

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС	Год. LIX	Бр. 2	Стр. 205–372	Нови Сад	2013.
----	----------	-------	--------------	----------	-------

UDK 37 ISSN 0553-4569

САДРЖАЈ

Страна

Др Жељко Калуђеровић: Елејско биће ----- 209

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

МА Драгана Бубуљ, др Радован Грандић: Срби у расејању – педагошка
димензија стања српске дијаспоре у Републици Немачкој ----- 224

Др Јелена Максимовић: Домети квалитативних и квантитативних метода
у педагошким истраживањима ----- 239

Мр Томислав Сухеци: Естетска интелигенција или дар да се креативно
уобличи медијске поруке ----- 253

ВАСНИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Марта Дедај: Педагог и наставник физичког васпитања у превенцији
насиља у школи ----- 257

Др Радмила Богосављевић: Савремена основна школа и учитељ у контексту
савременог образовања ----- 278

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Др Светлана Лазић: Телевизијски образовни програм и доживотно учење --- 290

Мр Слободанка Перкучин: Лингводидактичка заснованост наставе језичке
дијакхроније на студијама русистике у српској говорној средини ----- 305

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Мирољуб Ивановић, др Угљеша Ивановић: Неправилно држање тела
као предиктор сколиозе код деце предшколског узраста ----- 316

ПСИХОЛОГИЈА

Др Александра Трогрлић, ма Душана Шарчевић, др Александар Васић:
Пол, школски успех и мотивација за школско учење ----- 332

Др Сандра Чачић: Развојно-едукативна улога медијације ----- 350

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Др Ђоко Г. Марковић: Геометријски и комбиновани полиморфизми у настави
математике средње школе ----- 356

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Мр Сузана Мунћан: Уџбеник чешког језика за први разред ----- 364

CONTENTS

Dr Željko Kaluđerović : Eleatic Being -----	209
VIEWS AND OPINIONS	
Dragana Babulj, MA, Prof Dr Radovan Grandić: Serbs in Diaspora: Pedagogic Dimension of the State of Serbian Diaspora in the Republic of Germany --	224
Dr Jelena Maksimović: The Reaches of Qualitative and Quantitative Methods in Pedagogic Research -----	239
Tomislav Suhecki, MA: Aesthetic Intelligence or a Gift to Creatively Shape Media Messages -----	253
SCHOOL AND UPBRINGING	
Dr Marta Dedaj: A Pedagogue and a PE Teacher in Prevention of Violence at School -----	257
Dr Radmila Bogosavljević: Modern Primary School and a Teacher in the Context of Contemporary Education -----	278
DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGIES	
Dr Svetlana Lazić: Educational TV Program in Life Long Learning -----	290
Slobodanka Perkučin, MA: Lingual-Didactic Groundedness of Language Diachrony Teaching in Studies of Russian Languages in Serbian Speaking Setting -----	305
PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION	
Prof Dr Miriljub Ivanović, Dr Uglješa Ivanović: Improper Body Posture as a Predictor of Scoliosis of Preschool Children -----	316
PSYCHOLOGY	
Dr Aleksandra Trogrlić, Dušana Šarčević, MA, Dr Aleksandar Vasić: Gender, School Success and Motivation for School Learning -----	332
Dr Sandra Čačić: Dvelopmental-Educative Role of Mediation -----	350
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Dr Đoko G. Marković: Geometrical and Combined Polyforms in Mathematics Teaching in Secondary School -----	356
ASSESSMENTS AND REVIEWS	
Suzana Munćan, MA: Czech Language Textbook for the First Grade -----	364

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Желько Калуджерович : Злейское существо -----	209
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
МА Драгана Бубуль, д-р Радован Грандич: Србы в расселении - педагогическая сторона положения сербов в расселении в Республике Германии -----	224
Д-р Елена Максимович: Возможности качественных и количественных методов в педагогических исследованиях -----	239
М-р Томислав Сухецки: Эстетическая интеллигенция или одарённость креативно оформить информации в медиах -----	253
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
Д-р Марта Дедай: Педагог и учитель физкультуры в превентиве насилия в школе -----	257
Д-р Радмила Богосавлевич: Современная начальная школа и учитель в контексте современного образования -----	278
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА	
Д-р Светлана Лазич: Телевизионная образовательная программа в пожизненном образовании -----	290
М-р Слободанка Перкучин: Лингводидактическая обоснованность обучения языковой диахронии в русистике в вузах сербской речевой среды -----	305
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Д-р Миролюб Иванович, д-р Углеша Иванович: Неправильная осанка как причина сколиоза у детей дошкольного возраста -----	316
ПСИХОЛОГИЯ	
Д-р Александра Трогрлич, МА Душана Шарчевич, д-р Александр Васич: Пол, успеваемость в школе и мотивация к учению в школе -----	332
Д-р Сандра Чачич: Р азвивательно-воспитательная роль посредничества -----	350
ИЗ ДРУГИХ СТРАН	
Д-р Джокко Г. Маркович: Геометрические и комбинированные полиформизмы в обучении математике в средней школе -----	356
ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ	
М-р Сузана Мунчан: Учебник чешского языка для первого класса -----	364

ЕЛЕЈСКО БИЋЕ

Резиме

*Аутор у раду разматра искушења за Аристотелово учење о узроцима која су наступила са покушајем уклапања елејских филозофа у његове оквире. Негација кретања и промене, апсолутизовање једног без допуштања мноштва, требало би да су спречавали било какав говор о узроцима у доктринама Ксенофана, Парменида, Зенона и Мелиса. Ипак, покушаја у том смеру било је већ код интерпретирања Ксенофанових ставова, да би са Парменидовом поемом *О природи* они још више добили на интензитету. Коментатори су у Аристотеловим приказима Парменидовог једног видели трагове формалног узрока, насупрот којег је стајало Мелисово једно које је одговарало материјалном узроку. Важније од овога увида, по аутору, је Стагираниново претпостављање аутентичности другог дела Парменидове поеме. Не само да „пут мњења” може да се разуме као „најбоље објашњење” појава, него једино тамо где има речи о некаквом „уређењу света” могу се и тражити узроци. Препознавајући на „путу мњења” назнаке свог материјалног и ефицијентног узрока, Аристотел је учинио да метафизички ланац који спаја пресократовце остане непрекинут, односно да његова каузална схематика преко космологије најпознатијег елејца што „природније” повеже системе пре-парменидовских мислилаца са системима постпарменидовских филозофа.*

Кључне речи: биће, једно, кретање, промена, мноштво, узроци

Целокупна пресократска мисаона продукција налази се на својеврсној раскрсници са појавом Парменида, прецизније речено са 154 сачувана стиха његове поеме *О природи*. Значај и непролазна вредност мислиоца из Елеје готово да не могу бити пренаглашени, а вечна заслуга Парменида за ствар филозофије је толика да се, парафразирајући Хегела (G.W.F. Hegel), може слободно рећи: или парменидизам или филозофије нема.¹ Славу је Парменид завредео превасходно због „пута истине” који га квалификује као „оца онтологије”, док је други „пут”, „пут мњења”, пун контроверзи како о томе чије ставове репрезентује тако и о ње-

¹ Барнс (J. Barnes) каже да је Парменид први чистокрвни метафизичар и да елејска филозофија представља прву систематску метафизику (Barnes 2005: 139).

говој намени уопште. Први „пут” често се назива и „путем бића” или „путем једног”, а други „путем небића” или „путем мноштва.” У овом раду биће истражено какве је закључке из Парменидове поеме извукао Аристотел и какве реперкусије на његову каузалну поделу имају оба „пута”.

У *Мет.*984a29-984b1² Аристотел говори о томе да је Парменид (и елејци у целини) одбацивао сваку врсту промене, а не само ону по настајању и пропадању. То значи да филозоф из Елеје није прихватао ни кретање с обзиром на алтерацију, ни с обзиром на рашћење и смањивање, па ни промену места. Негирањем кретања у било којем од своја четири модалитета, Парменид је исказао и грчко општеприхваћено начело да „из небића не настаје ништа”, што је Аристотел забележио у *Пхус.*191a30-31, али је истовремено учинио и корак даље: порекао је сваку променљивост и мноштвеност.

На афирмативан начин то се изриче у одредбама Парменидовог „бића” да је оно нестворено, непропадно, цело, једнородно, непокретно, не без довршења, једно и непрекидно (8. фрагмент „пута истине”). Аристотел у *Мет.*1001a31-1001b1 о „бићу” пише (Аристотел 2007: 90, прев. С.У. Благојевић):

Јер то различито од бића не постоји, тако да, у складу с Парменидовим доказом, следи нужно да сва бића буду једно и да биће буде то.³

τὸ γὰρ ἕτερον τοῦ ὄντος οὐκ ἔστιν, ὥστε κατὰ τὸν Παρμενίδου λόγον συμβαίνει ἀνάγκη ἐν ᾧ πάντα εἶναι τὰ ὄντα καὶ τοῦτο εἶναι τὸ ὄν.

Парменидово становиште, укратко изложено, може се пронаћи и у првом стиху седмог фрагмента његове поеме (ДК28Б7.1) (Dils I 1983: 211, прев. Д. Шкиљан):

Никуда неће надвладати то да небиће јесте.⁴

οὐ γὰρ μήποτε τοῦτο δαμῆι εἶναι μὴ ἔοντα.

Све друго мимо овога „да јесте” (*ὅπως ἔστιν*), мора бити нешто што није. Али и оно „да није” (дословно „да не јесте”, *ὡς οὐκ ἔστι*) такође није, те стога нема ничега што јесте осим онога „да јесте”. Још једном мора се констатовати да

² Стагиранин на овом месту пише (Аристотел 2007: 13, прев. С.У. Благојевић):

Но, неки | од тих који тврде да је јединствен, као свладани овом тешкоћом, тврде да је једно непокретно и да је таква и природа у целини не само с обзиром на постајање и пропадање (јер то је древно уверење и у том се сви слажу) већ и с обзиром на сваку | другу промену, и то је за њих особено.

ἀλλ' ἐνιοί γε τῶν ἐν λεγόντων, ὥσπερ ἡττηθέντες ὑπὸ ταύτης τῆς ζητήσεως, τὸ ἐν ἀκίνητόν φασιν εἶναι καὶ τὴν φύσιν ὅλην οὐ μόνον κατὰ γένεσιν καὶ φθοράν (τοῦτο μὲν γὰρ ἀρχαῖον τε καὶ πάντες ὁμολόγησαν) ἀλλὰ καὶ κατὰ τὴν ἄλλην μεταβολὴν πᾶσαν· καὶ τοῦτο αὐτῶν ἰδίον ἔστιν.

Аристотел под овим „неки”, на почетку пасуса „Но, неки | од тих који тврде да је јединствен” (*Мет.*984a29-30), мисли на елејце.

³ Слично Аристотел пише и у *Мет.*986b27-31; *Цаел.*298b14-24.

⁴ Овај стих Аристотел дословно цитира у *Мет.*1089a4, а Платон у *Софисту* 237a.

у парменидовској апсолутној „јестости” нема простора ни за какав плуралитет. Елеатизам је у неку руку и акосмизам, јер се у све-једном изгубила свака разноликост ствари. Или како Винделбанд (W. Windelband) каже: „*Ова метафизика не подноси никакву физику*” (Винделбанд 2007: 43-44).

Иако појмови начело и узрок подразумевају кретање и другост, а то је баш оно чега нема на „пути истине”, о њима се код Аристотела ипак покушава говорити (Мет.986б18-21) (Аристотел 2007: 20, прев. С.У. Благојевић):

Чини се да се Парменид бави Једним у смислу одредбе, а Мелис Једним у смислу твари (баш зато онај каже да је Оно ограничено, а овај да је безгранично).⁵	Παρμενίδης μὲν γὰρ ἔοικε τοῦ κατὰ τὸν λόγον ἐνὸς ἅπτεσθαι, Μέλισσος δὲ τοῦ κατὰ τὴν ὕλην· διὸ καὶ ὁ μὲν πεπερασμένον, ὁ δ' ἄπειρόν φησιν εἶναι αὐτό.
--	---

Ове речи о Пармениду и Мелису Аристотел изговара у делу прве књиге *Метафизике* у коме се разматрају одговарајуће специфичности питагорејске филозофије. Покушавајући да пронађе трагове формалног узрока у ономе што је преостало од „италских мислилаца” Стагираин је углавном наилазио на нејасне назнаке истог.⁶ Ово не значи да је Аристотел рекао да је Парменид намеравао да уведе *цауса формалис* кад већ то његови претходници нису учинили на задовољавајући начин. Тешко да је Аристотел могао говорити о узрочности у сфери апсолутне једности Парменидовог бића „према појму” (*κατὰ τὸν λόγον*).⁷

У цитираном пасусу могу се, ипак, назрети разлози за каузални третман елејаца. Изговарање у пару нечега што је „према појму” („у смислу одредбе”, Благојевићев превод) и нечега што је „према твари” („у смислу твари”, Благојевићев превод), асоцира и скоро да подразумева постојање уобичајене Аристотелове антитезе између формалног и материјалног узрока.⁸ Тврдњу додатно осна-

⁵ Стагираин је тврдњу да је Парменидово биће „ограничено” (*πεπερασμένον*) (Мет.986б20) вероватно извео на основу фр. 8 стих. 32, 33, 42, 43 поеме *О природи* (ДК28Б8), а тврдњу да је Мелисово једно „неограничено” (*ἄπειρόν*) (Мет.986б21) могао је пронаћи у 2, 3, 4, 5, 6 и 7. фрагменту његовог списка *О природи или о бићу* (ДК30Б2, Б3, Б4, Б5, Б6 и Б7).

⁶ Детаљније о питагорејском учењу посматраном из перспективе Стагираинове каузалне схематике видети у ауторовом тексту (Калуђеровић 2008: 389-405).

⁷ Подсећања ради Стагираин у *Пхус*.185а3-4 (Аристотел 2006: 10, прев. С.У. Благојевић) каже:

Нема више начела, ако постоји само Једно, и то Једно у том смислу.	οὐ γὰρ ἔτι ἀρχή ἐστίν, εἰ ἐν μόνον καὶ οὕτως ἔστιν.
---	--

Прев. Ж. Калуђеровића гласи: „Јер, осим тога, нема никаквог начела ако (биће) јесте само једно и (ако) такво једно јесте.” Код Ксенофана се, такође, уочава немогућност заснивања каузалне поделе из, сличних, системских разлога (видети ауторов рад „Ксенофаново *Једно*” (Калуђеровић 2012: 177-188). Нека од места из Аристотелових списка која говоре о томе су: *Пхус*.184б25-185а5; *Мет*.986б10-17, 986б21-24.

⁸ Примери који иду овом ставу у прилог могу се пронаћи педантно наведени у Боницовом (Н. Bonitz) *Индексу* (Bonitz 1975: 434b54-435a5).

жује и уметнута белешка која говори да је Парменидово једно ограничено док је Мелисово једно неограничено, што су карактеристике које су повезане са формалним и материјалним узроком. Чернис (Н. Cherniss) је написао да Аристотел није могао одолети настојању да Парменидово једно интерпретира као формални а Мелисово једно као материјални узрок, и да је ову дедукцију базирао на већ поменутој ограничености првог и неограничености другог (Cherniss 1964: 220).⁹

Оно што се може прихватити је да, евентуално, постоји парменидовска позадина за увођење формалног узрока и ништа друго. Парменид је снажно утицао на Платона, а овај, засигурно, на Аристотела, те се ту могу тражити неки посредни утицаји на самог Стагирина, који у *Мет.*988a34-988b1 пише да се Платон највише од свих претходника приближио појму формалне узрочности. Ево тог места (Аристотел 2007: 24, прев. С.У. Благојевић):

Али нико није јасно | одредио суштину и бивство; понајвише о томе ипак говоре они који облике постављају.¹⁰

Τὸ δὲ τί ᾗν εἶναι καὶ τὴν οὐσίαν σαφῶς μὲν οὐδεὶς ἀπέδωκε, μάλιστα δ' οἱ τὰ εἶδη τιθέντες λέγουσιν.

Ако се на „путу истине” могу налазити само далеки наговештаји формалног узрока који се пробијао мање или више успешно кроз непролазне структуралне препреке Парменидовог „бића”, на „путу мњења” ствари стоје другачије. У овом фрагментарно сачуваном делу поеме Парменид на неки начин даје за право свету мноштва и промене, што Аристотелу омогућава да елејца уврсти у своје разматрање начела и узрока код претходника. Овако то Стагирин чини у *Пхус.*188a19-23 (Аристотел 2006: 22-23, прев. С.У. Благојевић):

Управо сви сматрају да су супротности начела. Што важи и за оне који тврде да је | Све једно и непокретно - јер и Парменид као начело поставља топло и хладно; он то назива ватром и земљом - и за оне који постављају ретко и густо, и за Демокрита који поставља пуно и празно од којих једно сматра бићем а друго небићем.¹¹

Πάντες δὴ τὰναντία ἀρχὰς ποιοῦσιν οἱ τε λέγοντες ὅτι ἐν τῷ πᾶν καὶ μὴ κινούμενον (καὶ γὰρ Παρμενίδης θερμόν καὶ ψυχρόν ἀρχὰς ποιεῖ, ταῦτα δὲ προσαγορεύει πῦρ καὶ γῆν) καὶ οἱ μανόν καὶ πυκνόν, καὶ Δημόκριτος τὸ στερεόν καὶ κενόν, ὧν τὸ μὲν ὡς ὄν τὸ δ' ὡς οὐκ ὄν εἶναι φησιν.

Везу између становишта са „пута истине” и онога што следи на „путу мњења” (фр.8.53) Аристотел успоставља у *Мет.*986b31-987a2. Парменид нужно

⁹ Овај пасус (*Мет.*986b18-21) доводи се у везу са *Мет.*986b31-33 где је *κατὰ τὸν λόγον* („према појму”) контрастирано са *κατὰ τὴν αἴσθησιν* („према чулности”).

¹⁰ Под „оним што бејаше бити” (*τὸ τί ᾗν εἶναι*) и „бивством” (*οὐσία*) (*Мет.*988a34-35) Стагирин мисли на формални узрок, као што и када помиње оне „који постављају облике” (*οἱ τὰ εἶδη τιθέντες*) (*Мет.*988a35-988b1), алудира на Платона и платоновце.

¹¹ Слично и у *Пхус.*188b33, 193a21-23; *ГЦ*318b6-7, 330b13-15; *Мет.*984b3-8, 986b33-987a2, 987a4-9, 1004b31-32.

мисли да „биће” постоји и да је оно једно (Аристотел 2007: 21, прев. С.У. Благојевић):

Али, принуђен да прати појаве, он претпоставља да по разуму постоји Једно а по опажању више /него Једно/, те изнова поставља два узрока и два начела, топло и хладно, које назива ватра и земља. Од |та /два/ топлим одређује /τάττει/ улогу Бића, а другом Небића.⁶

ἀναγκαζόμενος δ' ἀκολουθεῖν τοῖς φαινομένοις, καὶ τὸ ἐν μὲν κατὰ τὸν λόγον, πλείω δὲ κατὰ τὴν αἴσθησιν ὑπολαμβάνων εἶναι, δύο τὰς αἰτίας καὶ δύο τὰς ἀρχάς πάλιν τίθῃσι, θερμὸν καὶ ψυχρόν, οἷον πῦρ καὶ γῆν λέγων· τούτων δὲ κατὰ μὲν τὸ ὄν τὸ θερμὸν τάττει, θάτερον δὲ κατὰ τὸ μὴ ὄν.

Уочава се да у овом, као и у претходном, пасусу Аристотел говори о сродности између једног од два опречна начела (топло, ватра) са оним „да јесте” и другог (хладно, земља) са оним „да није”. Оно *τάττει* („сврстава”) из *Met.*987a1 не говори нужно о изједначавању светла и таме (ДК28Б9) са бићем и небићем, како би се дало на први поглед наслутити, већ радије да је реч о некој врсти аналогичије. Почетак деветог фрагмента (Dils I 1983: 213, прев. Ж. Калуђеровић): „Када пак све беше названо светло и тама” (*αὐτὰρ ἐπειδὴ πάντα φάος καὶ νύξ ὀνόμασται*), казује да је целина пуна светла и таме те нема места ни за какво небиће, што само говори да се не могу напросто идентификовати тама и небиће. Даља анализа овог фрагмента открива да се у њему на неки начин ипак претпоставља небиће¹³, што потврђује сву компликованост овог сегмента „пута мњења” за консеквентно интерпретирање. Да је у питању аналогичија можда се да закључити из употребе исте речи, *τάττω*, у *Политици* 1310b32. То место гласи (Аристотел 1988: 183, прев. Т. Ладан): „*Kraljevstvo je na razini vladavine najboljih*” (*ἡ βασιλεία τέτακται κατὰ τὴν ἀριστοκρατίαν*). Могуће је, наравно, и да овај, данас недовољно јасан, однос Аристотел ишчитава из неког изгубљеног дела „пута мњења”, од којег је, као што Дилс (H. Diels) процењује, сачувана тек једна десетина од првобитне верзије. У сваком случају, Аристотел у *Met.*986b31-987a2 излаже неку врсту покушаја премошћавања јаза између два дела поеме, премда напетост између њих није до краја отклоњена – она је штавише перманентна.¹⁴

¹² Аристотел је у овом пасусу индиректно потврдио и да је веровао да су оба дела поеме Парменидово властито учење (слично и у ДК28А7).

¹³ Јер ако светло и тама обоје јесу, а међусобно нису, идентични, то јест светло **није** тама и тама **није** светло, то значи да се овде у извесном смислу ипак претпоставља небиће.

¹⁴ О томе како схватити „пут мњења” и какав је однос између њега и „пута истине” постоје значајна размислилажења код потоњих коментатора. Целер (E. Zeller), Дилс и Барнет (J. Burnet) нпр. сматрају да се на „путу мњења” може пронаћи приказ учења питагорејца, Јоњана и хераклитоваца, и да тамо није реч о Парменидовом властитом учењу. Са друге стране, Виламовиц (U. von Wilamowitz-Moellendorf) и Рајнхарт (K. Reinhardt) тврде да је „пут мњења” својеврстан продужетак „пута истине”, а кулминација тезе представља став овог другог, на чијем трагу су Хајдегер (M. Heidegger), Бофре (J. Beaufret) и Мурелатос (A.P.D. Mourelatos), да свако раздвајање два „пута” штети разумевању целине. Постоји и трећа група тумача која сматра да у ономе што је изложено на „путу мњења” нема никакве

Два „пута” поеме *О природи* нуде различит приступ опрекама. Док на „путу истине” прихватање једне стране опрека аутоматски подразумева одбацивање друге стране, дотле на „путу мњења” прихватање једне опреке укључује одмах и прихватање њене опреке, јер оне не могу једна без друге.

„Пут мњења” указује и на чињеницу које су то опреке које се код Парменида могу појавити као начело. То су: ретко и густо (фр.8.57.59), лако и тешко (фр.8.57.59), мушко и женско (фр. 12.5), десно и лево (фр.17) и светло и тама (фр.9).¹⁵ Аристотел и доксографи поменутим паровима додају још топло и хладно, мекано и тврдо. Последњи пар, мекано и тврдо, појављује се једино приликом Симпликијевог преписа поеме. Спомиње се још и земља као алтернатива ноћи или тами, која је потом у опреци са ватром. На ове додатке касније је изречено мноштво примедби, а најчешће на идентификацију топлог и хладног са ватром и земљом. Главни приговор је следећи: ако се хладно „сврстава” под небиће, тј. ако се поистовећује с њим, а неки тако тумаче места у *Пхус*.188a19-23; *Мет*.986b31-987a2 и др., како је онда могуће то помирити са ставом који идентификује хладно и земљу? Овај приговор је неадекватан јер је базиран на погрешној премиси о изједначавању опречних начела, топло и хладно, ватра и земља, са бићем и небићем, што, као што је показано, није случај код Парменида. Рос (W.D. Ross) сматра да је спомињање пара топло-хладно у ствари резултат прилагођавања Аристотеловим властитим погледима, у којима они играју веома важну улогу. А што се земље тиче, његово је мишљење да је идентификовање другог облика са земљом грешка. Друго начело је ноћ, а под њом Парменид мисли питагорејску „маглу” („таму”), „ваздух” или „празнину”.¹⁶ Рос још додаје да је касније у историји питагореизма вероватно било могуће ватру и земљу третирали као првобитне елементе, и да тај податак може објаснити Аристотелове речи (Ross 1998: 488).¹⁷

Перипатетички језик је, такође, Парменидове опреке класификовао као активне и пасивне. Теофраст говори о два начела, ватри и земљи, од којих једно служи као твар, а друго као узрок и оно што твори (ДК28А7). Његов пријатељ Аристотел писао је у сличном маниру. Када у *Мет*.986b31-987a2 каже да је Парменид поставио топло и хладно, или, другачије речено, ватру и земљу, Стаги-

истине, већ је тамо на делу просто приказивање обећаних мњења.

¹⁵ Последња три пара појављују се и у познатој питагорејској табlici опрека (*Мет*.986a22-26). Постоји у овој табели један пар опрека чији распоред збуњује. То је пар мирујуће - крећуће (*ῥηεμοῦν καὶ κινούμενον*). Необично је што се мирујуће појављује на тзв. „доброј” страни табеле уз ограничено, непарно, једно ... док се крећуће појављује на „лошој” страни уз неограничено, парно, мноштво ... Интригантно је да се код било кога у препарменидовској ери, па и код питагорејаца, стање мировања може појавити као пожељно стање, а да истовремено кретање буде лошија страна опреке.

¹⁶ На месту на које Рос упућује, а то је Платонов *Тимај* 58д, за ваздух пише следеће (Платон 1981: 100, прев. М. Пакиж): „Онај његов део који је најчистији носи име *етар*, други, мутнији, назива се *магла* и *тмина*” (*τὸ μὲν εὐαγέστατον ἐπίκλην αἰθήρ καλούμενος, ὃ δὲ θολερώτατος ὀμίχλη τε καὶ σκότος*).

¹⁷ Овде Рос упућује на *Тимај* 31б, и на Барнетову књигу (Burnet 1962: 292-293).

ранин их назива „узроцима и начелима”. Знајући Аристотелову схему узрока, тешко се отети утиску да је он Парменидову ватру третирао као ефицијентни узрок а земљу као материјални узрок. Изједначавање таме са земљом и подела на активно и пасивно начело је потом, као што је речено, сматрано анахронизмом Аристотела и његових следбеника. Ствар се може објаснити и на следећи начин: Може се рећи да су перипатетичари учинили једино то да су извршили пренос у властиту терминологију веома старог веровања, заједничког митологији али и филозофији у периоду пре Парменида. Реч је о идеји о земљи - мајци и небу - оцу, према којој мајка даје само материјал и место где нови живот може настати, а отац је онај који својом делатношћу оживљава.¹⁸

У поменутим местима из *Физике*, *О постајању и пропадању*¹⁹ и *Метафизике* као црвена нит провлачи се став да је Парменид на „путу мњења” именовао два начела и узрока, а не само један као што су то чинили његови јонски претходници. Постулирајући више од једног узрока Парменид је отворио могућност препознавања ефицијентног узрока. Стагираин то изражава у *Мет.*98461-4 (Аристотел 2007: 13-14, прев. С.У. Благојевић):

Од оних по којима је Све Једно нико није доспео до схватања таквог узрока, осим можда Парменид, а и он утолико уколико не тврди само то да је узрок један већ да их је у неком смислу два.

τῶν μὲν οὖν ἐν φασκόντων εἶναι τὸ πᾶν οὐδενὶ συνέβη τὴν τοιαύτην συνιδεῖν αἰτίαν, πλὴν εἰ ἄρα Παρμενίδῃ, καὶ τούτῳ κατὰ τοσοῦτον ὅσον οὐ μόνον ἐν ἀλλὰ καὶ δύο πῶς τίθῃσιν αἰτίας εἶναι.

Док материјални узрок није било у историји филозофије тешко детектовати, са ефицијентним узроком ишло је компликованије. У овом цитату из *Метафизике* види се да Аристотел каже да га је Парменид „можда” спознао. Стагираин ове речи изговара са дужним опрезом казујући да је елејац имао некакав летимични захват *цауса еффициенса*, мислећи вероватно да један од два облика, „небески плам огња” (*φλογὸς αἰθέριον πῦρ*) (фр.8.56), може послужити тој сврси.²⁰ Ако се наставак овог пасуса (*Мет.*98465-8) односи и на Парменида, као што мисле Александар и Бониц, онда се у њему само експлицира шта би било активно (ватра), а шта пасивно (земља) начело.

Рекапитулирајући дотада изречено, Аристотел у *Мет.*987a4-9 каже да је испитивано (Аристотел 2007: 21, прев. С.У. Благојевић):

¹⁸ Слично објашњење Аристотел нуди у *ΓΑ716a15-17*.

¹⁹ У *ΓЦ31866-7* пише (Аристотел 2009: 261-262, прев. С.У. Благојевић): „Као што Парменид говори о два од којих једно назива бићем а друго небићем, ватром и земљом” (*ὥσπερ Παρμενίδης λέγει δύο τὸ ὄν καὶ τὸ μὴ ὄν εἶναι φάσκων, πῦρ καὶ γῆν*).

²⁰ Други од два облика (*μορφαί*) које Парменид помиње је „мрачна ноћ” (*νύξ ἀδαιής*) (фр. 8.59).

Од оних првих то телесно начело (јер, вода, ватра и све слично томе јесу тела) које једни сматрају јединственим а други мисле да тих телесних начела има више; али и једни и други их постављају као тварна; а од других преузимамо овај узрок и поред њега тај одакле /започиње/ кретање, узрок који је по једнима јединствен а по другима представља два узрока.

Παρά μὲν τῶν πρώτων σωματικὴν τε τὴν ἀρχὴν (ὑδὼρ γὰρ καὶ πῦρ καὶ τὰ τοιαῦτα σώματά ἐστιν), καὶ τῶν μὲν μίαν τῶν δὲ πλείους ἀρχὰς τὰς σωματικὰς, ἀμφοτέρων μὲντοι ταύτας ὡς ἐν ἑλῆς εἶδει τιθέντων, παρὰ δὲ τινων ταύτην τε τὴν αἰτίαν τιθέντων καὶ πρὸς ταύτῃ τὴν ὅθεν ἡ κίνησις, καὶ ταύτην παρὰ τῶν μὲν μίαν παρὰ τῶν δὲ δύο.

Овај пасус може бити, када је Парменид у питању и његово ситуирање у оквиру Аристотеловог разматрања узрока, интерпретиран барем двојако. По првој верзији, поткрепљеној великим бројем досад споменутих места из Аристотелових списа, део у *Мет.*987a4-7 говори да Парменид спада у групу оних филозофа који су постулирали један узрок и то онај материјални – земљу. Други део пасуса (*Мет.*987a7-9) показује да је Парменид један од мислилаца који су материјалном узроку придодали још и ефицијентни узрок. Речи „који је по једнима јединствен” (*καὶ ταύτην παρὰ τῶν μὲν μίαν*) (*Мет.*987a8-9), требало би на основу свега реченог да значе да је елејцац, премда несигурно, поставио ватру за начело кретања.²¹

Друга, можда мање цитатима поткрепљена али не мање могућа, верзија може се изложити на следећи начин. Први део пасуса (*Мет.*987a4-7) открива да Парменид спада међу ауторе који су поставили више телесних начела, земљу, ватру, али да сви они припадају подручју материјалног узрока. Други део пасуса (*Мет.*987a7-9) показује Парменида као оног који је такође баратао са једним ефицијентним узроком, али овога пута то није ватра него „љубав” (*ἔρως*).²²

Да Аристотел некаку представу ефицијентног узрока приписује Хесиоду и Пармениду показано је у ауторовом тексту (Калуђеровић 2004: 117-132), у коме се говори о претечама филозофије, особито о Хесиоду, као и то да обојица мислилаца у својим космогонијама дају запажену улогу „љубави”, али и налазе потребу за начелом које покреће и спаја ствари. Паралелизам који се може повући између радова Хесиода и Парменида нарочито је уочљив у *Μεταφυσίци* 984b23-31. Аристотел, најпре, цитира Парменидов 13. фрагмент (ДК28B13), у

²¹ Рос је у коментару овог места (*Мет.*987a9) споменуо Парменида и Анаксагору, без даљих објашњења када је Парменид у питању, сем што упућује на *Мет.*984b3 где се каже да је овај можда спознао ефицијентни узрок. Ово је једини пут да Рос спомиње Парменида у вези са овим пасусом (Ross 1997: 155). Овакво тумачење Парменида назире се и из једне белешке Диогена Лаертија у којој он каже да, по елејцу, ватра има функцију демијурга а земља твари (ДЛ.IX,21,22).

²² Потврда ове тезе уочава се у *Мет.*984b24-25 (Аристотел 2007: 14, прев. Ж. Калуђеровић): „Или неко други ко је поставио љубав или жудњу у бићима као начело, као (што је) и Парменид (учинио).” (*καὶ εἴ τις ἄλλος ἔρωτα ἢ ἐπιθυμίαν ἐν τοῖς οὐσιν ἔθηκεν ὡς ἀρχήν, οἷον καὶ Παρμενίδης*). Овакву верзију износи Зајдл (H. Seidl) у свом коментару места у *Мет.*987a2-28 (Bonitz 1982: 283-284).

коме се наводи да, вероватно, Афродита (Аристотел 2007: 14, прев. С.У. Благојевић): „*најпре Ерота од свих богова измисли*” (“*πρώτιστον μὲν*” φησιν “*ἔρωτα θεῶν μητίσαστο πάντων*”). Одмах потом наводе се стихови из Хесиодове *Теогоније* (116-120), од којих је за ово истраживање најинтересантнији 120. стих (Аристотел 2007: 15, прев. С.У. Благојевић): „*и Ерот који се међу свим бесмртницима одликује*” (“*ἡδ’ ἔρος, ὃς πάντεσσι μετατρέπει ἀθανάτοισιν*”),²³ што показује да је Стагиранину било јасно да се може успоставити релација између „пута менења” Парменидове поеме *О природи* и делова Хесиодове *Теогоније*.

О вези између Хесиода и Парменида пише и Цицерон. Он тврди да се у другом делу Парменидове поеме појављује велики број алегоријских божанстава попут Рата, Неслоге, Пожуде, чије порекло из *Теогоније* не може бити доведено у сумњу (ДК28А37).²⁴

Ако се остави по страни ова недовољно истражена веза и могући утицај Хесиода на формулисање и обликовање творног узрока код Парменида и пажња се усредсреди на *Метафизику*, могуће је пронаћи барем још једно место где „љубав” има статус ефицијентног узрока. То је *Мет.*988а32-34, где Аристотел након набрајања могућих варијација материјалног узрока говори о онима који су осим тога препознавали још и начело кретања (Аристотел 2007: 24, прев. С.У. Благојевић):

Дакле, они су само тај узрок докучили, а неки други и онај одакле кретање започиње (на пример они који начелом чине Љубав и Мржњу, или Ум, или Ерота).	οὗτοι μὲν οὖν ταύτης τῆς αἰτίας ἤψαντο μόνον, ἕτεροι δὲ τινες ὅθεν ἡ ἀρχὴ τῆς κινήσεως, οἷον ὅσοι φιλίαν καὶ νεῖκος ἢ νοῦν ἢ ἔρωτα ποιοῦσιν ἀρχήν.
---	---

Под „они” то јест „ови” (οὗτοι) (*Мет.*988а32) Аристотел очигледно мисли на филозофе који нису спознали ефицијентни узрок. Ова примедба односи се само на јонске мислиоце поменуте у претходном пасусу (*Мет.*988а29-32), који су знали једино за материјални узрок у његовим различитим манифестацијама (ваздух, ватра, вода или „нешто гушће од ватре а ређе од ваздуха”).

Извесно је да када Стагиранин у *Мет.*988а33-34 говори о онима који су као начело кретања постављали „пријатељство и заваду” (φιλίαν καὶ νεῖκος), мисли на Емпедокла, да када говори о „уму” (νοῦν) (*Мет.*988а34) као начелу, тада је реч о Анаксагори, и да када као последње што би могло да буде ефицијентни узрок помене „љубав” (ἔρωτα) (*Мет.*988а34), тада он алудира на Парменида, а можда и на Хесиода.

Од саме чињенице како ће се посложити земља, ватра и љубав, из другог дела Парменидове поеме, важнији је податак да је елејац био први филозоф који

²³ Аристотел је наводе можда преузео из Платонове *Гозбе*. Једина разлика је што је код Платона редослед навођења „обрнут” у односу на *Метафизику* – он прво цитира Хесиода а потом Парменида (Платон 1955: 38).

²⁴ По Цицерону, на „пути менења” појављују се бројна божанства а не само космогонијски Ерос Хесиода (Цицерон 1989: 23, 25, 61, 63, пар. 11 и 28).

је, барем по Аристотелу, осим постављања материјалног узрока покушао да дâ и објашњење кретања тј. да потражи узрок промена (*цауса еффициенс*).

На концу, два дела поеме *О природи* углавном остају „путеви” који се ни где не укрштају, што ни у закључку не омогућава релативно заокружену и кохерентну слику о самом Пармениду.²⁵ С једне стране, када је о „путу истине” реч, Парменид је представљен као мониста који због порицања кретања не може бити адекватно укључен у историју каузалности, те као такав и не бива сагледаван из угла Аристотелова четири узрока. С друге стране је, данас готово потпуно потцењени, „пут мњења” који Парменида чини истинским плуралистом и антиципаторм перипатетичког материјалног и ефицијентног узрока.

*

Ако се након анализе Парменидовог „пута мњења” идући даље могла очекивати нека нова „пукотина” у приступу који је генерално онемогућавао каузално разматрање, са Зеноном наново излази на видело темељно несагласје елејске доктрине са учењем о узроцима. Чувена подела на доказе против мноштва који долазе преко Симпликија (ДК29Б1, Б2 и Б3), и оне против кретања који су сачувани посредством Аристотела (*Пхус*.23969-13; *Топ*.16067-9; *Пхус*.233а21-31, 239614-20, 239630-33, 23965-7, 239633-240а17), којој се могу придодати и тешкоће око постојања места (простора) (*Пхус*.209а23-26, 210б22-27), те сегмент који се може назвати „зрно проса” (*Пхус*.250а19-22), показује да је мисаони хоризонт Зенонове филозофије знатно другачији од оног којим су се кретали јонски „фисичари”. Размишљања елејаца не одвијају се у обзору трагања за првобитним начелом, већ је, као што је речено у делу рада о Парменидовом „путу истине”, њихова намера била поставка и одбрана аксиома да једино „биће” јесте. Зенон је био искрени и одушевљени следбеник Парменида који је своје изузетне умне способности усмерио само на једно, што је исправно забележио Платон у *Пармениду* 128ц (Платон 1959: 8, прев. К. Атанасијевић): „Помоћ Парменидовој тези”²⁶ (*βοήθειά τις ταῦτα τῷ Παρμενίδου λόγῳ*). Сви Зенонови докази (40 по Проклу), били су у функцији олакшавања прихватања тешко „сварљиве” истине да је стварност јед-

²⁵ Парменид је до краја био убеђен да између појмова једно и мноштво постоји однос потпуне дисјункције, стога је вероватно на њега мислио Стагираин када је помињао оне који су „већ двоумили” када се треба сложити (*Пхус*.186а1-3) (Аристотел 2006: 14, прев. С.У. Благојевић): „Да је Једно мноштво - као да није могуће да исто буде и једно и мноштвено, уколико ово није супротно!” (*τὸ ἐν πολλὰ εἶναι, ὥσπερ οὐκ ἐνδεχόμενον ταῦτόν ἐν τε καὶ πολλὰ εἶναι, μὴ ταῦτικείμενα δέ*). Последњи део реченице у *Пхус*.186а2-3, „уколико ово није супротно” (*μὴ ταῦτικείμενα δέ*), могуће је превести и са „али не као опреке”, што је не само ближе изворном тексту већ и Аристотеловој намери која се читује у наставку текста (*Пхус*.186а3) (Аристотел 2006: 14, прев. Ж. Калуђеровић): „Јер једно јесте и могућношћу и усврховљеношћу” (*ἔστι γὰρ τὸ ἐν καὶ δυνατόν καὶ ἐντελεχέειν*).

²⁶ Гатри (W.K.C. Guthrie) предлаже да се овај део преведе као „одбрана Парменидовог логоса” („the defence of the *logos* of Parmenides”) (Guthrie 1965: 100).

на, недељива и непокретна, што он чини уз помоћ особене дијалектичке методе чији је, по Аристотеловом дијалогу *Софист* (ДЛ.IX,25), и „проналазач” (εὐρετής).

Другачије речено, ови докази смерају ка доследно елејском одбацивању идеја мноштва и промене и њихових деривата дељивости и кретања, што потврђује став да је посматрано са фундаменталног нивоа елеатизам суштински некомпатибилан са доктрином о узроцима.

*

Једнако као ни код Зенона тако ни код Мелиса није могуће пронаћи било какву космологију, а ни, насупротив Рајнхартовом мишљењу, трагове нечега што би евентуално кореспондирало Парменидовом „путу мњења”. Симпликије је, када је последња дилема у питању, поседујући радове обојице филозофа, писао да Мелис једноставно говори како нема настајања док Парменид каже да га има привидно али не и уистину.²⁷

Оно у чему је Мелис следио Парменида је слагање да је „биће” једно, непрекидно, ненастало, увек постојеће, хомогено, непокретно и непроменљиво. Овом списку последњи „елејац” додаје још и неограниченост, те податак да биће нема тело и да није осетљиво на бол. Све ове квалификације биле су на трагу Мелисовог основног става да биће није нешто што поседује развојност као своју карактеристику. Аристотел је ову тезу препознао као темељ доктринарног приступа елејца уопште и у *Пхус.*191a30-33 је изразио на следећи начин (Аристотел 2006: 33, прев. С.У. Благојевић):

Наиме, нити биће може постајати јер да оно већ јест, нити из небића ишта може постати јер да нешто мора бити подмет / постајања/. Придодајући тако том /ставу/ оно што из њега редом следи они тврде да ни мноштво не постоји већ једино само биће.

οὐτε γὰρ τὸ ὄν γίνεσθαι (εἶναι γὰρ ἤδη) ἔκ τε μὴ ὄντος οὐδὲν ἂν γενέσθαι· ὑποκεῖσθαι γὰρ τι δεῖ. καὶ οὕτω δὴ τὸ ἐφεξῆς συμβαῖνον αἰχροντες οὐδ' εἶναι πολλά φασιν ἀλλὰ μόνον αὐτὸ τὸ ὄν.

Филозоф са Самоса не чини никакве уступке свету чула, и у свом спису *О природи или о бићу*, од кога је код Дилса регистровано 10 аутентичних фрагмената, отворено пориче могућност постојања мноштва, празнине, дељивости и промене у било ком смислу. Разлог зашто су неки коментатори ипак тврдили да Мелис на неки начин у свом раду допушта мноштво најлакше се може пронаћи у његовом четвртом фрагменту (ДК30Б4) (Dils I 1983: 241, прев. Д. Новаковић):

Ништа што има почетак и крај није ни вјечно, ни бесконачно.

ἀρχὴν τε καὶ τέλος ἔχον οὐδὲν οὔτε αἰδίων οὔτε ἀπειρόν ἐστιν.

