић и Крстовић, 1997). С једне стране, родитељева вјеровања о дјететову развоју те његова процјена дјететових могућности утјече на родитељски начин понашања: сложенији сустав родитељевог вјеровања и точнија процјена дјететових могућности резултират ће прилагодљивијим одгојним стилем, који дакако овисе и о културној позадини вјеровања и мотивацијско афективним потребама родитеља (Бабић, Ировић и Крстовић, 1997). С друге стране, имплицитна педагогија одгојитеља на разини циљева и особина дјетета указује на важност социјализације као темељне вриједности: одгојитељи преферирају код дјеце оне особине које су предувјет успостављања комуникације и могућности остваривања одгојних утјецаја (Бабић, Ировић и Крстовић, 1997). Укупно изгледа да природа и разина подударности и досљедности вриједносног сустава и понашања родитеља и одгојитеља увјетују континуитет и/или дисконтинуитет дјететова одгоја. Nickel (1985) истиче да на социјализацију дјеце у обитељском и институционалном контексту утјечу три темељна аспекта који постоје на опћој социјалној и индивидуалној разини у експлицитним и имплицитним теоријама одгоја: 1. одгојни циљеви (нормативне интенције одгојитеља/родитеља), 2. одгојни ставови (диспозиције понашања усвојене тијеком особне социјализацијске биографије) те 3. одгојна пракса (конкретне радње у одређеним одгојним ситуацијама).

Циљеви одгоја као елементи културе сваког друштва узроковани су експлицитним и имплицитним ставовима, вриједностима, увјерењима, вјеровањима, дакле предоцбама о томе што је дијете и што се од њега очекује као посљедица неформалних и формалних одгојних утјецаја у различитим добрима дјетињства. Експлицитни ставови и стилови одгајања одређени су социјално и етички, али су повезани и са субјективним интересима и потребама појединаца (Бабић, Ировић и Крстовић, 1997). Вриједности су пак у већој мјери апстрактно и опће начело које се односи на склопове понашања унутар друштва који су високо цијењени и резултат су социјализације (Reber, 1985), па се могу сматрати својеврсним критеријима приоритета. Вриједности могу бити индивидуалне и социјалне, тј. превађавајуће и типичне за конкретну друштвену и културну заједницу. Увјерење је пак знање које имамо о свијету (људима и стварима) и које варира овисно о важности тог знања (Pennigton, 1997). Вјеровање је пак емоционално прихватање одређених начела, тврдњи или доктрина, праћено увјерењем у њи-

хову точност (Petz, 1992; Reber, 1985), док снага вјеровања може бити неовисна о стварним чињеницама. Коначно, ставови су усвојен сустав позитивног или негативног оцјењивања, осјећања и реагирања према предметима, особама или појавама (Pennigton, 1997; Reber, 1985). Резултирајућа имплицитна педагогија је сустав вриједности о дјететовој нарави, о његовим потребама и могућностима, о чиниоцима његова развоја, о циљевима одгоја те примјерним и могућим одгојним поступцима (Бабић, Ировић и Крстовић, 1997). Учинковитост одгоја на разини процеса и крајњих исхода овиси о разини сугласја између нормативног састава вриједности дане друштвене и културне заједнице и појединачне вриједносне оријентације родитеља и одгојитеља. Сматра се да је поријекло имплицитних педагогија искуствено и продукт културног сценарија (Goodnow, 1988).

У имплицитној педагогији битну улогу имају вјеровања одраслих који су изравно укључени у одгој дјеце (“идеје родитеља” о дјетету, дјетињству и родитељству). То су предоцбе, схеме и сценарији које људи граде тумачећи нарав друштвеног свијета у којем људи живе (Goodnow, 1988). По разини опћенитости, вјеровања могу бити: вјеровања о дјетету и дјетињству опћенито, која нису увијек темељена на искуствима с властитом дјецом (1); вјеровања о властитој дјечи која потјечу из искуства с њима (2); вјеровања о развојним процесима и специфичним способностима односе се углавном на развојне утјецаје, као што су наслијеђе, окружење, дјететова особна активност (3); вјеровања о одгојним поступцима у смислу приоритета и учинковитости (4) (Miller, 1988). У истраживању вјеровања родитеља и неродитеља важно је и питање о њиховим типичним или вјеројатним понашањима у интеракцији с дјецом у различитим ситуацијама. Вјеровања о дјететову развоју те процјена његових могућности утјечу на начин понашања родитеља. Вјеројатно је да ће боље разрађен сустав вјеровања и точнија процјена дјетета погодније утјецати на прилагодљивије понашање родитеља (Бабић, Ировић и Крстовић, 1997). Истраживања указују на високу позитивну повезаност између вјеровања родитеља о спознајном развоју и квалитете дјететова спознајног дјеловања, гдје су најуспјешнији родитељи који заговарају “конструктивистички” став о развоју (дијете као активан чимбеник особног развоја) (Miller, 1988).

Посебно је важан однос имплицитне педагогије и учинака одгојне праксе, унутар обитељског контекста и у институционалном контексту. Winterbottom (1958) је показао да рано подучавање самосталности и самоконтроле, тј. постављање већег броја захтјева у млађој доби, уз више награђивања успјеха, уз мања ограничења у млађој а већа у старијој дјететовој доби, придоносе развоју јаке мотивације за постигнућем, који је заправо културално увјетован. Бее и сур. (1969) су показали да постоје разлике у понашању мајки из различитих друштвених класа, које имају различите саставе вриједности које су социјално-културно увјетоване: мајке различите класне припадности примјењују различите облике опће организације активности, дајући сугестије насупрот наредбама, одобравање насупрот неоодобравању и слично. Мартинез (1987) је показао да се говорне интеракције мајки с њиховом дјецом разликују се према ступњу асиметричности, регу-

лацијској функцији, ступњу преузимања одговорности за одржавање дијалога, а искуства с мајком дјеца преносе у вршњачки контекст. Дјеца се понашају слично као и њихове мајке. Kohlberg (1981) сматра да квалитета искуства и природа интеракције с окружењем одређује величину структуралних промјена, што је увјет за пријелаз на виши ступањ моралног развоја. Такођер, Kohlberg и сур. (1975) дају посредну улогу вриједносном саставу одраслих, док Lubeck (1985) успоређује стратегије одгојитеља двају предшколских институцијских програма (у «црној и бијелој» Америци), показујући да алтернативне оријентације одраслих резултирају различитим спознајним и понашајним стиливима дјеце полазника програма. Kontos i Wilcox-Herzog (1997) сматрају да постоји позитивна релација између сензитивне, укључујуће интеракције дјетета с одгојитељем и дјететовог когнитивног, социјално-емоционалног и језичног развоја. Ванделл и сур. (1988) су у лонгитудиналном истраживању о учинцима предшколских програма различитих квалитета и установили да квалитета програма” дугорочно дјелује на социјалном плану развоја дјеце (социјабилност, кооперативност, послушност, контрола импулзивности и афеката), а показало се и да су набројени учинци дуготрајни те трају и у школској доби. У дјечјим вртићима превладавају поступци контролирања и исправљања понашања дјеце, што је у опреци с прокламираним циљевима као што су самосталност, слобода, социјална, језична и когнитивна компетенција. У ставовима одгојитеља доминира статусна оријентација те вјеровање о дјететовој некомпетенцији (Бабић, 1989; Бабић, Ировић и Крстовић, 1997). Истраживањем имплицитних педагогија одгојитеља у Хрватској на разини циљева и пожељних и непожељних особина дјеце (Бабић, 1992) утврдило се да: у имплицитним педагогијама одгојитеља најчешћи циљеви жељених промјена јесу културне, хигијенске и радне навике, социјализација и здрава личност те конкретне особине личности (1); не постоји сугласје између програмских циљева и циљева одгојитеља - у особним теоријама одгојитеља превладавају циљеви из подручја развоја дјеце који су најчешће краткорочни, тј. усмјерени на садашњост, а мање на будућност (2); одгојитељи преферирају дјететове особине које су предувјет успостављања комуникације и остваривања одгојних утјецаја (3).

У популарној литератури за родитеље (www.roditelj.hr, 2008) проналазимо занимљиве конкретне примјере митова о родитељству и одгајању дјеце: љубав на први поглед (родитеље ће одмах завољети дијете по његову рођењу), пресретни смо (родитељи ће нужно бити сретни што се дијете родило), наша је беба најљепша, најбоља, најслађа на свијету (родитељи вјерују да је њихово дијете најљепше чим се родило), наша је љубав увијек њежна (родитељи морају увијек бити њежни према дјетету). Слични су примјерице и митови о повезујућем родитељству (Бабић, 2008): повезујуће родитељство тражи да мајка напусти посао; повезујуће родитељство може довести до тога да дијете постане одвећ везано и овисно о родитељима; повезујуће родитељство одговара само одређеној врсти мајки; повезујуће родитељство не припрема дијете на све што га чега у стварном свијету; лоша сте мајка ако не проводите начела повезујућег родитељства.

Из свега наведеног произлази да посједовање «митова» о родитељству и одгајању није погодно усмјерење у смислу дјететове добробити. Увид у већу или мању израженост оваквих «митова» може едукаторима, али и самим родитељима помоћи да прилагоде властите одгојне ресурсе у смјеру веће добробити дјетета. Стога смо сматрали корисним стећи суставни увид у посједовање неконструктивних «митова» о родитељству и одгајању, конструкцијом адекватног мјерног инструмента. **Главни циљ** истраживања био је конструирати упитник митова о родитељству и одгајању. Подциљеви истраживања били су: 1) утврдити латентне димензије упитника митова о родитељству и одгајању (претпоставили смо да постоје латентне димензије које могу објаснити простор митова о родитељству и одгајању); 2) утврдити разлике у димензијама митова о родитељству и одгајању у односу на доб судионика, спол судионика те чињеницу имају ли судионици властито дијете или не (претпоставили смо да постоје разлике у димензијама митова о родитељству и одгајању у односу на све независне варијабле: примјерице, постоји реална основа за вјеровање да би млађи родитељи, мајке и судионици који имају властито дијете могли имати и наглашеније димензије митова о родитељству и одгајању).

Метода

Судионици

Испитан је пригодни узорак од укупно 325 судионика, од тога 178 родитеља, 71 одгојитеља те 76 стручних сурадника психолога, добног распона од 23 до 62 година. По полу, било је заступљено 290 судионица и 35 судионика. Од свих судионика и судионица, 48 их је било без дјече док преостали имају дјецу. Субзорке родитеља и одгојитеља испитали су одгојитељи, дистрибуцијом писмене анкете с прелиминарном верзијом упитника Митови о родитељству и одгајању, у дјечјим вртићима: Радост из Цриквенице, Радост у Загребу, Григор Витез у Загребу те Бјеловар. На анкету је одговорило 65 % родитеља којима је иста дистрибуирана. Психолози су испунили анкету на састанку секције предшколских психолога. Премда је узорак испитаника у односу на одгојну улогу (родитељ, одгојитељ, психолог) привидно хетероген, они су заправо могли сачињавати релативно кохерентан узорак, с обзиром да су судионици без властите дјеце били заступљени једино у субзорцима одгојитеља те стручних сурадника психолога. Такођер, практички сви мушки судионици су били очеви дјеце у предшколским установама.