²⁷ Ово Симпликије пише у свом коментару дела *Цаел.*556.12.

На наведеном месту Мелис не жели толико да потврди став да има нечега што има почетак и крај, већ му је намера да афирмише супротну тезу да је биће вечно и неограничено, будући да нема ни почетка ни краја. Друга је ствар што је Мелис ово обртање извршио на логички недозвољен начин, што је потом било предмет жестоке Аристотелове критике, који је оптужио Самљанина да је извршио чисту конверзију универзално - афирмативног суда.²⁸

Шта Мелис смера са хипотезом „ако постоји мноштво” (*εἰ πολλά ἔστιν*), једнако тако и Зенон (ДК29Б1, Б2 и Б3), најбоље се може уочити из његовог осмог фрагмента (ДК30Б8), а особито 4, 5 и 6 дела тог фрагмента. Речи „ако постоји мноштво” служе само као полазна хипотеза из које се потом на основу одговарајућих начела демонстрације изводе закључци, који ако су неодрживи, то онда значи да је и у разматрању узета претпоставка оборена. Ова метода рачуна судова, коју у различитим варијантама користе Зенон и Мелис, потом је названа *редуцтио ад абсурдум*.

Да само једно јесте лако је уочљиво из већине Мелисових фрагмената (ДК30Б1, Б2, Б3, Б5, Б6, Б7, Б8, Б9 и Б10), али и из тврдњи потоњих филозофа који су се листом слагали у констатацији да је елејски монизам своју пуну афирмацију доживео баш са стваралаштвом самоског мислиоца.

Преостало је на крају да се поново размотри пасус из *Мет.*986б18-21. После анализе свих релевантних елејаца, посве је извесно да интерпретација на наведеном месту, о којој је говорено у делу о Пармениду, није настала због потребе да Аристотел и тако разликује формални и материјални узрок, као ни због његове жеље да ову дистинкцију одмах пронађе чак и међу самим елејцима. Иако је Мелис „сиров” мислилац (*Мет.*986б27; *Пхус.*185а10-11), који је „материјализовао” Парменидове замисли, код њега се не ради о наговештају материјалног узрока,²⁹ као што ни Парменид није антиципирао формални узрок.

Најбоље објашњење зашто Аристотел ипак Парменидово једно назива „једно по појму”, а Мелисово једно „једно по твари” лежи, највероватније, у различитом начину долажења до једног код двојице аутора. И док елејац своје једно изводи из појма „да јесте”³⁰ (*ὡς ἔστι*), дотле Самљанин сматра да једно (Dils I 1983: 241, прев. Д. Новаковић): „Тако треба и да с обзиром на величину увијек буде бесконачно” (*οὕτω καὶ τὸ μέγεθος ἀπειρον ἀεὶ καὶ εἶναι*, ДК30Б3), те је можда

²⁸ *CE*1676 13-17, 1686 35-40, 181а27; *Пхус.*186а10-13.

²⁹ Премда га Рос у анализи пасуса из *Мет.*987а4-9, особито његовог првог дела (*Мет.*987а4-5), са позивањем на *Мет.*986б19-20 („а Мелис једно према твари”), ставља у исту групу са Талесом, Хипоном, Анаксименом, Диогеном, Хипасом и Хераклитом, као мислиоцима који су препознали један узрок и то онај материјални. У другим својим коментарима, како *Метафизике* тако и *Физике*, Рос је ипак на становишту које је блиско и аутору овог текста (Ross 1997: 155).

³⁰ Аристотел је, другачије речено, тврдећи да је Парменид одредио једно „према појму”, вероватно имао на уму оно што се данас квалификује као идентитет битка и мишљења, о коме Парменид говори у фр. 6.1. и 8.34-36 (ДК28Б6 и ДК28Б8) поеме *О природи*.

Мелисова теза да је биће бесконачно у величини (*ἄπειρον τὸ μέγεθος*) разлог због којег је Стагиранин закључио да је његово биће тварно.

Литература

- Allan, D.J. (1960). "Aristotle and the *Parmenides*", I. Düring, G.E.L. Owen, *Aristotle and Plato in the mid-fourth century*, Göteborg.
- Аристотел (2006). *Физика*. Београд: ПАИДЕИА.
- Аристотел (2007). *Метафизика*. Београд: ПАИДЕИА.
- Аристотел (2009). *О небу. О постајању и пропадању*. Београд: ПАИДЕИА.
- Aristotel (1988). *Politika*. Zagreb: Liber.
- Аристотел (2008). *Топика. Софистичка оповргавања*. Београд: ПАИДЕИА.
- Aristotelis Opera*, ex. rec. Immanuelis Bekkeri, ed. Acad. Regia Borussica, I-V, Berlin 1831-1870. Ново издање је припремио Гигон (O. Gigon), Берлин 1970-1987.
- Сви Аристотелови наводи сравњивани су према овом издању.
- Barnes, J. (2005). *The Presocratic Philosophers*. London and New York.
- Bonitz, H. (1982). *Aristoteles' Metaphysik I*. Hamburg.
- Bonitz, H. (1975). *Index aristotelicus*. Berlin.
- Burnet, J. (1962). *Early Greek Philosophy*. Cleveland.
- Burnet, J. (1953). *Greek Philosophy Thales to Plato*. London.
- Cherniss, H. (1964). *Aristotle's Criticism of Presocratic Philosophy*. New York.
- Цицерон, М.Т. (1989). *О природи богова*. Вр. Бања: Св. Сим. Мирот.
- Diels, H., Kranz, W. (1985). *Die Fragmente der Vorsokratiker I*. Weidmann.
- Dils, H. (1983). *Predsokratovci fragmenti I*. Zagreb: Naprijed.
- Fränkel, H. (1975). "Studies in Parmenides", R.E. Allen, D.J. Furley, *Studies in Presocratic Philosophy II*, London.
- Guthrie, W. K. C. (1965). *A History of Greek Philosophy II*. Cambridge.
- Хегел, Г. В. Ф. (1975). *Историја филозофије I*. Београд: БИГЗ.
- Hesiod (1975). *Postanak bogova. Homerove himne*. Sarajevo: V. Masleša.
- Hölscher, U. (1969). *Parmenides, Vom Wesen des Seienden*. Frankfurt.
- Jaeger, W. (1967). *The Theology of the Early Greek Philosophers*. Oxford.
- Калуђеровић, Ж. (2012). „Ксенофаново Једно”, *Педагошка стварност*, год. LVIII, бр. 2, Нови Сад.
- Калуђеровић, Ж. (2008). „Питагорејски бројеви”, *Педагошка стварност*, год. LIV, бр. 5-6, Нови Сад.
- Калуђеровић, Ж. (2004). „Први „теолози” и учење о узроцима”, *АРХЕ*, год. I, бр. 2, Нови Сад.
- Лаертије, Д. (1973). *Животи и мишљења истакнутих филозофа*. Београд: БИГЗ.
- Long, A.A. (1975). "The Principles of Parmenides' Cosmogony", R.E. Allen, D.J. Furley, *Studies in Presocratic Philosophy II*, London.
- Mansfeld, J. (1964). *Die Offenbarung des Parmenides und die menschliche Welt*. Assen.
- Платон (1955). *Ијон. Гозба. Федар*. Београд: Култура.

- Платон (1959). *Парменид*. Београд: Култура.
- Платон (2000). *Кратил. Теетет. Софист. Државник*. Београд: ПЛАТОН.
- Платон (1981). *Тимаж*. Београд: "Младост".
- Reinhardt, K. (1916). *Parmenides*. Bonn.
- Reinhardt, K. (1977). *Parmenides und die Geschichte der griechischen Philosophie*. Frankfurt.
- Reinhardt, K. (1974). "The relation Between the Two Parts of Parmenides' Poem", A.P.D. Mourelatos, *The Pre-socratics*, New York.
- Ros, W.D. (1998). *Aristotle's Physics*. Oxford.
- Ross, W. D. (1997). *Aristotle's Metaphysics I-II*. Oxford.
- Винделбанд, В. (2007). *Историја филозофије*. Београд: BOOK & MAPCO.

Dr Željko Kaluđerović, Novi Sad

ELEATIC BEING

Abstract

The author of the paper considers the challenges of Aristotelian learning on causes which have arisen from the attempt to imbed Eleatic philosophers in his framework. Negation of movement and change, making the one the absolute without the permission of the many, should have prevented any speech on causes in the doctrines of Xenophon, Parmenides, Xenon and Melis. Nevertheless, similar attempts leading in the same direction had already been in interpretations of Xenophon's standpoints, to gain on intensity with Parmenides' poem *On Nature*. Those who have commented on Aristotle's reviews of Parmenides *the one* saw the traces of formal cause, opposed by Melis' *the one* compatible with the material cause. According to the author of the present paper, what is even more important than this insight is Stagiranin's assumption on the authenticity of the second part of Parmenide's poem. Not only that the "path of thinking" can be understood as "the best explanation" of phenomena, but it is only there where some kind of "world order" is discussed that causes can be searched for. Recognizing on the "path of thinking" certain signs of his material and efficient cause, Aristotle made it possible for the metaphysical chain connecting pre-Socratic philosophers to remain unbroken, i.e. he made it possible for his causal schematics through the cosmology of the most famous Eleatic thinker to connect "as naturally as possible" the systems of pre-Parmenides thinkers with the system of post-Parmenides philosophers.

Key words: being, the one, movement, change, the many, causes.

Д-р Желько Калуджерович Новый Сад

ЭЛЕЙСКОЕ СУЩЕСТВО

Резюме

Автор в настоящей работе рассматривает испытания касающиеся учения Аристотеля о причинах, которые наступили с попыткой включения элейских философов в его рамки* Отрицание движения и трансформации, абсолютное подчёркивание единого и полное отрицание множества, должны были воспрепятствовать даже речи о причинах в учениях Ксенофонта, Парменида, Зенона и Мелиса. Однако, попыток в том направлении было уже в толковании положений Ксенофонта, а в поэме *О природе* Парменида, они ещё усилились» Коментаторы в обзорах единого Парменида у Аристотеля видели следы формальной причины, напротив которого было единое. Мелиса, которое соответствовало материальной причине. Важнее настоящего осознания, по мнению автора, является предположение аутентичности второй части поэмы Парменида со стороны Стагирина. Не только что «путь мнения» можно понять как «лучшее объяснение» явлений, но только там где есть слов о каком-либо «устройстве мира» можно искать причины. Узнавая на «пути мнения» указатели своей материальной и успешной причины, Аристотель сделал, чтобы метафизическая цепь соединяющая досократовцев осталась целой, то есть чтобы его каузальная схематика через космологию известнейшего Злейца как можно «естественнее» повязала системы мыслителей до периода Парменида с системами философов после Парменида.

Опорные слова: существо, единое, движение, трансформация, множество, причины

Драгана Бубуљ МА, Pedagogische Hochschule

Ludwigsburg

Проф. др Радован Грандић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Нови Сад

UDK 37(=163.41)(430)

Прегледни чланак

Примљен: 18. II 2013.

BIBLID 0553-4569, 59 (2013), 2, p. 224-238.

СРБИ У РАСЕЈАЊУ: ПЕДАГОШКА ДИМЕНЗИЈА СТАЊА СРПСКЕ ДИЈАСПОРЕ У РЕПУБЛИЦИ НЕМАЧКОЈ

Резиме

Сеобе су нераскидиви део историје српског народа. Већ једанаест векова Срби се селе широм планете - од матице до туђине и натраг. XX век обележила су миграциона кретања Срба условљена: повећаном потребом развијене европске привреде за радном снагом, грађанским ратом у бившој Југославији, континуираним конфликтима у јужној српској покрајини, али и концептом све интензивније емиграције висококвалификованих стручњака ка развијеним земљама. Само у СР Немачкој живи око 700.000 Срба. Статистички извештаји, као последице демографских истраживања у Немачкој, импликују веома неповољан образовни статус Срба настањених у тој земљи. Поред тога, Срби се као мањина не укључују у креирање интеграционе политике према досељеницима или бар не у оној мери у којој то чине остале етничке групе. Рад настоји да прикаже кључне проблеме са којима се суочавају Срби у Немачкој и разматра конципирање одрживе стратегије у циљу превладавања поменутих проблема.

Кључне речи: миграције, дијаспора, глобализација, Срби, Немачка, образовање.

Увод

Интензивирана повезаност између земаља је конститутивна компонента глобализацијских процеса. Доказ лежи у наглом повећању токова људи, робе и капитала преко граница земаља, као и у порасту броја међународних и регионалних организација и тела у чијем су фокусу оваква кретања. Може се очекивати да ће и током наредних деценија глобалне миграције, проузроковане демографским

и технолошким факторима и упорном одржању великих разлика између земаља у приходима, играти веома важну улогу у обликовању међународне економије и политике (Станковић 2011, стр.515).

Уже посматрано, сеобе су нераскидиви део историје српског народа. Већ једанаест векова Срби се селе широм планете - од матице до туђине и натраг. С тим да ово "натраг" често изостане. Тако долазимо до велике концентрације Срба широм Европе, у Америци, Канади, Аустралији. Једно од учесталих исходишта миграторних кретања јесте Република Немачка. Јединствена статистика, у овом смислу, није позната, али се, анализом великог броја извештаја,¹ може тврдити да ова земља броји више од 700.000 грађана српског порекла. Поред тога, у Немачку се сваке године досели 21.000 Срба (Алексић, Чобанов 2009, стр.86).

Разлози одласка су вишеструки. Другу половину 20. века обележила су миграторна кретања условљена потребом немачких индустријалаца за иностраном радном снагом („гастарбајтер“ покрет). Миграције ради запошљавања представљају преовлађујући тип миграција из Југославије у Немачку до краја деведесетих година прошлог века. Запошљавање је организовано посредством надлежних Служби за запошљавање и по основу закључених билатералних Споразума са СР Немачком. Даље, грађански рат у Југославији, континуирани конфликти на територији Косова, као и тенденција одлива високообразованих укључујући неповољну економску ситуацију, умањили су шансе повратку миграната у домовину, а допринеле интензивнијој емиграцији.

У том смислу, разликују се и друштвене структуре српске дијаспоре у Немачкој. Овим путем, пажњу усмеравамо на стање српске дијаспоре, и то пре свега: циклусе миграција, очување културне баштине и националног идентитета, образовна постигнућа српске омладине у дијаспори, као и колективну одговорност матице према Србима у расејању.

Модерно поимање сеоба Срба

Миграција је популацијски феномен који је најтеже предвидети. (Ле Брас 2002: према Адамовић, Межнарић 2003). Када говоримо о мотивима-покретачима миграторних кретања из прошлости (тзв. *push* фактори), можемо их груписати према разлозима одласка. Три су основна таква, „push” фактора (Бобић 2009, 364): *економски* (тежња за бољим животним стандардом због лоше ситуације у земљи порекла: велика незапосленост, сиромаштво и одсуство перспективе). Код „одлива мозгова” реч је не само о економским разлозима, већ и о потреби младих генерација за школовањем на престижним универзитетима и подизањем хуманог и културног капитала. Друго су *политички разлози* емиграције (неслагање с владајућом идеологијом), и, најзад, *хуманитарни разлози* (велики број избеглица

¹ Постоји велика дискрепанција у наводима о броју грађана српског порекла. Статистика се креће од 286,000 (Mikrozensus 2010) навише. Међутим, у раду се одлучујемо за навод који је кроз литературу најчешће сусретан (Baraulina et al. 2007, стр.15; Алексић, Чобанов 2009, стр.87)

и азиаланата у ЕУ са територије некадашње СФРЈ). Наиме, у детерминистичком склопу чинилаца који доводе до одлуке за променом сталног пребивалишта, често је веома тешко раздвојити економске од неекономских фактора (политичке, хуманитарне, културне). Такође, одлазак високообразованих младих људи с почетка деведестих година XX века из Србије, тесно је повезан с политичким приликама у земљи, односно блокираном постсоцијалистичком трансформацијом и распадом система образовања, тржишта радне снаге, као и смањеним социјалним шансама за афирмацијом кроз каријеру и сл.

Као подстицајни фактор за одлазак, пресудна је олигархијска структура - корумпиране, етаблиране структуре које настоје да елиминишу непожељну елиту. У земљама где владавина права једва да се примењује, људи без било каквих способности и квалификација имају огромне амбиције. Разлози за емиграцију постају етички. Тамо где је критеријум за напредовање послушност, а не стручност, емиграција потенцијалних критичара је за управљачку олигархију, уствари, пожељна (Хорват: према Група 484 2010, стр.9).

Затим, миграције су процеси „дугог трајања”, односно у литератури о миграцијама се пише о „*миграционим ланцима*” (Мороквашећ према: Бобић 2009, 365), под чиме се подразумева да обично први досељеници, после извесног времена, подстичу долазак нових група својих сународника, те се тако ова кретања настављају кроз време и често обухватају и више генерација, социјалних слојева, етнонационалних група. У том смислу, може се говорити о израженој *хетерогености српске дијаспоре*, у погледу њених социо-демографских карактеристика: старости миграната, генерацијског састава, родних обележја, образовања и културног наслеђа, религијске припадности, политичке и идеолошке оријентације, односа према матици, укратко: њиховог биолошког, хуманог, социјалног, економског, афективног и локалног капитала (Ionesco према: Бобић 2009, 365). Сматра се да су те особине од круцијалног значаја када се промишља о (не)могућности успостављања јединственог идентитета српске дијаспоре и њеном могућем доприносу актуелном друштвеном и економском развоју матице. У садашњем социјалном развојном периоду, за Србију би било од великог значаја активирање разноврсних ресурса дијаспоре, а посебно социјалног капитала.

Срби на „привременом“ раду у Републици Немачкој

Током тзв. *гастарбајтерског периода* од 1955. до 1973. године, у СР Немачку је дошло око 5,1 милиона људи, стварајући у врло кратком времену својеврсне националне мањине. Поред *привредног чуда*, *подизање Берлинског зида* потпуно је зауставило пребег из Источне Немачке. С друге стране, резерве немачке радне снаге драстично су опале због *лошег прираштаја током ратних година*, али и *бољег социјалног система*. *Старосна граница за пензију је смањена*, а 1960. године *смањена је и радна недеља са 44,4 на 40 часова недељно*. Истовремено је *продужено време школовања и све веће квалификованости радника*, што је резултирало *смањењем броја радно способног становништва*.

Поновно успостављање војске и увођење војне обавезе имало је за последицу да је од 1955. године пола милиона радно способног мушког становништва било искључено из радног процеса (Ивановић 2012, стр.83-85). Тако настао вакуум требало је попунити иностраном радном снагом, али италијански радници нису више могли да задовоље све потребе немачке привреде.

Југославија се у европска миграторна кретања укључила у другој половини 50-их година. Почеци запошљавања Југословена у СР Немачкој су истовремено почеци запошљавања странаца уопште у СРН у послератном периоду. Југословенско друштво врло је неповољно гледало на одлазак на рад у иностранство, нарочито када је СРН у питању. Одлазак у иностранство се сматрао непријатељским поступком. Следствено томе, сви законски и подзаконски акти одговарали су таквом политичком ставу. Ипак, југословенски грађани су изналазили начин да се запошљавају у СР Немачкој.



Нагли пораст југословенских грађана у СРН забележен је током 1962. године. Тада је њихов број готово удвостручен у односу на претходну годину са даљом тенденцијом повећања: дневно је пристизало око 200 југословенских грађана с намером да се запосле иако организованог запошљавања није било (Ивановић 2012, стр.90). Коначни преговори две земље вођени су од 1–10. октобра 1968. у Београду и завршени су потписивањем *Споразума о социјалном осигурању*, *Споразума о осигурању за случај незапослености* и *Споразума о запошљавању југословенских радника у СРН* 12. октобра 1968. године (исто, стр.90-92). Закључивањем споразума решени су у потпуности радно-правна заштита и социјална заштита радника у СРН и њихових породица, као и поступак организованог запошљавања радника из Југославије. Поред економских ефеката, југословенска страна је сматрала да је постигла крупан политички успех. Оцењено је, не без основа, да ће ови споразуми допринети „смањивању утицаја и непријатељске активности политичке емиграције у СРН према нашим радницима.“ СР Немачка

је била прва земља са којом је Југославија закључила Споразум о осигурању за случај незапослености, који је предвиђао одговарајуће осигурање радника после повратка у земљу.

Занимљиво је да су југословенски радници били изузетно цењени у СР Немачкој. О томе сведочи податак да је у време рецесије 1967. године међу отпуштеним страним радницима број Југословена био најмањи. Немачки послодавци су се борили да задрже што више југословенских радника. То, наравно, нису радили из сентименталних разлога. Југословенским радницима, за разлику од других иностранаца, није била потребна додатна обука, што их је чинило много јефтинијим за немачке послодавце. Чак се број радника у време рецесије повећао за 7.200. Истиче се „да Југословени, као глагољив народ, након само месец дана боље говоре немачки него један Италијан након једне године“ (Ивановић 2012, стр.102).

Велики број југословенских радника учланио се у немачке синдикате. У великим фирмама радници су се учлањивали по аутоматизму. Ипак, већина радника није познавала права која су проистицала из чланства: право на материјално давање у случају болести, штрајка, скраћене недеље и друга. О другим аспектима – организовању културно-забавног живота, учењу – радници такође нису били упознати. Дипломатско-конзуларна представништва нису била у могућности да информишу раднике о њиховим правима зато што нису одржавала везе с немачким синдикатима. Без обзира на начин на који су се југословенски радници запошљавали, они су у Немачку долазили углавном неприпремљени. Нису много познавали ни прилике ни услове рада, а још мање запослење које их чека. Формално, били су успешно интегрисани кроз синдикате и представнике страних резидената који су основани у општинским управама 1970их и 1980их. Поред тога, многи од миграната одржали су трајне уговоре о раду и били социјално интегрисани у немачки државни апарат. Са акумулираним политичким и социјалним правима, постали су оно што Хаммар и други називају „становници“ (прим.пре. «денизенс») (Baraulina 2007, стр.19). Међутим, *о ставовима југословенске заједнице, када је у питању креирање интеграционе политике Немачке према досељеницима, није било речи.*

Почетком деведесетих година прошлог века дошло је до кулминације политичке и економске кризе, грађанског рата и распада земље. Ова генерација миграната представља највећу загонетку. „Створена“ је током декаде трагичног разарања бивше Југославије и унутрашњих ратова током деведесетих. Овај талас настао је, углавном, присилно, у комбинацији политичких, сигурносних и економских мотива за одлазак. За разлику од осталих миграторних генерација, за ову не постоје иоле поуздани подаци, чак ни о броју емиграната. Несистематска евиденција (ако икаква и постоји) креће се и овде у грубим проценама, у распону од 200.000 до 500.000 људи, притом са крајње недефинисаним статусом (Гредељ 2006, стр.83). Да ли су то избеглице, азиланти, илегални или легални емигранти?

„Ни њима не цветају руже“

Стопа наталитета у Немачкој је једна од најнижих у Европи, док је просечна старост становништва међу највишим, што може да представља велики проблем за економију ове земље. Немачка је већ предвидела продужење старосне границе за одлазак у пензију на 67 година и покушава да привуче што више имиграната, пре свега квалификоване радне снаге као што су инжењери, информатичари и медицинско особље.

Истраживање Уније немачких инжењера (VDI) и Института немачке привреде (IW)² показује да немачка економија годишње губи осам милијарди евра због мањка инжењера који угрожава кључне гране домаће индустрије. У најснажнијој привреди Европске уније, за ове висококвалификоване стручњаке је слободно 110.000 радних места, а Савезна Банка (*Bundesbank*) истиче да проблем може да се реши подстицањем прилива квалификованих имиграната. Поред очигледног мањка, технички кадрови у Немачкој су и међу најстаријим у Европи. Сваки пети запослен инжењер у Немачкој старији је од 55 година и многи од њих ће ускоро отићи у пензију. У наредним годинама, Немачка ће се “сударити” са озбиљним демографским проблемима, а појачани прилив (високо)квалификованих имиграната је једини начин да се тржиште рада у земљи стабилизује, истиче се у извештају.

Интелектуални капитал у расејању

Због ратова, међународне изолације, економске кризе и друштвених потреса у Србији током деведесетих година прошлог и у првој деценији 21. века, дошло је до великог таласа миграције људи са високим квалификацијама, великим потенцијалом и изузетним способностима. Дијаспора новчаним трансферима увек помаже земљу порекла, али, осим инвестиција и новчаних дознака, код високостручног кадра много је битнија могућност трансфера знања и технологије која може повећати продуктивност и економски развој. Оскудица у стручњацима и одлазак најквалификованијих људи, земљу у развоју ставља у ситуацију да остаје без кадра који специфичним знањима и вештинама може да помогне ревитализацији њене економије и олакша период транзиције.

Емиграција висококвалификованог кадра се често описује као губитак за земљу порекла а добитак за земљу дестинације. У стварности је ова ситуација много комплекснија. Из перспективе земље порекла, губитак може бити умањен снижавањем стопе незапослености али то ипак не може да компензује трошкове образовања оних који су напустили земљу. У литератури се често срећу наводи да је српски подмладак - који се одлучује на промену сталног пребивалишта - најобразованија генерација од свих претходних, а самим тим у напону креативне снаге на многим пољима (Гредел 2006, стр.83). Према истом аутору, директни губици у људском капиталу од око 1.300 високообразованих стручњака само

² www.tanjug.rs 24/04/2012

у Србији (подаци од пре десет година!) коштали су земљу непосредно око три милијарде долара, колико је уложено у њихово образовање. Индиректни губици, засновани на чињеници да су њихова знања и вештине бесплатно „уложени“ у развој других земаља, тешко да се могу проценити бројчаним показатељима. Они се не односе само на изгубљени потенцијални „профит“, који није базначан, већ и на проблем репродукције, рецимо, научног и истраживачког кадра: ко ће „стварати“ нове научнике и истраживаче? *Овакви губици су цивилизацијски и иреверзибилни*. Губитак од само 50 врхунских стручњака био би болан чак и за много већу, развијенију и богатију земљу.

Поред тога, неколико студија показују да се масовна емиграција из Источне Европе током деведестих више била *brain waste* (траћење капацитета) јер је веома мало људи из тих земаља нашло запослење које одговара њиховим квалификацијама (Група 484 2010, стр.5). Велики број људи из земаља у развоју, у циљу економског опстанка, раде послове у развијеним земљама испод својих квалификација, ни на који начин неусавршавајући и увећавајући своја стручна знања стечена у земљи порекла. У том случају, капацитет личности и земље у области образовања је изгубљен, а штета је ненадокнадива.

Супротно претходним ставовима, у новијој литератури о утицају миграција може се приметити нагињање ка позитивним импликацијама, и то посебно у њиховим каснијим фазама (Boucher et al.: према: Станковић 2011, стр.518). Аутори заступају став да са повећањем вероватноће миграирања, прогресивно расту и подстицаји за стицањем образовања код становништва, а самим тим и удео висококвалификованих људи у самој земљи порекла. Ови хипотетички позитивни ефекти се перпетуирају у виду концентричних кругова и, у крајњој инстанци, доводе до развоја и раста. Уз то, уколико емигранти повежу предузећа у земљи порекла с пословним могућностима у новој земљи, обе земље могу имати користи. С друге стране, уколико земље дестинације не користе професионалне или друге вештине имиграната као радне снаге, онда миграција може имати негативан утицај на оба друштва. Утицаји миграција су широки и варирају широм економске и социјалне сфере са значајним преклапањем и интеракцијом између њих.

У Србији није спроведено истраживање о последицама одласка висококвалификованих кадрова за развој науке и за привреду земље (Група 484 2010, стр.8). Међутим, истраживање одлива мозгова у *Албанији*, према истим ауторима, указује на могуће последице овог феномена. Истраживање је показало да су њихови универзитети и истраживачке институције, у периоду од 1991. до 2005. године, због емиграирања предавача и истраживача, изгубиле минимум 4.500 месеци предавања и вежби у корист страних институција. Тај број месеци јесте дупло већи од броја месеци едукација које су институције високог образовања у Албанији реализовале кроз пројекте ТЕМПУС I и II (1992- 2005). Предавачи и истраживачи који су остали у албанским институцијама навели су следеће проблеме са којима су се суочили због одласка колега: (1) смањење конкурентности и квалитета рада, (2) распад истраживачких тимова, (3) смањена мотивације истраживача за вишегодишња истраживања и усмереност на краткорочне пројекте, (4) губитак

„институционалног (истраживачког) памћења“ и (5) потешкоће у преношењу знања и искуства са генерације на генерацију. Такође, (6) емигрирање висококвалификоване снаге „шаље негативне“ сигнале потенцијалним инвеститорима за улагање у земљу у којој је економска и политичка будућност несигурна услед одласка најбољих. Коначно, (7) дугорочно, кроз емигрирање висококвалификованих стручњака, земља не губи само садашњи, већ и будући људски капитал. Висококвалификовани стручњаци ће пре него друге врсте емигранта повести са собом своју породицу, поготово децу за коју је вероватније да ће исто тако кренути стопама својих родитеља и постати висококвалификовани стручњаци.

Процена је да укупна улагања у науку у Србији не прелазе пола процента БДП-а³, што нас још увек сврстава међу земље са најмањим улагањима у науку у региону.⁴ Поред ниског издвајања за науку, забрањавајући је и недостатак јасног позитивног тренда у издвајањима. У свим високоразвијеним и средњеразвијеним земљама света улагања у науку континуирано расту. У креирању политике која ће бити у функцији убрзања свеукупног развоја, влада – преко своје Канцеларије за дијаспору... – посебну пажњу би требало да обрати на следеће активности: (1) да *подстиче и помаже самоорганизовање српске дијаспоре*; (2) да подстиче – у сарадњи с Министарством за спољне послове – *стварање мрежа интелектуалне дијаспоре*⁵, по угледу на најуспешније мреже неких земаља емиграције. Располагање људским капиталом највишег квалитета је најбитнији елемент у стратегији развоја највећег броја земаља у свету. Иначе, главни стубови дугорочног развоја Србије требало би да буду: (а) боље коришћење талената: задржавањем стручњака у земљи и привлачењем талената из дијаспоре: иновације у циљу повећања конкурентности; (б) адекватне институције: довршетак изградње институција које ће обезбедити реализацију постављених циљева; (в) адекватније управљање људским капиталом: имплементација стратегије, програма повратка и израда конкретних пројеката сарадње с дијаспором „на даљину”.

Од националног је интереса да се миграција интелектуалаца задржи у оптималним размерама и она би требало да се креће у оба правца, у стране земље и у земљу порекла. Успостављање, одржавање и унапређење сарадње са својим стручњацима који живе у иностранству је приоритетни задатак. Она је део националног питања. Стручњаци чине део нашег националног бића без обзира на њихово држављанство. Стога, национални интерес одређује саме приоритете миграционе политике (Гречић, 2002, 271).

³ Бруто домаћи производ (БДП или *GDP* енг.) је економски израз који представља укупну продукцију роба и услуга, остварену у националној економији (домцилној земљи), без обзира на власништво. То подразумева да БДП укључује вредност продукције страних лица (компанија) у земљи, а искључује активности фирми у власништву домаћих резидената у иностранству. БДП представља укупно створен домаћи доходак.

⁴ <http://www.politika.rs/pogledi/Vladimir-Grecic/Vise-nasih-naucnika-u-dijaspori-nego-u-Srbiji.sr.html>

⁵ Више о томе на www.sam-nt.com

Образовни статус српске дијаспоре у Немачкој - *de facto*!

Чињеница је да су, у савременом друштву глобализујућих тенденција, *кретања људи вишеетапна и циркуларна* (више пута се одлази, враћа и поново одлази); она се одвијају у *транснационалним оквирима* “међународне заједнице” и широким светским просторствима (Бобић 2009, стр.366). Тако постмодерни мигранти, који су често у покрету, формирају нове *имагинарне заједнице* које нису *ни тамо ни овде*. Савремене интернационалне миграције задобијају неке нове, веома специфичне путање и облике, а служе и да се преко њих успостављају и одржавају веома различите неформалне мреже.

Пројекцију поменутог можемо усмерити на ситуацију српске дијаспоре. Наиме, *Канцеларија за дијаспору и сарадњу са Србима у региону*⁶, и поред тога што улаже енормне напоре, још увек не располаже информацијама, нити квантитативно (бројчано) нити квалитативно (образовна, полна, узрасна, социјална структура); поред тога, постоји велики број српских организација у Немачкој које, нажалост, нису интегрисане и координиране централом-кровном организацијом. Непостојање поменуте кровне организације тако импликује политичку непартисипацију српске дијаспоре, али и немогућност стварања јединственог корпуса информација о истој. Самим тим је отежан процес информисања, масовних културно-образовних окупљања, заједничка залагања за решавање проблема с којима се суочавају, али и унапређење квалитета живота. Надаље, научно-истраживачка стремљења матице нису усмерена ка овој, веома важној, демографској инстанци. Из тог разлога, оскудевамо у кључним информацијама неопходним за даљи истраживачки рад и креирање јасне информативне платформе.

Сходно томе, наредни редови посвећени су импликацијама, налазима и статистици насталим као резултат истраживања (немачких аутора) о становницима са мигрантском позадином. Вулер (Woellert et al. 2007, стр.42) закључује да су мигранти, у поређењу са локалним становништвом, претежно нижег образовног статуса, чешће незапослени што је праћено ређим учешћем у јавном животу. Међутим, према истом аутору, мигранти српског порекла настањени у Немачкој, посебно на пољу образовања и асимилације, имају јако слабе интегративне вредности. Анализом већег броја студија и извештаја *Савезног бироа за миграције и избеглиштво (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)* и неколико *Института СР Немачке*, издвојили смо кључне тачке опасности за Српску дијаспору Немачкој:

- ❖ *Императив привредног развоја представља интелектуална радна снага!* – Измештањем производње до географских тачака с јефтинијом радном снагом и повољнијим производним сировинама, у последњој су деценији створени алтернативни начини пословања, при чему је пред послодавцем широк спектар пословно-производних могућности. Оваква производна поставка, поред

⁶ Канцеларија за дијаспору и сарадњу са Србима у региону формирана је Оснивачком Уредбом Владе Србије, 2. августа 2012. године укидањем некадашњег Министарства вера и дијаспоре Р Србије. За директора Канцеларије постављена је др Славка Драшковић.

механизације/дехуманизације производног процеса, представља својеврсан ризик за радничку класу једне земље. Као и увек, осигуравајући потез крије се у образовном процесу јер се управљачки део производног процеса ретко (готово никада) не измешта.

- ❖ Једну од најслабијих квота у похађању немачких *гимназија*⁷ ⁸ бележе српска деца: 11.1% дечади; 14.6% девојчице.
- ❖ Највећи проценат српске деце похађа тзв. *Förderschule*⁹ ¹⁰: 15% дечади; 12,9% девојчице.
- ❖ *Више од петине Српкиња (21,2%) нема базично образовање!*¹¹
- ❖ Само 3,5% српске омладине студира на немачким универзитетима (Турци 29%, Хрвати 6%).¹²
- ❖ *Поређећи број студената између зимског семестра 2000/01 и зимског семестра 2006/07, највећи пад бележе Срби (-27.7% м; -28.5% ж)!*¹³

Наведена статистика импликује озбиљне недостатке у погледу образовних постигнућа ученика српског порекла. Међутим, ваља напоменути да се, и поред оваквих навода, повлаче дозе резерве у погледу стварног и приказаног обзиром да су из статистичких калкулација изузети Срби са немачким држављанством (График бр.2) као и велики број висококвалификованих имиграната српског порекла настањених на територији Немачке мање од деценије. Ствар је у томе да се најчешће ради о младим људима без потомства или са потомством које још увек није прошло кроз образовни систем земље доласка. Такође, имајући у виду да се услед грађанског рата у некадашњој Југославији, а закључно са немирима у јужној српској покрајини, може говорити о масовним емиграцијама – у редовима Срба у Немачкој тако сусрећемо велики број Рома, косовских Албанаца и друге мањинске групе, носиоце држављанства Р Србије. У великом броју српских удружења се поставља питање: може ли се у том правцу говорити о успеху

⁷ Siegert 2008, стр.22

⁸ Образовни систем Републике Немачке је дуалан (теорија укључује праксу). Обавезним школовањем обухваћена су сва деца која у јесен имају навршених шест година када полазе у основну школу у трајању од четири године. Након основне школе је ученицима на располагању *нижа средња школа* (Hauptschule) намењена ученицима који након школовања желе да изуче одређени занат; *реална школа* (Realschule) која образује ученике за одређено занимање и *гимназија* (Gymnasium) намењена ученицима који након школе желе да студирају – у овој се категорији од ученика очекује највиши степен самомотивације. О томе коју средњу школу ће деца похађати обично одлучују наставници, а једним делом и родитељи на темељу оцена.

⁹ Siegert 2008, стр.21-33

¹⁰ Тзв. *Förderschule* намењена је ученицима који се, кроз образовни процес, суочавају са развојним, образовним или потешкоћама у учењу. Не може се у потпуности поистоветити са традиционалним поимањем специјалне школе у Срба.

¹¹ Siegert 2008, стр.51

¹² Baraulina et al. 2007, стр.16

¹³ Siegert 2009, стр.49

српске деце у Немачкој? Посебно уколико узмемо у обзир да је у Немачкој настањен велики број Срба са хрватским, босанским и црногорским држављанством, а који кроз статистичку призму не улазе у састав српске дијаспоре у тој земљи.



Поменуте опасности, дакле, не би ваљало узети као коначне и универзалне, посебно имајући у виду хетерогену структуру Срба у расејању. Читава прича добија потврду тенденцијом све интензивнијег *одлива мозгова* која врло вероватно води еквиваленцији у броју водећих расејаних група – радника на „привременом раду“ и ВКВ стручњака. Ову појаву бисмо могли означити позитивном јер се до сада дијаспора, углавном, посматрала кроз призму „гостујућих радника“ или-ти гастарбајтера. Важно је напоменути да се више не смемо користити придевом гостујући нити одредницом гастарбајтер: тиме хранимо „мит о повратку“, а свима нам је и више него јасно да је ова популација заувек настањена на територији Немачке. Елем, појави пропорционалног броја висококвалификованих и неквалификованих у иностранству стога можемо доделити позитивну конотацију јер се, у том контексту, убудуће може говорити о иницијативи, укључивању у процес одлучивања и у процес креирања интеграционе политике према досељеницима. Изнете *тачке опасности* су, до објаве података коју би пружила истраживања у будућности, једини параметри које имамо у рукама и којим се можемо руководити у процесу креирања стратегија за образовну мотивацију дијаспоре.

Закључна разматрања

У СР Немачкој живи око 700.000 људи српског порекла. Језиком матице, ова групација се често назива гастарбајтерима. Међутим, не бисмо се требали (смели) служити поменутом одредницом јер је српски народ настањен у Немачкој много више од *гостујућих радника*. Тиме хранимо мит чија је одрживост недопустива: *мит о повратку* (Алексић Чобанов 2009 стр.86) Свима је јасно да је овај део популације заувек настањен у немачким покрајинама. Што се пре мит

о повратку разбије, ефикасније ћемо се ухватити у коштац са свим проблемима са којима се Срби, као национална мањина, суочавају у њиховој новој домовини. Поменути мит онемогућава интеграцију Срба у дијаспори - у друштва земаља у којима живе и раде, што, поред социјалне, импликује политичку непартиципацију.

Дијаспори се приписује изузетна улога у тзв пост-конфликтним друштвима, тј онима која су претрпела разарања услед великих катастрофа, ратова и политичких криза (Бобић 2009, 363). Поред демографске димензије, Срби у расејању су истовремено важан фактор финансијске стабилности матице. Годишњи прилив у српска домаћинства, дариван од стране дијаспоре у виду помоћи, износи у просеку 5 милијарди евра¹⁴. Додатан прилив средстава представљају и годишњи одмори, туризам као и улагање у некретнине.

Уопштено, допринос дијаспоре матици непроценљива је са више аспеката и поприма другу димензију трансформацијом друштва у транснационално. На тим основама, неопходно је подстицати активан однос матице према Србима у расејању. Она мора спремно да одговори свим изазовима, али и да решава горућа питања са којима се суочавају њени расељени сународници. Матицом се не подразумевају само владајућа структура и државни ресори надлежни за дијаспору, већ и сви елементи структуре друштва: управа, институције, удружења па, чак, и појединци. Неопходно је подстаћи *научни интерес* за ову проблематику. У том смислу, неопходан је импулс научно-истраживачком раду, пре свега педагошком, чији би допринос био од непроценљивог значаја, пре свега на образовним основама. Тачно је да се, како истиче мр Милан Чобанов, председник Централног Савета Срба у Немачкој, питања и проблеми дијаспоре не могу решавати у Србији (Алексић, Чобанов 2009, 63). Они захтевају активизам у земљи боравка. Али, и поред тога, Србија може и морала би да пружи енергију, упутство, да информише, понуди стратегију или потенцијална решења.

Чини се да комуникација између ова две истоветне, али географски удаљене, групације, није доживела интензификацију. То су уједно и обавезујући циљеви како државног ресора под чију надлежност спадају тако и научне путање матице, посебно у оквирима друштвено-хуманистичких наука. Циљ овог чланка је, пре свега, информисање педагошког тела у Србији о демографској, идентификационој и - незаобилазно - финансиској важности Срба у (Немачкој) расејању по матицу. Уз то, важно нам је да се укупна, али и педагошка, јавност Србије упозна са образовном проблематиком расејаних Срба или бар са начином на који се поменути проблеми презентују у званичним немачким извештајима. Ово поље би, свакако, требало ући у спектар интересовања домаћих истраживача.

У садашњем социјално-развојном периоду, за Србију би било од великог значаја активирање разноврсних ресурса дијаспоре, а посебно социјалног капитала. Овај концепт причекаће још дуго на реализацију. Време чекања у највећој

¹⁴ Податак изнет од стране Александра Чотрића (председника скупштинског Одбора за дијаспору и Србе у региону), на конференцији „Српска дијаспора у Немачкој – између асимилације и сегрегације“ одржаној 16. децембра 2012. у Берлину.

мери зависи од интегративног деловања Срба без обзира на место пребивалишта. Докле год концертно-спотске дворане по дијаспори пуне домаће естрадне звезде уместо вечери културно-образовног карактера, докле су год просветни радници у настави на матерњем (српском) језику у Немачкој дефицит, докле се год не почне инсистирати на интензификацији познавања српске историје, културне баштине и ћириличног писма – дотад смо слепи путници ка глобалном друштву, друштву у којем ће – више но икад – бити важан национални идентитет, корени и култура. Без овог есенцијалног састојка битисања у глобалном друштву, перспектива расељеног становништва је неизвесна.

Литература

- Адамовић, М., Межнарић, С. (2003). Потенцијални и стварни „одљев“ знанственог подмлатка из Хрватске: емпиријско истраживање. // *Ревиија за социологију*, 34, 2; 143-160.
- Алексић, С., Чобанов, М. (2009). Срби у СР Немачкој: Улога организације Срба у процесу друштвене интеграције. *Херетицус*, 7(4): 85-93.
- Антонијевић, Д. (2011). Гастарбајтер као лиминално биће - концептуализација културног идентитета. *Етноантрополошки проблеми*, Београд, 6(4), 1013-1033.
- Бобић, М. (2009). Дијаспора као економски и социјални капитал Србије. *Социолошки преглед*, vol. XLIII (2009), по. 3, стр. 361–377.
- Грандић, Р. (2006). *Глобализација и образовање (избор текстова)*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Гредељ, С. (2006). Виртуелни повратак ‘четврте’ и ‘пете’ генерације миграната. *Филозофија и друштво*, (29), 77-88.
- Гречић, В. (2002). Улога стручњака миграната у процесу транзиције у Југославији. *Међународни проблеми*, вол. 54 бр.3, изворни научни рад, стр. 253-271.
- Група 484 (2010). *Одлив мозгова из Србије – проблеми и могућа решења*, Београд.
- Динић, Д. (2003). Актуелна позиција српске дијаспоре у матици. *Политичка ревија*, 2(2), 349-366.
- Ивановић, В. (2012). *Гебуртстаг нишеш нормално: Југословенски гастарбајтери у Аустрији и СР Немачкој*, Београд, Институт за савремену историју.
- Крстић, М. (2011) Дијаспора и радници на привременом раду у иностранству - основни појмови. *Етноантрополошки проблеми*, Београд, вол. 6, бр. 2, стр. 295-318
- Стојановић, Б. (2006). Тржиште рада у Србији: 1990-2005. *Социолошки преглед*, 40(1), 3-31.
- Станковић Драгана (2011). Одлив мозгова као губитак и(ли) добитак за земљу порекла. *Годишњак Факултета политичких наука*. вол. 5, бр. 5, стр. 515-526.
- Baraulina, T. et.al. (2007). *Egyptian, Afghan, and Serbian diaspora communities in Germany: How do they contribute to their country of origin?*, Hamburg: HWWI.

- Federal Government (2007). *National Plan of Integration*, Berlin: Presse und Informationsamt und Bundesregierung.
- Mikrozensus (2010).
- Siebert, M. (2008). School education of migrants in Germany. In *Integrationsreport*. Nürnberg: Federal Office for Migration and Refugees, part 1.
- Siebert, M. (2009). Vocational and academic education of migrants in Germany. In *Integrationsreport*. Nürnberg: Federal Office for Migration and Refugees, part 5.
- Unesco (2005). *Towards Knowledge Society*. UNESCO: World Report.
- Unesco (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. UNESCO: World Report.
- Woellert, F. et. al. (2007). *Unused potential: Current State of Integration in Germany*, Berlin: Institute for Population and Development.

Prof Dr Radovan Grandić, Novi Sad
Dragana Babulj, MA, Ludwigsburg

SERBS IN DIASPORA: PEDAGOGIC DIMENSION OF THE
STATE OF SERBIAN DIASPORA IN THE REPUBLIC OF GERMANY

Abstract

Migrations are unavoidable part of the history of Serbian people. The Serbs have been moving around the whole planet for eleven centuries now. The 20th century was marked by migrant movements of Serbs conditioned by the following: the increased need of developed European economy for working power, civil war in the former Yugoslavia, permanent conflicts in the Southern Serbian province, as well as the concept of all the more intensive immigration of highly qualified experts to developed countries. There are 700.000 Serbs living only in Germany. Statistic reports, as consequences of demographic research in Germany, have implied that there has been rather unfavourable educational status of the Serbs inhabited in this country. Apart from this, as a minority, Serbs do not get involved in the creation of integration policy towards immigrants or, at least not to the extent other ethnic groups do. The paper is an effort to point to the key problems Serbs in Germany are faced with and it also considers the conceiving of a sustainable strategy in order to overcome the mentioned problems.

Key words: migrations, Diaspora, globalization, Serbs, Germany, education.

Д-р Радован Грандич
МА Драгана Бубуль Новый Сад

СЕРБЫ В РАССЕЛЕНИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТОРОНА ПОЛОЖЕНИЯ СЕРБОВ В РАССЕЛЕНИИ В РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИИ

Резюме

Переселения являются неразрывной частью истории сербского народа» Уже одиннадцать веков сербы расселяются по всему миру – из родной страны на чужбину и обратно. Двадцатый век характеризуют многие миграции сербов вызванные следующим: увеличенные потребности развитой европейской экономики в рабочей силе, гражданская война в бывшем государстве Югославии, постоянные конфликты в южном сербском автономном крае и тенденция усиленной эмиграции высокообразованных и высококвалифицированных специалистов в более развитые страны. Только в СР Германии живут около 700.000 сербов. Статистические данные как результаты демографических исследований в Германии указывают на очень неблагоприятное образовательное состояние сербов живущих в этой стране. Кроме того, сербы как меньшинство не включаются и не участвуют в составлении интеграционной политики, касающейся переселенцев, иммигрантов. то есть в меньшей мере, чем другие этнические группы. В настоящей работе авторы указывают на важнейшие проблемы с которыми сталкиваются сербы в Германии и рассматривают составление реальной стратегии с целью преодоления перечисленных проблем.

Опорные слова: миграции, расселение, глобализация, сербы, Германия, образование

ДОМЕТИ КВАЛИТАТИВНИХ И КВАНТИТАТИВНИХ МЕТОДА У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА¹

Резиме

Кад су у питању истраживања у васпитању и образовању, међу стручњацима се још увек воде расправе о томе да ли су важније квалитативне или квантитативне методе истраживања, односно која су истраживања научно вреднија: квалитативна или квантитативна истраживања. Како се истраживач одлучује коју ће парадигму одабрати и који су критеријуми за селекцију парадигми? У овом раду описаћемо главне методе и поступке који произлазе из квалитативне и квантитативне парадигме. Такође, у раду се разматрају нека недовољно разјашњена питања у вези са самим методама квалитативног и квантитативног приступа као и о могућностима њихове примене и њиховим дометима у истраживањима васпитања. Расправа о квалитативним и квантитативним методама биће усмерена на утврђивање њихових битних карактеристика, на разматрање могућности њихових примена у области васпитања, као и на сагледавање тешкоћа које их на истраживачком подручју прате. Такође, у раду се говори о ваљаности и поузданости у квалитативним и квантитативним истраживањима.

Кључне речи: квалитативне методе, квантитативне методе, педагошка истраживања, поузданост у истраживањима, ваљаност у истраживањима.

УВОД

Недовољна теоријска образложеност оправданости примене квалитативних и квантитативних приступа, истраживања и метода у педагогији и њихових могућности на овом подручју, један је од разлога што у истраживањима васпитне праксе један приступ преовладава над другим. Све то навело нас је да у овом

¹ Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања“ број 179036 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

раду размотримо нека недовољно разјашњена питања у вези са интеграцијом метода квалитативног и квантитативног приступа и да одређеније кажемо о могућностима њихове примене и њиховим донетима у истраживањима васпитања. Када делимо педагошка истраживања према начину прикупљања података, онда говоримо о квалитативним и квантитативним истраживањима. У методолошким дискусијама о интеграцији метода могу се разликовати два различита концепта: то је најпре фазни модел, који често заступају квантитативни методолози и према којем квалитативне методе треба да служе за генерисање хипотезе, а квантитативни поступци за проверавање хипотезе (Gojko, 2006: 157-167).

Идеја комбинације квалитативних и квантитативних приступа у појединим студијама има за циљ повезивање парадигми, истраживачких стратегија и метода у заједнички студијски пројекат који повезује све фазе истраживачког процеса. Аутори квалитативне оријентације често с једне стране заступају полазиште према коме спој квалитативних и квантитативних метода треба да осветли исти предмет из разних праваца и на различите начине и да тако доведе до обухватније слике – за овакав поступак често се употребљава појам триангулација (Gojko, 2006: 157-167). Међутим, комбинација методологија доводи до следећег питања-проблема: ако истраживач користи индуктивну логику у истраживању, да ли то значи да би он требало искључиво да примењује квалитативне поступке у прикупљању података?

ОДЛИКЕ КВАЛИТАТИВНЕ МЕТОДЕ У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Квалитативна истраживања укључују различите теоријске парадигме и методе прикупљања и анализе емпиријског материјала, “... од конструктивизма и интерпретизма, критичке теорије, феноменологије, етнометодологије, акцијских истраживања до дубинског интервјуа и судјелујућег проматрања.” (Halmi, 2005:14). Основни циљ квалитативне методе је разумевање васпитно-образовних ситуација и догађаја из живота појединаца, њихових породица, друштвених група, заједница, окружења и њихових интеракција. То је у основи инвентивни истраживачки процес где истраживач настоји да понуди смисао и значење проучаваним васпитно-образовним феноменима помоћу опажања, поређења и класификације. То се може једино постићи онда када је истраживач перманентно присутан у свакодневном животу субјеката које проучава. Даље, процес квалитативног истраживања одвија се у природном окружењу, теорије и хипотезе не постављају се *a priori*, истраживач је примарни инструмент у сакупљању података, подаци су дескриптивни, интерпретације се обављају из перспективе субјеката истраживања, посматра се целокупни процес истраживања, а не само финални резултат. Идиографске интерпретације, веродостојност, аутентичност, аргументованост и документованост поступака, темељни су критеријуми интерпретативне ваљаности квалитативног емпиријског материјала.

Присталице квалитативног приступа полазе од схватања да је стварност вишеструка, тј. да не постоји само једна реалност већ више њих (Guba & Lincoln,

1988: 81). Представници овог приступа не поричу реалност конкретних процеса, али интересовање усмеравају на њихово значење и на интерпретације у вези са њима. У процесу истраживања, истраживач није одвојен и независан од предмета сазнања, већ је укључен у обликовање ситуације коју истражује својим присуством и ангажовањем у њој. На основу тога, истраживач доприноси и креирању резултата које ће истраживањем добити јер главни извор сазнања представља човекова интерпретација властите конструкције стварности (Gibbons & Sander-son, 2002:1-22). Људи помоћу конструката, као што су култура, језик, друштвени контекст, граде сопствено виђење стварности. Квалитативна истраживања су она истраживања која се не раде на великим узроцима и не резултирају чврстим бројкама које су статистички репрезентоване у односу на популацију која се истражује. Истраживања која се остварују у оквиру квалитативне парадигме подразумевају коришћење малих и намерних узорака. Њихов циљ је темељније ући у истраживачку проблематику генеришући што више идеја и концепата. Пошто је циљ да се разуме субјективно виђење стварности конкретног појединца или групе, важно је обезбедити испитанике који поседују доста информација. Да бисмо направили бољи увид у главна обележја квалитативне методологије, представимо елементе квалитативних истраживања Линколна и Губе (Lincoln & Guba, 1985:39-43): (1) истраживање је потребно сместити у њихово природно окружење, (2) људи су инструмент истраживања, (3) квалитативне методе пристају уз појам човека као инструмента боље од квантитативних метода, (4) намеран одабир узорка омогућује да се истражи читав распон проблема, (5) анализа података је индуктивна, а не дедуктивна, (6) теорија се појављује, али није унапред одређена, (7) нацрти истраживања појављују се током времена и тако се одабир узорка мења током времена, (8) о исходима истраживања се нагађа, (9) природни облик извештавања је студија случаја, (10) номотетичко тумачење замењује се идеографским тумачењем, (11) примене су прагматичне, (12) фокус истраживања одређује његове границе.

Надовезујући се на елементе квалитативних истраживања Линколна и Губе, као и суштину квалитативне методологије, потребно је обратити пажњу и на њен развојни период. Тако, Дензин и Линколн (Denzin & Lincoln, 1994) наводе пет карактеристичних момената у развоју квалитативних истраживања: (1) традиционални период, који почиње раних 20-их година прошлог века и траје до Другог светског рата, (2) модернистички период који траје до касних 70-их у којима пратимо покушаје формулације поступака квалитативних истраживања (Glaser & Strauss, 1967), (3) фаза нејасних жанрова у којој пратимо богат развој различитих парадигми и стилова истраживања, (4) криза представљања која је повезана уз појачавање сукоба између представника квалитативне и квантитативне методологије, (5) пети моменат или постмодернистичка фаза која носи сасвим нове тенденције које иду у правцу деконструкције традиционалне методологије, а уско су повезане са развојем теорије хаоса у друштвеним наукама.

Када је реч о квалитативним процедурама, оне укључују све претпоставке квалитативне истраживачке методе: специфични тип извођења плана истражива-

ња, рефлексивна улога истраживача, прикупљање података и развој посебних техника у обради и интерпретацији емпиријског материјала, што можемо видети и из Мајрингових (Mayring, 1996) темељних начела квалитативних истраживања: (1) форсирање јачег субјективног односа у истраживању, (2) наглашавање јасних и богатих дескрипција и интерпретација резултата истраживања, (3) заступање принципа отворености у процесу истраживања, (4) наглашавање натуралистичко-интерпретативног приступа субјектима истраживања, (5) анализа целокупног процеса истраживања. Та темељна начела, која представљају окосницу квалитативних истраживања, могу се боље објаснити ако се поставе у облику постулата:

(1) Предмет квалитативних истраживања увек су људи. Они морају бити полазиште и циљ истраживања.

(2) На почетку сваке квалитативне анализе мора постијати прецизан и опсежан опис предмета.

(3) Предмети истраживања никада нису у потпуности јасни и отворени па су због тога приступачнији кроз процес разумевања и интерпретације.

(4) Предмети истраживања морају се истраживати у свом природном окружењу.

(5) Генерализација резултата истраживања не успоставља се након финалне анализе већ индукцијом која започиње на појединачном случају.

Богдан и Биклен (Bogdan & Bicklen, 2003:2) користе појам квалитативно истраживање у образовању како би описали неколико различитих стратегија насталих у оквиру других наука које имају следеће заједничке особине: (1) Подаци се заснивају на дескрипцији људи и тешко их је статистички обрадити. (2) Истраживачка питања нису изражена у облику операционализованих варијабли што омогућује истраживања одређене теме у свој њеној сложености и у оквиру одређеног контекста. (3) Квалитативна истраживања не почињу с намером добијања одговора на специфична питања нити тестирања хипотеза, мада се током истраживања истраживачи могу усредсредити на одређене аспекте. (4) Истраживачи настоје разумети понашање из перспективе особа чије се понашање истражује. (5) Спољни узроци су од секундарног значења. (6) Подаци се сакупљају у свакодневном контакту са људима у условима и на местима у којима они обично проводе своје време, у учионицама, кабинетима, зборницама.

На основу литературе и изложених чињеница можемо констативати да на нашем простору о квалитативним методама још увек више читамо и слушамо него што показујемо спремност да се њима бавимо (Максимовић, 2012: 539-550), док у друштвено-хуманистичким наукама англосаксонских држава квалитативне методе су се већ у доброј мери одомаћиле.

ОДЛИКЕ КВАНТИТАТИВНЕ МЕТОДЕ У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Последњу декаду прошлог и почетак овог века, друштвено-хуманистичке науке обележила су бројна квантитативна истраживања. Већи део ових истра-

живања је публикован и доступан стручној јавности, а много је мање литературе која се бави квалитативним истраживањима. Насупрот квалитативним истраживањима, квантитативна истраживања планирају се у складу са квантитативном парадигмом, што значи да се ова истраживања темеље на тестирању теорије која се састоји од варијабли, мерења сложених аналитичких процедура у циљу верификације предиктивних генерализација (Halmi, 2005:35). Квантитативни приступ почива на позитивизму, а поједини аутори посебно указују и на његову повезаност са емпиризмом (Gibbons & Sanderson, 2002:1-22). Квантитативни приступ полази од претпоставке да постоји једна, јединствена стварност независно од свести човека која је мерљива. У конституисању квантитативног приступа у истраживању, знање о стварности постоји изван и независно од човека, а човек учествује кроз процес истраживања на тај начин што га само открива. У вези са тим, за процес сазнавања карактеристично је да су истраживач и предмет истраживања потпуно одвојени и независни. На тај начин се обезбеђује да онај ко сазнаје не може да утиче на оно што проучава, а преко њега и на резултате које ће добити, али и да не постоји повратни утицај предмета проучавања на истраживача. Основни извор сазнања је чулно искуство, а знање је утемељено на подацима који су добијени на основу посматрања реалних догађаја (Gibbons & Sanderson, 2002:1-22). За истраживања заснована на квантитативном приступу карактеристично је да су у великој мери унапред испланирана и одређена. Пре него што се приступи прикупљању података, садржај и начин истраживања исцрпно се разматрају. Све то доприноси детаљнијој разradi појединих питања у оквиру пројекта истраживања, а са друге стране доприноси успостављању такве структуре самог процеса истраживања која оставља мало простора за одступање од унапред планираног.

За позитивистички приступ посебно је важно да своја сазнања утемеље на квантитативној методологији и анализи података; међутим, у педагогији је незнатан број проблема прикладан за истраживање строго квантитативно усмереном методологијом. Најважније промене које се догађају у васпитно-образовном процесу често је тешко, или готово немогуће, квантификовати, чиме оне постају ирелевантне за позитивистички усмерена истраживања. Све то доприноси удаљавању праксе и квантитативних педагошких истраживања, што, опет, доводи до тога да, с једне стране, имамо праксу која се темељи на субјективном искуству и слеђењу традиционалних путева, а са друге стране имамо истраживања чији резултати тешко допиру даље од научних публикација или скупова на којима су презентовани (Sekulić-Majures, 2007: 356).

У складу са наведеним чињеницама, основни циљ сазнања представника квантитативног приступа јесте да објасни стварност и на тај начин утврди истину. Истраживања заснована на квантитативном приступу реализују се на великим узорцима, а с обзиром на то да се резултати добијени на узорку генерализују на популацију у целини, неопходно је да се истраживање ослони на велики број испитаника. То је разлог због којег се у овим истраживањима преферирају узорци засновани на случајном избору испитаника са тенденцијом да се свим

члановима популације пружају исте шансе да буду одабрани у узорак. За област квантитативних истраживања карактеристична је примена различитих техника и инструмената (нпр. тестирање, скалирање, анкетирање, тј. разне врсте тестова, скала, упитника, високо структурираних интервјуа и протокола посматрања), али и различитих модела експеримената. У вези са односом учесника у истраживању, карактеристично је и настојање да истраживач задржи дистанцу према испитаницима.

Квантитативна истраживања посматрају педагошку стварност која може бити егзактно измерена. Њени експериментални нацрти су строго дедуктивни, а завршавају општим генерализацијама, док квантитативне методе прикупљања података воде објективним, ваљаним и поузданим закључцима. Квантитативна парадигма (појашњења) темељи истраживачки процес на емпиријско-аналитичким и хипотетичко-дедуктивним процедурама. Крајњи циљ је прикупљање што шире основе искуствених података из којих се могу извести закључци о постојању тенденција, правилности, законитости одвијања феномена под одређеним околностима, који се настоје генерализовати (уопштити). Из таквих уопштења (објашњења) генеришу се уже или шире теоријске структуре које служе за даљу операционализацију емпиријских истраживања.

Са друге стране, квалитативна истраживања посматрају васпитно-образовну стварност као комплексни и динамични ентитет који се састоји од мноштва значења и перспектива који снажно утичу на интеракције међу учесницима истраживања. Као што се види, у овој краткој расправи описали смо главне разлике које постоје међу наведеним методологијама без претензија извођења закључка да су та два приступа инкомпатибилна. Упркос евидентним разликама, обе парадигме и њихове специфичне стратегије истраживања планирано су усмерене, систематске и емпиријске, са подједнаким легитимитетом у подручју друштвено-хуманистичких наука. Уместо да се расправља о томе који је приступ бољи, корисније је расправу усмерити на питање: под којим условима је сваки од ових приступа бољи као истраживачка стратегија.

Квалитативне и квантитативне истраживачке методе нису само различити начини истраживања исте појаве. Разлика између њих много је дубља, што ћемо и покушати објаснити у овом делу рада. Њихови задаци и питања на која настоје да одговоре битно се разликују, као и логика којом то чине. Максвел (Maxwell, 1996) наводи пет посебних истраживачких начела квалитативних метода, на основу којих ћемо указати и на начела квантитативних метода: (1) Разумевање значења које ситуација има за испитанике у истраживању уместо проучавања објективних околности. (2) Разумевање посебног окружења у коме испитаници делују и начина на који оно на њих утиче – за разлику од квантитативних истраживања која путем великих узорака настоје доћи до широких уопштавања, квалитативна истраживања се баве управо посебним околностима. (3) Уочавање неочекиваних и непредвидљивих појава је карактеристика која, за разлику од унапред затворених питања, доприноси томе да квалитативна истраживања властитом отвореношћу добијају неочекиване налазе. (4) Разумевање тока којим се

одвијају догађаји значи разлику у односу на примарну заинтересованост за исход, која је својствена квантитативним истраживањима. (5) Развијање узрочних објашњења сматра се одликом квантитативних метода. За разлику од истраживача квантитативног усмерења, који се питају да ли је независна варијабла утицала на зависну, истраживачи квалитативног усмерења баве се начином на који нека појава утиче на понашање.

КОМПЛЕМЕНТАРНОСТ КВАЛИТАТИВНЕ И КВАНТИТАТИВНЕ МЕТОДЕ У ПЕДАГОГИЈИ

У оквиру методолошке литературе, упркос изузетној важности квалитативних и квантитативних метода, ретки су радови у којима поменуте методе представљају централни предмет о коме се расправља. Разматрање о квалитативним и квантитативним методама обично су саставни део дискусија о неким другим теоријско-методолошким питањима педагогије. У основи сваког квалитативног истраживања леже доживљај, опис и анализа појаве, који су дати кроз доживљај самог учесника у процесу. Док су квантитативна истраживања заснована на великим узорцима, а у оквиру њих на неколико изолованих појава уз тврдњу да се на тај начин могу лакше контролисати и испитивати, квалитативне методе користе мале узорке које посматрају, описују и анализирају у пуној комплексности. Ако квалитативне методе претендују да анализирају поједине делове у пуном варијетету постојања, онда квалитативне методе покушавају да разумеју комплексне појаве, градећи слику из делова. Квалитативне методе не тестирају унапред задате хипотезе. Њихов циљ је да открију и разумеју смисао. Уместо хипотеза, служимо се темама, мотивима, уопштавањима и опаженим категоријама. Уместо унапред одабраних мерила, она се мање-више остварују у процесу посматрања. За разлику од квантитативних метода, методе квалитативног истраживања стављају важност на развој статистички ваљаних узорака или истраживање са уверљивим доказом хипотеза. Прикупљени подаци су текстуални, често у облику докумената и дневника опажања. Анализа се своди на тражење узорка и уопштавања на основу доказа који су нађени међу подацима. Док квалитативне методе своју веродостојност заснивају на статистичким показатељима, квалитативне методе морају да користе много комплексније поступке, од примене најмање три технике, до скоро обавезних рецензија.

На основу наведеног, можемо констатовати да се квалитативно истраживање разликује од квантитативног по употреби позитивистичке и постпозитивистичке методологије, по прихватању постмодернистичког сензибилитета и истраживању субјеката из његове перспективе, по истраживању свакодневног живота. Напред описане врсте образовних истраживања нису међусобно ривалске, већ их је потребно посматрати као комплементарне. У последње две деценије, у литератури у хуманистичким наукама евидентан је пораст истраживачких нацрта у којима се комбинују квалитативне и квантитативне методе. За коју врсту истраживања ће се истраживач одредити, зависи, пре свега, од предмета ис-

траживања, од циљева које жели постићи и других, посредних и непосредних фактора који ће утицати на његово истраживање. У сваком случају различити приступи истраживања, свакако, представљају предност за истраживача у његовом опредељењу за истраживачки приступ. Да би тај избор био ефикасан, од истраживача се тражи темељно познавање како позитивних тако и негативних страна ових истраживања. Комбинација појединих врста истраживања може бити у датим оквирима најповољније решење. Опредељење за одређену врсту истраживачког приступа умногоме ће утицати на обликовање нацрта истраживања, а нацрт истраживања утицаће на избор истраживачких метода, техника и поступака у истраживању. Упркос чињеници да и квалитативне методе доносе податке чији се кредибилитет може статистички доказивати, скептици и даље тврде да су квалитативне методе бекство од тежих и захтевнијих квантитативних метода. Међутим, једнако као и квантитативним, квалитативним методама настојимо упознати педагошке појаве и пружити основу за њихово дубље разумевање.

Процес васпитно-образовног рад захтева интеграцију квалитативне и квантитативне истраживачке парадигме. Методе квалитативног истраживања користе се заједно са методама квантитативног истраживања како би се добило дубље разумевање узрока педагошких појава или стварање основа за нека даља истраживања. Квалитативне, као и квантитативне, методе, упркос методолошким разликама, проналазе своју сврху на сазнајном нивоу.

ПОУЗАДАНОСТ И ВАЉАНОСТ У КВАЛИТАТИВНИМ И КВАНТИТАТИВНИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Истраживање је организовано, методолошки утемељено настојање да се искуствено-рационалним и рационално-искуственим начином дође до ваљаних, објективних, поузданих, прецизних и саставних сазнања о стварности. Из ове дефиниције могуће је извести темељна начела научности која је разликују од осталих видова сазнања: ваљаност, објективност, поузданост, прецизност, саставност.

Квантитативна истраживања претпостављају могућност понављања, тј. ако на истом узорку применимо исте методе, тада би резултати требало да буду исти. Лекомпте и Прајсли (Le Compte & Preissle, 1993:332) тврде да правила поузданости за квантитативна истраживања могу бити неприменљива на квалитативна истраживања. Квантитативне методе захтевају одређен степен контроле и манипулације појавама. Са друге стране, то не значи да квалитативна истраживања не би требало да теже понављању и дорађивању. Лекомпте и Прајсли (Le Compte & Preissle, 1993:334) тврде да такво поновљено истраживање може укључити понављање: (1) статусног положаја истраживача, (2) одабира испитаника, (3) друштвених ситуација и околности, (4) аналитичких конструката и претпоставки које се користе, (5) метода прикупљања и анализе података.

С друге стране, многи аутори, међу којима су Дензин и Линколн (Denzin & Lincoln, 1994) сматрају да се поузданост, као могућност понављања у квали-

тативним истраживањима, може приказати на неколико начина: кроз стабилност опажања и кроз поузданост међу процењивачима. У квалитативним истраживањима поузданост се може посматрати као слагање између онога што истраживачи бележе као податке и онога што се стварно догађа у природном окружењу које се истражује (Bogdan & Biklen, 1992: 48). Ово не значи да би истраживачи требало да теже једноличности, јер два истраживача која проучавају исто окружење могу изнети различите резултате, а да оба резултата могу бити поуздана. Квал (Kvale, 1996: 181) сматра да у примени интервјуа може бити толико различитих тумачења квалитативних података колико је истраживача. Сада се поставља питање шта је то интерпретативна ваљаност и који су темељни критеријуми за њену процену? У раду ћемо представити шест проширених критеријума који се изводе из општег концепта ваљаности (Halmi, 2005: 437) из методологије квалитативних истраживања. То су:

(1) *Документованост поступака*. И најбољи резултат је научно безвредан ако није документован. Када је реч о квалитативним истраживањима, довољан је методолошки оквир за спровођење поступака и примену одређених мерних инструмената и истраживачких техника, јер су они стандардизовани или баждарени. Напротив, у квалитативно усмереним истраживањима ти су поступци далеко сложенији, јер се односе на специфичан предмет истраживања и специфичан сет истраживачких питања. Зато су методе и технике специјално прилагођене и развијене управо за тај предмет. Све те модификације морају бити строго евидентирани и документовани до у најситније детаље како би и други независни истраживачи могли проверити још једном цели поступак истраживања, како би били постигли што објективнији резултати.

(2) *Аргументованост интерпретације*. Интерпретација је категоријални појам квалитативне методологије и свакако игра одлучујућу улогу у квалитативним истраживањима. Међутим, интерпретације се могу једноставно верификовати уобичајеним статистичко-математичким поступцима. Упркос томе, квалитативна процена мора се усмерити на неке посебне сегменте интерпретације. Овде вреди правило да интерпретације не могу и не морају бити груписане, него аргументовано утемељене. При томе су одлучујући различити критеријуми. Прво, претходно разумевање мора бити у складу са накнадним интерпретацијама. Друго, интерпретације морају бити јасне, а евентуалне нејасноће је потребно разјаснити. Треће, потребно је истражити и проверити алтернативна тумачења. Оповргавање или доказивање таквих “негативних случајева” или негативних тумачења може бити важан аргумент или индикатор ваљаности интерпретације.

(3) *Систематичност поступака*. Квалитативно истраживање мора бити отворено према предмету проучавања и у сваком тренутку спремно да модификује планиране кораке анализе како би дошло ближе подацима, односно самом предмету истраживања. Али, то “приближавање” предмету не сме се изводити несистематично. И квалитативно истраживање се мора придржавати одређених правила поступања, што значи да мора систематски да обрађује искуствену евиденцију. Кораци анализе унапред се утврђују, материјал се распоређује у смиса-

оне методске јединице, а анализа се сукцесивно креће од једног корака до другог. Зато се велика пажња посвећује томе да се поступак квалитативне анализе прикаже помоћу тзв. дијаграма. У том моделу процес анализе рашчлањује се на поједине кораке, што је, уједно, претпоставка за систематски поступак.

(4) *Близина предмета истраживања*. Примереност методе и близина предмета главна је замисао квалитативног истраживања, али и сваког другог истраживачког пројекта. Истраживач би требало да стално буде присутан на темељу или на "пољу" истраживања. У којој мери истраживач успева да се приближи свакодневном животу испитаника, у толикој мери он задовољава критеријум ваљаности. Дакле, његово истраживање ће бити утолико ваљано колико он успе да се снађе на терену. Квалитативно истраживање мора почети на конкретном, а не на имагинарном проблему и притом би истраживач требало да успостави отворен и равноправан однос са учесницима. Кроз зближавање интереса и процеса истраживања постиже се највећа могућа близина предмета.

(5) *Комуникативна ваљаност*. Ваљаност резултата и тачност интерпретације може се проверити тако да се финални налази још једном презентују учесницима и да се о њима критички продискутује. Ако учесници пронађу себе у резултатима анализе и интерпретације, то може бити важан аргумент за процену интерпретативне ваљаности квалитативног пројекта.

(6) *Триангулација*. Као што код триангла тек три повезана крака трокута дају звук инструменту, тако и код квалитативних истраживања три или више процеса или поступака могу допринети квалитету пројекта. С обзиром на то да је триангулација најважнији процес у квалитативним истраживањима, наредно поглавље смо посветили посебно том проблему.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Процес сазнавања у педагогији, током историје, пролазио је од различитих претпоставки о природи њеног предмета проучавања, темељио се на различитим принципима о изворима, карактеристикама и могућностима сазнања, тако да се на основу тога заснивао на коришћењу различитих метода проучавања и истраживања. Развој методологије педагогије током XX века обележило је присуство две основне тенденције: научне и хуманистичке оријентације које су свој конкретан израз добиле кроз карактеристике квалитативног и квантитативног приступа у истраживању. У области опште методологије и методологије педагогије постоји бројна литература и у свету и код нас. Савремена истраживања проблема, у односу на ранија, егзактнија су и методолошки утемељенија. У педагогији не постоји јединствен теоријски приступ научним истраживањима. Насупрот подели, већина педагога разликује само два основна научна приступа: парадигму разумевања и парадигму тумачења.

У оквиру методолошке литературе, упркос изузетној важности квалитативних и квантитативних метода, ретки су радови у којима поменуте методе представљају централни предмет о коме се расправља. Разматрање о квалита-

тивним и квантитативним методама обично су саставни део дискусија о неким другим теоријско-методолошким питањима педагогије. У основи сваког квалитативног истраживања леже доживљај, опис и анализа појаве који су дати кроз доживљај самог учесника у процесу. Док су квантитативна истраживања заснована на великим узорцима, а у оквиру њих на неколико изолованих појава, уз тврдњу да се на тај начин могу лакше контролисати и испитивати, квалитативне методе користе мале узорке које посматрају, описују и анализирају у пуној комплексности. Ако квантитативне методе претендују да анализирају поједине делове у пуном варијетету постојања, онда квалитативне методе покушавају да разумеју комплексне појаве, градећи слику из делова. Квалитативне методе не тестирају унапред задате хипотезе. Њихов циљ је да открију и разумеју смисао. Уместо хипотеза, служимо се темама, мотивима, уопштавањима и опаженим категоријама. Уместо унапред одабраних мерила, она се, мање више, остварују у процесу посматрања. Прикупљени подаци су текстуални, често у облику докумената и дневника опажања. Анализа се своди на тражење узорка и уопштавања на основу доказа који су нађени међу подацима. Док квантитативне методе своју веродостојност заснивају на статистичким показатељима, квалитативне методе морају да користе много комплексније поступке, од примене најмање три технике, до скоро обавезних рецензија.

На основу релевантне литературе, можемо констатовати да квантитативне и квалитативне методе у методологији педагошких истраживања нису међусобно «супститутивне» већ «комплементарне» (Kožuh i Maksimović, 2009; Maksimović, 2009; Sekulić-Majurec, 2000) и суплементарне. С обзиром на то, мултиваријантне методе морају постати саставни део методологије педагошких истраживања. Мада припадају тзв. корпусу квантитативних метода, оне нужно захтевају и квалитативно тумачење од којег ниједна друштвено-хуманистичка наука не може побећи. Разлог због чега се инсистира на њиховој примени у педагошким истраживањима лежи у мултиструктуралности и мултикаузалности педагошких проблема (структура, процеса и интеракција), из чега произлази и хаотичност педагошке стварности, због чега је увид у целину проблема замагљен и немогуће га је решавати без метода које омогућавају његово интегрално предочавање.

Свака од описаних врста истраживања, и квалитативна и квантитативна, има свој значај и место у методологији истраживања образовања. Описане врсте образовних истраживања нису међусобно ривалске, већ их треба посматрати као комплементарне. За коју врсту истраживања ће се истраживач одредити, зависи, пре свега, од предмета истраживања, од циљева које жели постићи и других, посредних и непосредних фактора који ће утицати на његово истраживање. У сваком случају, различити приступи истраживања свакако представљају предност за истраживача у његовом опредељењу за истраживачки приступ. Да би тај избор био ефикасан, од истраживача се тражи темељно познавање, како позитивних тако и негативних страна ових истраживања. Комбинација појединих врста истраживања може бити у датим оквирима најповољније решење. Опредељење за одређену врсту истраживачког приступа у мноме ће утицати на обликовање

нацрта истраживања, а нацрт истраживања утицаће на избор истраживачких метода, техника и поступака у истраживању.

У научној литератури водиле су се значајне расправе о релацијама квантитативног и квалитативног истраживања у области образовања. Проблем је разматран и са филозофског и са методолошког становишта. У тим расправама дошло је до израза становиште да, иако се разликују, ова два истраживања су комплементарна. Таква комплементарност може се пратити све дотле док један од ова два приступа не инсистира на некој врсти филозофске чистоће која би ту комплементарност онемогућила. Који ће од ова два приступа бити изабран да буде доминантан, зависи од природе проблема и циљева истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

- Denzin, N. K. (1970): *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (1994): *Handbook of Qualitative Research*. CA: Thousand Oaks, Sage.
- Gibbons, T. & G. Sanderson (2002): Contemporary Themes in the Research Enterprise, *International Educational Journal*, 3(4), p. 1-22.
- Gibbons, T. & G. Sanderson (2002): Contemporary themes in the Research Enterprise, *International Journal of Education*, 3(4), p. 1-22.
- Guba, G. E. & S. Y. Lincoln (1988): Naturalistic and Rationalistic Enquiry in Keeses, J. (ed): *Educational Research, Methodology and Measurement*, Pergamon Press, Oxford, p. 81-85.
- Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Halmi, A. (2003): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Kožuh, B. i J. Maksimović (2009): *Obrada podataka u pedagoškim istraživanjima*. Niš: Filozofski fakultet.
- Kvale, S. (1996): *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications, Inc.
- Le Compte, M. & J. Preissle (1993): *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. London: Academic Press Inc.
- Максимовић, Ј. (2012): Квалитативни приступ у истраживању моралне даровитости. *Зборник радова Даровитост и моралност*, Висока школа за образовање васпитача "Михаило Пупин", Вршац, стр. 539-550.
- Maksimović, J. (2009): Komplementarnost kvalitativne i kvantitativne metode u pedagoškim istraživanjima. *Osvita: problemi ta perspektivi*. Gorlivskyi deržavniy pedagogičniy institut inozemnih mov, Gorlivka (Gorlivka), str. 95-104.
- Lincoln, Y.S. & E. G. Guba (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mayring, P. (1993): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz: Weinheim.
- Maxwell, J. A. (1996): *Qualitative Research desing: An interactive approach*. London: Sage.

- Mužić, V. (1999): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa
- Sekulić-Majurec, A. (2000): Kvantitativan i/ili kvalitativan pristup istraživanjima pedagoških fenomena-neke aktuelne dileme. *Napredak*, 141(3), str. 289-300.
- Sekulić-Majurec, A. (2007): Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. U Previšić, V. i saradnici (ur.): *Pedagogija: prema cjelovitom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

Dr Jelena Maksimović, Nis

THE REACHES OF QUALITATIVE AND QUANTITATIVE METHODS IN PEDAGOGIC RESEARCH

Abstract

In regard to research on upbringing and education there have still been discussions among experts whether qualitative or quantitative research methods are more important, i.e. which type of research is more valuable: qualitative or quantitative. How should a researcher make up his mind regarding the research paradigm and what are the criteria for paradigm selection? Main methods and procedures will be described in the paper, arising out of qualitative and quantitative paradigm. At the same time, the paper deals with certain insufficiently explicated matters regarding the very methods of qualitative and quantitative approach, as well as possibilities of their application and their reaches in research on upbringing. The discussion on qualitative and quantitative methods will focus on establishment of their essential characteristics, consideration of possibility to apply them in the field of upbringing and consideration of difficulties they could cause in research domain. Furthermore, the paper talks about the validity and reliability in qualitative and quantitative research.

Key words: qualitative methods, quantitative methods, pedagogic research, research reliability, research validity.

Д-р Елена Максимович Ниш

ВОЗМОЖНОСТИ КАЧЕСТВЕННЫХ И КОЛИЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Резюме

Когда речь идёт об исследованиях в воспитании и образовании среди специалистов постоянно идут дискуссии о том какие методы исследования, качественные или количественные, более важные, то есть какие исследования научно лучшие: качественные или количественные исследования. Каким образом исследователь решает какой образец выбрать и какие критерии для селекции образцов? В настоящей работе мы представим важнейшие методы и поступки, происходящие из качественного и количественного образцов. Также, в настоящей работе мы рассматриваем некоторые недостаточно пояснённые вопросы в связи с самими методами качественного и количественного подходов и о возможностях их применения и их результатах в исследованиях воспитания. Рассмотрение качественных и количественных методов направлено на обнаружение их важнейших характеристик, на рассмотрение возможностей их применения в области воспитания и на замечание трудностей появляющихся в области исследования. В работе говорится и о качестве и точности в качественных и количественных исследованиях.

Опорные слова: качественные методы, количественные методы, педагогические исследования, точность в исследованиях, прочность в исследованиях

ЕСТЕТСКА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА ИЛИ ДАР ДА СЕ КРЕАТИВНО УОБЛИЧЕ МЕДИЈСКЕ ПОРУКЕ

Естетски уређена информација - Структура садржаја као подстицај интелигенције

Резиме

У раду се разматрају односи естетски уређених информација и естетске интелигенције. Песници, сликари и музичари грађу речи, звукова, боја и облика, тако уобличавају да смисао неких веза и односа уобличених садржаја информација изазове ментална стања веома блиска оном „еурека“ квалитету узбуђености. Многе вештине за које је била потребна интелигенција, као што је креативан интуитиван напор, данас су рутина која није лимитирана менталним потенцијалом. Интелигенција, као способност уочавања смисла, вредности, а уметност као вештина памћења тог процеса у материјалу разних медија, су оквир промишљања у овом раду.

Кључне речи: интелигенција, естетски, креативност, медији.

Интелигенција или, већ, тим изразом дефинисане способности, вероватно су једном за свагда дате. Ипак, примећено је да емоционална предиспонираност може довести до резултата који су већи од претходно мереног и очекиваног креативног потенцијала.

Естетски смислено уобличавање информације тако да неки интуитивни смисао буде далеко значајнији од таксативне вредности поруке јесте најстарији трик којим се људска врста сналази да Богом дате границе схватања прошири и бар за тренутак пробуди.

Песници, сликари и музичари грађу речи, звукова, боја и облика, тако уобличавају да смисао неких веза и односа уобличених садржаја информација изазове ментална стања веома блиска оном „еурека“ квалитету узбуђености.

Као што је Прометеј дао ватру да људи огреју незаштићена тела, тако и уметници десетинама хиљада година лимитиране менталне потенцијале групе

са којом живе на делотворни тренутак подижу: игром, позориштем, сликом или музиком, да осете све оно што им је ускраћено, а за шта је и њихов дух способан. Тако и обичне информације подижу емоционални тонус, активирају интуитивно сазнање и до тада непознат доживљај бива власништво плебса који по свим божјим законима то није могао да доживи. То није само класичан ментални трансфер, то је искуство које постаје модел за категорисање сличног.

Ово је део чудесног процеса миленијумског трајања – освајања простора сопственог ума речима – појмовима и, још важније, повезивање искустава интуитивног сазнања са вербалним појмовима,

Многе вештине за које је била потребна интелигенција, креативан интуитиван напор, данас су рутина која није лимитирана менталним потенцијалом.

Магична техничка моћ речи да маркира неухватљиве менталне процесе увежбаних и да они постану нормалан део психичког арсенала, много тога дугује уметности, односно естетици или естетској слабости духа и креативној обмани која раскида окове осуде.

Интуитивна креативна сазнања урезају се у артефакте уметности или технологије. Ови артефакти добијају имена која повратно маркирају као геометар духа исходишта тих вештина чинећи их неупоредиво доступнијим и стварају предуслов за још један степен више ка светлости духа.

Овај самопобуђујући процес, који траје десетине хиљада година, где се непосредно преплићу и ојачавају појмовно и интуитивно сазнање које се огледа у емоцијама и осећајима, као да је арогантно пресечен задњих деценија.

Неки глобални тренд аверзије према наративном у уметности, који се појавио пре стотинак година, као да је убрзао пре двадесетак година крила без птица, крв свето грло без чаше.

Тражи се естетски супстрат, каже се неоптерећен баналношћу мимезиса, илустрације наративног итд.

Ароганција постмодерне је велика по мери успешности глобалне обмане.

Конзумирање уметности проглашено је декадентним, ускраћујућим за индивидуалну слободу. Уметност, са светачки и пророчки могућим дометом креативног сазнања, опасност је по индивидуалну слободу, а потрошачки менталитет слободу подстиче.

Уметност са доживљајем који ствара респект према духовности, њеним дубинама, замењује се тривијалном динамичком фасцинацијом нових медија где је промена информација важнија од саме информације.

Природа је најчешће била увек спорија од човековог духа, а нова природа далеко је бржа од медитативних временских захтева.

Тај хаос имамо на делу: масовно присуство ТВ емисија и дневних новина шизоидно бомбардујућих текстова на једној страни и господских емисија, часописа, ентеријера за људе који итекако поштују себе, на другој страни.

Зачуђујуће је да форма ђачких уџбеника све више личи на уличне графите уместо на узбуђујуће енциклопедије. Ретки су школски ентеријери који нису огољени, бесмислени, тривијални. Простор који секундарно треба да делује и

подстицајно подигне ниво креативног узбуђења, делује обрнуто, односно у тривијализованом ентеријеру треба неког покренути да не буде тривијалан.