Инструмент

Прелиминарну верзију упитника Митови о родитељству и одгајању саставила је психологиња Љубица Дуспара из Дјечјег вртића Радост у Загребу за потребе овог истраживања, на темељу претходно описних претпоставки. Дакле,

иницијално полазиште у формулирању честица био опћи теоријски концепт имплицитне педагогије коју имају родитељи и одгојитељи, везан уз ставове и вјеровања о дјететову развоју и одгоју те припадним улогама родитеља. Овај упитник се у оригиналној верзији састојао од три категорије питања везаних за проблематику митова о одгајању и родитељству:

1. *Дјеца* – митови о основним потребама и карактеристикама мале дјеце.
2. *Одгајање* – митови о томе какав би требао бити «здрави» одгој.
3. *Родитељи* – митови о улози родитеља у одгоју дјеце.

Уз варијабле које су заправо честице упитника, прикупљени су и подаци о демографским варијаблама: спол те хронолошка доб испитаника, ступањ стручне спреме, дуљина радног стажа. У упитнику Митови о родитељству и одгајању је кориштена скала Ликертова типа од пет ступњева, у распону од «уопће се не слажем» (1) до «у потпуности се слажем» (5) са сљедећим садржајем тврдњи (таблица 2). Судиионици су имали задатак исказати у коликој се мјери слажу са садржајем појединих тврдњи. Након проведене анализе главних компоненти дефиниране су још двије варијабле које су заправо укупни резултати по димензијама упитника (једноставне линеарне комбинације честица које дефинирају поједину димензију).

Статистичка анализа

Обрада резултата проведена је помоћу статистичког програма СПСС 11.0. Најприје смо на цјелокупном узорку испитаника утврдили дескриптивне карактеристике честица, а потом смо у двије итерације факторске анализе утврдили латентне димензије упитника те провјерили поузданост честица које поједине димензије дефинирају. Користили смо методу главних компоненти те варимах ротацију, а у екстракцији фактора уз Гуттман-Каисеров критериј (карактеристични коријен већи од 1) у комбинацији са Сцрее Плот стратегијом и критеријем интерпретабилности фактора. С обзиром да смо у првој солуцији главних компоненти добили незадовољавајућу компонентну структуру (неке честице су лоше дефинирале простор од двије главне компоненте), у сљедећој смо их итерацији са заданим бројем главних компоненти (2) изоставили из анализе те добили задовољавајућу компонентну солуцију. Утврдили смо повезаност добивених димензија Пеарсоновим моментом корелације, а потом смо примјеном АНОВА-е утврдили добне разлике (добне категорије: до 30 година, 30-40 година, преко 40 година)м те т-тестом за велике независне узорке и сполне разлике те разлике у односу на чињеницу посједовања властите дјеце.

Резултати и расправа

Подаци из таблице 1 показују да практички све дистрибуције честица одступају од нормалне дистрибуције. Међутим, с обзиром да су дистрибуције си-

метричне, а узорак довољно велик, то нисмо сматрали сметњом за даљњу примјену параметријских метода обраде података. Највеће вриједности просјечних резултата (аритметичке средине) утврдили смо за честице: *Родитељ мора бити досљедан те Отац и мајка морају имати усуглашене одгојне ставове*. Највеће вриједности стандардних распршења пронађене су за честице: *Дјеци се не може допустити да старијим особама говоре нећу, не желим и сл.* те *Довољно је и пола сата интензивног и квалитетно усмјереног времена за дијете дневно да би дјететове емоционалне потребе биле задовољене*. Другим ријечима, досљедност и истовјетност одгојних утјецаја перципирана је као најбитнија, за све профиле судионика истраживања, одгојитеље, родитеље, психологе. Највећа распршења увјетована су вјеројатном разликом у преференцијама родитеља и стручњака у подручју предшколског одгоја и образовања за различите теоријске концепције у подручју одгоја и образовања. Неки су очигледно присталице либералног одгоја, други теорија модификација понашања суставима поткрјепљења, трећи преферирају повезујуће родитељство, итд. Дакле, с неким ставовима се већина носитеља одгојних утјецаја слаже, док у другима постоје разлике, што се огледа и у обиљежјима „митова“ о одгајању и родитељству.

Таблица 1. Дескриптивне карактеристике честица упитника
Митови о родитељству и одгајању у иницијалној верзији

Честице	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Колмогоров-Смирнов (3)	Значајност
Малом дјетету у доби од 1-3 године није потребно објашњавати зашто нешто не смије.	1,66	,88	5,247	p< ,01
Мала дјеца често плачу без разлога па је најбоље не реагирати	1,59	,77	5,819	p< ,01
Малој дјечи не треба постављати ограничења јер то спутава слободу личности	1,96	,86	4,767	p< ,01
Превише похвала и превише мажења размазит ће дијете.	1,77	,91	4,865	p< ,01
Дјеца с 3 год. требају кренути у вртић због социјализације.	3,75	1,07	4,457	p< ,01
Дјеци се не може допустити да старијим особама говоре нећу, не желим и сл.	2,79	1,16	3,902	p< ,01
Важно је на вријеме сломити дјечји пркос и тврдоглавост јер дрво се свија док је младо.	2,24	1,13	3,860	p< ,01

За правилан одгој дјеце неопходно је понекад ударити.	2,07	1,09	4,227	p< ,01
Не можеш добро одгојити дијете ако се „превише спушташ на његов ниво“ (нпр. играш се с њим) јер родитељ треба дјетету бити ауторитет.	1,56	,81	6,332	p< ,01
Не смијеш спутавати дијете јер то негативно утјече на развој његове особности.	3,27	1,12	4,188	p< ,01
Родитељ и дијете требају бити равноправни, као пријатељи.	2,67	1,12	3,872	p< ,01
Да бисмо квалитетно одгајали потребно је стално бити усмјерен на дијете и његове потребе.	3,50	1,06	4,200	p< ,01
Родитељ мора бити досљедан.	4,52	,66	6,693	p< ,01
Отац и мајка морају имати усуглашене одгојне ставове.	4,43	,78	6,693	p< ,01
Довољно је и пола сата интензивног и квалитетно усмјереног времена за дијете дневно да би дјететове емоционалне потребе биле задовољене.	2,90	1,16	6,048	p< ,01
Родитељи који предано одгајају имају дјецу с којима нема битних проблема.	3,06	1,03	3,795	p< ,01
Заједничко спавање родитеља и дјеце гуши дијете у осамостаљивању	3,03	1,07	3,355	p< ,01
Не треба бебу дигнути чим заплаче, она зна плачем манипулирати. Порука да је мама стално доступна није добра за њен развој.	2,50	1,12	3,203	p< ,01
Дојењем након годину дана мајка жели дијете превише везати уз себе.	2,43	1,12	4,061	p< ,01
Дојенчад треба само мајку, очеви се најбоље могу бавити дјецом када она буду мало већа.	1,39	,68	7,287	p< ,01

Након утврђивања дескриптивних карактеристика честица прелиминарне верзије упитника, провели смо анализу главних компоненти упитника *Митови о родитељству и одгајању* с тежњом утврђивања конструктне ваљаности упитника. Kaiser-Meyer-Olkinovim тестом (0,787) адекватности узорка утврдили смо да је матрица интеркорелација честица упитника погодна за факторизацију (Bartlettov тест сферицитета износио је $\chi^2=905,473$; $df=105$; $p<0,001$). У табlici 2 видљиво је да смо добили двије димензије упитника, које заједно тумаче укупно нешто више од 37 % укупне варијанце простора митова о родитељству и одгајању. Прву екстрахирану главну компоненту назвали смо *Опће предоцбе о одгоју*, а на темељу садржаја честица које ју сатурирају можемо закључити да ова компонента тумачи вјеру у моћ «(не)традиционалног» односно «исправног» одгоја. Ова главна компонента садржи 8 честица и показује средње високу и задовољавајућу поузданост од $\alpha=0,72$. Другу екстрахирану главну компоненту назвали смо *Пресудан утјецај родитеља*, а на темељу садржаја честица које ју сатурирају можемо закључити да ова компонента тумачи вјеру у моћ пресудног утјецаја «правилног одгоја» од стране родитеља, гдје се миноризира важност осталих утјецаја, примјерице насљедних фактора и личности дјетета. Ова главна компонента садржи 7 честица и показује релативно ниску али задовољавајућу поузданост од $\alpha=0,65$. На темељу добивених резултата, у будућим се истраживањима може користити овако конструиран упитник с двије скале и с укупно 15 честица које покривају ова два фактора. Међутим, свакако је пожељно додавање нових честица, како би постотак објашњене варијанце био потенцијално већи. Међу двјема добивеним димензијама митова о родитељству заправо не постоји јасна концептуална граница, али смо ју увјетно могли направити, групирањем вјеровања о дјететовој природи у димензију *Опће предоцбе о одгоју* те вјеровања о „примјереним“ одгојним утјецајима у димензију *Пресудан утјецај родитеља*.

Таблица 2. Анализа главних компоненти упитника
Митови о родитељству и одгајању након варимах ротације;
корелације варијабли с главним компонентама

Честица	Опће предоцбе о одгоју	Пресудан утјецај родитеља	Комуналитети
Не можеш добро одгојити дијете ако се „превише спушташ на његов ниво“ (нпр. играш се с њим) јер родитељ треба дјетету бити ауторитет	,652		,426
Превише похвала и превише мажења размазит ће дијете.	,625		,391
Мала дјеца често плачу без разлога па је најбоље не реагирати	,619		,407

Важно је на вријеме сломити дјечји пркос и тврдоглавост јер дрво се свија док је младо	,585	,378	,485
За правилан одгој дјеце неопходно је понекад ударити	,569		,396
Дојенчад треба само мајку, очеви се најбоље могу бавити дјецом када она буду мало већа	,508		,265
Не треба бебу дигнути чим заплаче, она зна плачем манипулирати. Порука да је мама стално доступна није добра за њен развој	,450	,393	,357
Малом дјетету у доби од 1-3 године није потребно објашњавати зашто нешто не смије	,411		,174
Отац и мајка морају имати усуглашене одгојне ставове		,772	,613
Родитељ мора бити досљедан	-,307	,743	,647
Дјеца с 3 год. требају кренути у вртић због социјализације		,586	,372
Дјеци се не може допустити да старијим особама говоре нећу, не желим и сл	,466	,491	,458
Заједничко спавање родитеља и дјеце гуши дијете у осамостаљивању		,457	,233
Родитељи који предано одгајају имају дјецу с којима нема битних проблема		,448	,202
Довољно је и пола сата интензивног и квалитетно усмјереног времена за дијете дневно да би дјететове емоционалне потребе биле задовољене		,412	,199
Карактеристични коријен	2,91	2,72	Укупно
Постотак објашњене варијанце (%)	19,37 %	18,12 %	37,49 %
Поузданост љествице (Cronbachov α коефицијент)	,72	,65	
Аритметичка средина	61,71	24,51	
Стандардна девијација	14,34	5,91	
Kolmogorov-Smirnov test	,76	1,05	
Značajnost	p>,20	p>,20	

Обје димензије упитника међусобно ниско али статистички значајно и позитивно корелиране ($r=0,328$; $p<0,01$). Другим ријечима, митови су међусобно

повезани, док је дистинкција категорија тих вјеровања о природи дјетета, одгајању и родитељству тек ујетна.