Имамо на делу глобалну замену теза: нека појмовна и теоретска и практична питања естетике или уметности, слично оним решеним сазнањима из граматике и правописа, постала су глобално значајнија од поетских висина којима треба да служе. То је као да су клинови важнији од греда које повезују и које јесу конструкција и стварност.

И сада се сви бавимо фасцинацијом постављања сколастичких питања некад упућиваних Богу, данас Богу мртве уметности, некаквој историји уметности. А људи, њихово једино време духа, запостављени су. Чудесан експеримент стар десетине хиљада година, који нас је довео доде, по први пут је арогантно заустављен.

Нови медији су ту не да банализују и ускрате право на естетско сазнање, већ би тек уз њихову помоћ та сазнања требало да су свима доступнија; тиме би се духовни критеријум ширио, био свачије право, а са њим и респект према сопственим способностима.

Интелигенција, то је способност уочавања смисла, вредности, а уметност вештина памћења тог процеса у материјалу разних медија.

Свако уметничко дело је отргнут ментални процес кодиран у материјалу саобразном чулу за које је намењен.

И, као што се померао животни век захваљујући садржајима квалитета живота, тако се и општи ментални потенцијал кретао навише, сигурно захваљујући књизи, музици, слици, речи.

Јер, нису се људи бавили лепотом и уметношћу да уживају у животу, већ, очајни, црпећи памет из јединог врела које не пресушује и које не може да удави, а то је уметничко искуство настало на сазнањима естетских поданости духа, односно неких реакција духа које називамо естетски феномен.

Литература

- Чудина-Обрадовић, М. (1990): *Надареност: разумијевање, препознавање, развијање*, Загреб, Школска књига
- Гојков, Г. (2008): *Дидактика даровитих*, Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача
- Гојков, Г. (2009): *Методолошки проблеми истраживања даровитости*. Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача
- Грандић, Р. (2001): *Прилози естетском васпитању*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине
- Грандић, Р., Зуковић, С. (2004): *Естетско васпитање у школи*. Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине
- Давид, Г. (2005): *Образовање даровитих*, Загреб, Едука
- Квашчев, Р. (1981): *Психологија стваралаштва*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Tomislav Suhecki, MA, Vrsac

**AESTHETIC INTELLIGENCE OR A GIFT TO CREATIVELY
SHAPE MEDIA MESSAGES**

Abstract

The paper considers relations between aesthetically shaped information and aesthetic intelligence. Poets, painters and musicians shape the substance of words, sounds, colours and forms in such a way that sense of certain relations and connections of shaped information contents cause mental states close in its excitement quality to the famous "Eureka". Numerous skills requiring intelligence, like, for example, creative intuitive effort, have nowadays become a routine not limited by mental potential. Intelligence, as an ability to perceive sense, value and art as a skill to memorize the process in the substance of various media are the framework of reflections given in the paper.

Key words: intelligence, aesthetic, creativity, media.

М-р Томислав Суheckи Вршац

**ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ ИЛИ ОДАРЁННОСТЬ КРЕАТИВНО
ОФОРМИТЬ ИНФОРМАЦИИ В МЕДИЯХ**

Резюме

В настоящей работе автор рассматривает отношения эстетически оформленных информации и эстетической интеллигенции. Поэты, художники и музыканты структуру слов, звуков, цветов и форм, так формируют, что смысл некоторых связей и отношений оформленных содержаний информации вызывают умственные состояния очень близкие качеству волнения как «эврика». Многие умения для которых была нужна интеллигенция, как креативное интуитивное усилие, сегодня являются рутинной, которая не ограничивается интеллектуальным потенциалом. Интеллигенция, как способность обнаружения смысла, ценности, а искусство как умение запоминания такого процесса в материале разных медий, являются предметом размышлений в настоящей работе.

Опорные слова: интеллигенция, эстетически, креативность, меди

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Марга Дедај

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Сремска Митровица

UDK 371.213:706:364.632/.34

UDK 371.213:706:316.634

Претходно саопштење

Примљен: 28. V 2013.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 2, p. 257–277.

ПЕДАГОГ И НАСТАВНИК ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ПРЕВЕНЦИЈИ НАСИЉА У ШКОЛИ¹

Резиме

Школа као друштвена институција има највише могућности да плански, организовано и систематски утиче на васпитање и образовање ученика и у том смислу има одређену одговорност да превенцијом предупреди и смањи насиље међу ученицима. Школа се појављује као еколошки микро-систем, који делује као катализатор на силе које су одговорне за насилну комуникацију која постоји и ван ње, али и креира нове улоге и интеракције који рађају и специфичне облике насиља. Деца са сметњама у развоју, која у свом понашању показују и симптоме хиперкинетичког поремећаја, склона су брзом реаговању без размишљања о последицама свог понашања и на тај начин, намерно или случајно, могу да иритирају насилника. Резултат или последица претходно наведених обележја су социјални проблеми. Поред тога што су когнитивни и афективни аспекти личности снажно испреплетани, мало је истраживачких подухвата који их обједињују у својим основним поставкама. У покушају изналажења нових приступа и стратегија превенције насиља у школи, приказан је метод рада педагога и наставника физичког васпитања из другог угла. Нов приступ представља терапија покретом или психомоторне вежбе, која је усмерена развоју и побољшању комуникације ученика кроз покрет и на тај начин се омогућава стицање искуства и сазнања на које се даље надограђују више когнитивне функције и социјална искуства. Посебна пажња у раду посвећена је педагошким радионицама које су усмерене на: јачање самопоздања, развијање емпатије, учење ненасилног решавања сукоба и контролу и каналисање беса. Узорком је обухваћено 174 испитаника од четвртог до осмог разреда основне школе за децу са сметњама у

¹ Експозе са одбране докторске дисертације, одбрањене на Филозофском факултету у Новом Саду пред Комисијом у саставу: проф.др Радован Грандић - ментор, проф.др Оливера Кнежевић Флорић - члан и проф.др Бранко Крсмановић - члан.

развоју. Можемо закључити да се већина обележја, обухваћених испитивањем, показала детерминишућим, јер веома значајно диференцирају испитанике експерименталне (90 испитаника) и контролне (84 испитаника) групе у погледу смањења интернализованих и екстернализованих проблема у понашању, те је самим тим и повећана могућност адаптивних одговора на потенцијално конфликтне социјалне ситуације. Насиље у школи мора се решавати као системска превентивна заштитна мера која инсистира на заједничком деловању свих расположивих ресурса.

Кључне речи: насиље, превенција насиља, деца са сметњама у развоју, педагог, наставник физичког васпитања

Сложена проблематика насиља у школи предмет је бројних истраживачких пројеката у различитим земљама и културама. Углавном се испитују ученици основношколског узраста из типичних школа. Готово је занемарљиво мали број истраживања овог типа усмерен на децу са сметњама у развоју који имају и симптоме хиперкинетичког поремећаја. Преглед резултата бројних досадашњих истраживања упућује нас на потребу даљег развијања прикладних мултидисциплинарних и интердисциплинарних приступа у вези са проблемским подручјем: *превенција насиља у школи.*

У теоријском делу рада настојали смо да укажемо на теоријска полазишта, која смо сматрали посебно значајним за наше истраживање. Насиље као друштвена појава посматра се са различитог гледишта, због тога су и тумачења феномена агресивности различита. С обзиром на то да је васпитање процес, да се мења и перманентно развија, тешко је очекивати једну универзалну општу теорију. *Поставља се питање шта је то што покреће агресивно понашање?* Агресивно понашање испитивано је у оквирима више теорија: Бронфренбренерова теорија (еколошки приступ), инстинктивистичке теорије, фрустрациона теорија, теорије социјалног учења и теорије које у фокус стављају анализу когнитивних процеса који се дешавају у појединцу од тренутка изложености одређеној групи подражаја (ситуацији) па до евентуалне реакције (агресије). Све ове теорије допринеле су бољем разумевању појаве агресивног понашања. Екосистемска перспектива даје концептуални оквир за утврђивање комбинованог утицаја социјалног контекста на развој понашања појединца. Према теорији социјалног учења, агресивност је научени начин постизања циља у социјалним односима, чији успех ће зависити од социјалног контекста.

Извршене теоријске анализе показале су да се појам насиља углавном различито дефинише. Ова неуједначеност у дефинисању појма насиља, углавном је резултат различитог приступа појединих аутора. Међутим, с обзиром да се бавимо *понашањем којим је неоправдано нанета штета и чија намера је и била да се нанесе штета*, већина аутора је мишљења да је насиље реализована агресија (Попадић, 2009, 15).

Школа је институција у којој деца проводе све више времена и уз образовну функцију, она има и васпитну, али исто тако и функцију преношења друштвено пожељних вредности. Будући да се у школи окупља већи број деце, она је, неретко, и поприште вршњачког насиља (bullying). Вршњачко насиље се може посматрати и као подврста или сегмент агресивног понашања. Као и код агресивног понашања уопште, вршњачко насиље подразумева намеру повређивања жртве.

Насиље представља „представу“ где увек постоји позорница на којој су жртва и насилник и публика. Учесници у кругу школског насиља, без обзира да ли су насилници или жртве, у тој интеракцији појављују се као носиоци улога које су им додељене унутар школске средине. Намерно злостављање једног детета од стране другог детета или групе деце може укључивати различита понашања: *вербално, социјално, психолошко, физичко*. **Насиље је вишедимензионална појава и не постоје прецизне границе између различитих врста и облика насиља, односно, они се међусобно преплићу и условљавају.**

Главна обележје типичног насилника је агресивност према вршњацима. Карактерише их импулсивност и потреба за контролом и доминацијом. Када се говори о импулсивној агресивности, можемо констатовати да је главни узрок агресивног понашања ситуацијом изазвано емоционално стање неугоде. Према теорији суфицита, *деца су агресивна јер не знају да контролишу висок ниво беса*. Деца која имају проблем са том врстом агресивности лако плану и у љутњи аутоматски одговарају нападом. Према теорији дефицита, деца која не знају да изразе своје потребе, реаговаће агресивно како би остварила своје циљеве. *Деца су агресивна јер им нешто недостаје*, на пример: *социјалне вештине*. Дакле, због недостатка комуникационих вештина, догађа се агресивна реакција на сукоб који резултира насилним понашањем.

Агресивно понашање често се појављује код ментално недовољно развијене деце и праћена је немогућношћу контроле импулса, узимајући форму панаг्रेसије која се усмерава према свакоме ко покушава да се приближи детету и да продре у његов свет. Ниска интелигенција је један од елемената ширег неуропсихолошког и когнитивног дефицита који се првенствено односе на извршне функције мозга. Ове функције укључују одржавање пажње и концентрације, самопраћење понашања и инхибицију импулсивног понашања.

Када се говори о неадекватним процесима мишљења, мисли се на когнитивни дефицит и когнитивну искривљеност. Когнитивни дефицити деце односе се на недостатак когнитивних способности и вештина који су потребни у одређеној ситуацији да се проблем реши. Когнитивна искривљења су грешке приликом обраде информација које утичу на способности појединца да прикупља информације и да их асимилира у постојећи репертоар, а резултат је погрешно опажање реалности од које сам појединац трпи. У когнитивна искривљења спадају: размишљање у дихотомним категоријама (други су или добри или лоши), селективна пажња (усмеравање на оне аспекте који могу бити потенцијална претња и провокација), претерано уопштавање, увереност да зна шта други мисле, увере-

ње да емоције одржавају реалну ситуацију („ако сам толико љут, мора да су ме увредили“), ригидна очекивања како шта треба да буде („нико не треба да ми говори шта треба да радим“), занемаривање позитивних примера и минимализовање (Попадић, 2009, 230).

Агресију могу изазвати све ситуације које појединац перципира као провоцирајуће. Провоцирајућа ситуација изазива пораст емоционалног узбуђења у организму који доводи до мотивације за агресијом, а мотивација за агресијом изазива мотивацију за инхибицијом агресије. Да ли ће се појавити агресивна реакција, зависи од односа између мотивације за агресијом и мотивацијом за инхибицијом агресије.

Када се говори о импулсивној агресивности, можемо констатовати да је главни узрок агресивног понашања ситуацијом изазвано емоционално стање неугоде. Перцепција неке ситуације као провоцирајуће зависиће од карактеристика извора провокације, препознавање емоционалног узбуђења ће зависити од прошлог искуства и понашања других особа, а процена последица агресије ће зависити од карактеристика потенцијалног циља агресије. За појаву агресије је неопходна когнитивна елаборација која ће довести до препознавања одређеног емоционалног узбуђења као што је бес, а након тога ће уследити схема понашања која је научена као уобичајена уз појаву са том емоцијом. Можемо констатовати да су агресивне реакције резултат заједничког деловања агресивне личности и спољашње стимулације. Да ли ће се неко дете понашати насилно зависи од следећих фактора: индивидуалних, васпитних и ситуацијских.

Као вулнерабилнији део популације, лако ментално недовољно развијена деца која у свом понашању показују и симптоме хиперкинетичког поремећаја, склона су брзом реаговању без размишљања о последицама свог понашања и на тај начин намерно или случајно могу да иритирају насилника. Резултат или последица претходно наведених обележја су *социјални проблеми*, необузданост и дезорганизованост. Можемо констатовати да темперамент хиперактивне и импулсивне деце битно утиче на социјални развој: интеракцију са родитељима, наставницима, вршњацима. Зато је важно разумети околности развоја овог понашања, као и различите развојне путеве тог понашања.

Обележја хиперкинетичког поремећаја су: хиперактивност, импулсивност, дефицит пажње, потешкоће у придржавању правила и упутстава, претерана променљивост у реакцијама на ситуације. *Хиперактивност* је „повишена и неадекватна психомоторна активност, која се јавља код неке деце још на раном узрасту, што касније може да постане сметња при уклапању у социјалне групе. Таква деца не могу да мирују, исувише су живахна, несташна, бучна, лако мењају интересовања и делатност“ (Требјешанин, 2000, 165). У друштвеним ситуацијама, проблем са *смањеном пажњом* се манифестује у следећем: необраћање пажње на оно што други говоре, немогућност праћења теме разговора, придржавање правила у играма. *Импулсивност* се огледа у смањеној способности инхибиције понашања и контроле импулса, што резултира негативним последицама како у вршњачкој групи, тако и у школским условима. Уз импулсивност се често јавља

емоционална нестабилност која се изражава кроз: ниску толеранцију на фрустрације, провале беса, социјално повлачење, окривљавање других за власти-те проблеме, претерана осетљивост на критику. Дакле, карактеристике као што су *импулсивност и хиперактивност, често се сматрају „мотором“ за физичку агресивност и одговорне су за развој антисоцијалног понашања* (према: Essau, Conradt, 2004, 73).

Деца са сметњама у развоју чешће од својих вршњака одступају од уобичајено прихваћених социјалних правила и због тога им је потребна помоћ у развоју социјалне интеракције. Због симптома хиперкинетичког поремећаја и дефицита социјалних вештина, често имају проблеме у односу са вршњацима, постају изолована и непопуларна у вршњачкој групи. Тумачећи погрешно намере вршњака, праве ненамерне грешке у интерперсоналним односима. У хипотетичким социјалним ситуацијама умеју да препознају примеран начин поступања, али то знање ретко примењују у свакодневним животним ситуацијама. Управо та неспособност прилагођавања групи у комбинацији са импулсивношћу, коју друга деца углавном изједначавају са агресивношћу, резултира у неприхватању хиперактивне деце од стране вршњака. Дакле, дететове афективне реакције и интерпретација непосредног социјалног контекста у одређеној мери зависе од дететове когнитивне зрелости и особинама темперамента, а обе су условљене искуствима социјализације којим се дете учи делотворном функционисању у социјалном контексту.

Оптималан процес социјализације не значи да дете треба да се заштити од свих потешкоћа и проблема. Концепт отпорности (Ајдуковић, 2001, 55) упућује на то да оптималан процес социјализације значи да дете научи како да се конструктивно носи са проблемима користећи своје ресурсе и ресурсе своје околине. Дете није само пасивни прималац реакција околине, већ оно својим особинама и понашањем утиче на околину и понашање значајних особа према себи. Основна претпоставка развоја отпорности је *задовољење темељних егзистенцијалних потреба* детета. За развој емпатије и бриге о другима кључно је самопоштовање. Уколико дете не прихвата себе, тешко му је да прихвати мишљење и потребе другог детета, што је темељ агресивног понашања. С друге стране, деца која имају ниско самопоштовање социјално се повлаче. Зато је предуслов целокупног развоја детета афирмација и потврђивање сопствене вредности *ко и шта* смо ми, међусобног прихватања у групи вршњака и конструктивног решавања конфликта.

Уколико полазимо од става да је агресивно понашање облик неадекватног реаговања током социјалне интеракције и да се дете на тај начин понаша зато што је, уместо социјално адекватнијих поступака, усвојило такав начин реаговања, долазимо до закључка да такво дете треба да учи да се понаша на социјално прихватљив начин. Постати социјално компетентна особа значи усвојити просоцијална понашања и одређене вештине које омогућавају разумевање своје околине и делотворно сналажење у свакодневним ситуацијама.

Преглед теоријских студија и емпиријских истраживања о проучавању насиља у школи, које смо у раду изложили, говоре у прилог чињеници да је један од првих корака спречавања насиља у школи планирање превентивних програма. Наведена истраживања пружила су нам сазнања о неким битним чиниоцима у вези са разматраном проблематиком и наметнула су потребу да сазнања до којих су дошли аутори имплементирамо у школску праксу, што представља важну превентивну меру.

Улога хуманистички усмерене педагогије је да, путем превентивних програма, изналази примерене и правовремене одговоре на проблеме друштвено неприхватљивог понашања деце. Хуманистички приступ превенцији друштвено неприхватљивог понашања и стручној помоћи подразумева уважавање развојних процеса, биолошких и генетичких особина, као и културних и друштвених фактора који утичу на понашање индивидуе. Превенција се односи на скуп мера, програма, активности и континуираних напора усмерених на смањивање или отклањање ризичних фактора и/или последица њиховог деловања, јачање заштитних фактора на свим нивоима, подручјима у циљу стварања сигурног и подстицајног окружења, неговања атмосфере сарадње, уважавања и конструктивне комуникације.

Школа је место где је највећа појава насиља међу децом, те је *саставни део Годишњег плана и програма рада школе и Програм за заштиту деце/ученика од насиља, злостављања и занемаривања, чије постојање обезбеђује планирање и реализацију превентивних активности, у чему је улога педагога веома значајна*. Како би се припремио функционалан програм који обезбеђује планирање и реализацију превентивних и интервентних мера, потребно је извршити самовредновање појединих кључних области живота и рада установе. У циљу унапређивања квалитета односа и атмосфере у школи, тако да се избегну конфликти, а развијају позитивне реакције и понашање, врши се самовредновање кључне области *Подршка деци/ученицима* где је дефинисано подручје Брига о деци/ученицима, које обухвата следеће показатеље:

- а) Безбедност и сигурност деце/ ученика у установи;
- б) Праћење физичког, здравственог и емоционалног стања и социјалних потреба деце/ученика, дефинисаних по нивоима.

На основу анализе кључне области, планира се *Програм заштите деце од насиља*, који садржи:

- *Превентивне мере* - које мере може да предузме школа да би се спречило и смањило насиље и како установа прати ефекте превенције?
- *Мере интервенције* - које мере школа предузима када се насиље догоди, које процедуре се користе, како су подељене улоге и одговорности?

Знања о врстама и облицима насиља и начинима реаговања су неходна за реализацију превентивних и интервентних мера. Основу превентивних мера представља развијање социјалних и комуникацијских вештина код деце и ученика. Ове вештине омогућавају боље разумевање себе и других, изградњу позитивних односа са другима, прихватање одговорности за исказана осећања и

управљање сукобима и конфликтима. Међутим, модели ненасилне комуникације није могуће усвајати на “теоријском” нивоу јер је битан процес личног пролажења кроз доживљај рада на себи путем групног процеса. Тек кроз интеракцију са групом, могуће је најјасније уочити, научити и усвојити принципе ненасилне комуникације и уврстити их у репертоар сопствених “вештина”.

Параметре ненасилне комуникације могуће је разматрати кроз призму радионичарског облика рада у школи. Педагошка радионица, као специфичан облик групне интеракције, са својим главним обележјем - кружном комуникацијом, омогућава начине рада који су усмерени на емоционалне и моралне, а не само интелектуалне функције учесника, те на исход или резултат процеса. Циљ радионичарског поступка је *развијање социјалних вештина*, усвајање модела ненасилне комуникације на личном нивоу како би били применљиви у свакодневном животу. У радионицама се примењује метод *искуственог учења* и *активна метода* која подразумева менталну и моторичку активност током рада. Оне стављају акценат на процес. Уобличавање личног искуства врши се кроз размену с другим учесницима и водитељем, па се може говорити о *кооперативном учењу*. Кроз искуство мотивишемо и оснажујемо осећај компетенције и самопоуздање, а тиме и осећај властите вредности и самопоштовања. Искуствено учење подразумева креирање таквих ситуација у којима дете - учесник доживљава одређене садржаје и путем покрета. За време реализације радионица, учесници су у могућности да посматрају остале учеснике, као и водитеље радионица, у различитим ситуацијама и тиме се ствара добра претпоставка за кориговање.

Како би дошло до промене у сопственом функционисању (а у то спада и однос са другима), неопходно је почети с радом на себи. На првом месту ради се о освешћењу својих потреба с којим се улази у комуникацију са другима. Тај процес укључује опажање и самоопажање. Када говоримо о овим процесима, треба истаћи да се учествовањем у радионицама стичу и нова сазнања што имплицира да се ту, заправо, ради о *учењу*, али не само учењу садржаја већ је веома значајно и *учење по моделу*. Поред образовног процеса и мисаоне активизације, одвија се динамична комуникација и социјализација и ученици су на тај начин у прилици да за себе откривају и нова теоријска сазнања о ненасилном решавању сукоба.

Социјално понашање зависи од дететових когнитивних способности да правилно уочи и анализира социјални проблем, да размисли о алтернативним начинима његовог решења, предвиди последице својих поступака, изабере оптималан циљ и управља властитим понашањем да би тај циљ постигао. Препознавањем сопствених потреба, освешћењем сопствених «јаких и слабих страна», оснаживањем сопствене личности, стичу се први услови да се прихвате и разумеју друге особе. Деца која имају симптоме хиперактивности, учена су да успостављају бољу контролу на тај начин што уче сами себи да дају вербалне инструкције и да их се придржавају. Педагог је модел који постепено демонстрира социјалне вештине, затим деца кроз игре улога увежбавају да преговарају у конфликтним ситуацијама, ненасилно одговарају на задиркивање, с тим да до-

бијају повратне информације од инструктора и других ученика. Затим, уче да препознају шта провоцира њихов бес, когнитивне стратегије и технике контроле беса. Бихејвиорална компонента испољава се на тај начин што се истиче утицај ситуације на понашање и подучавање недостајућим социјалним вештинама, док се когнитивна компонента испољава у покушајима мењања когнитивних искривљења и когнитивних недостатака.

У програму превенције насиља у школи посебан акценат је стављен на јачање самопоуздања, развијање емпатије, учење ненасилног решавања сукоба и контролу и каналисање беса путем физичке активности. У раду се указује на један специфичан аспект сарадње школског педагога и наставника физичког васпитања у превенцији насиља у школи. *Улога педагога и наставника физичког васпитања у школи је „да структуру укупних ученичких активности артикулише тако да исход буду прогресивне промене у понашању личности ученика“* (Хавелка, 1992, 43).

Физичко васпитање може утицати на стварање позитивне слике о себи и развијање социјалних вештина, укључујући и сарадничке компетенције. У настави физичког васпитања то значи да подела ученика у конкурентске групе и само такмичење, појачава осећање ривалитета и подстичу непријатељства међу ученицима. С друге стране, сарадничке активности теже да развију “fair play” и сарадничке односе, узајамно уважавање и прихватање, заједничку активност усмерену ка решавању постављеног задатка. Подстицањем и учењем ученика за свакодневно учествовање у елементарним играма у оквиру наставе физичког васпитања, наставници могу да утичу на многобројне васпитне вредности, и то следеће: учење поштовања правила игре, информисање о “fair play” покрету, усклађивање личних интереса с интересима екипе којој припада, како се веселити победи и часно прихватити пораз, упорности након пораза у сврху постизања циља који није први пут остварен, праведности и поштењу и друго. Дакле, континуирано физичко вежбање и укључивање у спортске активности може позитивно утицати на социјализацију ученика с неколико аспеката: *стицање сигурности и самопоуздања, самосталности и развијање самопоштовања, дисциплине, упорности, сигурност у комуникацији с околином* и друго. Прихватајући норме и вредности у спортским активностима, дете ће се лакше и сигурније интегрисати у друштвену заједницу. Такође, *редовно учење у физичким и спортским активностима*, пружа прилике за *пражњење негативне енергије и ослобађање агресије на социјално прихватљив начин*.

У покушају изналагања нових приступа и стратегија превенције насиља у школи, у раду је приказан метод рада наставника физичког васпитања из другог угла. Нов приступ представља терапија покретом, или психомоторне вежбе, која је усмерена развоју и побољшању комуникације ученика кроз покрет. Вежбе редукције се састоје из вежби покретом које су усмерене на подстицање вештина и активности које су важне за развој како вербалне тако и невербалне комуникације и примењиване су током периода од три месеца, два пута недељно у трајању од 45 минута.

Целокупна активност човека, његово ментално и емоционално понашање, имају за основу моторичко понашање зато што све почиње покретом. Човекова осећајност и напетост мишића су уској вези, те су покрети којима пратимо наш ход само њен израз и основни видови испољавања осећајности у социјалном пољу. Развојем дете открива простор тела као *апсолутно* субјективни простор, поље покрета екстремитета и *објективни* простор који је изван домаћаја наших екстремитета.

Основни пут којим се остварује процес сазнавања током развојног доба чини следеће: опажање (перцепција), препознавање (гнозија) и сазнање (когниција) као целовит догађај сазнајног чина који у себе укључује и два претходна. Основно полазиште свих облика третмана покретом или реедукације психомоторике чини овај сазнајни пут како би детету омогућили обнову и развој, што зависи од узраста, оних структура и функција које ће га оспособити да оствари „адекватне образце“ који му недостају. Кроз искуства с покретом, особа може истински да изрази своја осећања, да их прихвати и по потреби да их преусмери.

Карактеристика деце са сметњама у развоју је дисхармоничан развој способности: моторних, когнитивних, комуникативних и социјалних, те су вежбе реедукације психомоторике неопходне и примарне за процес социјализације детета. Односе које намеће социјално поље дете остварује прво у кругу активности психомоторике. Путем комуникације покретом и говором, дете започиње друштвене односе. Уочавање присуства другог удружује се са потребом за другим и остварује се покретима, активностима и речима. На самопоуздање и процену сопствене успешности ученика утиче и ниво претходно усвојених вештина, искуство опажања, вербалне поруке и афективно стање које могу деловати на мотивацију ученика. Успешна комуникација са другима ствара задовољство и жељу за новим сусретима. Дакле, реедукација психомоторике усмерена је на развој експресивних способности детета, пре свега оних комуникативних способности које му омогућавају сигурност у друштву што је битан услов за његов даљи психофизички развој и социјализацију.

Улога емоција састоји се у томе да алармирају појединца да обрати пажњу на важне аспекте ситуације и обезбеде дирекцију за когнитивне процесе и адаптивно понашање. Поред тога што су когнитивни и афективни аспекти личности снажно испреплетани, мало је истраживачких подухвата који их обједињују у својим основним поставкама. Познато је да је социјално понашање резултат социо-когнитивних процеса, те се у раду водимо идејом да промена на индивидуалном плану ипак може прећи део пута ка промени друштва од “дна према врху”.

Проблем којим се бави ово истраживање односи се на испитивање насиља у школи међу децом са сметњама у развоју, те његовом превенцијом - развијање социјалних компетенција и подстицањем ученика да буду физички активни. Дакле, у раду се као *проблем истраживања* поставља следеће: *Испитати да ли постоје разлике у доживљеном/почињеном насиљу међу децом с обзиром на њихове индивидуалне карактеристике (пол, узраст, хиперактивност/импулсивност) и*

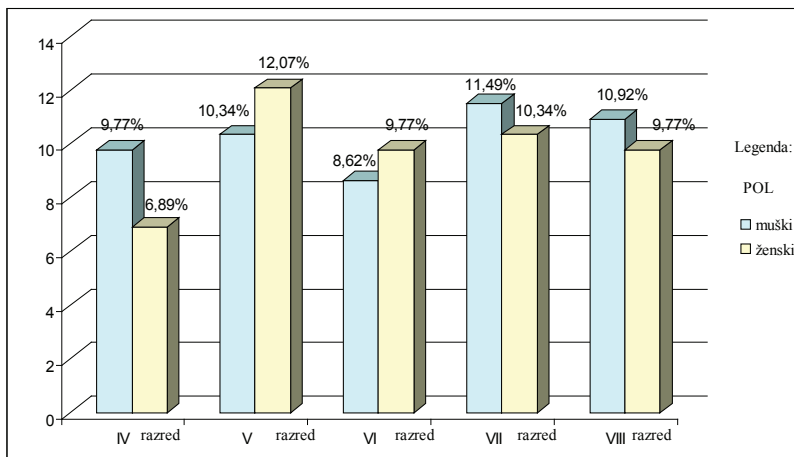
колико превентивни програм кроз модел партнерства (педагог и наставник физичког васпитања), може придонети смањењу насиља у школи? Истраживање је засновано на мултидисциплинарном приступу и на темељу сарадње педагога и наставника физичког васпитања остварио би се допринос како за педагошка решења у пракси, тако и за даље изучавање ове појаве.

У складу са наведеним проблемом истраживања, а на основу његових битних садржаја и њихове интеракције, утврђени су циљ и задаци истраживања. Насиље у школи је широко распрострањена појава која има многобројне појавне облике, али и последице, те је неопходно исту проучавати са више аспеката. Зато је и општи циљ овог истраживања *стицање увида у перцепцију насиља у школи од стране ученика основне школе, уочавање разлика између насилних ученика и оних које су жртве, али и проналажење области у којима је потребно деловати имплементацијом превентивног програма*. Посебни циљ истраживања гласи: *Испитати да ли имплементација превентивног програма доводи до смањења насиља у школи?* Овако постављен циљ истраживања рашчланили смо на хијерархијске нивое и операционализовали кроз истраживачке задатке и посебне хипотезе. Операционализација варијабли извршена је применом експерименталног програма, као и низа питања у инструментима истраживања.

Полазећи од специфичности проблематике у складу са предметом, циљем и задацима истраживања, као и у складу с постављеним хипотезама, у раду је примењена техника анкетања: инструмент - упитник и техника скалирања: инструмент - скала процене. У истраживању је коришћен Упитник школског насиља - УШН 2003, аутора Буљан - Фландер, Карловић, Штимац (према: Шимић, 2004, 74). Упитник обухвата неке демографске карактеристике детета, субјективни осећај одбачености/прихваћености у школи, осећај сигурности на појединим местима у школи, учесталост доживљавања појединих облика насиља, пол и узраст, особе којима се дете поверава о доживљеном насиљу и особе које су покушале да пруже помоћ због доживљеног насиља. Облици насиља груписани су у вербално, физичко, социјално/ емоционално, економско и сексуално насиље.

Процена понашања ученика у школи извршена је Упитником снага и тешкоћа (Goodman, 1997), којим су добијени подаци о емоционалним и бихевиоралним проблемима ученика. Намена коришћења овог упитника је евалуација превентивног програма. Упитник се састоји од 25 ајтема који су груписани у пет скала: проблеми у понашању, емоционални проблеми, проблеми с вршњацима, хиперактивност/импулсивност и просоцијално понашање.

Популацију представљају лако ментално недовољно развијени ученици основношколског узраста. Истраживање је обављено на намерном узорку од 174 (90 експериментална и 84 контролна група) испитаника, који у свом понашању показују и симптоме хиперкинетичког поремећаја. За ове узрасте ученика одлучили смо се због тога што спадају у ризичну групу.



Графички приказ бр.1. Приказ узорка испитаника према узрасту и полу

Сврха истраживања је да се испитивањем узорка дође до својстава дистрибуције и односа међу варијаблима. Како би се провериле теоријске хипотезе истраживања, у раду су примењене следеће методе: метода теоријске анализе (у фази теоријског проблема истраживања), каузална метода - педагошки експеримент (у трагању за узрочно - последичним везама), метода моделовања (провера ефекта моделовања програма превенције), дескриптивна метода (приликом описивања резултата истраживања).

Истраживање се ослања како на квантитативну, тако и на квалитативну анализу података. Анализа је спроведена у три корака и то: тестирање хипотеза о сличности или разликама, одређивање мере разлика са дефинисањем карактеристика и графичким приказом. У раду су коришћени мултиваријантни поступци МАНОВА и дискриминативна анализа. Да би се избегло губљење информација, проналажењем најфинијих веза и сазнања, на непараметријским величинама, извршено је скалирање података на табелама контингенције. Од униваријантних поступака примењен је Ројев (Roy) тест, Пирсонов коефицијент контингенције (с), коефицијент мултипле корелације (R).

На основу теоријског приступа проблему истраживања, резултата обављеног истраживања и њихове интерпретације и дискусије, а у складу са циљем, задацима и хипотезама, могуће је извести следеће закључне констатације:

- Утврђујући значајност разлика између испитаника експерименталне и контролне групе у односу на индивидуалну карактеристику испитаника хиперактивност/импулсивност и потпуност/непотпуност породице, на основу статистичких израчунавања, закључили смо да се оповргава нулта хипотеза $X_{1(0)}$, а прихвата се алтернативна хипотеза $X_{1(a)}$ која гласи: *Разлике између испитаника експерименталне и контролне групе у односу на индивидуалну карактеристику испитаника хиперактивност/импулсивност и потпуност/непотпуност породи-*

це статистички су значајне. То значи да постоји разлика и јасно дефинисана граница између група испитаника и да се прихвата хипотеза $H_{1(a)}$ *Постоји повезаност између појаве хиперактивности/импулсивности и непотпуне породице*. Можемо закључити да су деца разведених родитеља склонија одржавању симптома хиперактивности/импулсивности. На такав налаз указују и Hetherington и сарадници (према: Бронфенбренер, 1997, 87) који сматрају да деца из непотпуних породица у друштвено-емотивној области чешће показују симптоме хиперактивности/импулсивности и антисоцијално понашање. Неадекватни васпитни поступци родитеља, доводе до потишеног расположења детета и покушаја да се вршњацима приближи путем понашања које одступа од норме. Закључујемо да је породична атмосфера веома важна за психосоцијални развој деце и да су елементи породичног окружења значајни у генези хиперкинетичког поремећаја.

- Једна од основних карактеристика интерперсоналних односа је социјална прихваћеност/одбаченост у групи, те је други задатак истраживања био: Утврдити да ли постоје разлике између експерименталне и контролне групе у односу на социјалну прихваћеност/одбаченост у школи. На основу резултата добијених истраживањем на одабраном узорку, закључујемо да се прихвата алтернативна хипотеза $H_{2(a)}$ која гласи: *Разлике између испитаника експерименталне и контролне групе у односу на социјалну прихваћеност/одбаченост у школи, статистички су значајне*. Резултати нашег истраживања поклапају се са резултатима истраживања Спасеновић (2009, 332) која потврђује да социјално одбачена деца често имају и симптоме импулсивности, емоционално су нестабилна, често су агресивна и повучена и не прихватају групне норме и вредности. Потврђујемо и алтернативну хипотезу $H_{2'(a)}$ *Постоји повезаност између појаве хиперактивности/импулсивности и одбачености од стране вршњака*. Истраживања указују да деца која нису прихваћена и које вршњаци одбацују имају слабије развијене социјалне вештине у односу на омиљену децу и да показују проблеме у социјализацији као што је агресија, усамљеност и повученост (Katz i McClellan, 1999, Vasta and al., 2003, према: Кларин, 2006, 15).

- Потврђена је и алтернативна хипотеза $H_{3(a)}$ која гласи: *Разлике између испитаника експерименталне и контролне групе у односу на обележје - осећај безбедности у школи и појединим местима изван ње, статистички су значајне*. Упоређујући податке добијене у нашем истраживању са резултатима добијеним из анкете о агресивном понашању у средњим школама Ирске (O' Moore and al., 1997, 147), уочавамо да је скоро половина анкетираних испитаника (47,00%) навела да се насиље десило у учионици, што је приближно резултатима добијеним у нашем истраживању, затим, у ходницима (37,00%), на игралишту (27,00%) и на другим местима (тоалету - 15,00%). Потврђена је и алтернативна хипотеза $H_{3'(a)}$: *Ученици који имају карактеристике хиперактивности/импулсивности у већој мери се осећају небезбедно на појединим местима у школи*. Резултати ранијих истраживања (Wolke and al., 2001, 679) као разлог несигурности на појединим местима у школи истичу смањени надзор одраслих особа на тим местима. Мо-

жемо констатовати да се деца најсигурније осећају на местима где су под надзором одраслих.

- У настојању да дођемо до одговора на питање да ли постоје разлике између експерименталне и контролне групе у односу на доживљено/учињено насиље, дошли смо до следећег закључка - потврђена је алтернативна хипотеза $X_{4-1(a)}$ која гласи: *Постоји значајна разлика између два субузорка у односу на доживљено насиље: ученици који имају карактеристике хиперактивности/импулсивности доживели су све облике насиља.* У складу са добијеним резултатима, може се закључити да је насиље међу децом у школи присутно и то у различитим облицима. Међу доживљеним насиљем, вербално насиље је било најчешће заступљено, затим физичко насиље, економско, а најмање је било заступљено сексуално насиље. Подаци добијени у нашем истраживању поклапају се са подацима који су добијени и у више земаља и на Балкану, и у Европи (Craig and Harel, 2004, према: Попадић и Плут, 2007, 313-314). Потврђена је и алтернативна хипотеза $X_{4-2(a)}$ која гласи: *Постоји значајна разлика између два субузорка у односу на учињено насиље: ученици који имају карактеристике хиперактивности/импулсивности у већој мери су насилни.* Резултати истраживања спроведени у нашем истраживању слични су онима које су Попадић и Плут (2007, 313) спровели помоћу упитника на 26,628 ученика од 3. до 8. разреда у 50 основних школа широм Србије. Показало се да је у периоду од три месеца 65.3% ученика, доживело неки облик вршњачког насиља. Ако се анализирају случајеви поновљеног насиља, онда се 20.7% ученика могло класификовати у жртве, 3.8% у насилнике и 3.6% у жртве/насилнике. Закључујемо да се прихвата општа хипотеза $X_{4(a)}$ која гласи: *Разлике између испитаника експерименталне и контролне групе у односу на доживљено/учињено насиље статистички су значајне.*

- У групи индивидуалних детерминанти испитивали смо да ли постоје разлике по полу и у односу на узраст у учињеном насиљу у односу на групе. Потврђујемо алтернативну хипотезу $X_{5-1(a)}$ која гласи: *Постоји значајна разлика између два субузорка у односу на пол и доживљено насиље: дечаки у већој мери врше насиље.* Резултати нашег истраживања компатибилни су са резултатима више истраживања, које показују да су дечаки агресивнији и знатно чешће насилници него девојчице (Craig and al., 2000, 24). Потврђујемо и алтернативну хипотезу $X_{5-2(a)}$ која гласи: *Постоји значајна разлика између два субузорка у односу на узраст и доживљено насиље: насиље чине у већој мери вршњаци.* Ово истраживање указује на чињеницу да у већем броју ученици као начин решавања сукоба користе насиље. Добијени резултати, компатибилни су са истраживањем које је спроведено на великом националном узорку (25 основних школа из 13 градова) у Хрватској (Буљан-Фландер и сар. 2007, 159). Закључујемо да се прихвата општа хипотеза $X_{5(a)}$ *Разлике између испитаника експерименталне и контролне групе у односу на индивидуалне карактеристике личности (пол и узраст) и проблема у понашању статистички су значајне.*

- Резултати статистичке анализе о разлици између експерименталне и контролне групе у односу на целину - реаговање на насиље, потврђују алтернативну

хипотезу $X_{6(a)}$ која гласи: *Разлике између испитаника експерименталне и контролне групе у односу на обележје реаговање на насиље, статистички су значајне.* Потврђујемо и алтернативне хипотезе: $X_{6.1(a)}$ *Ученици који имају карактеристике хиперактивности/импулсивности и које су жртве насиља у већој мери узвраћају насилницима за доживљено насиље;* $X_{6.2(a)}$ *Ученици који имају карактеристике хиперактивности/импулсивности и који су посматрачи насиља у већој мери не спречавају насиље над жртвама и* $X_{6.3(a)}$ *Ученици који имају карактеристике хиперактивности/импулсивности не обраћају се за помоћ након доживљеног насиља.* Дакле, резултати нашег истраживања указују на то да већина ученика након доживљеног насиља узвраћа истом мером или не реагује. Sroufe and al., (1984, према: Живковић, 2006, 16) су дошли до закључка да деца која одговарају на потребе друге деце изражавају више позитивних емоција и већином реагују просоцијално него антисоцијално. Помажући једни другима, ученици, имају прилику да створе позитивнији и толерантнији однос са вршњацима и већу друштвену подршку, добијајући више прилика за изношење сопственог искуства.

- У настојању да дођемо до одговора на питање да ли *превентивни програм има утицаја на смањење насиља у школи, синтетизовали смо по пет обележја који чине пет посматраних целина:* Емоционални симптоми, Проблеми у понашању, Хиперактивност/импулсивност, Проблеми са вршњацима, Просоцијално понашање, и дошли смо до следећег закључка: потврђујемо алтернативну хипотезу $X_{7.2(a)}$ *Превентивни програм има утицаја на дистинктивна обележја у погледу емоционалних симптома, између експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном испитивању.* Потврђујемо и алтернативну хипотезу $X_{7.4(a)}$ *Превентивни програм има утицаја на дистинктивна обележја проблема у понашању, између експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном испитивању.* Потврђујемо и алтернативну $X_{7.6(a)}$ хипотезу: *Превентивни програм има утицаја на дистинктивна обележја хиперактивности/импулсивности, између експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном испитивању.* Потврђујемо и алтернативну хипотезу $X_{7.8(a)}$ *Превентивни програм има утицаја на дистинктивна обележја проблеми са вршњацима, између експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном испитивању.* Потврђујемо и алтернативну хипотезу $X_{7.10(a)}$ *Превентивни програм има утицаја на дистинктивна обележја просоцијалног понашања, између експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном испитивању.* Резултати истраживања указују на то да је разумевање емоција повезано са социјалном компетенцијом и позитивним односима с пријатељима. Hughes and al., (1998, према: Брајша-Жганец, 2003, 20) потврђују да деца с хиперкинетичким поремећајима показују мање способности да разумеју емоције. Можемо закључити да се већина обележја обухваћена испитивањем показала детерминишућим, јер веома значајно диференцирају испитанике експерименталне и контролне групе у погледу смањења интернализованих и екстернализованих проблема у понашању, те је самим тим и повећана могућност адаптивних одговора на потенцијално конфликтне социјалне ситуације.

* * *

Сагледавањем резултата до којих смо истраживањем и статистичком обрадом дошли, закључујемо да се прихвата алтернативна хипотеза која обухвата цео испитивани простор (Ха) *Експериментални програм има утицаја на појаву дистинктивних обележја између експерименталне и контролне групе у погледу смањења насиља у школи.*

Резултати нашег истраживања у складу су са резултатима сличних истраживања; утврђено је да већина хиперактивне/импулсивне деце, која се агресивно понашају, немају развијене социјалне вештине и покушавају да стекну наклоност вршњака на социјално непожељне начине. Истраживања указују на чињеницу да већина ученика не прихвата агресивну децу, те се она осећају одбачено и неприхваћено у групи (према: Vasta and al., 1998, 67). Према Stanford and al., (2003, 779) импулсивну агресивност показује 20-25% популације, коју карактерише неадекватна реакција беса на безначајни повод, за разлику од реактивне агресије, која укључује одговор на провокацију и претњу.

Moffitt (1993, 732) је указала да нижа интелигенција може да доведе до агресије и поремећаја понашања, због лошијег развоја самоконтроле, немогућности одлагања гратификације, неразвијених вештина решавања конфликта и немогућности развијања просоцијалних релација. White and al., (2000, 693) пронашли су да когнитивна импулсивност заснована на процесу мишљења (деловање без размишљања) јесте значајни предикатор насилног понашања. Прегледом ранијих истраживања утврђено је да је једна од карактеристика насилника и хиперактивност/импулсивност (Жужул, 1989, Moffitt, 1993, Бојанин, 1997, Rube and Reddy, 2005, према: Митровић и сар., 2008, 40), што и ово истраживање потврђује. Можемо закључити да деца и млади с поремећајем у понашању као што је хиперактивно/импулсивно понашање често имају проблема у интерперсоналним односима различитог интензитета.

С обзиром да су резултати нашег истраживања показали да су *педагошке радионице* веома ефикасан облик рада за децу са сметњама у развоју – било би добро да свака школа уради план и програм рада педагошке радионице, да објасни њену сврху, циљ и задатке које треба реализовати, шта деца и млади из едукације могу сазнати и од какве је то користи за њих. Школа је основни екосистем где се првенствено може интервенисати, те је неопходно да ученици научене вештине увежбавају у реалним животним ситуацијама, у условима где добијају подршку и где ће развијати самопоштовање. Показало се да, поред педагошког и социолошког значења, игра, која је главна активност у оквиру педагошких радионица, има и превентивно-интервентну улогу.

Како би се развило безбедно и подстицајно окружење у образовно-васпитним установама и на тај начин остварило право сваког детета да буде заштићено од свих облика насиља, треба искористити велике могућности које у васпитавању деце и младих нуде различити програми физичке активности који придоносе физичком, емоционалном и социјалном развоју деце. Посебни часови физичког

васпитања као формално структурирана физичка активност у оквиру *вежби рее-дукације психомоторике*, инкорпорирана у школски програм и распоред тих часова могу бити од кључног значаја у дугорочнијем утицају школе на превенцију насиља у школи.

Код деце која су жртве насиља, уз помоћ терапије покретом смањује се страх, анксиозност, осећај усамљености и спутаности, а јачају се осећања компетентности, самосталности и пријатности и подстиче се социјализација, као и снаге детета да превлада своја ограничења суочавањем са њима. Код деце која су насилна: утиче на успостављање емоционалног контакта са дететом, свест о телесној целовитости, развој самоконтроле, социјалне интеракције и комуникацију, развој самопоштовања, осећајности и изражавања емоција, емпатија и способност учења и понављања, смањење агресивног понашања, развијање концентрације.

Наше истраживање, пре свега, нуди модел сарадње педагога и наставника физичког васпитања који се састоји од два садржајно различита потпрограма (педагошких радионица и комплекса психомоторних вежби) усмерених ка јединственом општем циљу – *превенцији насиља у школи*. Свеобухватна превентивна делатност темељи се на резултатима истраживања из различитих научних подручја - резултатима теоријских и емпиријских истраживања о значају програма превенције насиља у школи. Мишљења смо да резултати овог истраживања могу послужити као валидна основа за постављање нових хипотеза које би могле, са већом прецизношћу, усмерити даља истраживања оријентисана ка истом циљу. Наше истраживање отворило је и нове проблеме истраживања - један од најважнијих је модел превенције насиља у школи, заснован на принципима инклузивног образовања.

Школа може да интервенише, делујући на више фактора насилног понашања - на самог ученика, његову породицу, вршњаке, медије. Школа је „једини агенс социјализације од стране шире друштвене заједнице који има приступ младој особи довољно рано да би утицај био ефикасан, довољно масовно да би заиста био превентиван, довољно дуго да би био ефикасан и, што је битно, довољно посредован индивидуалним радом стручњака (наставника) да би био подложен интервенцији” (Хрнчић, 2001, 231).

Како би школе успешно реализовале превенцију и смањиле насиље, треба да постану средиште не само учења и знања, већ и средиште спортских активности и културно - забавног живота деце и младих. Неопходно је успостављање моста између школа и родитеља ученика да би се повећала брига за децу и њихово васпитање и учење. Дакле, потребно је повезивање различитих појединаца и група унутар и изван школе у такозвану „васпитну мрежу“, где је свако свестан своје специфичности, а сви плански делују у смеру осигуравања услова за квалитетан живот и превентивно деловање.

БИБЛИОГРАФИЈА

- Ajduković, M. (2001), Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži (u) Bašić, J., Janković J., (ur.) Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. Povjerenstvo Vlade Republike RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštita djece s poremećajima u ponašanju, Zagreb, 47-63.
- Baldry, A., i Farrington, D. (2007), Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders*, 2, 183-204.
- Brajsa-Žganec A. (2003), *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*, Zagreb: Naklada Slap.
- Bronfenbrenner, J. (1997), *Ekologija ljudskog razvoja - prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Buljan-Flander G., Durman-Marijanović, Z. i Čorić-Špoljar, R. (2007), Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi, *Društvena istraživanja*, 16, 157- 174.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., and Atlas, R. (2000), Observations of bullying on the playground and in the classroom, *International Journal of School Psychology*, 21, 22–36.
- Dodge, K. A. (1980), Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162–17
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A. and al. (2001), The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134.
- Eraković, T. (1987), *Ličnost deteta i psihomotorika*, Novi Sad: Dnevnik.
- Essau., C., i Conardt, J. (2006), *Agresivnost u djece i mladeži*, Zagreb: Naklada Slap
- Flander, B. (2005), Pojava nasilja među djecom sobzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. Zagreb: Društvena istraživanja, 1-2, 157-174.
- Gašić–Pavišić, S. (2004), Mere i programi za prevenciju nasilja u školi; u S. Joksimović (ur.): *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 36, 168–188. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Goodman R. (1997), The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 38: 581–586.
- Govedarica, T. (2000), *Opšta reedukacija psihomotorike*, Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
- Grandić R.(2001), *Teorija fizičkog vaspitanja*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Hartup, W. W., and Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early childhood research quarterly*, 5(1), 1-18.
- Havelka, N. (1992), *Socijalna percepcija*, Beograd: ZUNS.

- Hrnčić, J. (2001), Mogućnosti prevencije antisocijalnog ponašanja u školi. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd, 33, 229–243.
- Katz, L.G., McClellan, D.E. (1999), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije - uloga odgajateljica i učiteljica. Zagreb: Educa.
- Klarin, M. (2006), Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Zadar: Naklada slap
- Knežević-Florić, O. (2007), Osnove socijalne pedagogije, Novi Sad: SPD Vojvodine.
- Krsmanović, B. (2000), Teorija fizičke kulture, Beograd: Viša škola za sportske trenere.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B., Coleman, C. (1997), Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development*, 68,6, 1181–1197.
- Markov, Z. (2010), Različiti pristupi u terapiji hiperkinetskog poremećaja, Pedagogija, Beograd, 1, 118–128.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2007), Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama, Beograd:Publikum.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2009), Priručnik za primenu posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama, Beograd: Unicef, British Council.
- Mitrović, D., Ivanović-Kovačević, S., Marković, J., Stokin, B., Šobot, J., i Srđanović, J. (2008), Hiperkinetski poremećaj: priručnik za pedijatre i psihologe, Novi Sad: Institut za javno zdravlje Vojvodine.
- Moffitt, T.E. i Melchior, M. (2007), Why does the Worldwide Prevalence of Children Attention Deficit Hyperactivity Disorder Matter? *American Journal of Psychiatry*, 164, 856–858.
- O'Moore, A.M., Kirkham, C., and Smith, M. (1997), Bullying behavior in Irish schools: a nationwide study, *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 141–169.
- Olweus, D. (1995), Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (6), 196–200.
- Popadić, D. (2009), Nasilje u školama, Beograd: Institut za psihologiju & UNICEF.
- Popadić, D. i Plut, D. (2007), Nasilje u osnovnim školama u Srbiji: oblici i učestalost. *Psihologija*, 40 (2), 309–328.
- Smit, P. K. and Brain. P. (2001), Byulling in School: Lessons From Two Decades of Research, *Aggressive behavior*, 26, 1–9.
- Spasenović, V. (2009), Kvalitet socijalnih odnosa i školsko postignuće učenika različitog uzrasta, Pedagogija, Beograd, 2, 331–348.
- Stanford, M. S., Houston, R. J., Villemarette-Pittman, N. R., and Greve, K. W. (2003): Premediated aggression: clinical assessment and cognitive psychophysiology. *Personality and Individual Differences*, 34, 773–781
- Suzić, N. (2010), Psihološke i pedagoške radionice, Beograd, Pishopolis.
- Šimić, N. (2004), Doprinos istraživanju pojavnosti nasilja među djecom u školi. Diplomski rad, Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Trebešanin, Ž. (2000), Rečnik psihologije, Beograd: Stubovi kulture.

- Vasta, R., Marshall, M. H., i Scott, A. M. (1998), *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vicari, S., Snitzer Reilly, J., Pasqualetti, P., Vizzotto, A. and Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: The intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica*, 89, 836–845.
- White, J. W., Smith, P. H., Koss, M. P., and Figueredo, A. J. (2000), Intimate partner aggression – What have we learned? Comment on Archer, *Psychological Bulletin*, 126 (5), 690–696.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., and Schulz, H. (2001), Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92 (4), 673–696.
- Živković, Ž. (2006), *Agresivnost kod djece*. Đakovo: Tempo

Dr Marta Dedaj, Sremska Mitrovica

A PEDAGOGUE AND A PE TEACHER IN PREVENTION OF VIOLENCE AT SCHOOL

Abstract

As a social institution, school has greatest possibilities to influence upbringing and education of children in a planned, organized and systematic way and in this sense it bears certain responsibility to prevent and decrease violence among students. School appears as an ecological micro-system, acting as a catalyst to the powers responsible for violent communication existing beyond the school itself; at the same time, it also creates new roles and interactions causing specific forms of violence. Children with special needs, who in their behaviour manifest the symptoms of hyperkinetic disorder, are inclined to react fast and without thinking about the consequences of their behaviour, thus deliberately or accidentally irritating a bully. The result or the consequence of previously described features refers to a social problem. In spite of the fact that cognitive and affective aspects of personality are markedly intertwined, there are few studies which unite them in their basic assumptions. In the attempt to find new approaches and strategies in prevention of violence at school, a method of work of a pedagogue and a PE teacher is considered and illustrated from a different angle. A new approach refers to movement therapy or psychomotor exercises focused on development and improvement of communication among students through movements thus opening up possibilities for them to acquire experience and new insights to be further built up by higher cognitive functions and social experiences. Special attention in the paper is paid to pedagogic workshops focusing on the following: empowerment of self-confidence, development of empathy, learning how to solve conflicts in non-

violent way and how to control and canal anger. The sample consists of 174 subjects, i.e. fourth to eight grade primary school students attending schools for children with special needs. A conclusion can be made that majority of features encompassed by the research have turned out to be determining, since they significantly differentiate between the experiment (90 subjects) and control (84 subjects) group in view of the decrease of internalized and externalized problems in behaviour; as a consequence, the possibility for adaptive responses to potentially conflict social situations has increased. School violence has to be solved as a systematic prevention protective measure insisting on collaborative action of all the available resources.

Key words: violence, violence prevention, children with special needs, a pedagogue, a PE teacher.

Д-р Марта Дедай Сремска Митровица

ПЕДАГОГ И УЧИТЕЛЬ ФИЗКУЛЬТУРЫ В ПРЕВЕНТИВЕ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ

Резюме

Школа как общественное заведение имеет сильнейшие возможности планомерно, организованно и систематически оказывать влияние на воспитание и образование учеников и в таком смысле имеет определённую ответственность превентивными мерами предупредить и уменьшить насилие среди учеников. Школа является экологической микросистемой, действующей в виде катализатора на силы ответственные для насильственной коммуникации, существующей и вне школы, но она должна и обнаруживать новые роли и взаимодействия порождающие и специфические формы насилия. Дети отстающие в развитии, показывающие в своём поведении и симптомы гиперактивного нарушения, предрасположены быстрой реакцией не думая о последствиях своего поведения и таким образом нарочно или случайно могут вызвать насильника. Результат или следствие перечисленных характеристик являются социальными проблемами» Несмотря на то что когнитивные и аффективные аспекты личности сильно взаимосвязаны, мало таких исследований, которые объединяют их в их основных положениях. В попытке поиска новых подходов и стратегий превентивы насилия в школе, представлены работа педагога и учителя физкультуры из другой точки зрения. Новый подход является терапией движением или психомоторными упражнениями, которые направлены на развитие и улучшение коммуникации учеников через движение и таким образом даёт возможность приобретения опыта и знаний на которые в дальнейшем ученики добавляют более высокие когнитивные функции и социальные опыты. Особое внимание автор в работе уделяет педагогическим

мастерским с целью: усиление самоуверенности, развитие сопереживания, учение ненасильственного поведения и решения проблем и контроль и направление злобы. В исследовании участвовали 174- ученика с четвёртого по восьмой класс начальной школы для детей отстающих в развитии. Можно сделать вывод что большинство характеристик включённых в исследование являются детерминирующими, так как значительно дифференцируют учеников экспериментальной /90 учеников/ и контрольной /84- ученика/ групп с точки зрения уменьшения внутренних и внешних проблем в поведении, и таким образом увеличена возможность адаптивных ответов на возможные конфликтные социальные ситуации. Насилие в школе нужно решать как системную превентивную защищающую меру, которая включает совместное действие всех ресурсов.

Опорные слова:насилие, превентива насилия, дети отстающие в развитии, педагог, учитель физкультуры.

САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА И УЧИТЕЉ У КОНТЕКСТУ САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

У раду се полази од чињенице да је образовање капитална и цивилизацијска тековина у развоју људског друштва, а школа се сматра једном од најзначајнијих институција од посебног друштвеног и националног интереса. У том контексту, рад се бави неким од важнијих питања значајних за развој и контуре савремене основне школе, као претпоставке новог квалитета образовања.

Рад, поред увода, има четири целине: Школа - основна институција васпитно-образовног деловања на младе, Основна школа - темељ и најважнија институција у систему школства, Основно образовање у европском контексту и Тенденције развоја и карактеристике савремене основне школе.

На крају се указује на чињеницу да савремена основна школа, између осталог, подразумева и савремене, квалитетно оспособљене и компетентне наставнике (учитеље).

Кључне речи: школа, основна школа, савремено образовање, савремени учитељ

Увод

Будућност је нешто у шта је свако друштво, а и сваки појединац, загледао, чему тежи и за шта треба да планира и ствара најбоље услове. Планирање и стварање „одрживе будућности” подразумева и довољан ниво сигурности да ће појам „одрживост” бити у „темељу нашег начина живота, начина управљања државама и заједницама, као и свих међуделовања на глобалном нивоу.” (Грандић, Р.; Стипић, М.; 2011, 410)

У том смислу, образовање, а тиме и школа, а пре свега основна школа, треба да има главну улогу. Образовање је једно од најважнијих инструмената, које има снагу и могућност да ствара и одржава промене.

Отуда све чешћа и оправдана питања многих аутора, који се баве овим питањима, како развијати образовни систем који би био у сагласности са брзим и неминовним променама у друштву?

Могући одговори се траже и дају кроз контекст сагледавања промена у будућности и промена у савременој основној школи која би одговорила захтевима савременог времена и потребама савременог образовања.

Школа – основна институција васпитно-образовног деловања на младе

Обавезно основно образовање је капитална и цивилизацијска тековина у развоју људског друштва, а школа као институција, сматра се једном од најзначајнијих институција за развој сваког народа, сваке државе и као таква од великог је друштвеног и националног интереса.

Школа је институција у којој млада особа почиње да добија прва целовита и систематична знања, способности и навике из општег фондуса људске цивилизације. „Знања се стичу и изван школе, али за сада школа нема конкуренције...” у том смислу. (Стевановић, 2002, 237)

Школа (school, l'ecole, Schule, школа) – је педагошка, културна и социјална институција (установа), „особен и целовит систем, који је део (подсистем) ширих система (система школства, друштва, непосредне друштвене средине у којој се школа налази”. (Педагошка енциклопедија, 1989, 2. том, 414)

Школа је педагошка, психо-социјална и културна заједница ученика, наставника, родитеља и свих других који доприносе реализацији њених програмских садржаја, или на други начин пружају подршку, па ће у том смислу она још „дуго остати главна и основна институција едукативног деловања на младе”. (Стевановић, 2002, 238)

Још од времена експанзије средстава масовне комуникације, посебно развојем информатичке технологије, школа је почела да губи приоритет у васпитању и образовању, па, и поред свега тога, она ипак још увек није егзистенцијално угрожена, јер она ове нове технологије користи за властито осавремењавање и развој.

Иако је у древној Грчкој термин *shola* означавао појам за доколицу, тј. провођење времена без радних обавеза, овај термин се касније усталио као назив за место где се стиче знање, односно на организован начин преносе генерацијска искуства.

Школа има своје законитости развоја које се огледају у функционалном повезивању прошлости, преко садашњости, с будућим догађајима. Зато школа увек носи печат свога времена, који је одређен друштвеним системом, економским стањем сваке државе, степеном развитка производних односа, традицијом, степеном развоја науке, технике и технологије, односно она има класно полазиште и задржава класни карактер.

„Досадашњи погледи умногоме се разликују од оних какви су владали у традиционалној школи. Савремена школа има тенденцију да младе припрема у (неизвесној) будућности, да их оспособи за перманентно образовање и да допринесе њиховом свестраном развоју. Она постаје отворена институција за но-

ве садржаје, организацијске модуле и кадровску сарадњу са својим окружењем” (Стевановић, 202, 239).

Немачки аутор, Н. Hentig (Стевановић, 2002, 239, преузето из књиге: Lohbrot, М.: Образовање пре свега, БИГЗ, Београд, 1979, 190), наводи пет основних представа које постоје о школи:

1. представа о школи која постоји из прошлости, а по којој је школа установа у којој се стичу посебна знања и способности које се не могу стећи на улици;

2. представа која школу посматра као место које је на вештачки начин одвојено од живота одраслих; у њој владају посебно примерени односи за одрастање деце;

3. трећа одредница школе, према овом педагогу, означава њену стварну потребу из два разлога: једни се боје да би се свет са сваким новим нараштајем могао вратити у варварство, а други се надају да ће нови, још неискварени, нараштај кренути новом свету који нема везе са старим;

4. школа се посматра као установа која наставља породично васпитање преко образовања и наставе; она децу припрема за одрастање у друштву и за свет рада; и

5. пети тип школе, према поменутом аутору, односи се на школу која ради према захтевима друштва; то је она школа којом се највише баве они чији је делокруг рада политика образовања.

Основна школа је једна од најважнијих институција друштвеног система, сваког народа, у свакој држави, а као базична, сигурно је најважнија институција у систему школства. Као таква, она има сврху да ученицима пружи потребна знања која су неопходна за живот и даље школовање и тиме осигура континуиран развој ученика као духовног, интелектуалног, телесног, моралног и друштвеног бића с његовим способностима и склоностима.

Основна школа (*elementary, primary school, e'cole primaire, Grundschule, Volksschule, начална школа*) је „главни носилац општег васпитања и образовања нације (свуда у свету). То је у нас друштвено-педагошка институција од посебног друштвеног интереса... у којој се остварује основно васпитање и образовање грађана” (Педагошка енциклопедија, 1989, 2. том, 158).

Основна школа – темељ и најважнија институција у систему школства

Основна школа, као примарна институција за едукацију младих генерација, је уставна категорија за обухват све деце која треба да прођу кроз процес базичног, основног образовања, а заснована је на релевантним државним документима, као и документима међународних организација у области образовања.

Педагошкој јавности је познато да је основно образовање у нашој земљи темељно реформисано 1958. године, увођењем јединствене основне школе у трајању од осам година, за образовање деце узраста од 7 до 15 година. Динамика научних промена, нових сазнања, друштвених кретања и нових технологија, на-

метнула је неопходност иновирања садржаја обавезног школовања. Поред тога, у концепцији основне школе, која је инаугурисана 1958. године, констатоване су, кроз резултате разних истраживања, озбиљне слабости изражене кроз њену недовољну ефикасност, преопширне наставне планове и програме, неефикасну и застарелу дидактичко-методичку апаратуру, проблеме везане за евалуацију и сл. Све то је довело до јасних закључака да је такву основну школу неопходно иновирати.

С обзиром да деца у школи бораве знатан део времена, оправдано је мишљење да би она за њих морала бити и „место на којем проводе живот” (Стевановић, 2002, 240), а то подразумева њену трансформацију и прилагођавање потребама детета, тј. ученика с једне стране, а са друге потребама друштва, јер познато је да је друштво увек пред школу постављало одређене захтеве, па тако и ово, савремено друштво, тражећи савремену школу, поставља и одговарајуће захтеве.

Процес иновирања основне школе у свету, почео је још 1988. године. Тај процес још увек траје, а у зависности од политичких, друштвених и економских услова, структуре система образовања и слично, у појединим земљама има различит темпо и обим. Бавећи се питањима иновирања основне школе, стручњаци Европског савета, на конференцији у Вадузу 1983. године, дефинисали су опште циљеве основног образовања: „Основно образовање мора да пружи више од поучавања темељног читања, писања и рачунања, иако то и даље остаје важно. Оно треба да прошири хоризонте деце не непосредне и шире физичке и културне средине. Оно мора да помогне деци у стицању и практичној примени демократских вредности толеранције, одговорности и поштовања права других. Оно мора да подстиче развој знања, вештина и ставова на основу којих ће деца моћи да одговоре на будуће захтеве које ће им поставити средња школа, посао, породица и друштво. Основно образовање је, дакле, најважнија основна фаза у ономе што ће бити процес доживотног учења и то у мултикултуралном друштву” (Основно и обавезно образовање у свету; Зборник, Београд, 1995, 28).

Ови циљеви нашли су се и у препоруци генералног секретара Европског савета, 1989. године, а усвајањем документа „Европска димензија образовања: образовна пракса и садржај програма”, 1991. године, циљеви образовања добијају још једну димензију, а то је европска димензија. Улога образовања у Европи од тада је да помогне младим људима да прихвате европски идентитет, а да се при том не лише националних и других корена, с циљем који је заједнички за све у Европи, а то је да се код младих развије потреба међусобног зближавања европских народа и држава и њихово повезивање на новим основама.

Од школе се данас очекује да пружи добро опште образовање у којем је лични развој из угла европске димензије пре свега у функцији:

- пружања младима знања, компетенција и ставова који су им потребни да би били спремни за главне изазове европског друштва;
- припреми младе за мобилност, рад и свакодневни живот у мултикултуралној и мултилингвалној Европи;

- оспособи младе да сачувају своје заједничко културно наслеђе и испуне своје одговорности као грађани Европе. (Европска димензија образовања, Београд, 1997)

Оквир будућег европског образовања чини, између осталог, и: образовање за живот, за учешће у демократском друштву, за сарадњу у Европи, промоција свих талената, креативности, лични развој, критичко мишљење, самосталан рад, поштовање вредности као што су: демократија и људска права, хришћанске и хуманистичке вредности, широко опште образовање и слично.

Основно образовање у европском контексту

Глобална интеграција ових елемената у системе образовања у земљама Европе започела је 1991. године, када је отпочело иновирање циљева основног образовања у Француској, Шведској, Данској, Немачкој, Чешкој, Пољској, Украјини, Мађарској, Словенији итд. Нови редефинисани циљеви основног образовања усмерени су на живот у мултикултуралном друштву, као и оспособљавање младих за поштовање вредности као што су толеранција, мир, верске, расне и све друге разлике међу људима.

У већини земаља у свету, основно образовање почиње на узрасту деце од 6 или 7 година, а у неким земљама чак и раније. Дужина обавезног образовања варира, тј. креће се, од 8 до 12 година, али у већини земаља износи 9 година, и завршава се углавном на узрасту од 15-16 година (Основно и обавезно образовање у свету, Зборник, Београд, 1995, 61).

Обавезно образовање у деветогодишњем трајању имају: Швајцарска, Аустрија, Француска, Грчка, Шведска, Ирска, Финска, Данска, Чешка и Руска Федерација. У Немачкој, основно образовање траје девет или десет година, док је десетогодишње основно образовање у: Норвешкој, Енглеској и Велсу, Шпанији и Мађарској. Најдуже обавезно образовање има Холандија и оно овде траје најмање дванаест година, односно до узраста од 16 година, с тим што се деца овде уписују са пет година, основна школа траје осам, а средње образовање се остварује за ученике узраста од 12. до 18. године.

Обавезно основно образовање у трајању од осам година је у следећим земљама: Италији, Бугарској, Пољској, Румунији, Словенији, Македонији, Хрватској и у нашој земљи (Зборник, Београд, 1995).

Дужина трајања основног образовања је утврђена законским прописима сваке земље и одређена је годинама школовања, односно узрастом ученика. Почетак обавезног образовања поклапа се с почетком редовног школовања, а то је узраст ученика од 6 до 7 година. У многим земљама предвиђена је могућност поласка деце у први разред обавезне школе са пет или шест година.

Оно што је врло битно је чињеница да у већини земаља основно образовање је првенствено функционалног карактера, а мање општеобразовног, што није случај са Србијом (Зборник, Београд, 1995).

Једно од, такође суштинских, питања, када се разматра ова проблематика, је: какав је положај ученика у основној школи и какав је међусобни однос ученика и наставника? Многи аутори су нагласили да субјекатски положај ученика у основној школи, само као прокламација није довољан да би се он и остварио, јер бољи положај ученика се не може постићи уколико се битно не промене облици рада у настави, наставне методе, технике, модели учења и индивидуализација наставног процеса, уз флексибилнији приступ. Да би се у томе и успело, потребно је анализирати: садржај и концепцију неких наставних предмета, питање уџбеника и приручника, заступљеност наставних предмета у наставном плану, унутрашњу организацију школе, планирање и програмирање рада, размотрити различите моделе организованости обавезне школе, са становишта њеног трајања. У том смислу поставља се питање да ли је то модел обавезне школе 4+4, или модел 3+2+3, или 3+3+3, или 3+3+4 и сл. (Грубор, 1994) Наравно, одговор на ово питање могућ је само ако се зна шта се жели постићи кроз обавезну школу, полазећи од тога, и у складу с тим, шта је циљ васпитања и образовања у условима садашњег савременог развоја и присуства најразвијенијих технологија. У свему томе, незаобилазан су фактор наставници (учитељи), чије би образовање морало да буде квалитетно и савремено и у складу са тенденцијама овакве школе. Нов квалитет савремене школе може имати предности и бити остварив уколико се оствари и захтев за квалитетно, професионално образовање наставника.

У нашој земљи је *Законом о основама система образовања и васпитања* (објављен у Службеном гласнику Р. Србије, бр.72/09. од 3. септембра 2009, ступио на снагу 11. септембра 2009) регулисано (члан 94. Закона) да основна школа, односно „основно образовање и васпитање траје 8 година и остварује се у два образовна циклуса”. Обавезна је за сву децу од 7 до 15 година. Могу се уписати и деца млађа од 7 година, али уз претходно комисијско одобрење и уз утврђивање психофизичке зрелости детета, што утврђује комисија коју чине: лекар-педијатар, психолог, педагог и учитељ. Основно школовање у нашој земљи остварује се на основу прописаног Школског програма и Наставног плана и програма, који је прописан од стране Министарства просвете Р. Србије. Основну школу оснивају јединице локалне управе, а да би почела са радом, новооснована школа мора претходно да испуни одговарајуће услове у погледу простора, опреме, кадрова и осталих услова за реализацију планова и програма. Нормативе простора, опреме и наставних средстава утврђује Министарство просвете Р. Србије.

Поменути *Законом о основама система образовања и васпитања*, уређују се основе система основног образовања и васпитања, и то: циљеви образовања и васпитања, начин и услови за обављање делатности основног образовања и васпитања, врсте програма образовања и васпитања, оснивање, организација, финансирање и надзор над радом установе, као и друга питања од значаја за образовање и васпитање.

Наше основне школе раде полудневно или целодневно, а настава се организује по разредима, а непосредно обавља у одељењима. Први образовни циклус обухвата ученике од 1. до 4. разреда, за које се организује разредна настава, док

други образовни циклус обухвата ученике од 5. до 8. разреда и за њих се организује предметна настава, у складу са Наставним планом и програмом и Школским програмом.

Родитељи (старатељи) су дужни да у прописаном року упишу дете у школу. Ученику који напуни 15 година живота престаје обавеза основног школовања. Они могу да наставе школовање до завршетка 8. разреда ако то желе.

Задржавајући класичну организацију рада, основна школа доста тешко и споро прихвата промене (како садржајне, тако и организационе) које намеће научно-технолошки и друштвени развој. То је чини у приличној мери ригидном, недовољно динамичном и флексибилном, па се због тога „налази на удару дуготрајне, веома жестоке, често и агресивне, критике коју, по свему судећи, не може даље издржати” (Ратковић, 2002, 13).

Имајући све ово у виду, многи теоретичари, већ дуже времена, износе аргументе у прилог потребе што одлучнијег кретања у правцу настајања нове, савремене школе. Шта се под тим појмом, данас у стручној јавности често употребљаваном, заправо подразумева? Шта карактерише савремену школу и које су савремене тенденције њеног развоја?

Тенденције развоја и карактеристике савремене основне школе

Синтагма *савремена школа* (нова школа) на „неки начин изражава школу у транзицији, којој није сврха само технолошка трансформација већ и промена циљева, филозофије и укупне методологије васпитања и образовања, првенствено наставе” (Ратковић, 2002, 12).

Васпитање, по свом значају, улази у примарне области друштвеног живота па због тога не сме дуже трпети кризе, јер последице таквог стања могу бити озбиљне и непоправљиве.

Познато је мишљење да ни у једном подручју друштвеног живота поглед у будућност није толико потребан као што је то потребно на васпитно-образовном подручју, јер данашњи ученици основне школе биће у звању активни и за пола века, а учитељи су ти који их морају већ сада оспособљавати за тадашње прилике и радне околности које ће се, како се показује, знатно разликовати од садашњих. Према томе, педагошка активност треба да ефикасно решава садашње проблеме, али исто тако мора посебно обратити пажњу и на оно што долази, јер људски фактор постаје све значајнији у животу и раду савременог друштва. Васпитање и образовање мора више бити окренуто стварности и животним потребама и у виду помоћи детету да схвати и мења свет у коме живи или ће живети. Све то не може се остварити у конзервативној атмосфери, у ригидној концепцији основне школе и уз застарелу припрему наставничког кадра.

Проблем је, међутим, у томе што, и поред оштре критике на рачун данашње основне школе и њен конзервативизам и ригидност, још увек немамо целовиту и јасно изграђену теорију (визију) нове школе. „Концепција такве школе у нас још увек није јасна и зато није ни дефинисана” (Ратковић, 2002, 12). Оно што

је, међутим, јасно и сигурно, то је јасно дефинисана тенденција ка новој, савременој, школи и тражењу пута до њеног остварења. Залагање за такву нову, савремену, школу, нужно тражи и залагање за квалитетније и савременије припремање наставничког кадра, тј. оних који ће у таквој школи радити.

Стратези школских реформи слажу се ипак у следећем: „...нова школа може израсти и развијати се само на позитивном наслеђу класичне и нове школе и на рационалном увођењу у васпитно-образовни рад продуктивних и проверених иновација, као што су мултимедији, перманентно реконструисање програма, трајно преиспитивање метода и техника рада, посебно облика комуникације и кооперације са окружењем (науком, културом, технологијом) и успостављањем нових односа на релацијама ученик-наставник, наставник-студент” (Ратковић, 2002, 12). Реч је, дакле, о флексибилној школи. У таквој школи наставни садржаји, тј. знања, имају веома значајну улогу, али не и централну, као што је то био случај у школи прошлости. Концепција савремене основне школе и полифункционални васпитно-образовни карактер наставних садржаја, поред акцента на свесну активност ученика, потенцирају активност и улогу учитеља.

У процесу учења нужно је да сваки учитељ своје ученике оспособи за правилан процес учења, тј. да их учи како треба учити и да их на тај начин оспособљава за процес самообразовања. Знање се не може поклонити, дати и пасивно примити. Оно се мора усвојити, стицати и зарађивати. Тежиште наставе и учења се мора преносити из спољног – тзв. меморишуће, у унутрашње- размишљајуће. Савремена школа треба да има, између осталог, тај циљ.

Школа какву имамо данас не може опстати, мора се реформисати. Све је више присталица мишљења да се савремени концепт школе не може градити „само на беспопштенној критици традиционалне школе и нихилистичким односом према њеном укупном педагошком наслеђу. Напротив, савремена школа (...) може израсти и конституисати се само на основу позитивних диспозиција старе школе...” (Ратковић, 2002, 15).

Неки аутори наглашавају да је погрешно очекивати „да је могуће направити универзални модел школе, факултета, прилагодљив свим срединама”, јер „не постоје две исте школе”, па је у том смислу добро „што немамо јединствену концепцију било школе, било факултета”, што наравно „не значи да не треба да изграђујемо заједничку основну концепцију школе”, јер је немогуће „оспоравати опште закономерности у организацији и развоју сваке школе нити одбацити научну организацију наставно-образовног рада. Значи, потребна је заједничка основна концепција школе која ће уважавати и респектовати и специфичности (посебности и појединости) у којима се васпитно-образовна институција може да развија и да гради властити имиџ, по чему се свака школа препознаје у маси васпитно-образовних организација” (Ратковић, 2002, 15).

Иако концепција савремене основне школе још увек није прецизно дефинисана, ипак можемо бар овлаш назначити неколико основних индикатора промена које су нужне и које наговештавају контуре такве школе и онога што се од ње очекује, а то је следеће:

- савремена основна школа треба да обезбеди могућности за стварање новог типа савременог човека,
- образовање као процес треба да буде прилагођено појединцу и његовом личном развоју,
- васпитање и образовање су футуролошке категорије, а циљеви образовања треба да буду: научити ученике да стичу знања активно (научити их да уче), научити ученике да раде и зараде (учење за рад), научити ученике животу и за живот (учење за постојање), научити ученике за суживот са другима (учење за заједнички живот),
- савремена основна школа треба да помери класичне образовне системе са традиционалног колосека на нове путеве васпитања и образовања, а то се најдубље може остварити у *curriculumu* који није само наставни план и програм, већ процес који тече од истраживања и утврђивања образовних потреба, израде плана и програма, организације, метода и техника реализације наставе, све до до спровођења евалуације,
- другачија евалуација, у смислу поузданог и трајног праћења и вредновања,
- аутономија школе,
- промене у интеракцијском односу ученик-наставник,
- промене у припреми наставника/учитеља (јер да би учитељи могли изнети промене, сами се морају мењати, морају мењати методе и технике свога рада, али се исто тако мора мењати и њихова професионална припрема, тј. њихово образовање).

Овде се може поставити питање: да ли је савремена школа нужно и добра школа и, уопште, шта је добра школа? У овом контексту „значајна је опсервација да је добра школа она школа која нуди разуман програм и квалитетне наставнике, која ученике учи да мисле како би могли да знају и да знају како би могли да мисле.” (Пасер, у књизи: Гојков и сар., 2006, 82).

Потреба за новом, савременом, школом, тражи и новог наставника, а тиме и нову концепцију његовог образовања, тј. његове професионалне припреме за тај посао.

Многи појам *савремена школа* изједначавају са појмом *квалитетна школа*. Квалитетна школа је „услов ефикасне педагошке комуникације. Да бисмо остварили такву школу, потребно је испунити следеће захтеве: 1. квалитетан и ефикасан наставни кадар, 2. академске стандарде квалитета, 3. физичке стандарде квалитета, 4. педагошке стандарде квалитета, 5. квалитетну сарадњу школе и околине.” (Сузић, 2005, 176). Према аутору Сузићу, квалитетан и ефикасан наставни кадар препознајемо по формалним, мање формалним и неформалним критеријумима.

У том смислу, под формалним критеријумима подразумевају се они који се односе на задовољену форму, а то је: образовање или професионалност (што се доказује дипломом или касније још и сертификатима и сл.), радни стаж или практично искуство наставника, звање остварено професионалним напредовањем (ментор, саветник итд.).

У мање формалне критеријуме, према Сузићу, убрајају се: предавачки квалитети наставника, стил и начин рада у настави, тимске, сарадничке и комуникацијске способности, отвореност за учење у струци.

Неформални критеријуми су, како наводи поменути аутор, тешко мерљиви, али лако препознатљиви, а то су: ентузијазам, мотивисаност за рад са децом, флексибилност, креативност.

Други услов квалитетне школе су академски стандарди квалитета, а ту спадају: интеракција између наставника и ученика, интеракција између самих ученика, коришћење више извора знања, учење учења и знање као ефекат учења.

Физички стандарди квалитета, као трећи услов квалитетне школе су: топле и чисте учионице, потребна техника и сл., затим квалитетни наставни планови и програми, квалитетни уџбеници, али и стандард наставника (плата, доступност литературе, технологије, интернет, смена рада и одмора и сл.).

Педагошки стандарди квалитета изражени су кроз постигнуће, односно ефикасност учења и савладавања програмских садржаја. Квалитетна школа је, у том смислу, она која обезбеди да сви ученици, који се упишу у оптималном року савладају програм и успешно заврше школовање. Овде се помиње и осећај сигурности и припадање школи и школском колективу, као важном педагошком стандарду квалитетне школе, а једним од најважнијих педагошких стандарда квалитетне школе, сматра се и то колико школа развија компетенције ученика за живот у 21. веку. Квалитетна школа се познаје и по томе какав је однос школе и околине. Као пети услов, овај критеријум подразумева да свака школа треба да сарађује са срединам, да буде отворена институција за културне манифестације, да развија ефикасну сарадњу са родитељима ученика, анимирајући их као сарднике, волонтере и сл., затим да оствари учешће у пројектима, јер сваки успешно реализован пројекат доноси школи нова сазнања и афирмацију, затим захтев да школа треба да оствари успешну друштвену и јавну делатност и сл. (Сузић, 2005, 176-179).

На основу ових разматрања, поред недоумица и још увек присутних дилема којим темпом и обимом ће се промене у нашој основној школи одвијати и са колико успеха, једно је сигурно, за савремену, квалитетну, добру школу неопходан је исто тако савремен, квалитетно оспособљен, компетентан и добар наставник (учитељ).

Закључак

Експанзијом образовања, демографски и друштвено наметнуте и подстакнуте схватањем по коме је квалитет у порасту образовања кључна детерминанта акумулације капитала, развијено је снажно убеђење да образовање представља покретачку снагу друштва и пут ка друштвеној мобилности.

Стратешки оквир, који се ослања на сагледавање ситуације, идентификацију постојећих проблема и анализу затеченог стања, важан је фактор у процесу неопходних реформи у образовању. У том смислу сагледавање стања, потреба и могућности у развоју наше основне школе су континуирано нужне и неопходне.

Литература

- Гојков, Г., Грандић, Р., Милутиновић, Ј., Негру, А., Пасер, В., Стојановић, А. (2006): *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача
- Грубор, А. (1994): *Образовање наставника у функцији технолошког развоја*, Сомбор: Учитељски факултет
- Грандић, Р.; Стипић, М. (2011): *Нови квалитет образовања: шанса за бољу будућност*, Педагошка стварност, Нови Сад, бр. 5-6/2011; 410-425
- Зборник (1995), *Основно и обавезно образовање у свету*, Београд
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник Републике Србије, 72/09.
- Педагошка енциклопедија*, 1. и 2. део, (1989), Београд: ЗЗУИНС
- Ратковић, М. (2002), *Школа, јуче, данас, сутра*, Сремски Карловци: Каирос
- Стевановић, М. (2002), *Педагогија*, Вараждинске Топлице: Тонимир
- Сузић, Н. (2005), *Педагогија за XXI вијек*, Бања Лука: ТТ- Центар

Dr Radmila Bogosavljević, Sombor

MODERN PRIMARY SCHOOL AND A TEACHER IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATION

Abstract

The paper starts from the fact that education is a capital and civilization heritage in the development of human society, while school is considered one of the most important institutions of special social and national interest. In this context, the paper deals with certain issues significant for development and frames of modern primary school, as an assumption of a new quality of education.

Apart from the introductory part, the paper consists of four sections: school – main institution for upbringing-educational influence on youth; primary school – foundation and the most important institution in schooling system; primary education in European context and tendencies of development and characteristics of modern primary school.

Finally, the fact has also been emphasized in the paper that modern primary school, among other things, implicitly involves modern, well trained and competent teachers.

Key words: school, primary school, contemporary education, modern teacher.

Д-р Радмила Богосављевић Сомбор

СОВРЕМЕННАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА И УЧИТЕЛЬ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

В настоящей работе автор исходит из факта что образование является капитальным и цивилизационным достижением в развитии человеческого общества, а школа считается одним из важнейших заведений с особым общественным и национальным интересом. В таком контексте в работе говорится о некоторых важнейших вопросах важных для развития и формы современной начальной школы, как предположения нового качества образования;

Работа кроме введения содержит четыре тематических целых: школа - основное заведение воспитательно-образовательного воздействия на молодых; начальная школа - фундамент и важнейшее заведение в системе образования; начальное образование в европейском контексте и тенденции развития и характеристики современной начальной школы.

В конце работы автор указывает на факт что современная начальная школа, кроме другого, подразумевает и современные, качественно подготовленные и компетентные учителя, то есть преподавателе!.

Опорные слова: школа, начальная школа, современное образование, современный учитель

Др Светлана Лазих

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Нови Сад

UDK 374:654

UDK 377.4:654

Прегледни чланак

Примљен: 12. IV 2011.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 2, p. 290–304.

ТЕЛЕВИЗИЈСКИ ОБРАЗОВНИ ПРОГРАМ У ДОЖИВОТНОМ УЧЕЊУ¹

Резиме

Контекст доживотног учења, који увелико превазилази промишљања о учењу у институционалном образовању, нуди окружења информалног образовања у којима се нуде садржаји који помажу субјектима да стигну до нових знања, будући да је учење у њима карактерисано слободним избором, неструктурираношћу и несеквенцијалношћу, сопственим темпом и добровољношћу.

Један од извора информалног образовања и истовремено сарадник у доживотном учењу је телевизијски образовни програм. Он је као контекстуални део националне телевизије и/или јавног сервиса у законској, професионалној и моралној обавези да доприноси развоју образовања, да подстиче учење путем посредоване активности живог садржаја, као и да активно партиципира у доживотном учењу. Да би се то постигло у што већем обиму и на што ранијем узрасту, потребни су наставници који ће бити оспособљени да адекватно препознају телевизијске образовне садржаје и њихову поруку, којима ће моћи да учествују у развоју интересовања за учење и у учењу.