Већ у прелиминарној анализи смо утврдили да нема статистички значајних разлика између три субзорка судионика, родитеља, одгојитеља и психолога (резултати ANOVA-е су показали да нема разлика у изражености митова о родитељству и одгајању нити у димензији *Онће предоцбе о одгоју* ($F=2,219$; $p>0,15$), нити у димензији *Пресудан утјецај родитеља* ($F=2,690$; $p>0,05$). Непостојање разлика могли смо очекивати с обзиром да су и у субзорцима стручњака из дјечјих вртића заправо већином заступљени родитељи, тј. судионици који имају властиту дјецу.

У табелици 3 дан је приказ добних разлика у димензијама митова о родитељству. И док добне разлике за димензију *Пресудан утјецај родитеља* нису статистички значајне, добне разлике су присутне и статистички значајне код димензије *Онће предоцбе о одгоју*. Post-hoc тестом (Scheffe) утврдили смо да су разлике статистички значајне у случају *Онћих предоцби о одгоју* једино између добне групе 30-40 година и добне групе више од 40 година, у смјеру већих просјечних вриједности за оне из добне групе 30-40 година. Заправо привидно изненађујућа чињеница да средња добна група родитеља показује највећу разину митова из подручја *Онћих предоцби о одгоју*. О разлозима можемо само спекулирати, или их истражити у будућим истраживањима. На темељу практичних искустава може се претпоставити да су сасвим млади родитељи суздржанији у експресији митова о одгајању и родитељству (јер су можда свјесни да недовољно знају о тим подручјима), док су најстарији родитељи заправо искусни и стога реалистичнији.

Таблица 3. Добне разлике у димензијама митова о родитељству (ANOVA)

Димензија	Добна група (Н)	Аритметичка средина	Стандардна девијација	F (2, 320)	Значајност
Онће предоцбе о одгоју	до 30 година (75)	14,667	3,977	4,679	p<,01
	30-40 година (150)	15,453	4,770		
	више од 40 година (98)	13,765	3,578		
Пресудан утјецај родитеља	до 30 година (75)	24,487	3,239	,072	p>,20
	30-40 година (150)	24,550	4,308		
	више од 40 година (98)	24,354	4,124		

У табелици 4 дан је приказ сполних разлика у димензијама митова о родитељству. И док сполне разлике за димензију *Онће предоцбе о одгоју* нису статистички значајне, сполне разлике су присутне и статистички значајне код димензије *Пресудан утјецај родитеља* између очева и мајки, у смјеру већих просјечних вриједности за мајке. Подаци подржавају очекивања да мајке, као у већини слу-

чајева реално најбитнији одгојни чимбеник, каткад можда прецјењују важност, интензитет и квалитету властитог утјецаја на дијете.

Таблица 4. Сполне разлике у димензијама митова о родитељству (т-тест)

Димензија	Спол (Н)	Аритметичка средина	Стандардна девијација	т-тест	Значајност
Опће предоцбе о одгоју	очеви (34)	14,500	4,017	-,392	p>,20
	мајке (289)	14,788	4,353		
Пресудан утјецај родитеља	очеви (34)	22,941	3,829	-2,450	p<,02
	мајке (289)	24,651	4,009		

У табlici 5 дан је приказ разлика у димензијама митова о родитељству у односу на чињеницу има ли судионик дијете или не. Разлике за димензију у односу на чињеницу има ли судионик дијете или не статистички су значајне у односу на обје димензије: и у димензији *Опће предоцбе о одгоју* и код димензије *Пресудан утјецај родитеља* разлике су присутне и статистички значајне, у смјеру већих просјечних вриједности за судионике који имају властиту дјецу. Тумачење оваквих резултата може се интерпретирати слично као у случају вјеровања о пресудном утјецају родитеља у случају њихових мајки. Наиме, без обзира на струку, могуће је да судионици који имају властиту дјецу показују већи ступањ увјерења у властита вјеровања о родитељству и одгоју. Међу њима, нека су уистину конструктивна, док су у другим случајевима та вјеровања мање конструктивна, јер улазе каткад неоправданих генерализација, обједињених у митовима које смо операционализирали.

Таблица 5. Разлике у димензијама митова о родитељству у односу на чињеницу има ли судионик дијете или не (т-тест)

Димензија	Има дијете	Аритметичка средина	Стандардна девијација	т-тест	Значајност
Опће предоцбе о одгоју	не (48)	13,333	3,593	-2,895	<,01
	да (273)	15,018	4,367		
Пресудан утјецај родитеља	не (48)	23,458	3,626	-2,113	<,05
	да (273)	24,679	4,045		

Препоруке посебно важне за родитеље и одгојитеље дјече предшколске доби моле би се свести на покушаје што реалистичније процјене властитих и туђих одгојних потенцијала, али и препознавање истинске индивидуалности сваког дјетета. Генерализације хеуристичких одгојних искустава родитеља и стручњака, особито у одгоју властите дјеце, више су него пожељне, али с њима треба бити изнимно опрезан. Наиме, одгојне ситуације су ситуацијски специфичне, а

дјеца имају свој ритам развоја, и подложна су вишеструким и вишесмјерним еколошким утјецајима.

Предност овог истраживања је чињеница да је ово релативно ријетко истраживање код нас везано уз проблематику митова о одгајању дјеце предшколске доби, али и о родитељским улогама. За разлику од сличних истраживања, оно је директно усмјерено на утврђивање ступња увјерења у поједина генерализирана практична искуства, која варирају овисно о независним варијаблама које смо користили у овом истраживању. Битни недостаци истраживања су првенствено недовољно репрезентативан и пригодан узорак судионика (и родитеља, и одгојитеља али и стручних сурадника психолога) те чињеница да је истраживањем обухваћена првенствено урбана средина. Такођер, број митова о одгајању и родитељству био је ограничен, па би се у будућим истраживањима могло генерирати већи број тврдњи и искушати другачије методе факторизације, са становишта интерпретабилности добивених димензија. Тако бисмо примјерице могли добити латентне димензије које репрезентирају митове о родитељима, о дјечи и о одгоју. Све наведено онемогућује озбиљнију генерализацију добивених резултата. Дакако, у ту сврху могуће је истраживање провести на већем броју испитаника те репрезентативнијем (случајном) узорку судионика.

Закључци

Показало се да постоје двије латентне димензије упитника *Митови о родитељству и одгајању*: *Онђе предоцбе о одгоју* те *Пресудан утјецај родитеља*. Утврдили смо постојање статистички значајних разлика у димензијама митова о родитељству и одгајању у односу на доб судионика, спол судионика те чињеницу имају ли судионици властито дијете или не. Показало се да мајке постижу статистички значајно веће резултате у димензији *Пресудан утјецај родитеља* у односу на очеве; најстарија добна група родитеља показује мање изражене митове о родитељству и одгајању у димензији *Онћих предоцби о одгоју*, у успоредби са средњом добном групом. Коначно, судионици који имају властито дијете имају статистички значајно наглашеније обје димензије митова о родитељству и одгајању, у односу на неродитеље. Потврдили смо све постављене хипотезе.

Литература

- Babić, N. (1989). *Govor odgajatelja i dječje aktivnosti*. Zagreb: Školske novine.
- Babić, N. (1992). *Predškolski odgoj danas i sutra*. Pedagoški fakultet, Osijek.
- Babić, N., Irović, S., Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. Društvena istraživanja, 4-5(30-31):551-575.
- Babić, S. (2008). Povezujuće roditeljstvo - Triкови које знају superroditelji. Skinuto 12.9.2008. s: <http://www.roditelji.hr/beba/njega-i-oprema/trikovi-za-superroditelje.html?page=1>

- Barker, R. (1985). Ekološka sredina. U: Levkov Lj. (ur.), *Ekološka detja psihologija* (str. 32-34), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bee, H.L., Van Egeren, L.F., Streissguth, A.P., Niman, B.A., Leckie, M.S. (1969). Social Class Differences in Maternal Teaching and Speech Patterns, *Developmental Psychology*, 1(6):726-734.
- Belsky, J. (1979). Mother - Father - Infant Interaction: A Naturalistic Observational Study, *Developmental Psychology*, 15(55):83-96.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodnow, J.J. (1988). Parent's Ideas, Actions and Feelings: Models and Methods for Developmental and Social Psychology, *Child Development*, 59(2):286-320.
- Kohlberg, L., Kauffman, K., Scharf, P., Hickey, J. (1975). The Just Community Approach to Corection: A Theory, *Journal of Moral Education*, 4:243-260.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays in Moral Development, Vol. I. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kontos, S., Wilcox-Herzog, A. (1977). Teacher's Interactions with Children: Why are They so Important? *Young Children*, 52(2):4-12.
- Lubeck, S. (1985). *Sandbox Society: Early Education in Black and White America*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Martinez, M.A. (1987). Dialog among Children and between Children and Their Mother, *Child Development*, 58(4):1034-1043.
- Miller, S. A. (1988). Parent's Beliefs about Children's Cognitive Development, *Child Development*, 59(2):259-286.
- Mitovi o bebama. Skinuto 15.9.2008. s: <http://www.roditelji.hr/trudnoca/porod/roditeljska-ljubav.html>
- Nickel, H. (1985). Vorschulisches Erziehverhalten im Spiegel empirischer Untersuchungen _ Einfuhrung Uberlick. U: Nickel H. (ur), *Sozialisation im Vorschulalter* (str. 92-108). Weinheim: VCH.
- Pennington, D.C. (1997). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Reber, A.S. (1985). *Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books.
- Vandell, D.L., Hendeerson, V.K., Wilson, K.S. (1988). A Longitudinal Study of Children with Day-Care Experiences of Varyng Quality, *Child Development*, 59(5):1286-1293.
- Winterbottom, M.R. (1958). Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery. U: Atkonson W. J. (ur.), str. 15-16. *Motives in Fantasy, Action and Society*. New Jersey: Van Nostrand.

Dr Josko Sindik

Zagreb
Croatia

CONSTRUCTION OF A QUESTIONNAIRE ON MYTHS ABOUT PARENTING AND UPBRINGING

Abstract

The aim of the study was to construct a questionnaire on myths about parenting and upbringing, as well as to determine the differences in dimensions of myths about parenting and education in relation to age and gender of the participants and the fact father participants own their own child or not. Preliminary version of the questionnaire *Myths about Parenting and Upbringing* was administered to a sample of 325 subjects was examined, consisting of 178 parents, 71 teachers and 76 professional assistant psychologists, aged between 23 and 62, working in kindergartens in Crikvenica, Zagreb and Bjelovar. It turned out that there are two latent dimensions of the questionnaire *Myths about Parenting and Upbringing*: *General notions on upbringing* and *Decisive influence of parents*. It was found that there are statistically significant differences in the dimensions of myths about parenting and upbringing in regard to the age of subjects, their gender and the fact if they have their own child or not. Compared to fathers, mothers showed higher statistically significant results in the dimension *Decisive influence on parents*; eldest group of parents expressed less marked myths about parenting and upbringing in the dimension of *General notions on upbringing* than middle age group of parents. The participants who have their own child have significantly more pronounced both dimensions of myths about parenting and upbringing, as compared to those subjects who are not parents.

Key words: ecological approach, myths, preschool children.