Сама телевизијска образовна емисија својим садржајем имплицира идејну сложеност која се остварује са циљем проналажења нових исхода и развоја квалитативног разумевања. Услед тога је важно на индивидуалном нивоу развити визуелну писменост и пуно разумевање контекста. Једино се у сложеном јединству чинилаца остварује разумевање и процењивање садржаја, разумевање специфичног начина саопштавања медија, као и разумевање етичке и естетичке вредности визуелно посредованог материјала.

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

Кључне речи: информално образовање, телевизијски образовни програм, визуелна писменост, доживотно учење.

Информално образовање је термин који се често користи да би се описале активности учења из свакодневног живота. О њему се најчешће промишља као о доживотном процесу у којем сваки појединац стиче ставове, вредности, вештине и знања из свакодневних искустава и васпитно-образовних утицаја из своје околине – породице и суседа, рада и игре, библиотека, музеја, маркета, масовних медија итд. Представља комбинацију живота и учења, те се ослања на систематске и кумулативне аспекте свакодневног искуственог учења и као такво представља природну појаву свакодневног живота тиме што се јавља ван школског окружења јер и није део курикулума. Информално образовање је „добровољно, самоуправљено, доживотно, интринзично мотивисано радозналостју, истраживањима, фантазијом, открићем, жељом да се обави задатак и социјалним интеракцијама“ (Милутиновић 2003:399). Будући да се остварује темпом који одговара сваком појединцу који учи, те да може бити линеарно или нелинеарно, да је визуелно или предметно оријентисано, да обезбеђује доживљајну основу или мотивацију за даље активности, информално образовање представља основу за доживотно учење, пружајући изузетне могућности превладавања јаза који неизоставно постоји између школе и живота. Информално образовање је у развијеним друштвима препознато као критичка компонента успешног образовања. Одвија се у најшароликијим окружењима, од којих нека могу бити окружења искључиво намењена за учење, док се чешће ради о окружењима којима није примарна сврха да образују. На тај начин информална окружења су места која постају важан извор иновација у методама учења и поучавања, омогућавајући учење кроз социјалну сарадњу и делање, доприносећи остваривању кумулативног ефекта на аспирације, вредности и интересе појединаца.

Богата су изворима и имају капацитет да развију интерес за науку и допринесу развоју научне писмености грађана, те то остварују пружајући околину учења која је ослобођена од обавезног курикулума и постојећих стандарда у образовању, где су субјекти слободни да прате сопствена интересовања. Стога не треба да нас чуди чињеница да се баш у оваквим окружењима која подстичу лични однос према учењу, са интензивнијим и дубљим разумевањем научи много више у поређењу са другим облицима образовања, јер информална окружења прате персонална интересовања и задовољавају радозналост и самоуправљано учење у којима је сваки појединац у прилици да стекне различита, али подједнако важна искуства. Обично се реализује као врста дешавања, које је, у односу на формално образовање, знатно краће, са забавном одредницом, иако образовне вредности предоченог израза остају и поред пријемчивости садржаја.

Активност појединца у информалним окружењима дефинише се као врста учења. Иако врло флексибилно и креативно у приступу, оно, свакако, јесте учење и сагледава се из два угла. Прво сагледавање базирано је на чињеници да

постоји евидентни недостатак образовних институција, институционално признатих инструктора у процесу информалног образовања као и унапред прописаних курикулума при чему се учење дефинише као било која активност која у себе укључује потрагу за разумевањем, знањем или вештинама, а које се јавља ван курикулума формалних и неформалних образовних институција (Schugurensky 2000). Друго сагледавање проматра учење као нешто што је последично настало као резултат укључивања појединца у информална окружења. Информално учење је тако карактерисано слободним избором, неструктурираношћу и несеквенцијалношћу, сопственим темпом учења и добровољношћу. Ово учење тежи да буде нелинеарно, отворено, персонално и социјално мотивисано и да у себе укључује могуће изборе (Griffin, Symington пема: Милутиновић 2003). Иако се учење налази под утицајем бројних фактора од којих је један и физички контекст у којем се оно реализује, сложићемо се са Милутиновић (2003:402) која наводи да је апсурдно сугерисати да је „поучавање унутар музејских зидова или других институција информалног образовања различито од учења које се на исти начин одвија у школи”. Осим тога, наглашава да ће креирање отворених, на истраживању заснованих искустава у школама бити фундаментално веома слично истим искуствима у другом окружењу. Стога се као најважнији критеријум и битна карактеристика информалног образовања појављује персонална мотивација партиципаната учења, односно перципирана контрола и слободан избор, при чему се не занемарују ни физички нити социјални контекст окружења.

ОБРАЗОВНИ ФИЛМ И ТЕЛЕВИЗИЈА У ДОЖИВОТНОМ УЧЕЊУ

„Пре него што је било школе, човек је лицем у лице, отац сину, најмудрији у племену млађим саплеменицима, мимиком, гестом, покретом, говором и цртежом преносио информације које су садржавале знање. То је, према датим условима и нивоу развоја, било једино могуће обучавање. Одржање племена и појединца били су главни циљеви. Примат племенског мудраца, искусног ратника, родитеља који подучава, је тако сасвим добро установљен. Статус је створен, како за учитеља тако и за чин подучавања” (Зиндовић-Вукадиновић 1994:11). Али то није трајно трајало. Образовне институције су довеле до проширења могућности сагледавања стварности, до могућности преношења искуства не више само усменим путем, као и до унапређивања способности и вештина даљег образовања и учења у циљу одржавања везе са стварношћу којој се припада. Учење као такво у себе укључује радост због уласка у просторе новог откривања, оптимизам услед свести о познавању замршеног склопа деловања као и друге бројне способности и вештине које теку и развијају се заједно са развојем креативног мишљења.

Образовни филм и потом образовни програм телевизије представљају специфичан облик културе 20. века, који је настао спојем и проналажењем веза између науке и уметности, који у себи спајају „конкретно-чулне и логичке форме познавања света” (Бабац 1993:504) са циљем да образује и васпитава, односно активно утиче на животне погледе гледалаца. Први пут су се 1896-98. године

појавили филмови у области науке и образовања, који су у почетку били научни филмови без јасних граница између његових облика, али су били толико занимљиви да се њихова производња интензивирала. У периоду од 1910-1920. године највише успеха имају филмови о живој природи, јер се отворила могућност да се на занимљив начин прикажу мало познате или недоступне животиње и биљке, процеси у животу природе, свет инсеката, предели планина и пустиња... Временом се почела пажња посвећивати 'пренешеном' значењу понашања животиња, те се одабиром кадрова покушала створити повезаност животињског понашања са људским (психолошки 'антропоморфизам'). Ширина света последично је отворила хоризонте и ствараоцима образовних садржаја, који су се у другој половини 20. века могли упустити у третирање људског понашања, путописне репортаже, научноистраживачке експедиције, објашњавање физичких, хемијских, друштвених појава и процеса...

Ови образовни и научно-популарни филмови имали су задатак да шире знање међу масовним аудиторијумом, нарочито сеоским становништвом. Због тога је посебна пажња морала бити посвећена одабиру иконичких симбола и језичких конструкција с циљем повећања јасноће поруке. Оваква брижљивост одабира није ни данас изостала, већ је остварила надоградњу на заоставштину претходника који су утрли путеве научно-популарним филмовима и образовним филмовима, који су се после као садржај преселили у телевизије уз истовремено замирање у биоскопима.

Телевизија

Програмски концепт националне телевизије поред образовног програма познаје школски и научни програм којима је приоритетни циљ да допринесу ширем контексту образовања. С друге стране, постоји и документарни програм који нема за циљ образовно деловање, већ приказивање живота у његовој суштини, што подразумева скидање социјалних маски и љуштура и огољавање живота. Ради јаснијег сагледавања наведених програмских концепција, покушаћемо да направимо поделу између њих с обзиром на усмереност деловања, новинарско-уредничко ангажовање и праћење од стране публике. Ова подела је веома условна, будући да сматрамо да остварења свих наведених програмских концепција могу задовољити образовну функцију и да то заправо у пракси и чине, дајући образовном контексту развојни смисао и значај.

Програм који је намењен деци школског узраста, од првог разреда основне школе до завршне године средње школе, познајемо под именом *школски програм*. Циљ му је да делује образовно и забавно, што није необично, имајући у виду популацију којој је намењен. За његово осмишљавање и реализацију потребна је превасходно база знања из области којом се емисија бави, као и неизоставна отвореност, слобода, креативност и комуникативност у раду са децом. Када су деца укључена у емисије као саговорници, пракса новинарског рада је показала да им се не постављају питања са Да ли?, већ са: Зашто, Како, Колико, Због чега?

На овај начин се деци пружа могућност да квалитативно изразе своје мисли и емоције. Иако је намењен одређеној циљној групи, школски програм није стран ниједној узрасној популацији.

Научни програм Програм који је створен са циљем проширивања и продубљивања знања из научних области познајемо под именом *научни програм*, у оквиру ког се производе и емитују истоимене емисије. За њихово стварање, које подразумева дуготрајну и квалитетну припрему новинара/ке – уредника/це и редитеља за садржај којим ће се бавити, потребна је база знања о чињеницама, случајевима, проблемима у подручју рада. Будући да се знања код новинара/ке - уредника/це (који је у датом контексту научни сарадник) шире са циљем њиховог представљања другим субјектима, у циљу што потпунијег али једноставног упућивања гледалаца у одабрану научну област, веома је важно поједноставити дату егзактност и свести је на језик телевизије. С друге стране, праћење научног програма такође изискује базу знања која ће као таква омогућити разумевање изложеног и даље упућивање у новине које се нуде у емисијама, што имплицира да је намењен популацији којој је наука блиска, која жели нешто да научи. Иако нема одредницу броја година којој је посебно намењен, научни програм бирају сами гледаоци са жељом дубљег упућивања у дати проблем.

Способност идентификовања јединке или групе са темама и потребама из окружења, високо је развијена у *документарном програму*, представљајући средство за умне промене у нашој цивилизацији, истовремено поспешујући различите филозофије и приступе филму реалности. Обично се (према: Аћимовић 2005) уочавају две основне категорије документарних ТВ записа који су (1) креативни документарци који су одобрени на основу синаопсиса који садржи тему или идеју, па су потом разрађени писањем сценарија и понекад књиге снимања. Професионално су организовани по данима снимања, локацијама и другом. Тежња им је да приказују стварност помоћу њених саставних делова. Са друге стране се налазе (2) ангажовани документарци репортажног типа који се снимају и монтирају на брзину, обично док трају акције чији се исход још увек не зна. Стога ова форма документарног записа не познаје сценарио нити очекивана понашања, развој догађаја и друге врсте предвидивости. Документарни филм је на телевизији еволуирао према репортажи у односу на ауторски приступ. Као такав, репортер – документариста не пројектује више своју концепцију света, већ је пушта да се сама пробуди камером, у формама које свет њему нуди, готово препушта да је узме из стварности. Као и научни, и документарни програм бирају сами гледаоци.

Програм који је у односу на школски и научни концептуално најшири јесте *образовни програм*, будући да пружа могућност уласка у бројне сегменте људског живота и деловања и њихову верификацију путем ове врсте комуникације и представљања. Као и остали концепти, изискује базу знања неопходну ради даљег упућивања у одабрана феноменолошка сагледавања. Због изузетне ширине која се пружа у бирању подручја истраживања као и у њиховом конципирању, које је поред образовне компоненте обојено и креативном односно стваралачком и уметничком компонентом, образовни програм је као такав намењен најширој

популацији. Иако је у односу на претходне две концепције популистички детерминисан, то је само у првом и недефинисаном сагледавању, будући да је образовни програм уствари општеобразовни програм, који у свом обухвату садржи бројна подручја људског деловања, која су представљена тако да остварују образовну функцију, али користе речник и иконичко представљање унеколико блаже у односу на научни програм, односно јасније и строжије у односу на школски програм. Образовни садржај телевизијских емисија је неспоран, најчешће је присутан у виду емисија истоветног типа, што не искључује присуство овог садржаја у емисијама других опредељења. Телевизија као медиј у функцији информалног образовања свакако заузима значајно место, које се ни у једном моменту не сме сметнути са ума. Чак и без претходне намере да остварује образовно деловање, телевизијска емисија, или нека значајна информација, може својом поруком утицати на преобликовање искуства гледалаца, уз незаобилазни доживљајни момент предочен сликом. Због широког спектра применљивости, не постоји дефинисана циљна група гледалаца образовног програма.

ТЕЛЕВИЗИЈСКИ ОБРАЗОВНИ ПРОГРАМ У ДОЖИВОТНОМ УЧЕЊУ

Узевши у обзир чињеницу да се учење више не може изједначити са процесом институционалног образовања, те да у том контексту учење у образовним институцијама чини један мали део истог процеса, много веће подстицаје, изворе, околности за учење човек данашњице проналази у свом окружењу и друштву у целисти. Учење се као такво може појављивати у различитим формама током људског радног и животног века, при чему се добар део потребних знања и вештина стиче ван образовног система. Осврћући се на остварења савременог доба која у датим околностима постају средства и/или извори учења, сигурно је да компјутери, комуникације и информациони менаџмент између осталог учествују у процесу обликовања садашњег и будућег образовања. Тако, у складу са својим временом, субјекти уче, прихватајући као неминовност и изазов остварења савремене технологије и субјеката новог доба, док истовремено не беже од књига као традиционалних извора информација. На тај начин учествују у сталнорастућем варијетету механизма погодних за формалну и информалну социјалну интеракцију који су у сарадњи са интерактивном телевизијом и видеом, у заједништву са књигама и магацинима интегрисани у широку мрежу могућности учења, те чине снажне изворе образовања који постоје ван образовних институција. Стога су масовни медији један од значајнијих извора информалног образовања. У контексту масовних медија, доживотно учење можемо дефинисати као спонтано, свакодневно учење које се одвија у крајње обичним животним околностима, те не делује као ситуација нити као садржај који се учи (Милутиновић 2003). Широким обухватом тема које обрађују и различитих облика људске делатности са свих географских подручја, масовни медији нуде довољну афирмацију

за упућивање у већ презентовану различитост и на тај начин постају партнер у доживотном учењу.

Модерна технологија, нови медији и продор великог броја информација указују на потребу медијског описмењавања, односно стицања неопходних компетенција потребних за сврсисходно и успешно учење, које даље имплицира развој здравог односа заснованог на разумевању и потреби за пуном схватљивошћу и применом. Функционална писменост, коју захтевају нови медији, је у неким друштвима на нивоу апстрактно постављених циљева, док се, са друге стране, у друштвима која остварују демократију у образовању ради о примењеној функционалној писмености. Свесни значаја информалног образовања и потребе остваривања професионалног развоја у циљу досезања доживотног учења, наставници/це су се окренули изворима сазнања који су обележили 20. век. На тај начин су унапредили своју функционалну писменост, разумевање садржаја и проналажења начина за њихову имплементацију у рад.

У насušној потреби за доживотним учењем, односно непрекидним контактом са новим достигнућима и валидним информацијама, велику меру зависности приликом остваривања образовног деловања телевизијских образовних емисија има постојање, односно непостојање, слуха за исту врсту деловања код доносиоца одлука, као и њихова транспарентност односно примећеност у публици. Њиховом међузависношћу и заједничким деловањем, као и погледом унапред у циљу остварења зоне наредног развоја, шире се окоснице сагледавања у производњи остварења телевизијске продукције која носе снажан образовни потенцијал и остварују образовни утицај, који се евидентира кроз процењивање доприноса који му придаје сама публика. Управо је због тога однос друштва и медија дијалектичан и реверзибилан, будући да је снага медија управо у томе што безначајно претвара у значајно, непознато у познато, потребно у још потребније.

У призми доживотног учења и могућности електронских медија које су усклађене са информатичким, техничким и технолошким напретком друштва, 21. век омогућава телевизијским емисијама и информацијама да несметано реализују и унапређују образовну функцију која, у контексту савремених околности, представља валидног сарадника у информалном образовању и животу човека данашњице.

Телевизијски образовни програм као чинилац друштва учења

Разумевање садржаја и провоцирање заинтересованости за даље удубљивање у његово истраживање представљају битне компоненте доживљаја представљеног путем телевизијске образовне емисије. На овоме се заснивају и могућности педагошког деловања у институционалном образовању, оплемењеног телевизијским порукама и на основу тога подстицање пуног, освешћеног доживљаја уз приближавање целовитом разумевању приказаног, односно жељеног.

Иако данас ово делује подразумевајуће и оправдано, ситуација није одувек била таква. Као институција класичне културе, коју одликују традиционалне

форме – доминација књиге и учитеља – па томе прилагођени метод обучавања, школа је прво заузела одбрамбени став према масовној култури (Зиндовић-Вукадиновић 1994). За филм се, као једном од њених израза, сматрало да се разуме већ сам по себи, те да филмско дело говори само по себи, при чему педагошка посредничка улога није потребна, односно да селекција филмског садржаја представља једини педагошки проблем.

Слична ситуација је била и са телевизијом. Међутим, школа је убрзо кренула у потрагу за начинима усаглашавања ова два стила саопштавања, временом схватајући да је у позицији пружене могућности да субјектима приближи контекст филмског и телевизијског стваралаштва, појам времена и простора, идентификацију са причом и ситуацијом, разумевање процеса исказивања ради уласка у причу, објашњење сцене, кадра, оквира и бројних других специфичности ових масовних медија, постајући свесна да у педагошком раду могу бити сарадници.

Информације најразноврсније природе се преносе и постају доступне на брз и лагодан начин и на местима ван школа, остварујући тако могућност информисања, стицања и допуњавања знања на пријемчив, прилагодљив начин, са веома различитим намерама. Почетак ширења информација са циљем стицања и допуњавања знања, у почетку је представљало образовање на даљину, којем се ускоро придружило отворено образовање, да би се њиховим заједничким деловањем и употребом технолошких достигнућа стигло до отвореног образовања на даљину. Језичка сложеност и потоње fine нијансе које указују на различитост указују на нашу дужност да их поштујемо.

Образовање на даљину је облик који чини везу између формалног и неформалног у којем су ученици раздвојени од наставника/ца али и међусобно, док у исто време имају одређени обим наставног садржаја који до следећег сусрета на даљину треба да савладају. *Отворено образовање* имплицира организовање образовних активности у којима су ограничења у доступности, времену, месту, начину учења сведена на минимум (*UNESCO. Teacher Education Guidelines: Using Open and Distance Learning* 2002). Такво стицање образовања, може и не мора бити крунисано дипломама, а често је вођено и организовано са намером да се широкој популацији обезбеди брза и квалитетна преквалификација или да се настава омогући онима који су просторно удаљени од школа или физички хендикепирани.

Изводи ли се преко штампе, радија, телевизије, или комбиновањем ових медија, са усмереном или личном активношћу учења, престаје да бива класична педагошка ситуација у којој се знање преноси лицем у лице, већ постаје *отворено образовање на даљину* које омогућава унапређивање постојећих знања употребом више медија, као и сусретање с новим могућностима, чинећи тако врсту оквира који у себе укључује посебности образовања на даљину и отвореног образовања. Размишљајући о отвореном образовању на даљину у смислу концепта и идеје, његове одреднице су: (1) бити тамо, док си ту; (2) образовање у прави трен; (3) глобално образовање и бити грађани света; (4) образовање било гдје и било кад; (5) образовање на радном месту; (6) образовање на захтјев; (7)

електроничка свеучилишта, школе без зидова; (8) нове колеге, нове перспективе, нове могућности; (9) образовање на Информацијском аутопуту (Information Superhighway) (*Удаљено образовање у дигиталном свијету* 1997).

Образовање које се стиче под утицајем масовних медија и ван школских институција даје привид слободе избора, одсуство вредновања и педагошких санкција. Због тога га је школа као такве дуго одбијала, заузимајући одбрамбени став према масовној култури, да би сходно захтевима друштва у целисти, кренула у потрагу за начинима усаглашавања ова два стила саопштавања. Тако је највреднији покушај помирења био претварање масовних медија у наставна средства и у складу с тим, прилагођавање наставних метода и облика рада са ученицима.

На тај начин је створен један концепт *технологије образовања*, који, заправо, представља рефлексију технолошког развоја и њихове примене у систему образовања. Као савремени концепт укључивања масовних медија у процес институционалног образовања, технологија образовања је превазишла појам наставних средстава као извора информација односно помагала у наставном процесу, будући да представља „стварање нових стратегија учења које се граде на симболички и технолошки другачије обликованим и пренетим информацијама” (Зиндовић-Вукадиновић 1994:53). У светлу учења, медијске поруке су присутне као извор информација, као материјал који подржава вербалну и текстуалну информацију и као средство директне комуникације између субјекта и самог медија. Стога се и заснивају на другачијем концепту образовања и учења заснованим на принципима и методама обраде и преношења знања која су својствена савременим информационим и комуникационим технологијама.

Наставници/це су тако почели да укључују телевизијске образовне емисије у свој рад, прилагођавајући их свом раду и истовремено себе прилагођавајући њима. У ужем смислу, телевизијске емисије у наставном раду се називају аудиовизуелна наставна средства, али ми познајемо и шире значење које имплицира наменско гледање емисије ради проширивања и продубљивања знања о конкретном. Међутим, телевизијске емисије – у правцу у којем ми размишљамо - пружају и *развојни смисао и значење*, када широко постављеном темом која пружа могућност играња са садржајем и његову инвентивну комбинацију у циљу стварања успешне и квалитативне поруке која пружа новину у погледу на дато, истраживачки приступ новинара/ке – уредника/це пружа могућност гледаоцу да оствари скоковит развој у разумевању чињенице и тока догађаја као и стварање јасније слике унутар дешавања о којима се говори и њихове везе са спољним факторима који нису нужно обухваћени изразом дате телевизијске емисије.

Колорити које пружају масовни медији (а са њима и телевизија) у односу на школу, наводе нас на промишљање да је већ од најранијег детињства створена навика њиховог коришћења, те да је школа у односу на њих изгубила монопол. Илустративни изражај наведеног би се могао пронаћи у промишљању школе као кочије на аутопуту која и у пуној снази не постиже довољно, док масовни медији пуном брзином стижу до крајњих одредишта, не губећи ништа на квалитету. Овоме се придодаје и деловање телевизије која остварује синергију појединачног

деловања слике односно звука и на такав начин добија конкретизацију појмова и њихово ближе временско и просторно одређивање са једне стране, и прецизније и јасније прихватање значења одређених појмова, конципираних у контекст деловања.

Уколико телевизијски образовни програм схватимо као врсту сарадника у настави, тада се и однос на релацији ученик – наставник/ца квалитативно мења, будући да овако створена мултимедијална учионица представља нови облик образовног рада. У њеном средишту су и даље субјекти наставе и учења, али и један и други постају истраживачи и сарадници у контексту мултимедијалних извора, а њихове улоге су раздвојене искључиво због постојећег социјалног контекста. Наставници/це, у овако схваћеном процесу учења који изискују савремени прилази учењу, су организатори, педагошки инструктори, васпитачи, координатори који оспособљавају ученика за самоучење, при чему је битно да су наставници/це подстакнути личним мотивима који су базирани на високим научним и техничким достигнућима.

Примена телевизијских емисија и њихова имплементација у доживотном учењу наставника/ца изискује испуњавање предуслова који се могу квалитативно опojмити као *визуелна писменост*, односно „разумевање и процењивање садржаја, естетске и етичке вредности визуелно посредованог материјала” (Зиндовић-Вукадиновић 1994:93). Визуелна писменост и пуно разумевања контекста је значајно због јаснијег, прегледнијег, дубљег и пунијег доживљаја и рефлексивног учења које се посредно остварује преко виртуелно представљених покретних слика и пропратног текста који у заједништву обезбеђују контекст дешавања. У супротном би се гледање телевизијског програма свело на стихијско ‘зурење’ у екран, „без могућности и моћи повезивања добивених елемената у цјеловиту слику о одређеном аспект у стварности” (Племенчић 1982:17).

У контексту телевизијских емисија визуелна писменост се односи на групу способности гледања које људско биће може да развије путем гледања, стицања и интегрисања искуства која добија другим чулима. Према Зиндовић-Вукадиновић (1994) чине их: (1) опажање визуелних манифестација, њихово препознавање и набрајање; (2) препознавање и разумевање специфичних начина саопштавања медија у којима се визуелна порука преноси и прима (начини организовања, повезивања и приказивања визуелних манифестација схваћених као елементи сцене, секвенце или приче); (3) разумевање општег и специфичног наративног поступка који се у причању сликом јавља (драматургија и режија); (4) препознавање и разумевање општих културних кодова који у давању значења представљеном визуелном материјалу учествују (смисао употребљеног предмета, сцене, лика, покрета у датој култури или препознавање и тумачење опште прихваћених симболизама визуелно представљених или исказаних); (5) интелектуално, афективно, морално и естетско одређивање себе у односу на визуелном причом понуђено. Због тога се мисли да су за пуно разумевање визуелног материјала поред развијених менталних способности потребне и развијене способности опажања и коришћења општих искустава стечених посредством свих чула.

Визуелно писмена особа у контексту овог сагледавања влада језиком визуелног изражавања те може успешно да чита и испишује визуелну поруку, односно да је преводи на вербални језик и обрнуто. Ово не значи да је контекст визуелног одвојен од контекста вербалног, већ заправо да се њихово деловање преплиће, кумулира и доводи до пуног значења и проналажења смисла. Пошто вербализација означава много више претпоставки о односима и везама између речи и симболичких значења у односу на виши ниво мишљења, неретко се због мултиперспективности као прерогатива у контексту визуелне писмености „користи термин *мулти-модал*, који представља проширење у циљу позиционирања рефлективног мишљења у прелингвистичкој форми перцепције и свести, што даље може бити изражено кроз речи и симболичке представе или друге слике, звукове и све врсте асоцијација и акција, како наводи Роби Меклинток (Robbie McClintock 1992:67). У овом смислу мултимодално није супротно вербализацији нити је њена алтернатива, већ представља преокрет у нешто ново и другачије, при чему оригиналне форме и даље остају без обзира на то што су укључене и сачуване у новом. Тако мултимодално у овом проширеном смислу који укључује вербално као једну од многобројних форми рефлективног мишљења, изазива и провоцира субјекте да интегришу све форме у једну разумљиву и многострану културу и образовање.

Телевизијски образовни програм представља сложену целину, како по садржинским и формалним својствима, тако и по презентационим специфичностима, те треба имати у виду да телевизија у својој структури негује образовни програм којим образује, шири знање и васпитава, систематски излаже чињенице из области науке, технике, уметности и других области живота, а користи се играном, документарном, информативном и анимираном структуром и презентацијом садржаја.

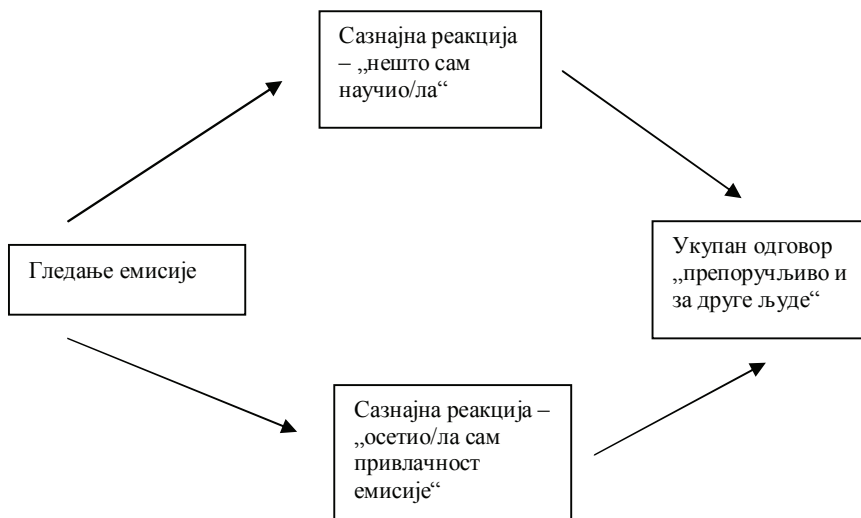
Комуникациона улога телевизије се у контексту образовне функције телевизије заснива на (1) демократским вредностима; (2) културним и креативним вредностима; (3) образовној компоненти; (4) друштвеним вредностима (Ратковић-Његован 2005). Кроз ове компоненте телевизији се пружа могућност и одговорност да формира, негује и подстиче пожељне вредности у друштву, да упућује у научне дубине које су оком камере и новинарским приступом вешто избалансиране и афирмативног су усмерења. Већина националних телевизија због озбиљности природе посла образовног програма сарађује са владом и образовним властима као и образовним и научним институтима, како би се пратила стратегија образовања и ишло у корак са формалним и неформалним образовањем и потенцирало информално.

Као кооперативни фактор образовања, телевизијски образовни програм путем садржаја који су представљени тако да се виде и чују из свих углова, даје образовну претпоставку и третира их као садржаје који изазивају разумевање и заинтересованост гледаоца за дати садржај, проблем и саму емисију. Кроз овај облик деловања активира се читав склоп симболичких структура, чулних спознаја, логичких претпоставки, образаца мишљења и понашања. Као врло ефектан и

истовремено ненаметљив извор образовања, телевизијски образовни програм буди интересовања код већине гледалаца на тај начин што им проширује хоризонте знања и константно их додирује са новим границама незнања, док их истовремено ослобађа страха од њиховог превазилажења. Простор остварен заједничком акцијом институционалног образовања (формалног и неформалног) и телевизијских образовних садржаја (једног од облика информалног образовања), појединцу пружа могућност да надограђујући своје сазнање открије даље импликације приказаног деловања.

Надоградњом на постојеће корпусе знања, образовни програм у садејству са интринсично мотивисаним појединцем да учи, постиже толико жељене резултате већ самом чињеницом да га је посебан садржај образовне емисије, осим што је понудио обиље нових информација, навео да се детаљније упути у неку од тема које су представљене у конкретној емисији.

Шема према Ратковић-Његован (2005:11)



Новинар/ка – уредник/ца и редитељ би, управо због могућности које имају, могли да се у контексту остваривања и подстицања утицаја телевизијског образовног програма, према свим субјектима у процесу учења поставе као медијски учитељи и оспособе их да сагледавају тему/циљ/идеју пројекта; да им приближе језик медија; да умеју да протумаче медијске поруке, односно значење и кодове; да усвоје основне критеријуме естетике медија... Ово, несумњиво, води: развоју поимања софистицираног света, односно конструисања медијске поруке како би се постигла намеравана значења уз помоћ технологије која покреће звук, слику, текст и покрет; дистинкцији израза односно различитој употреби одговарајућих врста медијског изражавања у различите сврхе; освешћивању утицаја сагледаног

преко препознавања, анализе и вредновања ефеката медија у виду когниције и компрехенције; суррогатум критеријума тј. селектовања медијских садржаја према критеријума критичке потрошње и рафинираног вредновања уметничких израза у медијској продукцији; примени знања или развијању вештина и стратегија у креирању и дизајнирању медијских порука. На тај начин телевизијски образовни програм у правом смислу досеже и остварује развојни смисао и значење.

Литература

- Aćimović, D. (2005) *Dokumentarni film i televizija*. Novi Sad. Media Art Service International
- Babac, M. (1993) *Образовни филм. Лексикон филмских и телевизијских појмова*. Београд. Научна књига. Универзитет уметности. 504
- McClintock, R. (1992) *Power and Pedagogy. Transforming Education through Information Technology*. New York: Institute for Learning Technologies.
- Milutinović, J. (2003) *Информално образовање – појмовни оквир и карактеристике. Педагошка стварност 5-6*. 394-405
- Plemenčić, Đ. (1982) *Образовна делотворност телевизије*. Загреб. Школска књига
- Ratković-Njegovan, B. (2005) *Образовна улога државне телевизије. Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању 2*.
- Schugurensky, D. (2000). *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field*. Retrived April 21, 2008 from the World Wide Web <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm>
- Удалјено образовање у digitalном свијету* (1997). Загреб. Хрватска академска и истраживачка мрежа – CARNet
- UNESCO. *Teacher Education Guidelines: Using Open and Distance Learning* (2002). Retrived March 27, 2008 from the World Wide Web <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf>
- Zindović-Vukadinović, G. (1994) *Визуелни језик медија – значење и разумевање*. Београд. Институт за педагошка истраживања

Dr Svetlana Lazić, Novi Sad

EDUCATIONAL TV PROGRAM IN LIFE LONG LEARNING

Abstract

The context of life long learning which has gone well beyond the reflections on learning within institutionalized education offers settings of informal education involving contents helping subjects gain new insights, having in mind that learning in them is characterized by free choice, being non-structuralized and non-sequential, developing according to one's own pace and voluntarily.

One of the sources of informal education and at the same time a collaborator in life long learning is an educational TV program. As a contextual part of a national television and/or public service, it is under legal, professional and moral obligation to contribute to development of education, to encourage learning through mediated activity of live contents, as well as to actively participate in life long learning. For this to be achieved to greatest extent and earliest age, teachers are necessary who are trained to adequately recognize educational TV contents and their message, so that they could be used in development of interest in learning and during learning.

According to its contents, educational TV show itself implies notional complexity realized with the aim to find new outcomes and development of understanding of high quality. Consequently, it is important to develop visual literacy and full understanding of context at individual level. It is only in the complex unity of factors that understanding and evaluation of contents can be reached, i.e. understanding of the specific way of media content presentation, as well as understanding of ethical and aesthetic value of visually mediated material.

Key words: informal education, educational TV program, visual literacy, life long learning.

Д-р Светлана Лазич Новый Сад

ТЕЛЕВИЗИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА В ПОЖИЗНЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Резюме

Контекст пожизненного образования выходит за рамки размышлений об обучении в заведениях образования, этот контекст предлагает окружения неформального образования, которые включают содержания помогающие субъектам приобрести новые знания, так как учение в таком случае имеет характер свободного выбора, без структуры и без повторения, такое учение характеризует личный темп и добровольность.

Одним из источников неформального образования и одновременно сотрудник в пожизненном учении является телевизионная образовательная программа» Эта программа как контекстуальная часть национального телевидения и/или общественного сервиса имеет законную, профессиональную и моральную обязанность вносить вклад в развитие образования, побуждать учение путём посредственной активности живых содержаний, и активно участвовать в пожизненном образовании. Чтобы это достичь в как можно г большем объёме и на младшем возрасте, нужны учителя которые будут подготовлены адекватно узнать и выбрать телевизионные образовательное содержания и их информацию и так смогут участвовать в развитии интереса к умению.

Сама образоватељна телепредача своим садржањем укључује идејну сложеност, која се остварује са циљем открића нових извора и развоја квалитетног разумевања. Стога је неопходно на индивидуалном нивоу развити визуалну грађност и потпуно разумевање контекста. Само у таквом сложености елемената, фактора остварује се разумевање и оцена садржаја, разумевање специфичног облика комуникација путем медија, као и разумевање етичког и естетичког вредности визуално представљеног материјала.

Опорне речи: неформално образовање, телевизијско образовање, програм, визуална грађност, стално учење

ЛИНГВОДИДАКТИЧКА ЗАСНОВАНOST НАСТАВЕ ЈЕЗИЧКЕ ДИЈАХРОНИЈЕ НА СТУДИЈАМА РУСИСТИКЕ У СРПСКОЈ ГОВОРНОЈ СРЕДИНИ

Резиме

Проблематика предикције наставе језичке дијакхроније на студијама русистике (Старословенски језик, Упоредна граматика словенских језика, Историјска граматика руског језика, Историја руског књижевног језика) представља слабо истражено подручје лингводидактике. Овај рад се бави лингводидактичким претпоставкама наставе, односно, дефинисањем дидактичких и методичких фактора релевантних за организовање и извођење наставе из датих предмета у српској говорној средини, а у циљу њене оптимизације и унапређења.

Кључне речи: Високошколска дидактика, методика наставе руског језика, дијакхронијске дисциплине, дидактичко-методички фактори, српска говорна средина.

Проблематика наставе дијакхронијских дисциплина¹ на студијама русистике спада у ред теоријски и емпиријски недовољно разрађених и слабије истражених питања лингводидактике,² што се одражава и на квалитет студијских

¹ Под дијакхронијским дисциплинама у актуелним курикулумима русистичких катедри у српској говорној средини срећу се Старословенски језик, Упоредна граматика словенских језика и Историја руског језика. У плановима и програмима пре Болонске реформе Историјска граматика руског језика и Историја руског књижевног језика фигурирају као одвојени предмети (НПП 1996/97, Нови Сад), те ћемо се, с обзиром на поменуто, у раду држати ове шире поделе историјских лингвистичких дисциплина.

² Иако су о улози историјских лингвистичких дисциплина на студијама русистике излагали истакнути слависти и историчари језика (Горшкова 1984: 83-87; Иванов 1979: 140-148; Гак 1976: 51-67) и др., а код нас Б. Терзић (Терзић 1970-71: 1-4; 1985: 61-65, 1983: 251-256; 1999: 33-40; 41-46), и Р. Маројевић (Маројевић 2000: 143-150; 1986: 21-41), у руској, као и у широј методичкој јавности, до сада није било дисертационих и монографских студија, које би се бавиле дескрипцијом, прескрипцијом и оптимизацијом система наставе у високошколској русистици уопште, а самим тим, ни у српској говорној и социокултурној средини.

планова и програма, као и на успешност самог наставног процеса, те уџбеничку продукцију. Будући да код нас, а и у широј словенској методичкој пракси, до сада није постојала разрађена концепција система наставе датог подручја, истраживање у овој области требало би да осветли поменути проблем, сугерише решавање овог питања и погодује унапређењу и оптимизацији наставе у свакој од дисциплине, као и међусобно.

Настава дијахронијских предмета својом концепцијом, организацијом и садржајем, као и дефинисањем задатака, принципа и циљева, избором метода, начина презентовања градива, реализације и евалуације у потпуности зависи од општих психолошких³ и дидактичко-методичких претпоставки фундаменталних за учење самог руског језика, те се мора разматрати у оквирима високошколске методике страног језика. Предмет и задаци наставе датих дисциплина, одређују се у контексту изучавања страног језика, при чему предмет представља процес наставе дијахронијских дисциплина, а задаци се, уз уважавање специфичности, поклапају са задацима високошколске методике наставе страног језика.

Дидактичко-методичка заснованост наставе дијахронијских дисциплина може се дефинисати у оквиру одређених лингводидактичких претпоставки наставе страног језика уопште који на универзитетском нивоу чине: статус дијахронијских дисциплина као наставног предмета; дијахронијске дисциплине из перспективе утицаја српског (матерњег) језика при усвајању руског (страног) језика; историјске филолошке дисциплине у контексту усвајања страног (руског) језика на највишем нормативном нивоу обучавања; објективни услови извођења наставе из предмета језичког историјског циклуса; број часова наставе из дијахронијских дисциплина и структура студентских група; опремљеност техничким наставним средствима, уџбеницима и приручницима; професионална оспособљеност наставника (према Кончаревић 1996:39).⁴

Руски језик на студијама русистике (уз руску књижевност) представља основну профилну дисциплину, при чему дијахронијске дисциплине руског језика имају улогу предмета уже струке (Историјска граматика руског језика и Историја руског језика), односно ширестручних предмета (Старословенски језик и Упоредна граматика словенских језика). Они у настави представљају, првенствено, објекат научне спознаје са циљем усвајања структуре и система језика и законитости његовог функционисања са теоријског и практичног аспекта у светлу дијахронијских промена и историјског развоја унутар самог руског језика, као и компаративно-историјских руско-српских језичких веза у синхроној и дијахроној равни (Старословенски језик, Историјска граматика руског језика и Историја руског језика), а и ширих словенских (Упоредна граматика словенских језика).

³ Уп.(Перкучин 2012.:269-279).

⁴ Особену групу дидактичко-методичких претпоставки на којима се базира коначна професионална компетенција дипломираног филолога-русисте представљају општи финални циљеви наставе, како самог страног језика као основног предмета струке, тако и предмета историјског лингвистичког циклуса, као предмета уже, односно шире струке на студијама русистике (уп. Перкучин 2011:293-300).

Историјска граматика руског језика и Историја руског језика могу да активирају и улогу страног језика као медијума за усвајање стручних знања (уколико се на руском језику изводи настава и користи уџбеничка и стручна литература), а, уједно, подстичу и његову функцију као средства комуникације (аудирање језичких садржаја током предавања, ишчитавање градива из монографија и уџбеника, читање и превођење текстова из хрестоматија на савремени руски језик, писање и читање семинарских радова и реферата, излагање и дискусија на руском језику и сл.).

Значајне одлике страног језика, неограниченост (беспредельность, безграничность) и беспредметност (беспредметность), рефлектују се, у потпуности, или делом, и на историјске филолошке предмете (уп. Зимняя 1989:19-23). Неограниченост се очитује као немогућност да се у наставном процесу изврши апсолутно ограничавање у тематском погледу, како на лексичком и граматичком, тако и на стилском плану, или строго минимизирање наставних садржаја, што долази до изражаја на вежбама из Старословенског језика, Упоредне граматике словенских језика и Историјске граматике руског језика, а, делимично, и Историје руског језика (уколико укључује и садржаје из Историјске граматике руског језика). Беспредметност се, пак, огледа у томе да се проучавањем наставног предмета не стичу непосредна знања о објективној стварности, што је одлика теоријске наставе из Старословенског језика, Упоредне граматике словенских језика и Историјске граматике руског језика, док на вежбањима, у зависности од корпуса, може бити присутна и историјско-културолошка и духовно-филозофска компонента. У настави Историје руског језика (са садржајима и из историје књижевног језика) акценат се у подједнакој мери ставља на стицање теоријских лингвистичких, али и конкретних знања везаних уз руску реалност, историју, културу, писменост, књижевност и сл. Тежиште, у настави сва четири историјска предмета, ипак је, примарно, на стварању система знања изложених у виду правила и усвојених на рецептивном нивоу, те њихове практичне примене у језичкој синхронији, без тенденције концептирања издвојених практичних дисциплина у домену саме језичке дијахроније.

У квантитативном погледу, постоје извесни захтеви за утврђивање обима језичке материје коју је потребно, односно могуће, усвојити у оквиру конкретних задатака наставног процеса. У настави језичке дијахроније присутан је сличан начин планирања, односно одређивања минимума у предавању историјске фонетике (са освртом на правила етимолошког правописа уз пројекцију на савремено ортографско стање), одређивања обима структура историјске морфологије, а, делимично, и синтаксичких конструкција, као и у случају језичке синхроније, тако да минимизација не подразумева ревидирање, већ рационално распоређивање наставне грађе у времену (Лобанова-Слесарева 1979:160).

На квалитативном плану наставни процес из језичке дијахроније подразумева достизање дубине знања, не само из одређене историјске лингвистичке дисциплине, већ у области шире русистике, пошто се од филолога-русисте очекује да разуме и објасни сваку појаву у језику, како са становишта актуелног стања,

тако и историјског, да тачно одреди место јединица у језичком систему уз осврт на њихов језички развитак, учи и објасни њихове граматичке одлике, стилску маркираност (архаизми, историзми, историјске реалије, етимолошка заснованост лексике и др.), а као равноправни задаци у оквирима реализовања практичног циља постављају се, осим филолошких, и културолошки и професионални, делимично и комуникативни, будући да историјски лингвистички предмети свеукупним садржајима, знањима и филолошким искуствима, дају потпору основној студијској дисциплини (према Зимняя 1989: 13-19).

Дисциплине историјског језичког подручја имају важан удео у конфронтационом, компаративно-историјском и типолошком проучавању руског и српског језика, што представља основу за брже и боље остваривање позитивног трансфера, као и свесније спречавање интерференције при усвајању руског језика у српској средини.

Руски и српски као словенски, блискородни језици, имају много сличности, заснованих на заједничком прасловенском пореклу, али се и битно типолошки разликују (фонолошки, граматички, лексички, стилистички и лингвокултуролошки план), што је несумњив доказ, и, уједно, резултат њиховог индивидуалног историјског развоја.⁵ Историјско тумачење језичких појава важан је аспект приликом контрастирања и конфронтација двају језика, у датом случају српског и руског.⁶ Вођење рачуна о матерњем језику, према томе, значи и примену компаративно-историјског принципа при изучавању двају језика, односно уважавање дијахронијске равни, напореда са савременим стањем у датим језицима. Теоријско конфронтацијање, односно компарација, као својеврсно историјско поређење, подразумева, пре свега, утврђивање карактеристичних законитости у развоју двају или више словенских језика, те систематски опис истоветности, сличности и разлика произашлих из заједничких узрока уз пројекцију на савремено стање.

Када се ради о Старословенском језику и Упоредној граматици словенских језика, компаративно-историјско поређење мора се вршити у историјском пресеку у односу на руски и српски, а и друге словенске језике, док Историјска граматика руског језика и Историја руског (књижевног) језика сличности и разлике прати на релацији савремени руски, односно српски језик, те и корелацији према Историји српског језика у домену проучавања међујезичких српско-руских исто-

⁵ Преглед типолошког диференцирања у разним сегментима двају језика уз осврт на прасловенско стање даје подробно Р. Маројевић (Маројевић 1986:21-41). Осим типолошких, постоје и парцијална диференцирања, чије порекло најчешће има и историјско објашњење, што је до сада најбоље код нас описао Радован Кошутих (Кошутих 1950). Историјска објашњења присутна су и у неким каснијим дидактичким граматикама руског језика, пре свега, код Д. Ђуровића (Ђуровић 1931) и Р.Маројевића (Мароевич 2001).

⁶ На чињеницу да потреба синхронијског и дијахронијског приступа у настави руског језика код нас проистиче и из природе српско-руских језичких односа указује Богдан Терзић (Терзић 1970-71:1-4) уз осврт на историзме у руском језику који имају међујезичко значење у односу на српски (Терзић1985: 61-65).

ријских контаката и узајамних утицаја.⁷ У практичној настави савременог руског језика ове историјске паралеле треба да помогну лакшем и бржем усвајању, као и бољем разумевању историјског порекла и развоја појединих појава и процеса.

Треба поменути да се на студијама русистике историјско компарирање, озбиљније врши искључиво у оквиру самих историјских дисциплина русистичког усмерења или, пак, у виду парцијалних историјских напомена инкорпорираних у предмете језичке синхроније, које су у оквиру теоријске, па и практичне, наставе савременог руског језика и пожељне и корисне, ако се при том води рачуна о њиховом правовременом увођењу и правилном дозирању јер би у противном могле да оптерете наставу, што *«приводит к искусственному искажению представления о курсе, системности изучаемого языка, законах его естественного функционирования»* (Шанский 1982: 51).

Филолошке студије, према водећим руским методичарима дефинишу се, уопште узевши, као највиша нормативна етапа или ниво, који се може постићи у усвајању страног (руског) језика у току редовног образовања (Васильева 1984:69-79). Будући да се предмети језичке дијахроније предају искључиво на високошколском нивоу⁸ и то, превасходно, за филолошки профил⁹, може се констатовати да се историјске лингвистичке дисциплине проучавају на највишем нормативном нивоу, при чему је овај ниво уједно и етапа, али и циљ филолошких студија. Изучавање предмета историјског циклуса представља својеврсни полазни ниво изучавања историје језика, с обзиром да студент из поменутих предмета нема никаквог предзнања, али је та етапа уједно и основ за остварење финалног резултата највишег нормативног нивоа, односно усвајања страног (руског) језика у целини, у смислу дубинског схватања појава и елемената у језичком систему, сложености његове унутарње структуре и формирања свести о језику и законмерностима његовог развоја и функционисања на вертикалном, као и хоризонталном плану. На тај начин знања из језичке дијахронијске доприносе формирању теоријско-лингвистичке, културолошке, преводилачке и књижевнонаучне, а делимично и комуникативне компетенције.

Настава страног (руског) језика у целини, па тако и историјских лингвистичких предмета у оквиру њега, изводи се на студијама филологије у српској језичкој и социокултурној средини, што се уклапа у специфику усвајање страног језика у неаутентичној говорној средини (Леонтьев 1983:60). Ова особеност се

⁷ Становиште да историју руског језика треба сагледавати управо у поређењу са стањем у савременом српском и у његовој историјској перспективи, будући да је у многама архаичнији, заступали су В.В.Виноградов, Л.А.Булаховски, П.С.Кузнецов, П.Ј.Черних, З.Г.Розова и др., а код нас Б.Терзић, Р.Маројевић, Н.Радошевић (уп.Терзић 1983: 251-256).

⁸ У филолошким гимназијама (Београд, Сремски Карловци) Старословенски језик се слуша факултативно, не улази у наставне планове и програме и не оцењује се.

⁹ Старословенски језик и Упоредна граматика словенских језика изучавају се код нас и на студијским групама за друге словенске језике, као и на студијама србистике Старословенски језик се предаје на студијама Српске књижевности, у оквиру студијске групе Историја на Филозофском факултету, те на Богословском факултету у Београду.

очитује у потреби додатне конфронтационо-контрастивне анализе на релацији савремени руски и српски језик, а подразумева и историјско компарирање, које мора узети у обзир историју руског и српског језика, када су у питању изворни русистички дијахронијски предмети, али и општесловенске корене и шире словенске паралеле присутне у презентовању садржаја, како датих предмета, тако и Старословенског језика и Упоредне граматике словенских језика.

Квалитет наставе на студијама русистике зависи од броја часова теоријске и практичне наставе из предмета језичке синхроније, као и предмета историјског усмерења.

Настава из предмета језичке дијахроније на русистичким катедрама изводи се организовано, путем предавања и вежби. Према увиду у актуелне студијске планове, уочљиво је да на свим славистичким катедрама број часова из поменутих предмета варира, разликује се средњи број часова предавања и вежбања у току једне радне седмице, а приметан је и неуједначен распоред дисциплина, као и укупан фонд часова по семестрима.

Структура студентских група, за које се изводи теоријска и практична настава из историјских филолошких предмета, разликује се у зависности од предмета. Тако се предавања и вежбе из Старословенског језика и Упоредне граматике словенских језика одржавају у истом термину и са унификованим садржајем за разнородне групе, углавном филолошког профила, док је на часовима Историјске граматике руског језика и Историје руског језика њихов састав хомоген, будући да се настава из ових предмета конципира, планира и изводи искључиво за студенте руског језика и књижевности. Број студената у групи је такође варијабилан, а његов број зависи од параметара прописаних према важећем Правилнику за акредитацију (тип предмета, предавања или вежбања).

Опремљеност техничким наставним средствима, уџбеницима и приручницима значајан је фактор, који даје основну подршку наставном процесу из страног (руског) језика, а, самим тим, и у домену језичке дијахроније. Уџбеници из Старословенског језика, Упоредне граматике словенских језика, Историјске граматике руског језика и Историје руског /књижевног/ језика хрестоматије, читанке и збирке задатака као основна наставна средства допуњавају се широм помоћном литературом као што су речници, лексикони, енциклопедије, научни чланци и сл. У савременој наставној пракси могуће је комбиновање традиционалних са савременим техничким средствима (уџбеници са CD-ом, рукописи и научни материјали у електронском облику, *Power Point* презентације, интерактивне табле, интернет едукативни портали и сл.). Будући да од квалитетне и обимне уџбеничке продукције у многоме зависи и успешност и креативност у извођењу наставе из датих предмета, изузетно је важно водити рачуна о овом сегменту лингводидактичких фактора.¹⁰

¹⁰ Истини за вољу, тренутно стање у области креирања и издавања уџбеника и хрестоматија из изворне русистичке дијахронијске дисциплине на српском језику није задовољавајуће, те би се овом проблематиком српска русистика требала озбиљније позабавити.

Наставници и сарадници, који изводе наставу на универзитетском нивоу, у датом случају из предмета језичке дијахроније на студијама русистике морају да задовоље највише критеријуме у стручном и научном погледу из области којом се баве. У складу са тим, држање наставе из дисциплина историјског филолошког подручја, уз знања из русистичке дијахроније, палеославистике и шире словенске компаративистике, подразумева и познавање теоријских аспеката науке о савременом руском језику, културолошко-историјског плана његовог настанка и функционисања, као и шире схваћених историјских и књижевно-историјских предмета. Од наставника се, при том, очекује да буде укључен у научно-истраживачки рад, те спреман на доследно праћење нових достигнућа у области којом се бави, али и у домену шире славистике и лингвистике.

Осим поменутих, неопходни су и педагошки квалитети, дидактичко-методичка спремност и познавање педагогије, психологије, као и методике наставе појединог историјског предмета, али и обавештеност у погледу извођења наставе из других теоријских и практичних (неисторијских) језичких дисциплина на студијама русистике, са циљем процењивања њихове директне или индиректне везе са садржајима предмета који предаје и његов практични значај за усвајање и стицање других русистичких знања, умења или вештина. Стално поређење са стањем у савременом језику као методски принцип присутно је, посебно, у изворним историјским русистичким дисциплинама, те је стога неопходно да наставник уз стручно усавршавање у домену дијахроније, уз допуњавање знања из језичке синхроније, непрестано повећава и своју комуникативно-језичку компетенцију.

Поврх свега, од наставника-дијахроничара се очекује добар увид у савремену и историјску србистику, што подразумева дубинско сагледавање савременог српског (матерњег) језика са историјског аспекта његовог развоја, али, свакако, и контрастивно-конфронтативну димензију руско-српских језичких веза. Компарирање у оквиру Упоредне граматике словенских језика подразумева и знање више словенских језика, док настава из Старословенског језика укључује и познавање појединих редакција. Дубље стручно и научно-истраживачко бављење било којом од дијахронијских језичких дисциплина захтева и обавештеност из домена шире, као и класичне филологије /грчки, латински/, те упоредне индоевропеистике, опште лингвистике и других грана науке о језику.¹¹

Уз наведено, будући да сваки наставник својим ауторитетом непосредно утиче и на формирање професионалне усмерености студента (Томилова 1978:57), од посебног је значаја да студент осети мотивисаност, ентузијазам,

¹¹ Управо овакво целовито филолошко и лингво-културолошко образовање разлог је што су се историјом језика, као и предавањем предмета језичке дијахроније, како код нас, тако и у руској, али и светској славистици од најранијег периода њеног конституисања, па све до данас, бавили најеминентнији филолози, слависти и палеослависти попут В.Јагића, Ф.Миклошича, А. Лескина, А.А.Шахматова, А.Х.Востокова, В.В.Виноградова, А.М.Селишчева Н.И.Толстоја, Ст.М.Куљбакина, П.Ђорђића, Р.Кошутића, С.Бернштајна, К.В. Горшкове, Г.А. Хабургаева, М.Ј. Ремњове и других.

научну и стручну компетенцију наставника, његов афинитет и стварну посвећеност предмету и русистичкој и славистичкој језичкој, културно-историјској и духовној традицији. С обзиром на карактер предмета и специфичност наставних садржаја, наставник дидактичко-методичком спремношћу, филолошким и педагошким искуством, личним ставом, начином излагања језичког материјала, као и повременим сврсисходним дигресијама везаним уз руску историју, културу, књижевност, религију, те упознавањем студената са научноистраживачким радом на споменицима, додатно мотивише студенте да проучавају историјске лингвистичке предмете и схвате праву вредност њиховог изучавања на студијама русистике.

Актуелно стање и перспективе језичке дијахроније у савременој високошколској русистици код нас, већ дуже времена је забрањивајуће. Евидентан је дугогодишњи дефицит квалификованих, уско специјализованих предавача у настави Историјске граматике руског језика и Историје руског језика, као и сарадника на научно-истраживачким пројектима у датој области, те неповољан биланс свршених последипломаца са звањем магистра и доктора наука управо из области историјске лингвистике, што је, већим делом, последица концепције досадашњег другог степена академских студија у русистици, која је превасходно синхронијског карактера. Имајући на уму чињеницу да је формирање наставног и научно-истраживачког кадра историјског филолошког профила сложен и дуготрајан процес, те да судбина русистичке дијахроније зависи управо од благовремене бриге за научни подмладак, који треба да стасава у току професионалне специјализације на дипломским /мастер/ и докторским студијама, изузетно је важно код младих слависта још у току основних студија побудити интерес за бављење историјском филологијом благовременим укључивањем у научно-истраживачки рад. У циљу стицања компетентног и свеобухватног, дијахронијски усмереног професионалног образовања, пожељно је повећати, или бар одржати, број историјских филолошких предмета на основним студијама русистике, те предложити осмишљен програм дипломских и докторских студија заснован на проширивању и продубљивању садржаја датих предмета, као и на увођењу нових, при чему је важно остварити сарадњу русистичких и србистичких катедри код нас, и шире, као најбољег начина стицања адекватне и темељите историјске лингвистичке, дидактичке и научно-истраживачке спреме.

ЗАКЉУЧАК

Познавање и уважавање дидактичко - методичких претпоставки наставе дијахронијских предмета на студијама русистике у српској говорној средини од изузетне је важности за конципирање, организовање и извођење наставе из историјске лингвистике. Уважавање лингводидактичких фактора (статус историјских филолошких дисциплина као наставног предмета, сагледавање предмета из перспективе утицаја српског језика при усвајању руског и у контексту усвајања страног /руског/ језика на универзитетском нивоу, објективни услови извођења наставе, број часова наставе, структура студентских група, опремљеност

техничким наставним средствима, уџбеницима и приручницима, професионална оспособљеност наставника) предуслов је постизања ефективности, оптимизације и унапређења наставног процеса из самих дијахронијских предмета, али и за успешно изучавање руског језика на високошколском нивоу уопште. Уз поменуто, неопходно је водити рачуна и општој финалној компетенцији, као специфичној врсти дидактичко - методичких фактора чијем остварењу историјски лингвистички предмети доприносе свеукупним садржајима, знањима и филолошким искуствима и на тај начин учествују у формирању целовитог профила будућег дипломираног филолога-русисте.

ЛИТЕРАТУРА

- Васильева, А.Н(1984), *Единая методическая периодизация полного практического курса русского языка для иностранных студентов-русистов*. Тип 1984:69-79.
- Зимняя, И.А.(1989), *Психология обучения неродному языку*. Русский язык, Москва 1989:13-19;19-23.
- Кончаревић, К.(1996), *Настава страног језика на филолошким студијама: теорија и пракса*. Филолошки факултет, Београд 1996:23;39.
- Кошутић, Р.(1950), *Грамматика русского языка. II. Облици*. Научна књига, Београд 1950.
- Лобанова, Н.А., Слесарева, И. П.(1979), *Содержание практического курса русского языка для филологов*. РЯЗР 1/1979:160.
- Ђуровић, Д.(1931), *Руски књижевни језик*. Књижарница Геце Кона, Београд 1931.
- Маројевић, Р.(1986), *Типолошко диференцирање руског и српско-хрватског језика /из дијахронијске и синхронијске перспективе /*. ЈФ, XLII, 1986:21-41.
- Мароевич, Р. (2001), *Русская грамматика: Сопоставительная грамматика русского и сербского языков с историческими комментариям*, Т.1,2. Международный университет бизнеса и управления – Сербский фонд славянской письменности и культуры, Москва – Белград. 2001.
- Перкучин, С. (2011), *Улога предмета историјског филолошког подручја у формирању профила филолога-русисте на нашим универзитетима*. Славистика XV, Београд 2011:293-300.
- Перкучин, С. (2012), *Психолошке претпоставке наставе дијахронијских дисциплина у високошколској русистици у српској говорној средини*. Педагошка стварност, бр.2, Нови Сад 2012.:269-279.
- Терзић, Б. (1970), *Однос синхроније и дијахроније у настави руског језика на нашим универзитетима*. ЖЈ, XII-XIII, Терзић 1970-71:1-4.
- Терзић, Б.(1983), *Значај српскохрватског језика за проучавање историјске фонетике и граматике руског језика*. Књижевност и језик, 30, 4, 1983:251–256.
- Терзић, Б. (1985), *Некоторые аспекты диахронического подхода при изучении русского языка как близкородственного сербохорватскому языку*. РЯЗР 2/1985:61-65.

- Шанский, Н.М. (1982), *Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы*. РЯВНШ, 6/1982.
- Леонтьев, А.А. (1980), *О специфике заочного обучения*, РЯЗР 3/1980:1980:60.
- Томилова, Г.А. (1978), *Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета*. Изд. Томского университета, Томск 1978:57.

Slobodanka Perkućin, MA, Novi Sad

LINGUAL-DIDACTIC GROUNDEDNESS OF LANGUAGE DIACHRONY
TEACHING IN STUDIES OF RUSSIAN LANGUAGES IN THE SERBIAN
LANGUAGE SPEAKING SETTING

Abstract

The problem issue of prediction of teaching of language diachrony in the studies of Russian languages (Old Slavic language, Comparative Grammar of Slovene Languages, Historical Grammar of Russian language, History of Russian Literary Language) is poorly researched field of lingua-didactics. The paper deals with lingual-didactic assumptions of teaching, i.e. defining of didactic and teaching methodology factors relevant for organization and realization of teaching given subjects in Serbian speaking setting, in order to optimize and improve it.

Key words: higher education didactics, Russian language teaching methodology, diachronic disciplines, didactic-methodological factors, Serbian speaking setting.

М-р Слободанка Перкућин Новый Сад

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ
ДИАХРОНИИ В РУССИСТИКЕ В ВУЗАХ СЕРБСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Резюме

Проблема планирования процесса обучения языковой диахронии в вузовской русистике / Старославянский язык, Сравнительная грамматика славянских языков, Историческая грамматика русского языка, История русского литературного языка / представляет слабо исследованную область лингводидактики. В настоящей работе автор рассматривает лингво-дидактические предположения процесса обучения, то есть, определением дидактических и методических факторов

важных для организации и проведения обучения данным предметам в сербской речевой среде, а с целью его улучшения и развития.

Опорные слова: вузовская дидактика, методика преподавания русского языка, диахронические дисциплины, дидактическо-методические факторы, сербская речевая среда

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Проф. др Миролjub Ивановић

Висока школа струковних студија

за образовање васпитача

и пословних информатичара

– Сирмијум, Сремска Митровица

Др Угљеша Ивановић

Факултет за менаџмент у спорту

Алфа универзитета у Београду

UDK 616.711-002-053.2

UDK 616.711-007.5-053.2

Изворни научни рад

Примљен: 16. V 2013.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 2, p. 316–331.

НЕПРАВИЛНО ДРЖАЊЕ ТЕЛА КАО ПРЕДИКТОР СКОЛИОЗЕ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме

Основни циљ овог рада био је да се испита смер и интензитет повезаности варијабли отклона постуре и сколиозе код предшколске деце, с обзиром на пол. Ово истраживање спроведено је на узорку ($N=326$) испитаника оба пола, узраста од 5,5 до 6,5 година. Примењен је узорак од 16 варијабли за процену постуралних поремећаја, две за утврђивање соматског статуса и по једна варијабла за процену сколиозе и ухрањености деце. Прикупљени подаци обрађени су помоћу дескриптивних параметара, анализе варијансе, каноничке дискриминативне анализе и хијерархијске регресионе анализе. Добијени налази каноничке дискриминативне анализе сугерисали су то да децу у односу на пол карактеришу различити значајни индикатори отклона постуре (на нивоу сигурности $p \leq .01$). Хијерархијском регресионом анализом, дефинисана је статистички значајна узајамна мултипла зависност система предикторских варијабли (неправилно држање тела) и критеријума (сколиоза) на оба узорка испитаника. Парцијално најзначајнија независна варијабла у утврђивању сколиотичног телесног држања код дечака манифестовала је варијабала асиметрија епигастричног троугла, чији стандардни парцијални регресиони коефицијент износи 0,51, док су код девојчица доминантне предикторе репрезентовале варијабле асиметрија Лорензовог троугла ($\beta = .59$), асиметрија епигастричног троугла ($\beta = .32$) и асиметрија лопатица ($\beta = .37$). Преостале независне варијабле нису биле статистички значајне у предикцији зависне варијабле – сколиозе (на нивоу значајности $p \leq .05$). Добијени налази представљају значајан допринос дијагностици постуралних поремећаја у популацији предшколске деце на основу које је могу-

ће поузданије предвидети утицај индикатора неправилног телесног држања на њихов сколиотични статус.

Кључне речи: отклон постуре, старији предшколски узраст, асиметрија лопатица, асиметрија Лорензовог троугла, асиметрија епигастричног троугла.

Увод

У последњих неколико деценија, у области здравствено-реhabилитационе физичке културе, значајно се повећава интересовање за истраживање постуралних поремећаја и сколиозе.

Узајамна зависност раста и постепено кривљење кичменог стуба, представља иницијалну суштину у формирању и развоју обољења кичменог стуба. У најстаријем предшколском узрасту, када је раст успоренији, изражено је минимално присуство поремећаја постуре, тј. ослабљеног функционалног стања мишића. Међутим, с почетком развојног периода, када долази до полног сазревања, неочекивано брзо може доћи до промена у лошем, нежељеном правцу егзистирајућих неправилних телесних држања.

Основни проблем на који би овај рад требало да пружи одговор јесте то да ли постоји повезаност између неправилних телесних држања и сколиозе у популацији деце најстаријег предшколског узраста и какав је квалитет те везе? У својим студијама Богдановић и сар. (2009), Јововић & Чањак (2010), Паушић и сар. (2006), Петровић и сар. (2012), Косинац (2005), Паушић и сар. (2010), Паушић (2005), Петровић и сар. (2012), сматрају да је изобличен облик тела код предшколске деце неопходно у припреманој васпитној групи благовремено дијагностификовати и ставити под стручан кинезитерапијски надзор.

У скупу остеомускуларних поремећаја у децем организму и обољења, сколиотичном телесном држању даје се посебан значај јер кичмени стуб деце, услед карактеристичних услова, губи своју функцију и бочно се патолошки криви, при чему настаје сколиоза, наводе аутори Драгић и сар.(2012), Трајковић и Николић (2008), Ђокић и Стојановић (2010), Богдановић и Марковић (2010), Бубало (2012), Богдановић и Чоловић (2011), Јововић и Чањак (2010), Јандрић (2012), Кујунџић& Паушић (2011), Протић-Гава и сар.(2010).

Услед повећане неразвијености мишића, дете са сколиотичним држањем испољава, по правилу, неактивну постуру, са скупљеним или млитавим држањем тела, правећи притом неусаглашене покрете, постајући нервозно и улазећи у сукобе са својим окружењем. Услед сталног негативног утицаја силе Земљине теже и одржавања неправилног става тела приликом вишечасовног седења и стајања, постура током времена скреће од вертикале линије у сагиталној или фронталној равни, што, према истраживањима Косинца (2005), узрокује сколиотично држање.

Према истраживањима Бајрић *et al.*(2012), Богдановић и сар.(2012), Богдановић и Чоловић (2011), Drzał-Grabiec & Snela (2012), Михаиловић и сар. (2010), најчешћи облици неправилног телесног држања код деце пред полазак у

школу су минорне синистроконвексне сколиозе, које доводе до постепеног бочног кривљења кичменог стуба под углом закривљености од 30^0 , што су показала и истраживања која је спровео Коб.

Наведени преглед литературе указује на сложеност проблема. Чињеница је да се у свету интензивно проучава однос феномена отклона постуре тела и сколиотичног телесног држања деце. Зато је изузетно значајно да се овај феномен емпиријски истражи и у нашој популацији, што ће довести до његовог потпунијег разумевања. Сходно томе, циљ овог рада био је вишеструк: 1) испитати фреквентност отклона постуре деце пред полазак у школу, 2) утврдити могуће разлике у манифестном простору, с обзиром на полну припадност, 3) дефинисати величину и смер узајамне зависности између појединих варијабли неправилних телесних држања и сколиозе и 4) дијагностификовати сколиотично телесно држање код деце у најстаријем предшколском узрасту.

МЕТОД

Узорак испитаника и процедура истраживања. У истраживању које је спроведено трансферзалном методом, узорак од 326 испитаника чинила су деца из Предшколске установе „Милица Ножица“ у Ваљеву (АС = 6.06, СД = 1.03), узраста 5,5 и 6,5 година. Према полној структури, узорак је подељен на два приближно уједначена подузорка (162 дечака и 164 девојчице). Коришћен је тзв. пригодни узорак тако што су случајним одабиром деце (свако треће дете у прозивнику) одабрана она која су на дан испитивања имали активности физичког васпитања у вртићу.

Прегледом су обухваћена деца која су редовно похађала активности физичког васпитања у просторијама предшколске установе. У време прегледа, сви испитаници били су клинички здрави, без телесних и девијантних одступања од типичног облика и оштећења локомоторног система и добровољно су приступили истраживању.

Соматски преглед извршен је у јануару и фебруару 2013. године, у преподневним часовима, у исто време дана (± 2 h), како би се избегла могућност утицаја дневних осцилација на резултате прегледа. У просеку, процедура соматског прегледа, при температури ваздуха од 18°C до 24°C , трајала је око 60 min. Протокол соматског прегледа спроводили су исти испитивачи, истим инструментаријем и истом техником. На тај начин, могућност грешке која се испољава кад мерења које изводи већи број контролора, сведена је на најмању могућу меру. Свака примењена варијабла мерена је три пута, а у разматрање узета је средња вредност.

Узорак варијабли. Соматски преглед о неправилном телесном држању спроведен је у складу са упутствима која су саставили Вуакт и сарадници (Wo-oactt *et al.*, 1994). Процена манифесног постуралног статуса деце обављена је помоћу стандардне батерије од 15 варијабли.

I Неправилно држање тела: криви врат (*тортиколис*), асиметрија рамена, асиметрија лопатица, асиметрија мишића грудног коша, асиметрија Ло-

рензовог троугла, асиметрија епигастричног троугла, кокошје груди, удубљене груди, сколиоза, кифоза, лордоза, „Х“ ноге, „О“ ноге, сабљаста нога, унутрашња ротација натколенице и статус стопала.

II Соматске мере: гојазност и потхрањеност.

III Сколиоза: Процена сколиозе код деце одређена је према принципима Окстера и сарадника (Auxter et al., 1997) на основу критеријума *одступање угла изнад нормалног* ($> 35^0$).

IV Ухрањеност:

За процену стања ухрањености испитаника према препорукама Ајзенмана и сарадника (Eisenmann et al., 2004), индекс телесне масе (*Body Mass Index – BMI*) израчунат је на основу количника телесне масе испитаника у килограмима и квадрата телесне висине у метрима, помоћу математичке формуле коју у свом истраживању користе Џексон и сарадници (Jackson et al., 1978): $TM(kg) / TB(m)^2$.

Резултати истраживања

Прво су израчунати основни дескриптивни параметри за све мерене варијабле коришћене у овом истраживању (Табела 1а и 1б). Прегледом ћелија у матрици уочено је да су индикатори отклоне постуре фреквентна и различита одлика деце у старијем предшколском узрасту.

Табела 1а. Дескриптивни параметри испитиваних варијабли у односу на пол

ВАРИЈАБЛЕ	ДЕЧАЦИ		ДЕВОЈЧИЦЕ		F	DF	P
	АС	СД	АС	СД			
Криви врат	.06	.18	.03	.09	2.98	.19	.01
Асиметрија рамена	.40	.57	.19	.48	1.51	.29	.05
Асиметрија лопатица	.72	.80	.49	.67	1.42	.43	.05

Табела 1б. Дескриптивни параметри испитиваних варијабли у односу на пол

ВАРИЈАБЛЕ	ДЕЧАЦИ		ДЕВОЈЧИЦЕ		F	DF	P
	АС	СД	АС	СД			
Асиметрија мишића груди	.40	.53	.19	.51	1.43	.42	.05
Асиметрија Лорензовог троугла	.41	.60	.41	.62	.98	-.01	.76

Асиметрија еригастричног троугла	.57	.68	.47	.68	.99	.11	.84
Кокошје груди	.10	.40	.09	.29	1.30	.05	.17
Удубљене груди	.09	.41	.12	.50	1.69	-.10	.01
Сколиоза	.20	.38	.34	.59	2.04	-.37	.01
Кифоза	.39	.68	.24	.57	1.72	.29	.01
Лордоза	.20	.51	.39	.66	2.19	-.39	.01
„Х“ ноге	.09	.40	.19	.48	1.81	-.30	.01
„О“ ноге	.05	.19	.10	.21	1.59	-.30	.01
Сабљаста нога	.01	.18	.11	.20	1.57	.09	.01
Унутрашња ротација натколенице	.07	.19	.10	.33	2.69	-.21	.01
Статус стопала	.10	.90	.83	.85	1.01	.21	.01
Гојазност	.22	.67	.40	1.66	6.65	-.09	.01
Потхрањеност	.09	.39	.04	.30	2.21	.20	.01

Увидом у средње вредности појединих варијабли неправилног држања тела, видљиво је да девојчице постижу нешто веће вредности у већини разматраних варијабли осим у варијаблама: асиметрија Лорензовог троугла, удубљене груди, сколиоза, лордоза, „Х“ ноге, „О“ ноге, сабљаста нога, унутрашња ротација натколенице и гојазност. Максималне средње вредности, као и дисперзију, показале су следеће варијабле: статус стопала, асиметрија лопатица, асиметрија епигастричног троугла, асиметрија Лорензовог троугла, кифоза, гојазност, лордоза, сколиоза и асиметрија рамена. Зато се констатовало, уз 99% тачности, да су девојчице манифестовале више статистички значајних индикатора одклона постоје у поређењу са дечама.

С обзиром на чињеницу да су се групе испитаника статистички значајно разликовале у већини разматраних индикатора неправилног телесног држања, било је неопходно разматрати статистичку значајност разлика између полова испитаника у свакој варијабли посебно. Значајност између кластера тестирана је анализом варијансе (ANOVA), која представља други корак у обради података, јер омогућује тестирање разлика између и унутар група.

Резултати ове статистичке методе у Табели 1, такође скрећу пажњу на то да се испитаници у обе анализиране групе битно разликују у већини испитиваних варијабли. То значи да се испитиване групе предшколске деце не понашају као да припадају истом скупу или популацији.

На основу добијених вредности непараметријског F -теста и уз припадајуће p -вредности, може се, уз вероватноћу појављивања случајне грешке мање од 99%, тврдити да постоје статистички индикативна одступања аритметичких средина квадрата у манифестним варијаблама код група испитаника које се међусобно значајно разликују у односу на пол.

Са друге стране, одсуство статистички значајних разлика између аритметичких средина група запажено је једино код варијабли: асиметрија Лорензовог троугла, асиметрија епигастричног троугла, статуса стопала, кокошје груди и асиметрија лопатица ($p \geq .05$).

Поред добијених вредности стандардне девијације и Φ – Фишеровог теста у Табели 1, и резултати каноничке дискриминативне анализе упућују на значајну функцију која прави дистинкцију између група у односу на полну припадност у домену појединих индикатора постуре тела. Прва и једина изолована дискриминативна функција одређена је, с једне стране, на позитивном полу првенствено следећим варијаблама: асиметријом мишића грудног коша, кифозом, асиметријом рамена, асиметријом лопатица, кривим вратом и потхрањеношћу, а на негативном полу варијаблама: лордоза, сколиоза, „X“ ноге, унутрашња ротација натколенице и гојазности. Израчунати позитивни и негативни стандардни дискриминативни коефицијенти, имали су болдоване вредности и потврдили су статистички значајне разлике, јер показују колико свака варијабла парцијално корелира са дискриминативном функцијом, доприносећи, самим тим, и статистички значајним разликама. Дакле, може се закључити да су варијансе кластера у погледу варијабли нехомогене.

Добијени статистици по појединим варијаблама у овом узорку анализе варијансе, као и екстрахована дискриминативна функција, идентични су резултатима ранијег истраживања које су на подзорцима хрватских ученика и ученица првог разреда основне школе спровели Косинац и Бановић (2009).

Да би се проверило да ли постоје разлике између група испитаника у најстааријем предшколском узрасту у домену појединих индикатора постуре тела, спроведена је каноничка дискриминативна анализа. Добијена је једна статистички значајна дискриминативна функција, на основу које се може закључити о постојању статистички значајних разлика између испитаника с обзиром на пол, уз умерену каноничку корелацију (.51). Параметри функције приказани су у Табели 2.

Табела 2. Значајност дискриминативне функције анализираних варијабли

$W\lambda$	RC^2	RC	χ^2	DF	P
.79	.18	.51	50.3	18	.01

Легенда: $W\lambda$ – Вилкс’ Ламбда тест; RC^2 – квадрат коефицијента каноничке корелације; RC – коефицијент каноничке корелације, χ^2 – Бартлетов Хи-квадрат тест; df – дискриминативна функција; p – праг статистичке значајности дискриминативне функције

На основу вредности Вилкинсонов ламбда теста, Бартлетовог теста значајности и јединог значајног карактеристичног дискриминативног корена, постављена хипотеза „да се групе деце међусобно потпуно не диференцирају у манифестовању мерених варијабли“, није прихваћена ($\lambda W = .79$; $\chi^2 = 50.3$; $p \leq .01$). Притом, овај изоловани дискриминативни фактор обухвата 18% пропорције заједничке варијансе система анализираних 15 варијабли неправилног телесног држања и 3 соматске варијабле које, на задовољавајући начин, дефинишу квантитативне разлике између кластера у односу на варијансу унутар група испитаника. Хипотетички, то значи да посматране варијабле значајно доприносе дискриминацији, с обзиром на пол испитаника.

На основу вредности центроида група, спроведена је анализа међугрупних разлика, како би се сагледале и уочиле тачке чије су координате аритметичке средине испитаника из групе на свим варијаблама које покривају дискриминативни простор (Табела 3). Добијене вредности указују на статистички значајно раздвајање група испитаника у односу на пол. Просек групе дечака на дискриминативној функцији изразито је позитиван (.39), а код групе девојчица изразито негативан (-.36). То показује да се на основу пола могу предвидети постурални поремећаји и сколиоза.

Табела 3. Положај центроида група у односу на дискриминативну функцију

ПОЛ ИСПИТАНИКА	ВРЕДНОСТ ЦЕНТРОИДА ГРУПА
Дечаци	.39
Девојчице	-.36

Добијени налази дискриминације веома су слични резултатима кинезиолошких истраживања која су спровели Косинац и Бановић (2008).

У циљу испитивања међусобног односа између система варијабли неправилног телесног држања дечака (као предиктора) и сколиозе (као критеријума), спроведен је хијерархијски модел мултипле регресионе анализе (Табела 4).

Табела 4. Резултати хијерархијске регресионе анализе за ројединачне предикторе и критеријумску варијаблу – дечаци

ПРЕДИКТОРИ	β	P
Асиметрија еригастричног троугла	.31	.01
Лордоза	.40	.09
Потхрањеност	.43	.19
Асиметрија рамена	.45	.12
Статус сторала	.46	.15
$R = .41$ $R^2 = .16$ $F_{5,139} = 4.37$		

Регресиона једначина показује да је између предикторских варијабли и критеријумске варијабле остварена средња линеарна корелација 0,41, на нивоу значајности 0,01, док је коефицијент детерминације на основу варирања предикторских варијабли објаснио 16% значајне варијансе критеријума. Појединачан допринос у објашњењу мерене варијабле исхода сколиозе имао је једино предиктор *асиметрија епигастричног троугла* ($\beta = .31; p \leq .01$), који објашњава то да дечаци са израженијом асиметријом епигастричног троугла имају израженију сколиозу. С друге стране, проценат објашњене варијансе критеријума код преосталих предикторских варијабли није показао статистичку значајност. Израчуна-те вредности стандардних парцијалних регресионионих коефицијената указују на чињеницу да допринос независних варијабли (лордоза, потхрањеност, асиметрија рамена и статус стопала) нису битни у предикцији зависне варијабле – сколиозе.

Применом хијерархијске регресионе анализе испитана је узајамна зависност између скупа варијабли постуре тела дечака и сколиозе (Табела 5).

Табела 5. Резултати хијерархијске регресионе анализе предикторских варијабли у објашњењу сколиозе – девојчице

ПРЕДИКТОРИ	β	P
Асиметрија Лорензовог троугла	.15	.01
Асиметрија еригастричног троугла	.20	.01
Асиметрија лопатица	.19	.01
Кифоза	.35	.12
Унутрашња ротација натколенице	.46	.09
Удубљене груди	.34	.13
Статус стопала	.29	.17
R = .62 R ² = .19 F _{7,135} = 7.48		

У односу на дечаке, група девојчица има већу вредност коефицијента мултипле корелације који износи 0,62, при чему коефицијент детерминације објашњава 19% варијансе критеријумске варијабле (Табела 5).

На коефицијент мултипле регресије, статистички значајно, појединачно су утицале једино три независне варијабле: асиметрија Лорензовог троугла ($\beta = .15; p \leq .01$), асиметрија епигастричног троугла ($\beta = .19; p \leq .01$) и асиметрија лопатица ($\beta = .20; p \leq .01$). Добијени налаз указује на чињеницу да девојчице с видљивијом асиметријом поменутих предиктора имају већи степен сколиозе. Истовремено, проценат објашњене варијансе зависне варијабле није показао

статистичку значајност код осталих независних варијабли, иако оне учествују у регресионој једначини. Израчунате вредности стандардних парцијалних регресионих коефицијената доказују да независне варијабле (лордоза, потхрањеност, асиметрија рамена и статус стопала) нису достигле статистичку значајност у превиђању зависне варијабле – сколиозе.

Прегледом Табеле 1 уочава се да су индикатори постуре тела релативно фреквентни код деце у узрасту између 5,5 и 6,5 година. Појава разноврсних облика неправилног телесног држања може се објаснити тако што једна постојава тела узрокује другу у мањем или већем интензитету манифестовања. Такође, овај феномен може се тумачити и као модел човечјег тела у тенденцији да се одржи у положају идентичном стању равнотеже (хомеостаза). У студијама Косинац (2007), Wooactt (1994), установљено је да, када се један део или различити делови тела изложе утицају погрешно постављених унутрашњих или спољашњих фактора, онда тело на уобичајен начин покушава да надокнади ово стање, истурањем својих појединих делова изван испупчења и удубљења, остварујући тако положаје подношљивије равнотеже.

Добијени позитиван смер дискриминативне функције, у поређењу са вредностима центроида група, усмерен је тако да се може очекивати да се на позитивном полу налазе дечаци са интензивнијим испољавањима карактеристичних индикатора неправилног држања тела: несразмером мишића грудног коша, кифозом кичменог стуба, нескладом промена у фронталној равни, несиметријом лопатица, кривим вратом, потхрањеношћу и „О“ ногама. Ова претпоставка логична је с обзиром на чињеницу да је кифотична кривина кичменог стуба веома повезана са клиничком сликом телесних промена и промена облика појединих делова груди. Неправилан положај појединих делова главе (бочни отклон главе), груди, неједнакост у висини рамена, лопатица и ребара, најчешће су у узајамној зависности са упечатљивом грудном кифозом и савијеношћу главе унапред, при чему се рамена налазе испред замишљене вертикалне линије.

Крив врат обично изазивају следећи узорци: напетост бочног прегибача врата на једној страни, а издужени бочни мишићи врата на другој страни тела, као и скраћивање и ротација кичменог стуба. Бочни отклон главе није уобичајен телесни деформитет у најстаријем предшколском узрасту и мало је чешћи код дечака.

Несклад рамена најчешће је у међусобном односу са преовлађујућом руком. Несразмера положаја лопатица код испитаника (изнад просечно удаљавање или примицање једне или обе лопатице или искривљеност лопатица) узрокује слабљење предњег зупчастог мишића и јаче руке, при чему су њено ниже раме, велики и мали ромбоидни мишић и најшири леђни мишић напети. Рамена су притом одигнута, а горњи трапезоидни мишић и мишић подизач лопатице напети. Лопатица је привучена, а велики и мали ромбоидни мишић скраћен, издуженог облика, док су велики грудни мишић и мали грудни мишић издужени. Истовремено, лопатице су одмакнуте: предњи зупчасти мишић је напет, продужен је

велики и мали ромбоидни мишић и средњи трапезоидни мишић, али лопатике су закривљене, са ослабљеним предњим зупчастим мишићем.

На негативном полу дискриминативне функције налазе се испитанице које одликује фреквентније лордотично и сколиотично телесно држање, „Х“ ноге, унутрашња ротација натколенице и прекомерна телесна маса.

Манифестовање варијабли потхрањености и гојазности код девојчица, које су на граници статистичке значајности, скреће пажњу на то да иницијалне постуре тела код девојчица могу бити повезане са превеликом количином наталоженог масног ткива. То хипотоничним мишићима, лигаментима и зглобовима још више намеће напоре тешке за савлађивање. Са друге стране, у истраживањима: Косинац (2007), Обрадовић и Милошевић (2008), Wooactt (1994), дечаки су више потхрањени, са неразвијеним мишићима који не могу успешно да се супротставе утицају штетних чинилаца. Тако они накнадно наваљују терет на већ ослабљену мускулатуру, формирајући предуслове за развој постуре тела.

Добијени налази хијерархијских регресионих анализа код обе групе испитаника доказали су хипотезу о егзистенцији значајне корелације између система значајних индикатора постуре тела и сколиозе. Максималну узајамну зависност са сколиотичним телесним држањем дечака манифестује варијабла асиметрија епигастричног троугла, док код девојчица највећу повезаност испољавају асиметрија Лорензовог троугла (надлактица, подлактица и труп), асиметрија епигастричног троугла и несразмера лопатица.

Телесне трансформације груди представљају веома важан генератор информација о постојећим неправилностима телесног држања и сколиозе. У зависности од јачине и форме трансформација на грудном кошу, показује се и њихов статистички значајан међусобни однос са бочном латералном и ротираном кривином кичменог стуба. Трансформација на грудима дечака у облику несразмере епигастричног троугла, повезана је, статистички значајно, са њиховом сколиозом. Она се тумачи процесом настајања „шиљастих“ ребара која су најчешће корелирана са сколиотичним телесним држањем. Неправилност телесног облика у чеоној равни генерише сколиозу, а изобличење у водоравној равни изазивача јесте увртање и окретања кичменог стуба са припадајућим ребрима, што узрокује предњу ребарну грбу на страни удубљене кривине кичменог стуба. При томе, груди прате окретање кичменог стуба. У својим студијама Сабо (2007), Ковачевић и Tribastone (2000), Tribastone (1994), сматрају да у таквим ситуацијама примена кинезитерапије не омогућује задовољавајуће исходе, те се поменуте деформације у фронталној равни не могу потпуно отклонити.