Д-р Йошко Синдик Загреб

СОСТАВЛЕНИЕ АНКЕТЫ О МИФАХ О РОДИТЕЛЯХ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Резюме

Целью настоящей работы было обнаружить и составить анкету о мифах родительства и воспитании . детей и подтвердить разницы в понимании мифов о родительстве и воспитании детей, в зависимости от возраста, пола и факта есть ли у них дети или они бездетные участники в анкете, В исследовании участвовало 325

опрошених, из овога 178 родитеља, 71 васпитаатељ, и 76 психолога, возраста с 23 по 62 година, које опршени предварајтељном версијом Анкете о родитељству и васпитању у дечјим вртицама у мјестима Цриквеница, Загреб и Бјеловар. Оказало се да постоје две скривене дијелове анкете Мисли о родитељству и васпитању: Општи појмови о васпитању и Решајуће дејство родитеља. Истраживање показало да постоје статистички значајне разлике у значењу митова о родитељству и васпитању у зависности од возраста учесника у анкети, њиховог пола и од тога да ли имају децу или не. У мајкама статистички значајно виши резултати у дијелу Решајуће дејство родитеља у поређењу са оцама; старији родитељи показују нижи изражене митове о родитељству и васпитању деце у дијелу Општи појмови о васпитању, у поређењу са родитељима средњег возраста. Учесници у анкети у којима је сопствени дете имају статистички значајно више изражене оба дијела мита о роли родитеља и васпитању, у поређењу са бездетним родитељима.

Опореке речи: еколошки дододок, митови, дошколски дечи

УПИТНИК О МИТОВИМА РОДИТЕЛСТВА

Поштовани, проводимо истраживање о митовима родитељства – који митови постоје данас, које подржавају родитељи, а које стручњаци. Познато је да митови умиру тешко и полако, но одржавамо ли их ми стручњаци/родитељи на животу? Да бисмо на то одговорили, потребно нам је да искрено и анонимно одговорите на слиједећа питања:

Одговарате као:	родитељ	одгајатељица	психолог/психологиња
Спол:	М Ж	Имате ли децу:	ДА НЕ
Ваша доб:	мање од 30 година	30-40	више од 40 година

Молим вас прочитајте у табели слиједеће ставове и процијените на скали од 1 – 5 колико се с њима слажете:

1	2	3	4	5
уопће се не слажем	не слажем се	нити се слажем нити не слажем	слажем се	у потпуности се слажем

	ДЈЕЦА	
1	Малом дјетету у доби од 1-3 године није потребно објашњавати зашто нешто не смије.	1 2 3 4 5
2	Мала дјеца често плачу без разлога па је најбоље не реагирати	1 2 3 4 5
3	Малој дјечи не треба постављати ограничења јер то спутава слободу личности	1 2 3 4 5
4	Превише похвала и превише мажења размазит ће дијете.	1 2 3 4 5
5	Дјеца с 3 год. требају кренути у вртић због социјализације	1 2 3 4 5
	СТАВОВИ О ОДГОЈУ	
6	Дјеци се не може допустити да старијим особама говоре нећу, не желим и сл	1 2 3 4 5
7	Важно је на вријеме сломити дјечји пркос и тврдоглавост јер дрво се свија док је младо.	1 2 3 4 5
8	За правилан одгој дјеце неопходно је понекад ударити.	1 2 3 4 5
9	Не можеш добро одгојити дијете ако се „превише спушташ на његов ниво“ (нпр. играш се с њим) јер родитељ треба дјетету бити ауторитет.	1 2 3 4 5
10	Не смијеш спутавати дијете јер то негативно утјече на развој његове особности	1 2 3 4 5
11	Родитељ и дијете требају бити равноправни, као пријатељи	1 2 3 4 5
12	Да бисмо квалитетно одгајали потребно је стално бити усмјерен на дијете и његове потребе	1 2 3 4 5
	РОДИТЕЉИ	
13	Родитељ мора бити досљедан.	1 2 3 4 5
14	Отац и мајка морају имати усуглашене одгојне ставове.	1 2 3 4 5
15	Довољно је и пола сата интензивног и квалитетно усмјереног времена за дијете дневно да би дјететове емоционалне потребе биле задовољене	1 2 3 4 5
16	Родитељи који предано одгајају имају дјецу с којима нема битних проблема	1 2 3 4 5
17	Заједничко спавање родитеља и дјеце гуши дијете у осамостаљивању	1 2 3 4 5
18	Не треба бебу дигнути чим заплаче, она зна плачем манипулирати. Порука да је мама стално доступна није добра за њен развој.	1 2 3 4 5
19	Дојењем након годину дана мајка жели дијете превише везати уз себе	1 2 3 4 5
20	Дојенчад треба само мајку, очеви се најбоље могу бавити дјецом када она буду мало већа.	1 2 3 4 5

КОНФЕСИОНАЛНО ПРАВОСЛАВНО ОБРАЗОВАЊЕ У ТРАНСИЛВАНИЈИ У ПЕРИОДУ 1849-1867.

Резиме

У раду је приказан развој образовања на румунском језику у Трансилванији под хабзбуршком влашћу у годинама непосредно након Револуције 1848-49, период који је карактеристичан по успостављању Баховог апсолутизма на читавој територији Монархије и који се завршава потписивањем Аустро-угарске нагодбе из 1867. Већина школа у којима се настава одвијала на румунском језику је у овом периоду имала конфесионални карактер, односно налазила се под надлежношћу православне цркве, иако су и политичке власти, преко својих министарстава, инспектората и других органа, имале свој итекако значајан удео у организовању и надгледању школског система на читавој територији царства, па и румунских конфесионалних школа. У организовању образовног система на румунском језику, укључујући и питање формирања учитељског кадра, надзор над радом учитеља, питање њихових плата, као и сва остала питања од виталног значаја за функционисање образовног система у местима која су се налазила под јурисдикцијом Архиепископства (касније Митрополије, од краја 1864) у Сибиу, највеће заслуге припадају Андреју Шагуни, епископу и касније првом митрополиту православних Румуна у Хабзбуршкој монархији. Конфесионално образовање у Трансилванији, је упркос напорима Шагуне и његових сарадника, наилазило на многобројне проблеме, пре свега везаних за недостатак материјалних средстава у сиромашним трансилванским селима, за недостатак довољног броја стручних кадрова, за недисциплину и сл. Упркос свим препрекама и недаћама, период од 1850. до 1867. (као и деценије које су следиле), представљале су добанапретка, када су предузете мере и решења које су битно утицала на формирање данашњег румунског образовног система.

Кључне речи: образовање, учитељи, конфесионалне школе, Трансилванија

Период од револуције 1848-49. до потписивања Аустро-угарске нагодбе 1867. године донео је румунском друштвеном животу у Трансилванији низ промена које су значајно утицале на структуру руралног патријархалног света. Тачније, у периоду

од мање од две деценије присуствујемо социјалном ослобођењу велике масе кметова, укидању старе политичке дискриминације већинске нације признавањем статуса равноправности са бившим привилегованим нацијама (1863), стицањем верске аутономије оснивањем Грко-католичке (1853) и Православне митрополије, ширењем и учвршћивањем културних институција, појавом низа фондација и јавних румунских новчаних фондова и већим уплитањем државе у подизању нивоа јавног образовања¹. Када је реч о тим културно-образовним аспектима, треба прецизирати да, превазилажењем уске конфесионалне баријере која је до тада стварала поделе, ердељска интелигенција - световна и црквена подједнако - знала је да усмери своје снаге ка промовисању једне праве националне румунске школе, стоје био услов и полазна тачка у реализацији жељеног циља: уједињење Румуна².

Законом *Entwurf ziir Organisation der Gymnasien und Realschulen in Osterreich* од 16. септембра 1849. националним заједницама је било дозвољено оснивање нижих четворогодишњих и виших осмогодишњих гимназија на матерњем језику. У циљу припреме учитеља основане су педагошке школе, односно експерименталне школе за апликацију³. Према томе, у периоду од само неколико година забележен је незапамћен развој школске мреже, са елоквентним статистичким резултатима који се односе на број учитеља и подигнутих зграда: 722 школе у 1851. години, 981 школа у 1858. години, односно 1483 у 1865. години⁴.

Образовање на румунском језику је међутим, задржало конфесионални карактер. Када је реч о Румунској православној цркви у Трансилванији, 1850. година је означила почетак великих остварења на пољу образовања великог патриоте и културног радника Андреја Шагуна (1808- 1863), генералног викара, епископа и касније митрополита православних Румуна у Трансилванији и Банату⁵ кога су, с правом, сматрали “највећим добротвором Румуна под бившом круном Ст. Иштвана”⁶. И заиста, његове заслуге су неоспорне⁷, “шагунијанска

¹ Simion Retegan, *Satul românesc din Transilvania, ctitor de școală (1850-1867)*, Cluj-Napoca, 1994, 5-10.

² Vasile Popeangă, *Școala românească din Transilvania în perioada 1867-1918 și lupta sa pentru unire*, București, 1974, 12-27.

³ Istoria învățământului din România. Compendiu, București, 1971, 120-121.

⁴ Ioachim Lazăr, *Învățământul românesc din sud-vestul Transilvaniei (1848-1883)*, Cluj-Napoca, 2002, 40.

⁵ Videti опшмије о томе монографије: Nicolae Popea, *Archiepiscopul și Metropolitul Andreiu baron de Șaguna*, Sibiu, 1879 (reedit. București, 2002); Nicolae Dobrescu, *Mitropolitul Andrei Șaguna*, București, 1909; Ioan Lupaș, *Mitropolitul Andrei Șaguna. Monografie istorică*, Sibiu, 1911 (reedit. București, 1999); Mircea Păcurariu, *Mitropolitul Andrei Șaguna*, у часопису: „Mitropolia Ardealului”, Sibiu, an XIII, 1968, nr. 11-12, 863-869; Idem, *100 de ani de la moartea mitropolitului Andrei Șaguna*, у часопису. „Biserica Ortodoxă Română”, București, an XCI, 1973, nr. 7-8, 854-864; Keith Hitchins, *Ortodoxie și naționalitate. Andrei Șaguna și românii din Transilvania (1846-1873)*, București, 1995; Aurel Papari, Jipa Rotariu, Ileana Bulz, *Andrei Șaguna, contemporanul nostru*, Constanța, 2000 etc.

⁶ Ioan Lupaș, *Viața și faptele lui Andrei Șaguna, mitropolitul Ardealului*, București, 1926,3.

⁷ Antonie Plămădeală, *Momentul Andrei Șaguna în istoria și în cultura Transilvaniei - cu prilejul aniversării a 175 ani de la naștere*, у часопису: „Mitropolia Ardealului”, Sibiu, an XXIX, 1984, nr. 1-2, 7-18.

школа”, како је она названа⁸, представљајући значајно остварење у еволуцији образовног система у Трансилванији.

Тако је у духу тринаесте тачке *Националне петиције* која је изгласана на *Пољу слободе* код Блажа 4/16. маја 1848.⁹ Шагуна предузео низ конкретних мера за организовање румунског националног образовања. За почетак, на седници епархијалног синода од 12. марта 1850, јерарх је затражио издвајање православних конфесионалних школа из надлежности римокатоличког епископа у Алби и њихов прелазак под јурисдикцију дијецезе у Сибиу; још три одлуке су се односиле на организацију наставе: “До нове наредбе, сваки прота треба да буде школски инспектор у свом дистрикту, и да с времена на време шаље извештаје Његовом Преосвештенству, а Његово Преосвештенство Министарству вера; клирикална школа те дијецезе да се претвори у теолошко- педагошки институт; да се организује слично другим семинарима и да сви клирици имају обавезу, пре него што постану свештеници, да буду учитељи по околним местима. До следеће високе наредбе, овај Сабор одређује за сеоске школе следеће књиге: *Катекизам* штампан у Брашову, *Буквар* штампан у Брашову, *Елементи румунске граматике, Обавезе поданика према монарху*. За боље напредовање деце и поштовање Бога у њиховим срцима из којих произилази религиозност и моралност, као и у циљу учења црквених правила, овај сабор сматра за сходно да се деца уче читати из *Часовца*, *Psal tir a* и *Апостола*, а учитељи се задужују да подучавају децу у свему што сматрају да може да буде корисно за ученике, затим *Црквено појање, Nahmenbuchlein zum Gebrauche der Stadtschulen in den k k Statten i Deutsche Sprachlehre fur Schuler der Normal - Haupt und Trivialschulen* “¹⁰.

У наставку тих препорука, циркуларним писмом од 24. априла 1852. ердељски архијереј је наредио да „све црквене општине оснују школу”. Оне сиромашне да се не удруже са другом општином или вером. Учители да буду наше вероисповести. У свим нашим народним школама су дозвољене само књиге штампане у архијерејској штампарији. За учитеље могу бити постављени само они који већ имају потврду о њиховој вредноћи. Проте и администратори протопопијата да шаљу све школске извештаје директно епископу под чијим ће се председавањем и суперинспекцијом водити школски послови и да му се без кашњења назначе све наше школе које се налазе под инспекцијом или дирекцијом неког шефа друге вероисповести”¹¹. Затим је архијерејском наредбом од 10. августа 1854. затражено да проте и свештеници врше периодичне инспекције

⁸ Petru Șpan, *Școala lui Șaguna*, Sibiu, 1911; Septimia Gherman, *Școala șaguniană, școală a poporului*, u: „Revista Teologică”, Sibiu, an XXXVI, 1946, nr. 3-4, 210-228.

⁹ Cf. Alexandru Papiu Ilarian, *Istoria românilor din Dacia Superioară*, том II, Viena, 1852, 246-249 i 294-298; Mircea Păcurariu, *Revoluția românească din Transilvania și Banat în anii 1848-1849. Contribuția Bisericii*, Sibiu, 1995, 64-68.

¹⁰ I. Lupaș, *Mitropolitul Andrei Șaguna...*, 131; Gheorghe Tulbure, *Mitropolitul Șaguna. Opera literară. Scrisori pastorale. Circulări școlare. Diverse*, Sibiu, 1938, 18-19; Nicolae Albu, *Istoria școlilor românești din Transilvania între 1800-1867*, București, 1971, 86.

¹¹ I. Lupaș, *n.d.*, 133-135; Gh. Tulbure, *n.d.*, 22-23.

како би надгледали стручност учитеља, напредак деце у учењу, квалитет књига које се користе у школи, поштовање наставне методологије у различитим дисциплинама у школи и унутрашње организације наставе, подељене у три разреда, са шест „одељења”, како следи:

Први нормални разред:

I. Одељење (почетници):

1. Буквар
2. Ћирилични буквар
3. Писање
4. Певање

I. Одељење (читаоци):

1. Библиј ска историја
2. Часловац и Ћирилични буквар
3. Обавезе поданика
4. Писање
5. Певање

Други нормални разред:

I. Одељење:

1. Наставак Часловца
2. Мали Катехизам
3. Аритметика
4. Румунска граматика
5. Понављање обавеза поданика
6. Писање
7. Певање

II. Одељење:

1. Наставак Катехизма
2. Наставак аритметике
3. Наставак румунске граматике
4. Понављање целе књиге о обавезама поданика
5. Немачки буквар
6. Писање
7. Певање

Трећи нормални разред:

I. Одељење:

1. Наставак Катехизма
2. Румунска граматика са концептима
3. Немачка граматика
4. Наставак аритметике
5. Географија
6. Историја
7. Писање
8. Певање

II. Одељење:

1. Понављање целог Катехизма
2. Румунска граматика са концептима
3. Наставак аритметике
4. Немачка граматика
5. Наставак географије
6. Наставак историје
7. Писање
8. Певање

¹² N. Albu, *n.d.*, 87-88.

Овај шагунијански организациони принцип, са три разреда и шест одељења, остао је на снази до 1919. године, са разликом што су Законом “Етвеш” из 1868. “разреди” постали “одељења”. Други савремени школски закони које је донео јерарх су *Инструкције за учитеље о општој и специјалној дидактици* из 1862, *Инструкције за директоре народних школа* (1865), *Инструкције за учитеље нормалних и капиталних школа* (1865). Најзад, на синоду који је одржан 22-28. марта 1864. митрополит Андреј Сагуна је препоручио да све школе пређу дефинитивно у надлежност цркве¹³.

На основу министарске одлуке од 8. фебруара 1856, надзор над конфесионалним православним образовањем је припао једном школском инспектору, са правом надзора над школама свих степена и над коришћеним уџбеницима; за боље функционисање дидактичког система, тражила се што чвршћа сарадња између њега и прота. За овај надзор је био задужен др Павел Васић. Његове надлежности су биле истакнуте у брошури *Одлуке о задужењу обиласка народних школа...*, коју је Сагуна превео 1857. са немачког језика. Почевши са 1858. годином, уведена је нова категорија школских инспектора, они локални; они су били световњаци изабрани у свим парохијама, а међу њиховим надлежностима издвајамо одбрану интереса родитеља, побољшање похађања наставе, уклањање препрека и недостатака свих врста итд.¹⁴

Када је реч о личности учитеља, како влада, тако и Архидијецезални конзисторијум, покушали су да детаљно регулишу питања везана за припрему и усавршавање румунских православних учитеља. Схвативши да су за промовисање културе румунског народа потребни како просвећени свештеници, тако и добро припремљени учитељи, Сагуна је 1856. продужио клирикални курс у Сибиу са шест месеци на годину дана; из њега је 1850. настао Теолошко-педагошки институт, а 1853. је основана посебна “педагошка секција” са једногодишњом наставом и апсолвентима четири гимназијска разреда; између 1862. и 1879. настава је продужена на две године. Поред ових течајева, будући учитељи су се могли школовати и у арадској Препарандији (основан 3/15. новембра 1812, са наставом у трајању од 15 месеци, односно две године између 1814. и 1876)¹⁵.

Како би притекао у помоћ тим румунским учитељима, митрополит Андреј Сагуна је циркуларним писмом под насловом *Нормативи учитељских конференција* из 1863. наредио да се сваког лета, под руководством посебних саветника, делегираних од стране Митрополије, одрже конференције и саветовања учитеља, где би се расправљало о свим проблемима значајним за организацију образовања. Између 1863-1874. конференције су биле ограничене само на учитеље из једног протопопијата; касније, у периоду 1875-1878, учитељи су се у оквиру “суплентских течајева” састајали у три центра: Сибиу, Арад и Карансебеш.

Такође, значајну улогу у професионалном усавршавању учитеља имале су и педагошке публикације, од којих помињемо следеће: „*Amicul școalei*” (Sibiu,

¹³ Gh. Tulbure, *n.d.*, 111,115-118.

¹⁴ Isto, 99-101.

¹⁵ I. Lazăr, *n.d.*, 237-249.

1860), „Organul pedagogic pentru educație și instrucție” (Sibiu, 1863); „Lumina” (Arad, 1872); „Foaia scolastică” (Blaj, 1873); „Școala românească, foaie pedagogică și didactică pentru interesul institutelor de cultură și ale organelor acestora” (Sibiu, 1875); „Foișoara Telegrafului Român” (Sibiu, 1876); „Biserica și Școala” (Arad, 1876); „Minte și inimă” (Arad, 1877); „Foaia scolastică” (Blaj, 1883); „Foaia bisericească și scolastică” (Blaj, 1887); „Foaia pedagogică” (Sibiu, 1897); „Foaia scolastică” (Blaj, 1899); „Școala română” (Sibiu, 1899); „Pedagogia nouă” (Sibiu, 1900); „Reuniunea învățătorilor români” (Arad, 1904); „Vatra școlară” (Sibiu, 1907) itd¹⁶.

Kao аутори, како митрополит Шагуна, тако и његови сарадници, покушавали су да подигну на највиши ниво и стандард коришћених уџбеника: *Румунски булевар* Save Popović-Barcianua (1851), *Библијска историја за школарце* Save Popović-Barcianua (1851), *Румунска граматика* Save Popović-Barcianua (1852), *Књига за конверзацију и Немачки и румунски речник* Save Popović-Barcianua (1853), *Аритметика са цифрама* Висариона Романа (1855), *Немачки буквар за румунске школе* Саве Поповић-Барциануа (1857), *Учитељ и народ* Атанасије Мариенескуа (1859), *Историја Аустрије* Висариона Романа (1859), *Црквена историја* (2 тома) Андреја Шагуне (1860), *Водич кроз Буквар* Захарије Боја (1862), *Рачун за народне школе* Јоана Попескуа (1864), *Румунска стенографија* Димитрија Ракуча (1864), *Читанка* Захарије Боја (1865), *Румунска граматика* Nikolaja Mihaleanu (1865), *Практична знања о раду у школској башти* Павела Васића (1867) итд.¹⁷

Број конфесионалних школа је био у сталном порасту. На основу извештаја протопопијата, само у периоду 1850-1865. је основано 339 православних школа, које су, заједно са онима које су већ постојале у тренутку Шагуниног постављања, чиниле суму од 691 школске установе, са 33 229 ученика¹⁸, а пред његову смрт ова сума је већ достигла цифру од 800¹⁹. Прве систематске информације о томе потичу из једног општег пописа из 1858. састављеног на захтев Владе, под насловом *Verzeichniss über den Anstellungs-Ort die Eigenschaften der Lehrer in Bereiche der gr. orientalischen Diocese in Siebenburgen für das Schuljahr 1858 in Sinne der hohen Statthaltereiverordnung von 29-ten Jänner 1858, Zahl 28.151/4.101 1857*; табеле садрже имена учитеља и места у којима су они радили, као и број ученика у тим школама²⁰.

Постојале су, међутим, и многобројне дисфункционалности. Из једног детаљног извештаја о “стању у нашим школама” у Трансилванији, под насловом

¹⁶ Vasile Popeangă, *Presa pedagogică din Transilvania. 1860-1918*, București, 1966, 74-251.

¹⁷ N. Popea, n.d., 322-327; Gh. Tulbure, n.d., 133; *Din istoria învățământului...*, 162; Elena Macavei, *Creatori de manuale în școala generației mitropolitului Andrei Șaguna*, u knjizi *Mitropolitul Andrei Șaguna, creator de epocă în istoria Bisericii Ortodoxe din Transilvania* (coord. Mircea Păcurariu), Sibiu, 2008, 258-279.

¹⁸ I. Lupaș, n.d., 20.

¹⁹ Mircea Păcurariu, *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, ed. a III-a, vol. III, Iași, 2008, 95.

²⁰ Pavel Cherescu, *Biserica și Școala în Mitropolia Ardealului (sec. XIX). Studii de demografie istorică bisericească*, Oradea, 2008, 6-7, 10-145.

“Педагошка сведочења”, генерални инспектор др Павел Васић открива њихове узроке: 1. “Неспособност већине учитеља, који једва знају читати и писати, пошто су слабо образовани. И пошто општине имају право да оне бирају учитеље, партијски дух и протина подршка имају приликом тих избора одлучујућу улогу у односу на квалитет кандидата, тако да се често дешава да добро образовани кандидати не могу зарађивати хлеб насушни”; 2. Лоша примања учитеља, која варирају између 40-300 форината. Неке општине, иако сиромашне, труде се свим средствима да повећају учитељске плате, док друге, које имају лепе приходе, ипак плаћају учитеље, на њихову срамоту, лошије него последњег слугу и гледају на то

као на споредну ствар. 3. Недостатак књига представља дефект за који не постоји оправдање. Онако како орач мора да има плуг, жетелац срп, мајстор неопходне алатке, тако и ученик мора да има потребне књиге. 4. Слаба контрола школа од стране парохија и протопопијата. Пароси, са неким изузецима, не брину ни о катихизацији, а још мање да посећују школе како би се уверили у њихово стање, онако како им је наређено. Други се придржавају епископских наређења утолико што формално посећују школе, али неприпремљени и без неког циља. Проте, такође, слабо обилазе школе, зато што се плаше трошкова, које им нико не надокнађује, затим, приликом канонских обилазака које обављају по парохијама не стигну да посете и школе, зато што оне често представљају споредну ствар и учитељ и свештеник су га усмено обавестили ако постоји проблем. 5. Недолазак деце на наставу. Зимом не могу да иду у школу зато што немају одећу, боси су и голи, а лети иду да чувају стоку; неки родитељи више воде бригу о чувању стоке него о својој деци. 6. Недостатак школских фондова из којих би се исплаћивали учитељи и куповале књиге за сиромашну децу. 7. Лоше пословање са црквеном и општинском имовином. Црквену имовину треба чувати у страху од Бога, као свету ствар”²¹.

Пошто је била обавештена о свим тим неправилностима, Влада је Уредбом од 13. октобра 1857. предложила следеће: „Унутрашњи послови школе спадају под надлежност конфесионалних инспектора, односно свештеника и проте. Убудуће, учитеље више неће бирати село, пошто оно није способно да препозна стручност учитеља. Учитељске плате да обезбеђује срески свештеник. Тамо где су општине сиромашне, да се оснују централне школе, малобројне, али добре школе, боље него многобројне и лоше. Да се више не оснивају припремне школе за гимназије и реалне школе, односно капиталне школе; тамо где постоје и где ће се још оснивати, оне ће бити одржаване на основу уредбе од 23. марта 1853, односно о трошку удружених општина. Убудуће се очекује да ученици из свих добрих народних школа могу да буду способни да уписују гимназије. Одређује се дужина часова и распусти на основу Закона од 13. маја 1857. Инспекцију у школама врши свештеник, општински начелник и световни инспектор сваке недеље, а прота једном годишње. На основу одлуке од 6. јануара 1853, народне школе оснивају и одржавају о трошку црквене општине, од обрадивих површи-

²¹ I. Lupaş, *n.d.*, 137-139; Lazăr Triteanu, *Școala noastră 1850-1916*. „Zona culturală Sibiu, 1919, 8-10; Gh. Tulbure, *n.d.*, 99-100; I. Lazăr, *n.d.*, 75-78.

на и фондација”. Истовремено је успостављен и принцип обавезности похађања наставе од стране деце између 6 и 12 година и уведене новчане казне за родитеље који се противе процесу описмењавања²².

Упркос свим предузетим мерама, и следећих година је забележен низ проблема; дајемо неколико примера из протопопијата у Деви, који се у административном смислу налазио у саставу жупаније Хунедоара. Прота Јоан Папију (1859-1890) из Деве је 10. децембра 1860. упозорио жупанијске власти на индиферентност општинских начелника у погледу школских питања, наглашавајући да се у ћелом протопопијату само у једном селу држи настава. Исте године, свештеник Адам Лунгеску из Лешника је критикован зато што није имао „донашање за похвалу према школи”. И у броју од 29. септембра 1862. педагошког часописа *Amicul școalei* је пренета вест да је у овој жупанији стање у школама очајно, без школских зграда, учитеља, плата, и што је најгоре, без воље и разумевања да се то превазиђе. Ни у лето 1865. стање се није побољшало, пошто исти прота, Јоан Папију, у једном извештају Архидијецезалном конзисторијуму од 5. јула, наводи чињеницу даје школска зграда у Деви подигнута без икакве помоћи политичких власти. Затим, на основу извештаја бележника Јоаникија Олара од 16. јула 1861, у Деви је од 80 ученика само трећина похађала наставу²³. Из овог аспекта, ни на општем нивоу ситуација није била најбоља, пошто је укупан број школа, како државних, тако и конфесионалних, био знатно испод реалних потреба становништва; године 1870, од укупног броја од 2 100 000 становника Трансилваније, чак 80% су били неписмени.

Када је реч о плаћању учитеља, њихове плате су биле потпуно незадовољавајуће и нестабилне, разликујући се од једне црквене општине до друге, у зависности од броја кућа, између 40 и 300 форината годишње. На пример, школске 1853/54. учитељ Сион Ласлау из једног места у жупанији Хунедоара је примао 170 форината, а Михаил Мангра из суседног села само 20 форината²⁴. Иначе, пре постављања се сваки учитељ „ценкао” са сеоском општином о својим примањима и између две стране се потписивао уговор. Митрополит Сагуна је 1856. основао „Фондацију сиромашних учитеља”, али је до 1864. прикупљено само 1800 форината. Тек је Законом Етвеш из 1868. успостављена минимална плата од 300 форината, која је била обезбеђена такозваном „културном дажбином” евалуирану на максимум 5% државног пореза сваке општине, али се расподела те квоте вршила произвољно, на домаћинства, равноправно, где се нису узимале у обзир материјалне могућности сваке породице²⁵.

Ово је укратко био приказ остварења, али и неуспеха са којима се суочавала ердељска православна школа од половине XIX века. Упркос свим препрекама

²² N. Albu, n.d., 90; S. Retegan, n.d., 17.

²³ *Istoria românilor VII/1. Constituirea României moderne. 1821-1878* (coord. Dan Berindei), București, 2003, 822.

²⁴ *Din istoria învățământului...*, 56-57.

²⁵ Enea Hodoș, *Cercetări cu privire la trecutul școalelor confesionale ortodoxe românești din Ardeal*, Sibiu, 1944, 70; L. Triteanu, n.d., 19-21, 27-33, 43-46; *Din istoria învățământului...*, 170-173.

и недаћама, период од 1850. до 1867. (као и деценије које су следиле), представљале су период прогреса, који се може сматрати основом данашњег румунског образовног система.

Dr Florin Dobrej

University "Eftimie Murgu"

Resica

Romania

CONFESSIONAL ORTHODOX EDUCATION IN TRANSYLVANIA IN THE PERIOD 1849-1867

Abstract

The paper outlines development of education in the Romanian language in Transylvania under Habsburg rule in the years immediately after the Revolution 1848-49; this is the period characterized by the establishment of Bach's absolutism in the whole territory of the Monarchy which ended when Austro-Hungarian agreement was signed in 1867. Majority of schools with teaching in Romanian language had at the time confessional character, i.e. it was under the jurisdiction of the Orthodox church, even though political authorities, through their ministries, inspectorates and other organs also had their rather significant influence on organization and monitoring of the school system in the whole territory of the monarchy, and thus on Romanian confessional schools, as well. When organization of educational system in the Romanian language is in question, including the issue of training and forming of teaching staff, the supervision of teachers, the issue of their salaries, as well as all other matters of vital importance for the functioning of educational system in the places which were under the jurisdiction of Archdiocese (later Metropolis, until the end of 1864) in Sibiu, greatest merits belong to Andrej Saguni, the episcopo and subsequent first Metropolitan bishop of Orthodox Romanians in the Habsburg Monarchy. In spite of the efforts of Saguna and his followers, confessional education in Transylvania was facing numerous problems, before all those related to the lack of material means in the poor Transylvania villages, the shortage of staff, the lack of discipline, etc. In spite of all the hindrances and difficulties, the period between 1850 and 1867 (as well as the decades to follow) was the age of progress, when the measures were taken and solutions were reached significantly influencing the formation of the present Romanian educational system.

Key words: education, teachers, confessional schools, Transylvania.

Д-р Флорин Добрей Румыния

КОНФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРАВОСЛАВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТРАНСИЛВАНИИ В ПЕРИОДЕ С-1849 ДО 1867 ГОДА

Резюме

В настоящей работе представлено развитие образования на румынском языке в Трансильвании под властью Габсбургов, в периоде непосредственно после Революции 1848-49 года, в периоде установления абсолютизма Баха на совокупной территории Монархии и который оканчивается подписанием соглашения Австро-венгерского 1867 года. Большинство школ в которых процесс обучения проводили на румынском языке в том периоде имели конфессиональный характер, то есть находились под ведением православной церкви, хотя и политические власти, через свои министерства, инспекции и другие органы, значительно участвовали в организации и надзоре школьной системы на совокупной территории царства и тем самым и в румынских конфессиональных школах. В организации образовательной системы на румынском языке, включая и вопрос формирования учителей, надзор над работой учителей, вопрос их зарплат, как и все остальные вопросы имеющие большие значения в функционировании образовательной системы в местах которые были под юрисдикцией Архиепископии /позднее Митрополии до конца 1864/ в Сибии, самые большие заслуги принадлежат Андрею Шагину, епископу а потом и первому митрополиту православных румын в монархии Габсбурговцев. Конфессиональное образование в Трансильвании, вопреки усилиям Шагуна и их сотрудников, сталкивалось с многочисленными проблемами, прежде всего в связи с недостатком материальных средств в бедных трансильванских деревнях, затем нехватку достаточного числа учителей и из-за недисциплины ..и тому подобное. Вопреки всем препятствиям и неудачам, период с 1850 до 1867 года /как и последующие десятилетия/ является периодом прогресса в котором предприняты меры и решения оказавшие сильное влияние на формирование современной румынской системы образования»

Опорные слова: образование, учитель, конфессиональные школы, Трансильвания

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Проф. Ст Милосав Петровић,
Ниш

UDK 37(051)(049.3)

Приказ

Примљен: 31. XII 2012.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 1, p. 191–194.

РЕПЕТИТОРИЈУМ

Првих десет бројева листа просветних радника *45 минута*

Мало је времена протекло (само двадесет месеци) да би се могао сачинити потпунији осврт на пређени пут од рађања идеје о покретању, до јубиларног десетог броја цењеног листа просветних радника *45 минута*. Но, и поред тога, могу се истаћи неке основне премисе и (макар) дати глобална оцена о томе шта је урађено и презентовано просветној јавности Ниша и читаве југоисточне Србије у овом кратком периоду.

Писана реч је, морамо признати, много јача и убедљивија од оформљене мисли и изговорене речи. Зато су покретачи овог гласила – као прави ентузијастички и заговорници овакве идеје – били упорни и инвентивни у намери да се крене у реализацију овог пројекта и скромним средствима покуша да лист *45 минута* постане истинско гласило просветара југа Србије. Рачунало се да ће оно, покретну у јубиларној (Доситејевој) години, брзо привући шири круг сарадника из школа и предшколских установа и постати јавна трибина за изношење успешних примера из васпитно-образовне, просветно-културне и информатичко-креативне праксе просветних радника. Зато је **НА ПОЧЕТКУ**, већ у првом броју листа (маја 2011. године), **ОД УРЕДНИШТВА** упућен јавни позив свима да се јаве Уређивачком одбору и својим колегама саопште успешна педагошко-методичка решења и свеже иновативне приступе у раду са својим воспитаницима у учионици, кабинету, радној соби, фискултурној сали, радионици или на отвореном простору. И у томе се, по нашој скромној оцени, доиста успело.

Дуго припреман и програмски осмишљаван, први број листа *45 минута* појавио се маја прошле године. На 32 стране штампаног (тростубичног) текста, у формату А-4, са каталошком ознаком ИССН 2217-5695, у тиражу од 1000 примерака, лист је изазвао позорност нишких просветара и изазвао знатижељу правих љубитеља писане речи. Ово утолико пре, што је без правих разлога, још пре шест година, престао да излази часопис *Унапређивање васпитања и образовања* (некадашње гласило Регионалног просветно-педагошког завода и Учитељског друштва из Ниша), које је у периоду од 1985. до 2005. године *хранило*

просветну јавност југа Србије, па и шире. **Уређивачки одбор** у саставу: Душан Ђорђевић, Будимир Величковић и Синиша С.В. Стаменковић, од којих је последњи био главни и одговорни уредник, пошто је Књижара *Стаменковић* издавач листа, настојао је да првих шест бројева објави до краја 2011. године, а у овој (2012) публикована су наредна четири. Тако смо стигли до првог (истина скромног) јубилеја, с намером да од наредне године лист излази пет пута годишње— као двомесечник.

Верујем да сте, после ових уводних информација, радознали да сазнате колико је стручних прилога (чланака, методичких синопсиса, педагошких есеја, истраживачких радова, репортажа, критика, рецитала и занимљивих прича и песама) публиковано у свих десет бројева листа **45 минута**. Детаљним прегледавањем и пажљивим ишчитавањем свих прилога, дакле— озбиљнијим истраживањем, са задовољством вам саопштавам колегијални (али егзактан) податак, да је **до сада објављено 206 радова различитог жанра**, што просечно по једном броју износи 20 стручних прилога. Доиста леп податак, не само за чланове Уредништва, већ и за све читаоце и сараднике листа.

Ако се размотре структура и број радова по тематским целинама (рубрикама), најфреквентније је заступљена **Наставна пракса**. У оквиру ње је публиковано 50 педагошко- методичких синопсиса из различитих васпитно- образовних области. Највише их је из *матерњег језика и математике* (по 15 прилога), а аутори истих су: Синиша Стаменковић, Душан Ђорђевић, Радослав Стевановић, Душан К. Димитријевић, Мира Рашић Митић, Татијана Јовановић и многи други. Запажени су и методички прилози из биологије, природе и друштва, ликовне и музичке културе, као и васпитне проблематике.

Уводни чланци заслужују посебан третман у свих десет бројева. Њима је бојен одговарајући број листа и скретана пажња на јубилеје значајних личности и догађаја из наше богате културне и педагошке историје. Поменимо неке од њих: *Програмска оријентација листа* (Душан Ђорђевић), *Животни и стваралачки пут Доситеја Обрадовића* (др Миодраг Стојановић), *Полазак деце у школу* (Милосав Петровић), *Школа и насиље* (Мирјана Радојевић), *Иво Андрић* (Нена Милојковић), *Уметничко је да ствара, а не да говори* (Александра Грубер), *Растко Немањић – Свети Сава* (Миодраг М. Лазић), *Димитрије Давидовић, отац српске штампе и уставности* (Милосав Ј. Петровић), *Никола Тесла и његова једина посета Београду* (Уредништво), *Душан Радовић – знаменити Нишлија, српски књижевник и хроничар Београда* (Милосав Петровић).

Полемичких чланака у листу било је поприлично (укупно 16), о разним појавама у друштву, образовању, о ученицима и учитељима, школи и језику. Половина ових прилога припада А. Милорадову (8), док су аутори осталих Станислава Станковић, Душан Ђорђевић, Будимир Величковић, Зоран Николић и др. Овакви текстови подстичу на размишљање и преиспитивање тренутног стања у читавом систему образовања, те их и даље треба неговати у нашем листу.

Рубрици **Просветни радници— ствараоци** дато је запажено место у првих десет бројева. Укупно 16 критичких приказа и педагошких есеја посвећено

је старим и новим књигама које су се појављивале на нашем издавачком небу, најчешће ван београдског подручја. Разни аутори писали су о новим књигама Милосава Петровића, Христифора Ранчића, Веселинке Славковић Стојковић, Владимира Манића и Радомира Радовановића. Тиме је пружена шанса заинтересованим просветним радницима да о најновијим књигама буду благовремено информисани, али је указано и на *потребу стварања и стваралаштва* у сфери педагогије, психологије, књижевности и других наука. Најчешћи есејисти су били: Душан Ђорђевић (4), Синиша Стаменковић (2), Христифор Ранчић (2), др Јован Јањић и др Љубица Продановић (по један приказ) и други аутори огледа и есеја.

У тематској целини **Педагогија и педагошки проблеми**, сусрећемо се са 14 интересантних радова, као што су: *Професионална оријентација ученика*, *Индивидуализација наставе*, *Групни облик рада*, *Структурирање одељења првог разреда*, *Значај и улога породице у васпитању*, *Ученичка берза*, *Сарадња породице и школе* и сл. Када се ради о **Психологији**, указујемо на радове Мирјане Радојевић (*Научна беспомоћност*, *Шта је пубертет*, *Школа и насиље*, *Кутак за родитеље*) и прилог Милана Савића (*Да ли треба близанце уписати у исто одељење*). **Специјалној педагогији** посвећено је 5 радова, од којих три припадају логопедији (*Шта је дислексија и како је савладати*, *Тај фамозни глас Р*, *Како треба говорити*) из пера Виолете Михаиловић.

Рубрика **Славне личности** «покривена је» са 11 дивних прилога: *О Стевану Првовенчаном*, *Еверисти Галоа*, *Демокриту*, *Сократу*, *Платону*. *Аристотелу и Ликовима античког Рима*, али се један број радова односи и нашег *Растка Немањића*, француског педагога *Мишела Монтења* и личности које сам поменуо у «Уводним чланцима». Аутори ових прилога су: Станислава Станковић, Соња Спасић, Мира Рашић Митић и други. У вези с тим, указујемо и на **Јубилеје школе**, о којима је у виду портрета и репортажа дата слика *ОШ «Свети Сава»*, *ОШ «Ратко Вукићевић*, *Регионалног центра за професионални развој запослених у образовању и Школе «14. октобар» у Нишу*. Четири прилога односе се на проблематику **Физичког и здравственог васпитања** (*Шест прилога о здравој исхрани* – проф. др Маје Николић, *Правилан раст и развој ученика* – мр Розите Петковић, *Инфективна мононуклеоза* – др Марине Ранђеловић и *Два пројекта Друштва за борбу против рака у нишким основним школама* – из пера др Кадивке Стевановић).

Рубрика **Рецитали** доноси четири сценарија за *Приредбу пред распуст*, *Час је ваш* (за крај школске године), *Новогодишњу приредбу* и *Родитељски састанак са приредбом*), што представља подстицај за потенцијалне драмске ствараоце-просветаре, да сачињавају синопсисе планираних приредби са својим ученицима. Аутор прве две је Властимир Јовановић, треће – Данијела Радовић, а последње - Гордана Грујичић. Области

Предшколства припадају 3 прилога у другом, четвртм и десетом броју листа, док су две значајне **Теоријске расправе** објављене у осмом броју. Ради се о *диференцијалној граматици*, из пера др Јована Јањића и *Главним одликама доброг васпитача*, раду који је прештампан из *Предавача* од пре 80 година.

Драгоцено је за читаоце и сараднике што лист *Четрдесет пет минута* скоро у сваком броју доноси *Песме* разних аутора, *Приче* и друга прозна дела, *Афоризме и сентенције* славних личности и *Занимљивости* друге врсте. То су прави *бисери* из стваралачких радионица педагошких и других радника, али и знаменитих личности из нашег и ширег (светског) поднебља. Двадесетак песама, 16 прича и 8 занимљивих прилога учинило је да наше гласило буде читљивије, интересантније и *растреситије*, али и да мотивише потенцијалне ствараоце— просветне раднике, да се јављају Уредништву и *опробају* на странама свог листа. Најчешћи аутори оваквих прилога у првих десет бројева били су: Синиша Стаменковић, Веселинка Стојковић, Доситеј Обрадовић, др Митар Митровић, ст Милосав Петровић, Војислав Илић, Милован Данојлић и др.

О самом листу и Уредништву изречено је десетак ставова подршке и охрабрења, што је био истински подстицај Редакцији да истраје у овом издавачком пројекту. Ниш као огроман привредни, културни, образовни, саобраћајни и педагошки центар југоисточне Србије, мора да задржи статус који му припада. То значи да и на издавачком и медијском плану мора да иде у корак са савременим цивилизацијским вредностима. Зато се не сме олако препустати примат другим срединама у информативној и издавачкој делатности. Досадашња пракса покретања и брзог гашења појединих часописа и листова за децу и одрасле, посебно за просветне раднике који морају да носе лучу образовања и подижу културни ниво нације од најмлађих дана, била је погубна за Ниш и све што је јужније од Београда. То су, уосталом, истицали многи просветни и културни радници, који су у писмима подршке Редакцији листа *45 минута* захтевали *упорност, издржљивост, чврстину и постојаност у трајању и стварању*. У томе су предњачили: А. Милорадов, М. Петровић, В. Стојковић, И. Стојадиновић Јованоски, М. Ђуричић, М. Мијовић, Р. Ристић, али и чланови Уређивачког одбора. Честитам на тој упорности и чврстом опредељењу да се истраје, без обзира на материјалне тешкоће и дуг период транзиционих промена у нашем друштву.

Уз уверење и чврсту опредељеност да ће се наше гласило и даље редовно појављивати у двомесечним интервалима (пет пута годишње), у још бољем графичком дизајну, свим својим колегама, сарадницима листа и члановима Уређивачког одбора, најискреније **честитам наступајућу Нову 2013. годину**, са жељом да вам се остваре сви креативни планови и стваралачки снови— на личном, породичном и професионалном плану. Наше гласило *45 минута* отворило је нову страницу педагошког ангажовања просветних радника Ниша и читаве југоисточне Србије, омогућивши креативним ствараоцима за децу и са децом (у учioniци и ван ње), да се искажу на прави начин и преко свог листа, *који ће у јубиларној години за читав хришћански свет, упловити* у другу десетицу, дајући активан допринос перманентном усавршавању и иновирању педагошко- психолошких, дидактичко- методичких и информатичких знања из наше професије и струке.

СУСРЕТ ЧИТАОЦА И ПЕДАГОШКОГ ДЕЛА

**Милосав Ј. Петровић: «НАД ОТВОРЕНОМ КЊИГОМ»
(Педагошки есеји, огледи и критика); Профон, Београд, 2012.**

Ретке су књиге које се стварају годинама, а при појави изазову прави бум на издавачком небу и у стручно-педагошкој јавности. Једна од таквих публикација јесте најновије дело Милосава Ј. Петровића, специјалисте педагошких наука, **Над отвореном књигом**, која у форми педагошко-књижевних есеја доноси информације о седамдесетак прочитаних и студиозно проучених дела бројних аутора, које су се појављивале у последњих тридесетак година на српском простору. Све оне су намењене унапређивању васпитно-образовне праксе од предшколског до универзитетског нивоа и перманентном усавршавању просветних радника у нашој земљи, тако да су имале значајан утицај на токове наше педагошке науке.

Садржај педагошко-књижевних есеја колега Петровића у поменутој књизи распоређен је у пет поглавља: Педагошка литература, Методичка литература, Радно-игровни материјали и листови за децу, Монографоје предшколских установа, основних и средњих школа и библиографије, Стварање и педагошко стваралаштво. По структури сваке целине и њиховом садржају, види се да је књига намењена: васпитачима деце и омладине у Србији, ауторима и ствараоцима запажених педагошких дела у нашој професији, практичарима и креаторима великих и малих «педагошких поема», ауторитетима у просветној струци и свима који се баве хуманим педагошким послом. Њима је аутор посветио ово вредно педагошко-есејистичко дело, позивајући их на стално трагање и стварање, зарад бољитка и унапређивања васпитне теорије и праксе.

Процес настајања књиге колега Петровић је објаснио у *предговору*, који је насловио *Непресушна нит стваралаштва*. Надахнутим речима је истакао значај стварања и педагошког стваралаштва, потребу сталног праћења нових издања и «благовременог упознавања са порукама, квалитетом и лепотом писане речи, јер то обогаћује видокруг стварања и креативних стваралаца у нас и постаје изазов за нове сусрете, дружења и откривања». Значајно је истаћи да је предговор и скоро сваки прилог у поглављима завршио пригодним поетским порукама у акростиху, што је права реткост у нашој есејистичкој прози. И по томе је ова књига оригинална, читљивија и провокативна за све потенцијалне читаоце и педагошке сладокусце.

Моји утисци о сусрету са најновијим делом Милосава Петровића *«Над отвореном књигом»* истовремено су ми омогућили да боље упознам не само њен садржај и поруке, већ и самог аутора. То је разлог што ће се у овом приказу преплитати подаци који се односе на структуру и садржај дела, са подацима о самом аутору. А он је почео као учитељ у основној школи, био дугогодишњи професор будућих учитеља Учитељске школе у Смедеревској Паланци, да би тридесетак година радио на различитим одговорним местима као просветни саветник, професор виших школа у Славонском Броду и Пироту, школски надзорник и саветник министра просвете за предшколско васпитање и разредну наставу у Нишу. До сада је објавио 430 радова из струке и науке, 17 самосталних и двадесетак ко-ауторских књига. Стално је био у контакту са новим стручним књигама бројних аутора, а о многим од њих сачињавао је огледе и критичке приказе које је публикувао као својеврсне педагошке есеје у *Просветном прегледу*, *Настави и васпитању*, *Педагошкој стварности*, *Педагогији*, *Београдском школству*, *Народним новинама* (Ниш), *Слободи* (Пирот), *Другарчету и Мосту* (Ниш), часопису *Унапређивање васпитања и образовања* (Ниш), *Иновацијама у настави* (Крушевац), *Предшколском детету* (Београд), али и у многим зборницима, монографијама и листовима за децу и одрасле.

Као ревносни читалац и просветни саветник у ранијем Просветно-педагошком заводу у Нишу, а касније у Министарству просвете Србије, Милосав Петровић се трудио да своја сазнања преноси и на друге просветне раднике (васпитаче, учитеље, наставнике), чиме им је омогућио перманентно стручно усавршавање. Временом је стицао жељу да се и сам опроба као писац, најпре преко краћих педагошких есеја, а потом и књига. Од 2001. године почео је да ствара радно-игровне материјале за децу и њихове васпитаче и пише поетске текстове за децу и одрасле. Пре две године публикувао је прву Историју Предшколске педагогије на балканским просторима под називом *«Векови предшколства»*, а у минулих двадесетак година уредио је већи број књига других аутора или био њихов рецензент.

Мој први сусрет са најновијим делом - *Над отвореном књигом*, представио ми је колегу Петровића у једном новом светлу. До читања ове књиге били смо дугогодишњи професионални сарадници: учитељи деце, али и њихових учитеља и родитеља. Читајући наведену књигу, он је постао и мој учитељ. *Подсећао* ме је шта нисам прочитала, *изазивао* код мене радозналост за неке теме којима нисам својевремено обрађала већу пажњу, *потврђивао* моје процене појединих аутора или њихових дела, *сугерисао* које дело могу *препоручити* онима који пред мене износе поједине властите дилеме. Тако је деловао својом писаном речју и на остале читаоце: *указивао* на вредна остварења у стваралаштву педагошких неимара (поготову младима који се оспособљавају да буду просветни радници); *подсећао* шта би они који се стручно усавршавају могли да прочитају; *изазивао жељу* код успешних просветних радника да и сами почну да пишу и стварају. А својим приступом уређивању туђих и својих књига, њиховом садржајном обликовању и графичком дизајнирању, помогао је мени (вероватно и другима) како

треба обликовати издавачки производ да он буде изазован, иновативан, подстицајан и привлачан, не само за радознале и вредне кориснике књиге, већ и за оне који се осећају засићеним и равнодушним према новој публикацији из педагошке области.

У првој целини педагошких есеја Петровић је представио своје педагошке учитеље и фах-колеге, анализирајући десетак њихових значајних дела: *Јована Ђорђевића, Недељка Трнаваца, Милутина Ђорђевића, Слободана Василева, Радмилу Ивановић, Христифора Ранчића, Душана Ђорђевића* и лист просветних радника Србије *Просветни преглед*, поводом његовог 60-годишњег јубилеја. У другом поглављу је представио петнаестак дела искусних истраживача, методичара и бројних практичара. У свакој књизи је истакао драгоцену упутства за унапређивање рада са најмлађом децом у предшколским установама и о сарадњи са одраслима у породици. Посебну пажњу је обратио актуелним методичким делима *Радомира Матића, Љубице Продановић, Емила Каменова, Мирјане Марковић, Маре Шаин* и групе аутора *Корак по корак 1, 2 и 3* у издању Креативног центра.

Као добар дидактичар и методичар, компетентан стручњак и врстан организатор процеса унапређивања реализације плана и програма предшколске установе и разредне наставе, колега Петровић је пратио (али и сам израђивао) радно-игровне материјале и листове за децу. Томе је посветио треће поглавље у књизи. Анализирао је двадесетак оваквих публикација за децу различитих издавача (*Дидакта, Профон, Завод за уџбенике, Братство, Просвета*) из свих области које су предвиђене за поједине узрасте на предшколском и млађем основношколском узрасту. Неке од њих је рецензирао, друге уређивао, а за неке је написао методичко упутство за њихово коришћење у свакодневном раду или преко ДВД плејера.

Четврто поглавље књиге посвећено је монографијама и библиографијама за стручно усавршавање просветних радника. Аутор Петровић с правом сматра да су *монографије* значајне за развој и историју просвете и школства у Србији, али истовремено и за развој друштвене бриге о деци и омладини. Иако су (најчешће) писане поводом одређених јубилеја просветних институција, оне представљају драгоцену штиво и подстицај за даља истраживања културних и педагошких феномена у одређеној средини. У овој целини сазнаћете доста о развоју предшколства у општинама Крушевац, Бела Паланка, Врање и Пирот, али и о историји школства у Нишу, Куршумлији, Белој Паланци и другим срединама. Детаљнији приказ две најобимније *библиографије* радова из области предшколског васпитања и образовања, које су приредили Олга Пижурица (са 3107) и Недељко Трнавац – Новица Бујић (са преко 2000 библиографских јединица), показују да је велики број аутора пратио и истраживао ову област, обезбеђујући корисно штиво васпитачком кадру да се стално стручно усавршава и даље унапређује ову делатност.

Најзад, пета целина Петровићеве књиге посвећена је значајним делима просветних радника, који су се афирмисали као књижевници и педагошки ствараоци. Ово поглавље аутор је започео анализом *Лексикона писаца просветних*

радника 1 и 2, које је издао београдски *Партедон* 2001. и 2003. године. Ово коауторско дело др Миодрага Игњатовића и Миливоја Трнавца, по речима есејисте Петровића, «саткано је од 819 медаљона креативних просветних радника из Србије, Црне Горе и Републике Српске који су, у часовима предаха од свакодневних обавеза, изнедрили бројна литерарна, научна и уметничка дела као плод личних преокупација и сопствених надахнућа.» Тиме су аутори *Лексикона* «извукли из анонимности плејаду ентузијаста и стваралаца у сфери образовања и васпитања, који су оставили запажен траг у својој професији и струци». По речима Мире Алечковић, која је написала предговор другој књизи, «Лексикон је један велики монумент људима, који нам духовно стварају нацију, инспиришући младе на стваралаштво, а и сами остају вечно млади у свом делу...»

Поред осталих књига у овом поглављу, о којима је колега Петровић сачинио инспиративне приказе у форми педагошко-литерарних есеја, посебну пажњу завређује текст публикованог фељтона о *Растку Немањићу – Светом Сави*, поводом осам векова од појаве «*Житија светог Симеона*». Од ове прве средњовековне биографије и првог оригиналног дела српске књижевности започиње духовна вертикала литературе у Срба. Описујући живот свога оца Немање неколико година пре његове смрти и саму смрт, Свети Сава је засновао нови род у нашој књижевности, пружајући пример другима како треба писати житија (биографије) познатих личности тога доба. Подаци из ове биографије су поуздано сведочанство и историјски документ о времену настајања, јачања и осамостаљивања српске државе у 12. веку. Зато су овај фељтон публиковале нишке *Народне новине* јануара 2008. године у неколико наставака, илуструјући га вредним фотосима са фресака у нашим познатим манастирима и црквама.

На крају овог необичног али инспиративног сусрета, између мене као *читаоца* и изузетно опремљене есејистичке публикације «*Над отвореном књигом*», хоћу да нагласим да сам њеног аутора поново упознала, овога пута као књижевног ствараоца, креативног уредника, присталицу да се поново штампају вредне књиге и поборника идеје да чешће долази до сусрета између читалаца и корисних књига. Људски подмладак се на најбољи начин оспособљава за живот и професионални рад у сусретима са људима у природном окружењу, али и са књигама врхунских аутора и истакнутих стручњака.

Искрено желим да **Петровићева књига** доживи више допуњених и иновираних издања и што **чешће и бројније сусрете са старим и новим читаоцима**. Наравно, и да допре до што већег броја педагога и других просветних радника у нашим школама и предшколским установама, као и до студената педагошких и учитељских факултета на нашем образовном простору. По својој структури и садржају, опреми и обиму од преко две стотине страна, богатству афоризама и фотосима свих публикација које су есејистички тумачене, пригодним поетским представљањем сваке књиге у акростиху у другом (исписаном) фонту, она то, свакако, заслужује.

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**

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: **spdvčasopis@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

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

Доставляние реда

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**

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