Добијени резултати девојчица показују да се њихова сколиоза – дефекти лопатично-надлактичног појаса и несразмерност епигастричног троугла, дешава истовремено са повећаним Лорензовим троуглом на испупченој, а смањеним на удубљеној страни тела, што грудном кошу и кичменом стубу даје нескладно телесно држање. Али, иако је утврђена статистичка значајност аномалије несклада лопатица код испитаница, она нема важан допринос на мерену варијаблу *сколио-*

тично држање тела. Овај телесни деформитет уобичајено условљава доминантност горњег екстремитета који углавном регулише отклон постуре тела.

Узајамна зависност наведених варијабли неправилности телесног држања и сколиозе у чеоној равни, последица је бочног кривљења кичменог стуба – постралне сколиозе (са или без почетних окретања). Сколиотично држање испитаница карактерише неидентична напетост мускулатуре, издужени мишићи на испупченој страни тела, подигнуто раме на испупченој страни тела, нагнуто главе на ту страну, са повишеном лопатицом на тој страни и неједнаким Лорензовим троуглом. Те аномалије могу се корективним вежбама сасвим исправити због непостојања видљивих грудних промена нормалног облика тела.

Приликом тумачења наведених релација, неопходно је водити рачуна о фази интензивног раста груди, посебно код девојчица у 6, 7, и 11. години, а код дечака у 7, 9, и 10. години живота. Критичне фазе поремећаја правилног телесног држања код испитаница су између 7 и 12 година, а код испитаника између 8 и 13 година. Поменути периоди представљају узраст када се могу формирати патолошке промене на грудима и кичменом стубу. Највећи број неправилних телесних држања у нашем истраживању функционалне су природе, а последица су различите напетости или недовољне развијености мишића лигамената и зглобова кичменог стуба и осталих делова органа за кретање који се каткад, с годинама живота и физиолошких сазревања, спречавају или усклађују, док је код других отклона постура тела неопходна примена кинезитерапије.

У нашем истраживању није утврђено да искривљење кичменог стуба у бочној равни има статистички утицај на настајање сколиотичног телесног држања. Према истраживањима: Душка-Лончар и сар.(1991), Косинац (2006), Ковачевић (2000) и Wooactt (1994), постојани телесни деформитети могу се, у већем степену, очекивати код дечака у предметној настави, тј. у доба полног сазревања и ране адолесценције.

Закључна разматрања

На узорку деце најстаријег предшколског узраста, у овом трансферзалном истраживању, испитивани су односи између 19 варијабли постралних поремећаја и сколиозе.

Каноничком дискриминативном анализом утврђено је да се деца у манифестним варијаблама статистички значајно разликују с обзиром на полну припадност. Једина изолована дискриминативна функција одређена је на тај начин да диференцира дечаке које првенствено одликује асиметрија мишића грудног коша, кифоза, нескладност рамена, асиметрија лопатица, криви врат и потхрањеност, од девојчица које имају већу фреквентност: лордозе, сколиозе, „Х“ ногу, унутрашње ротације натколенице и гојазности.

Хијерархијском регресионом анализом дефинисан је утицај постралних поремећаја на сколиозу. У групи дечака остварена је статистички значајна линеарна повезаност предикторског скупа варијабли и сколиозе, при чему је, доби-

јеном мултиплом корелацијом, објашњено 17% укупне варијансе критеријума. Појединачни статистички значајан допринос тумачењу варијансе критеријума испитаника остварила је једино независна варијабла асиметрија епигастричног троугла (на нивоу $p \leq .05$).

У групи девојчица остварена је статистички значајна повезаност предикторског скупа отклона постуре и зависне варијабле сколиозе, са мултиплом корелацијом од .54. Парцијални статистички значајан допринос објашњењу сколиозе испитаница манифестовале су три предикторске варијабле: асиметрија Лорензовог троугла, асиметрија епигастричног троугла и асиметрија лопатица, док остали предиктори, који су учествовали у регресионој једначени, нису показали статистички значајан утицај на сколиозу у полном диморфизму. То указује на њихов секундаран значај у генерисању сколиотичног држања код деце.

Добијени резултати у овој студији представљају значајан предикторски фактор који омогућује битне информације о доприносу појединих варијабли неправилног држања тела на сколиотично држање предшколске деце у припремној васпитној групи.

Са теоријског аспекта, ова дискриминативно–регресиона студија омогућила је почетни увид у сложене међуодnose различитих предикторских варијабли (као узрок), који могу утицати на сколиозу (као последицу). Осим научне провере теоријских модела, овај рад омогућио је веома поуздано поређење са резултатима добијеним у европским државама, јер је коришћена јединствена методологија која даје и полазну основу за будућу квантитативну анализу и предикцију отклона постуре и сколиозе код предшколске популације. Са практичног аспекта, налази у спроведеном истраживању могли би да буду посебно значајни у дијагностици постуралних поремећаја код деце пред пролазак у школу.

Важно је истакнути и чињеницу да је наше трансферзално истраживање имало неколико методолошких ограничења (недостатак теоријског и истраживачког референтног оквира у овом подручју, прикупљање података у врло кратком временском периоду и демографско обележје анализираног узорка). Због тога је могућност интерпретације и генерализације добијених резултата једним делом ограничена, што умањује његову ваљаност. Упркос методолошким ограничењима овог истраживања и немогућности објашњавања и уопштавања на целу предшколску популацију у Србији, добијени резултати су индикативни и упућују на потребу екстензивнијих додатних лонгитудиналних истраживања, на већем и репрезентативнијем узроку, ради јединственог увида у релације неправилног телесног одржања и сколиозе деце у припремној васпитној групи.

Литература

Auxter, D., Pyfer, J., Huettig, C. (1997). Principles and Methods of Adapted Physical Education and recreation. Appendix a: Posture and Body Mechanics, *WCB/Mc Graw-Hill*, 517-558.

- Бајрић, О., Бајрић, С., и Врбанац, Д. (2012). Lower-extremity deformities in students of primary school-age. *Sport Science* 5(2), 75-78.
- Богдановић, З., Аћимовић, Д. и Шриртовић, О. (2009). Присуство деформитета „Х“ и „О“ ногу у зависности од деформитета сторала. Зборнику радова *В међународне конференције 'Менаџмент у спорту'* (стр. 101-109), Београд: Универзитет 'Браћа Карић', Факултет за менаџмент у спорту.
- Богдановић, З., & Марковић, Ж. (2010). Presence of lordotic poor posture resulted by absence of sport in primary school children. *Acta Kinesiologica*, 4(1), 63-66.
- Богдановић З., Марковић Ж., Вишњић Д., и Шекељић Г. (2012). Висина тела и кифотично лоше држање код деце предшколског узраста. *Узданица* 9(2), 95-104.
- Богдановић З., и Чоловић В. (2011). Однос стања ухрањености и кифотично лоше држање ученика основне школе. *Гласник Антрополошког друштва Србије*, 46, 391-400.
- Бубало, С. (2012). Болести краљезнице код дјече. Дирломски рад. Срлит: Природословно-математички факултет.
- Драгић Б., Мидић Д., и Тонић М. (2012). Постурални поремећаји на кичменом стубу у сагиталној равни код школске деце. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, 3, 279-290.
- Drzał-Grabiec, J., & Snela, S. (2012). The influence of rural environment on body posture. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 19(4), 846-850.
- Душек-Лончар, М., Пећина, М., Пребер, Ж. (1991), A Longitudinal Study of Growth Velocity and Development of Secondary Gender Characteristics Versus Onset of Idiopathic Scoliosis. *Clinical Orthopedics and Related Research*, J.B. Lippincott Co., 270, 278-282.
- Ђокић З., и Стојановић М. (2010). Преглед истраживања постуралних поремећаја домаћих и иностраних аутора у периоду од 2006. до 2009. године. *Орпшта медицина*, 16, (1-2), 41-49.
- Eisenmann, J.C., Heelan, K., Welk, G.J., 2004a. Assessing body composition among 3- to 8-year-old children: anthropometry, BIA, and DXA. *Obes. Res.* 12, 1633-1640.
- Jackson JE, Doescher MP, Jerant AF, Hart LG. (2005). A national study of obesity prevalence and trends by type of rural county. *J Rural Health*, 21(2), 140-8.
- Јандрић С. (2012). Идиопатске сколиозе. *Медицински преглед*, 65(1-2), 35-40.
- Јововић, В., & Чањак, Р. (2010). Застурљеност поремећаја грудног коша и лоратица код школске дјеце различитог узрастног доба. *Спорт и Здравље*, 2-1, 140-146.
- Ковачевић, В. (2000). Проблематика краљезнице развојне доби. *Paediatr Croat*, 44(1), 199-204.
- Козина, И. (2012). Физиотерапијске интервенције код конзервативног лијечења сколиозе. Дирломски рад. Преграда: Велеучилиште Лавослав Ружичка у Вуковару.
- Косинац, З. (2005). *Кинезитерапија сустава за кретање*. Срлит: Свеучилиште у Срлиту, Удруга за спорт и рекреацију дјеце и младежи града Срлита.

- Косинац, З., И Бановић, И. (2008). Повезаност између неких роказатеља нерправилнога тјелесног држава и сколиозе у дјеце јувенилне доби. *Живот и школа*, 17, 9-21.
- Косинац, З., Срзић, М. (2006). Кинезиолошки рроблеми растуре у дјеце млађе животне доби. *Contemporary Kinesiology*, 116-120.
- Михајловић И., Шолаја М., и Петровић М. (2010). Деформитети сторала код рредшколске деце у односу на рол и узрасну доб. *Гласник Антроролошког друштва Србије*, 45, 475-481.
- Обрадовић Б., и Милошевић З. (2008). Постурални статус деце новосадских рредшколских установа узраста 6 година. *Гласник Антроролошког друштва Србије*, 43, 310-318.
- Паушић, Ј. (2005). *Процјене рромјене тјелесног држања у дјеце животне доби од седам до девет година*. Магистарски рад. Кинезиолошки факултет Свеучилишта у Загребу, Загреб.
- Паушић, Ј., Педишић, З., & Диздар, Д. (2010). Reliability of a photographic method for assessing standing posture of elementary school students. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 33(6), 425-431.
- Паушић, Ј; Чавала, М; и Пажанин, Р. (2006). Релације између роказатеља тјелесног држања и роказатеља „срецифичних редагошких ортеређења“ // *Proceedings of the 1st International Conference "Contemporary Kinesiology"* / U: М., Boris ; N. Rausavljević i S. Kovač (ur). Kupres: Split : Faculty of Natural Science, Mathematics and Kinesiology - University of Split; Faculty of Sport and Physical Education - University of Sarajevo; Faculty of Sport - University of Ljubljana (164-169).
- Петровић Ј., Пузовић В., Ђорђевић Д., Обреновић М., Медић В, & Јаковљевић В. (2012). Преваленца деформитета кичме код деце узраста 7-11 година. *Медицински часорис*, 46(4),187-190.
- Протић-Гава, Б., Крнета Ж., Бошковић К., и Романов Р. (2010). Ефекти рпрограмираног вежбања на статус кичменог стуба осмогодишње деце Новог Сада. *Гласник Антроролошког друштва Србије*, 45, 365-374.
- Сабо Е. (2007). Постурални статус деце рредшколског узраста на територији орштина Сомбор, Ср. Митровица и Б. Паланка. *Норма*, 12, (1),125-134.
- Трајковић, С., Николић, М. (2008) Каноничке релације антророметријских мера и рростуралних рроремећаја школске деце. *Гласник Антроролошког друштва Србије*, 43, 379-385.
- Tribastone, F. (1994). Compendio di Ginnastica Correttiva, *Societa Stampa Sportiva*, 121.-124.
- Hrvoje Kujundžić & Jelena Paušić (2011). Tipovi tjelesnog držanja u djece razredne nastave. 20. *ljetna škola kineziologa republike Hrvatske* 133-138. Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
- Wooactt, M. H. (1994). Normal and abnormal development of posture control in shildren. In Yabe, Kusano, K., Nakata, H. editors: Adapted physical activiti: health and fitness, New York, Spring-Verlag.

Prof Dr Miriljub Ivanović, Sremska Mitrovica
Dr Uglješa Ivanović, Belgrade

IMPROPER BODY POSTURE AS A PREDICTOR OF SCOLIOSIS OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

Basic aim of the present paper was to examine the direction and the intensity of the inter-correlation between the variables of deflection of posture and scoliosis in preschool children, in regard to gender. The research was conducted on the sample (N=362) of subjects of both genders, aging between 5,5 and 6,5. The sample of 16 variables was applied for the evaluation of postural disorders, two for the establishment of somatic status and one variable for assessment of scoliosis and one variable for the assessment of the nutritional status of children. The obtained data were processed according to descriptive parameters, analysis of variance, canonical discriminatory analysis and hierarchical regression analysis. The data obtained according to canonical discriminatory analysis suggested that in regard to gender children were characterized by different significant indicators of posture deflection (at the level of certainty $p \leq .01$). Hierarchical regression analysis defined statistically significant multiple interdependence of the system of predictor variables (improper body posture) and criterion (scoliosis) in regard to both samples of the subjects. Partially most significant independent variable in determination of scoliosis body posture in boys was manifested by the variable asymmetry of epigastric triangle, whose standard partial regression coefficient was 0,51; in the case of the girls, dominant predictors were represented by the variables asymmetry of Lorenzo's triangle ($\beta = .59$), asymmetry of epigastric triangle ($\beta = .32$) and asymmetry of shoulder blades ($\beta = .37$). The rest of independent variables were not statistically relevant in the prediction of dependent variable – scoliosis (at the level of significance $p \leq .01$). The obtained findings seem to be significant contribution to diagnostics of postural disorders in the population of preschool children according to which it is possible to more reliably anticipate the influence of indicators of improper body posture on their scoliosis status.

Key words: posture deflection, older preschool age, asymmetry of shoulder blades, asymmetry of Lorenzo's triangle, asymmetry of epiglastic triangle.

Д-р Мирољуб Ивановић Сремска Митровица **Д-р Угљеша Ивановић** Белград

НЕПРАВИЛЬНАЯ ОСАНКА КАК ПРИЧИНА СКОЛИОЗА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТ!

Резюме

Основной целью настоящей работы является исследование направления и интенсивности взаимосвязи вариабл отклонения постуры и сколиоза у детей дошкольного возраста в зависимости \ от пола. В исследовании участвовало 326 детей мужского и женского пола, возраста с 5,5 до 6,5 лет. Использован образец из 16 вариабл для определения постулярных отклонений, нарушений, две вариаблы для определения соматического статуса и по одной для определения сколиоза и веса дет ей. Собранные данные обработаны с помощью дескриптивных параметров, анализа переменных, канонического дискриминативного анализа и иерархического регрессивного анализа. Полученные данные канонического дискриминативного анализа указывают на то, что детей в зависимости от пола характеризуют разные важные индикаторы отклонения осанки /на уровне точности $p \leq .01$ /. Иерархическим регрессивным анализом определена и статистически важная взаимная многосторонняя 'зависимость системы причинных вариабл /неправильная осанка/ и критериев /сколиоз/ в обоих образцах участников в опросе. Парциально важнейшая независимая вариабла в обнаружении сколиотичнѐ! осанку, у мальчиков показала вари- абла асимметрии эпигастричного треугольника^ отандартжкый парциальный регрессивный коэффициент выносит 0,51, а у девочек доминирующие причины показали вариаблы асимметрии треугольника Лоренца $/\beta = .059$ /, асимметрии эпигастричного треугольника $/\beta = .32$ / и асимметрии лопаток $/\beta = .37$ /. Другие независимые вариаблы не были статистически важными в предположении зависимой вариаблы - сколиоза / на уровне значения $p \leq .05$ /. Полученные результаты представляют важный вклад в диагностику поструральных нарушений у дошкольников, на основании которой: можно более серьёзно предусмотреть влияние индикаторов неправильной осанки на их сколиотичный статус.

Опорные слова: отклонение постуры, старший дошкольный возраст, асиметрия лопаток, асиметрия треугольника Лоренца, асиметрия эпигастричного треугольника

др Александра Трогрлић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет, Нови Сад

ма Душана Шарчевић

Факултет за правне и

пословне студије др Лазар Вркатић, Нови Сад

др Александар Васић

Факултет за правне и

пословне студије др Лазар Вркатић, Нови Сад

UDK 159.953:159.947:340.64

UDK 159.953:159.947:371.26

Изворни научни рад

Примљен: 04. XII 2012.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 2, p. 332–349.

ПОЛ, ШКОЛСКИ УСПЕХ И МОТИВАЦИЈА ЗА ШКОЛСКО УЧЕЊЕ¹

Резиме

У истраживању усмереном на проверу претпоставке о структури мотивације за школско учење према теорији самоодређења генерисани су подаци на узорку од 2234 испитаника оба пола (49,2% испитаница) и старијег основно-школског узраста (10-16 година). Мотивација за школско учење мерена је упитником ЕМЕ (Échelle de motivation en éducation; Vallerand et al., 1989, у преводу Д. Шарчевића и А. Васића). Дискриминативном анализом на нивоу индикатора и четири димензије мотивације за школско учење, као и путем МАНОВА-е на нивоу димензија тестиране су разлике у мотивацији за школско учење у зависности од пола и школског успеха. Дискриминативном анализом је изолована статистички значајна дискриминативна функција која сажима разлике између полова у амотивацији насупротив мотивацији. Готово исти резултати добијени су и дискриминативном анализом на нивоу димензија мотивације за школско учење. У просеку више резултате имају ученици, што говори о њиховој више израженој амотивацији, а у просеку ниже резултате имају ученице са више израженом мотивацијом за школско учење. Сагласно са бројним другим истраживањима, поново је регистрована значајна корелација пола и школског успеха. Али, мултиваријатни тестови значајности у простору димензија мотивације за школско учење не говоре о значајном заједничком деловању ових фактора, него само о

¹ Део резултата презентован у овом извештају прелиминарно је саопштен на јубиларном 60. научно-стручном скупу *Сабор психолога Србије* који је одржан у Београду (Трогрлић и Васић, 2012).

значајним посебним ефектима пола и школског успеха. У исходима униваријатних тестова значајности такође изостају значајни ефекти интеракције фактора пола и школског успеха. Регистроване су значајне разлике између полова на димензијама мотивације за школско учење које су дефинисане као унутрашња и спољашња мотивација и амотивација, али не и на димензији мотивације за школско постигнуће. Такође, констатоване су значајне разлике између испитаника различитог школског постигнућа на димензијама амотивације и спољашње и мотивације за школско постигнуће, али не и на димензији унутрашње мотивације.

Кључне речи: Мотивација за школско учење, пол, школски успех, дискриминативна анализа, МАНОВА.

„Узорни школски системи су они који успевају да код ученика подстичу изворни ентузијазам за учење и остварење и осећање вољног ангажовања у образовном прегнућу. Сматрамо да тај интерес и воља води ученике да испољавају већу флексибилност у решавању проблема, ефикасније стицање знања и снажно осећање личне вредности и друштвене одговорности“.

Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan (1991, стр. 325-326)

УВОД

Релативно стабилне полне разлике конзистентно су регистроване у домању способности, особина личности и школског постигнућа (Halpern, 2009, 2012; Трогрилић, 1999; Васић, 2001). Када је реч о полним разликама у академском постигнућу и интересовањима, један од често навођених чинилаца, којима те разлике покушавају да се објасне, је и мотивација (Dweck, 1986; Meece, Glienke & Burg, 2006). Истовремено, у последњих неколико деценија истраживања мотивације добила су додатни подстицај настанком и развојем већег броја мање или више сродних теорија. Развој нових теорија и фундаментална и примењена истраживања мотивације су у овом периоду добила на таквом замаху, да постоје констатације како ова област никада до сада није била толико узбудљива и подстицајна као што је данас (Reeve, 2009). Шта више, многе од тих новијих теорија мотивације непосредно су повезане управо са истраживањима и интервенцијама које су усмерене на описивање, разумевање и увећање самог академског постигнућа (Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000, 2009; Shunk, Pintrich & Meece, 2008).

Једна од тих новијих теорија мотивације је и теорија самоодређења (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Шарчевић, 2011; Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989). У ствари, теорија самоодређења пледира на статус опште теорије индивидуалности и развоја при чему је један њен део посвећен и описивању и разумевању хумане мотивације (Deci & Ryan, 1985, 2008). Неколико претпоставки и појмова из те теорије односи се на хуману мотивацију, њену природу, врсте и улогу коју има у областима као што су пословање (Мај-

сторовић, 2008), образовање (Reeve, 2002) и игре (Wilson, Mack & Grattan, 2008; Vallerand, 1983). Оно што је, можда, посебан квалитет овог теоријског настојања, упркос понекад неједнозначним исходима емпиријских провера (Cameron & Pierce, 2002; Deci, Koestner & Ryan, 1999), јесте покушај да се пружи обједињени теоријски контекст који обухвата разнородне раније концепције оличене у бихејвиоризму, психоанализи и когнитивистичким тежњама ка разумевању људске мотивације (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2008). Сликаом 1 представљени су основни појмови теорије самоодређења који се односе на описивање и објашњење хумане мотивације.

Амотивација	Спољашња мотивација				Унутрашња мотивација
	Спољашња регулација	Усвојена регулација	Поистовећена регулација	Интегрисана регулација	Унутрашња регулација
Изостанак регулације	Контролисана мотивација			Аутономна мотивација	
Недостатак мотивације					
Најмање аутономно					Највише аутономно

Слика 1 – Врсте мотивације и регулације према теорији самоодређења (прилагођено према Ryan & Deci, 2008, стр. 663).

Оно што је уочљиво јесте истицање разлике између унутрашње и спољашње мотивације, што је постало својеврсна мантра у многим уџбеницима посвећеним истраживањима и примени психологије у образовању (Ђурић, 2011; Woolfolk, 1980). Али, од првих изворних истраживања (Deci, 1975) до релативно доследне формулације теорије самоодређења и појмова и претпоставки које се односе на мотивацију, посебно академску мотивацију (Deci & Ryan, 1985; Reeve, 2002), постигло се далеко више.

Валеран и сарадници (Deci et al., 1991; Vallerand et al., 1989) су основне поставке и појмове из теорије самоодређења разрадили у контексту образовања и постигнућа понудивши више инструмената намењених процени мотивације за школско учење. У тим операционализацијама стандардног упитничког формата, од којих је једна примењена и у истраживању о којем се овде извештава, унутар распона од амотивације до унутрашње мотивације разликују се квалитативно специфичне форме или аспекти спољашње мотивације. Основна димензија дуж које се све те врсте мотивације разликују дефинисана је као саморегулација или аутономија. Дакле, у зависности од степена саморегулације или аутономије описане су потпуно спољашња, усвојена или интројектована, поистовећена или идентификована, и интегрисана, а посебно и унутрашња мотивација, те амотивација (Deci & Ryan, 1985; 2008). Потпуно спољашња регулација подразуме-

ва притисак и дисциплиновање, док саморегулисана или аутономна мотивација подразумева вољу и избор са изворним интересовањем и пропратним позитивним афективитетом. Унутар тог распона препознати су аспекти мотивације који се односе на различите исходе интернализације као једног од основних процеса социјализације (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

Упркос завидној теоријској плаузибилности и извесној емпиријској поткрепљености, постоје и истраживањима покренуте сумње у заснованост структуралне претпоставке, при чему неке од тих сумњи потичу из кружока посвећеног развоју теорије самоодређења, а неке изван њега. Тако, рецимо, има налаза који доводе у питање оправданост разликовања идентификоване и интегрисане мотивације, што се алтернативно тумачи ефектом узраста или, уопште, развоја (Deci et al., 1991; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Senécal, 2007). Друге сумње, пореклом изван кружока окупљеног око заговорника теорије самоодређења, односе се такође на структуру хумане мотивације, те тако и мотивације за школско учење. У тим истраживањима наводе се налази који указују на мање или више стабилну четвородимензионалну структуру упитничких операционализација намењених мерењу мотивације за школско учење са незнатним разликама у дефинисању тих димензија (Smith, Davy, & Rosenberg, 2012; Шарчевић, 2011, 2012; Васић и Шарчевић, 2012).

Иако обимнији прегледи истраживања не говоре о значајним полним разликама у мотивацији (Ellis, Hersherberger, Field, Wersinger, Geary et al., 2008), истраживања која полазе од теорије самоодређења релативно доследно указују да те разлике постоје и да зависе од врсте мотивације (Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1989; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal & Vallieres, 1992; Ratelle et al., 2007). У главнини, ови налази релативно јасно упућују на закључак да су девојчице и девојке више интринзички мотивисане, односно у већој мери аутономно регулисане, за разлику од дечака и момака који су више екстринзички мотивисани или, чешће, амотивисани. С друге стране, нешто ређи, али значајни, налази говоре да постоји стабилан тренд опадања интринзичке мотивације и њене улоге у разумевању образовног постигнућа код оба пола, али не и да постоје значајне полне разлике у изражености различитих врста мотивације (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005). Овакав налаз, који одступа од већине оних који се односе на претпоставке и појмове теорије самоодређења, може се протумачити и као последица теоријских разлика и њихових консеквенци на нивоу операционализације.

Резултати овог истраживања настављају се на досадашње провере претпоставке о структури мотивације за школско учење у оквиру теорије самоодређења. Али, у овом истраживању та је провера изведена у контексту значаја полних разлика у мотивацији за учење и њиховог односа са разликама у школском постигнућу. Дакле, овде се покушало одговорити на питање да ли постоје и какве су полне разлике у мотивацији за школско учење и да ли те разлике могу бар неким значајним делом да објасне и разлике у школском постигнућу. Различита осетљивост у домаћим истраживањима дефинисане структуре мотивације за школ-

ско учење на полне и разлике у школском постигнућу, која је нешто другачија у односу на изворно теоријско схватање, поред практичног значаја за разумевање образовне стварности може додатно допринети и разматрањима о емпиријској утемељености и ваљаности тако реформулисане претпоставке.

МЕТОД

У мерењу мотивације за школско учење, примењен је инструмент *ЕМЕ* (*Échelle de motivation en éducation*; Vallerand et al., 1989) у преводу Душане Шарчевић и Александра Васића. Овај инструмент је примењен у комбинацијама са још неким инструментима стандардног упитничког формата који су намењени мерењу мотивације за постигнуће и других особина личности. Као што је већ истакнуто, за разлику од изворне претпоставке која је послужила у изради оригиналне верзије упитника *ЕМЕ*, у верзији која је примењена на узорку из домаће популације испоставља се да су главни предмети мерења четири релативно независне димензије мотивације за школско учење (Шарчевић, 2011, 2012; Васић и Шарчевић, 2012). Те димензије дефинисане су као *унутрашња мотивација* (*УМ* – Ужива да учи нове ствари), *спољашња мотивација* (*СМ* – Иде у школу да би једног дана имао велику плату), *мотивација за школско постигнуће* (*МП* – Иде у школу да докаже себи да је способан да је заврши) и *амотивација* (*АМ* – Не разуме зашто иде у школу и није га брига). Испитаници су инструисани тако да на ставке одговарају путем уређених степенованих категорија одговарања у распону од потпуног слагања, кодираног са 5, до потпуног неслагања које је кодирано са 1. На почетку упитника налази се општи корен ставки који наводи испитанике да на сваки понуђени наставак у остатку упитника одговоре зашто иду у школу (Табела 4). Метријске карактеристике редефинисаних скала које одговарају посебним димензијама мотивације за школско учење из упитника *ЕМЕ* изложени су у Табели 1.

Табела 1 – Метријске карактеристике скала из упитника *ЕМЕ* на узорку од 2320 испитаника (према Шарчевић, 2011, стр. 62).

Скале	Показатељи	<i>t</i>	<i>MSA</i>	α	β	h_1	h_2
Унутрашња мотивација (<i>УМ</i>)		7	.93	.82	.82	.38	.87
Спољашња мотивација (<i>СМ</i>)		8	.91	.78	.78	.30	.90
Мотивација за школско постигнуће (<i>МП</i>)		8	.90	.76	.77	.28	.88
Амотивација (<i>АМ</i>)		5	.89	.76	.76	.38	.94

НАПОМЕНА: *t* – број ставки у скали; *MSA* – мера адекватности узорковања варијабли као процена репрезентативности; α – поузданост типа

интерне конзистенције; β – поузданост првог главног предмета мерења скале; h_1 – просечна корелација ставки као процена хомогености скале; h_2 – Момировићев коефицијент хомогености.

Основне варијабле су стандардизовани нормализовани резултати испитаника на ставкама из упитника *ЕМЕ*, фактори који су изоловани у мерном простору трансформисаних ставки као ужи аспекти мотивације за школско учење и варијабле које разликују пол и школски успех испитаника на крају првог полугодишта у време извођења истраживања текуће школске године. Варијабла пола је самоизјашњавање испитаника о полном идентитету – дакле, да ли су мушког (кодирано са 1) или женског пола (кодирано са 2). Варијабла школског успеха представља одговоре испитаника на питање о школском успеху на крају првог полугодишта при чему су понуђене уређене и степеноване категорије од незадовољавајућег (кодирано са 1) до одличног успеха (кодирано са 5). Подаци о расподелама вредности на варијаблама пола и полугодишњег школског успеха, као и њихова корелација, детаљније су изложени у одељку о резултатима истраживања.

Инструменти су примењени на укупном узорку од 2320 испитаника, оба пола, старијег основношколског узраста. За потребе анализа које би одговориле на нека питања о односу пола, школског успеха и мотивације за школско учење, подаци из оригиналног истраживања су још једном прегледани и елиминисан је један број испитаника са недостајућим подацима на варијабли пола. Након тога, узорак за овде обављене анализе чинило је укупно 2234 испитаника, од чега је 1134 (51%) мушког, а 1100 (49%) женског пола. С обзиром на то да недостаје податак о школском успеху за једног испитаника, број степени слободе мањи је за један у односу на укупан ефектив узорка. Узраст испитаника креће се у распону од 10 до 16 година.

У дефинисању структуре простора мерења упитника *ЕМЕ* коришћена је у екстракцији анализа главних компонената (Hotelling, 1933), уз четири задата фактора сагласно претходним анализама (Шарчевић, 2011; Васић и Шарчевић, 2012) и *Promax*-решење у ротацији (Hendrickson & White, 1964). Четири *Promax*-фактора дефинисани су тако да скорови испитаника на тим димензијама указују на више изражену унутрашњу, спољашњу, мотивацију за школско постигнуће и амотивацију. Пре анализа на нивоу димензија мотивације за школско учење обављена је дискриминативна анализа на нивоу ставки из скале *ЕМЕ*. Постоје два уобичајена правца у дискриминативној анализи, где се у једном случају номинална варијабла која разликује неке групе сматра предиктором, а у другом случају критеријумом (Brown & Wicker, 2000). Овде је овај аналитички поступак примењен у првом смислу – дакле, да се помоћу варијабле пола утврди јединствена функција или фактор који објашњава неки, претпоставља се значајни део коваријабилитета ставки и фактора из скале *ЕМЕ*. Затим је, на нивоу димензија мотивације за школско учење, примењена и двофакторска *МАНОВА*, где су факторе представљали варијабле пола са два и школског успеха са три нивоа, а зависне варијабле резултати испитаника на дефинисаним *Promax*-факторима.

АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА

Варијабла школског постигућа показивала је такво застрањивање ка вишим вредностима да је то потпуно искључило потенцијалне друге аналитичке поступке који почивају на линарном математичко-статистичком моделу и налагало неку врсту погодне трансформације. Зато је ова варијабла рекодирана у нову групишућу варијаблу која разликује исподпросечне (од недовољног до доброг успеха), просечне (врло добар успех) и ученике са надпросечним (одличним) школским успехом (Табела 2). Као и многим ранијим истраживањима (Васић, 2001), и овде је констатована значајна корелација између овако трансформисане варијабле школског успеха и пола ($C = .19$; $\chi^2(2) = 87,16$; $p < 0,01$). Далеко је више младића са исподпросечним школским успехом у односу на девојке (око 12 наспрот 6%), а знатно више девојака са изнадпросечним школским успехом (26 у односу на 17%), док је релативно уједначена полна структура у групи са просечним успехом (Табела 3).

Табела 2 – Нова групишућа варијабла школског успеха.

Групе	<i>AS</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Исподпросечан	2.38	407	.86	1	3
Просечан	4.00	863	.00	4	4
Надпросечан	5.00	963	.00	5	5
Укупно	4.14	2233	1.01	1	5

НАПОМЕНА: *AS* – процена централне тенденције успеха по групама; *N* – величина група; *SD* – процена дисперзије успеха по групама; *Min* и *Max* – најнижи и највиши успех по групама.

Табела 3 – Заједничка расподела вредности на варијаблама пола и школског успеха.

Школски успех		Пол		Укупно
		Muški	Ženski	
Исподпросечан	f_o	266	141	407
	f_t	206.51	200.49	407.00
Просечан	f_o	481	382	863
	f_t	437.88	425.12	863.00
Надпросечан	f_o	386	577	963
	f_t	488.62	474.38	963.00
УКУПНО	f	1133	1100	2233

НАПОМЕНА: f_o – процена емпиријске учесталости; f_t – процена очекиване учесталости.

Основни резултати дискриминативне анализе на нивоу ставки изложени су у Табели 4. Дискриминативна функција у простору индикатора мотивације за школско учење статистички је значајна, а корелација између те функције и варијабле пола релативно скромна ($\rho = .32$, $\chi^2(28) = 235,31$, $p < 0,01$). Али, по структури функција је доста богата и предзнаци структуралних коефицијената јасно указују на њену биполарну природу. Негативне корелације и оптерећења имају ставке које се налазе у реону претпостављеног распона мотивације који се односи на различите степене интернализације регулације или остваривања аутономије. То су, рецимо, ставке које индикују позитиван афективитет према школи и учењу нових садржаја, жељу да се научи више о стварима које су интересантне и доживљај школовања као пута ка остваривању компетенција које омогућавају индивидуи да ради оно што је интересује, да стекне знања која омогућавају пожељне послове и да, уопште, оствари жељене циљеве. Ставке које имају позитивне корелације и оптерећења са дискриминативном функцијом указују на изостанак јасне перспективе школовања, незаинтересованост, негативан став према школи, чак и извесну дозу хостилитета према школи као симболу институционализованог васпитања и образовања. Очигледно, димензија одражава индивидуалне разлике у степену изражености амотивације до оних облика мотивације који се у теорији самоодређења означавају саморегулативним или аутономним. Центроиди група јасно указују на то који је пол сконцентрисан на ком крају дискриминативне функције. У просеку више резултате, ближе полу амотивације, имају испитаници (0,33), а у просеку ниже резултате, који говоре о више израженим, углавном аутономним облицима мотивације, постижу испитанице (-0,34), са распоном између центроида од практично две трећине стандардне девијације.

Табела 4 – Дискриминативни фактор у простору ставки упитника *ЕМЕ*.

<i>Иде у школу зато што...</i>	<i>F</i>	<i>W</i>
1. ... ће на тај начин стећи диплому и плаћен посао.	-.25	-.07
2. ... ужива да учи нове ствари.	-.40	-.08
3. ... ће се добро припремити за посао који жели да ради.	-.30	.00
4. ... воли да иде у школу.	-.60	-.51
5. ... појма нема, само губи време.	.48	.03
6. ... је посебно задовољан када надмаши самог себе у резултатима у школи.	-.19	.07
7. ... жели да докаже себи да је способан да заврши школу.	.03	.19
8. ... је то једна од обавеза које има сваког дана.	.02	.01
9. ... тамо може да открије нешто што раније није знао.	-.29	.03

10. ... ће му то омогућити да ради оно што га заиста интересује.	-.42	-.09
11. ... га то веома забавља.	-.25	.06
12. ... пре је знао зашто, али сада више не зна.	.44	.09
13. ... је тако ближи остварењу веома важног циља у животу.	-.39	-.13
14. ... се осећа важним у споственим очима када успе у школи.	-.32	-.21
15. ... жели да има леп и угодан живот.	-.17	.07
16. ... жели да научи више о стварима које га занимају.	-.34	-.01
17. ... ће му то помоћи да одабере будуће занимање или каријеру.	-.44	-.22
18. ... воли да га понесу жустре расправе са наставницима.	.48	.24
19. ... не разуме зашто и искрено баш га брига.	.57	.19
20. ... је задовољан када добро уради тешке школске задатке.	-.27	-.04
21. ... жели себи да докаже да је паметан.	.03	.08
22. ... ће једног дана имати велику плату.	.12	.26
23. ... му то омогућава да научи пуно о ономе што га занима.	-.41	-.14
24. ... ће га то оспособити да ради оно што жели.	-.41	-.18
25. ... воли да се у потпуности препусти занимљивим садржајима које учи.	-.15	.36
26. ... уопште не зна шта ради у школи.	.49	.09
27. ... му омогућава да се лично изрази на најбољи могући начин.	-.21	.06
28. ... жели себи да докаже да је способан да успе у школи.	-.16	-.05

НАПОМЕНА: F – структура дискриминативне функције; W – стандардизовани коефицијенти.

Готово исти резултати добијени су и дискриминативном анализом на нивоу димензија мотивације за школско учење. Разлике су на нивоу процена статистичких показатеља док су сличности на нивоу садржине резултата и правилности на које они указују доследне и теоријски смислене. Каноничка корелација варијабле пола и дискриминативне функције у простору димензија мотивације за школско учење је статистички значајна и нешто нижа у односу на ону која је изолована на нивоу ставки упитника *ЕМЕ* ($\rho = 0,26$, $\chi^2(4) = 159,43$, $p < 0,01$). Структура дискриминативног фактора је такође биполарна и лоцира димензије мотивације за школско учење поново приближно очекивањима из теорије самоодређења.

Табела 5 – Дискриминативни фактор у простору фактора из упитника *ЕМЕ*.

Фактори	<i>F</i>	<i>W</i>
Спољашња мотивација	-.57	-.32
Унутрашња мотивација	-.66	-.43
Мотивација за школско постигнуће	-.08	.36
Амотивација	.87	.65

НАПОМЕНА: *F* – структура дискриминативне функције; *W* – стандардизовани коефицијенти.

На негативном полу су димензије унутрашње и споља регулисане мотивације, док је димензија која је тентативно дефинисана као мотивација за школско постигнуће практично нулте корелације са дискриминативном функцијом. Али, није згорег скренути пажњу на релативно висок и позитиван коефицијент оптерећења мотивације за школско постигнуће овом дискриминативном функцијом што је по садржини помера више ка оним аспектима мотивације који су мање аутономни или више споља регулисани. На позитивном полу је димензија која је дефинисана као амотивација, али ваља имати на уму и да је та дефиниција тентативног карактера и да је ту знатно више заступљен негативан, готово хостилан став према школовању, пре него изостанак мотивације. Поново, као и у анализи на нивоу ставки упитника *ЕМЕ*, ниже скорове у просеку имају испитанице (-0,28), а више скорове испитаници (0,27), што је нешто више од пола стандардне девијације.

Резултати *МАНОВА* на нивоу димензија омогућавају додатну проверу претходно изнетих резултата, али и проверу улоге школског успеха у разумевању полних разлика у мотивацији за школско учење. Међутим, иако је раније констатована значајна корелација пола и школског успеха, испоставља се да ови чиниоци значајно, по износу уједначено, али независно, објашњавају део индивидуалних разлика на димензијама мотивације за школско учење (Табела 6).

Табела 6 – Мултиваријатни тестови значајности ефеката у простору фактора из упитника *ЕМЕ*.

Извори ефекта	λ_w	<i>F</i>	df_1	df_2	<i>p</i>	η_p^2
Исходишна тачка	.99	5.38	4	222	.00	.01
Пол	.96	25.65	4	222	.00	.04
Школски успех	.90	31.78	8	445	.00	.05
Пол X Школски успех	1.00	.97	8	445	.46	.00

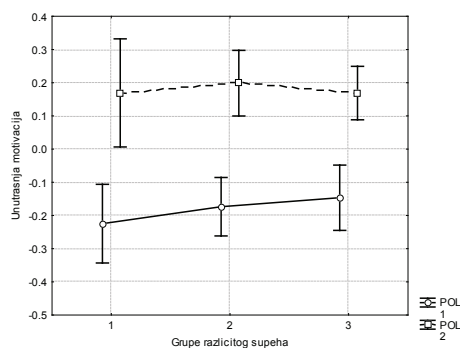
НАПОМЕНА: λ_w – Вилков карактеристични корен; *F* – тест статистичке значајности; df_1 и df_2 – бројеви степена слободе; *p* – статистичка значајност; η_p^2 – процена величине ефекта.

Слично је и са резултатима униваријатних тестова значајности који, усаглашено са резултатима дискриминативних анализа и исходама мултиваријатних тестова, говоре о значајним посебним ефектима фактора пола и фактора школског успеха, али не и на њихове значајне интеракције. Испоставља се да пол и школско постигнуће значајно објашњавају делове варијанси на релативно различитим димензијама мотивације за постигнуће. Регистроване су значајне разлике између полова на димензијама мотивације за школско учење које су дефинисане као унутрашња ($MS = 58,86$, $F / 1/ = 60,61$, $p < 0,01$), спољашња мотивација ($MS = 31,57$, $F / 1/ = 33,82$, $p < 0,01$) и амотивација ($MS = 60,93$, $F / 1/ = 68,45$, $p < 0,01$), али не и на димензији мотивације за школско постигнуће ($MS = 2,32$, $F / 1/ = 2,34$, $p > 0,05$). Такође, констатоване су значајне разлике између испитаника различитог школског постигнућа на димензијама које су дефинисане као спољашња мотивација ($MS = 43,76$, $F / 1/ = 46,88$, $p < 0,01$), мотивација за школско постигнуће ($MS = 11,19$, $F / 1/ = 11,30$, $p < 0,01$) и амотивација ($MS = 63,92$, $F / 1/ = 71,81$, $p < 0,01$), али не и на димензији унутрашње мотивације ($MS = 0,24$, $F / 1/ = 0,25$, $p > 0,05$). Посебно су интересантни они елементарни резултати овог нивоа анализе, који се односе на просечне вредности испитаника различитог пола и школског успеха на појединим димензијама мотивације за постигнуће, који су приказани графички Сликаом 1.

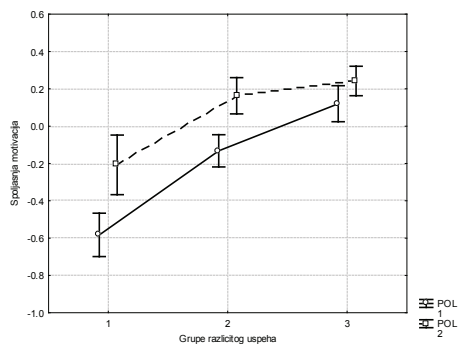
У складу са већим бројем студија, резултати овог истраживања указују на, у просеку, бољи школски успех девојчица, при чему су овде утврђене разлике међу половима нешто израженије него оне утврђене на већини англосаксонских узорака (Halpern, 2012). Иако је постало готово уобичајено да се овакви налази сматрају поткрепљењем става о већој школској успешности девојчица, низ студија у којима школска успешност није операционализована искључиво као просечна оцена, већ као постигнуће на одређеном стандардизованом тесту знања, овакву констатацију доводе у сумњу (Halpern, 2012). Налази да полне разлике детектоване на нивоу оцена нису нужно праћене разликама на тестовима знања, јасно указују на потребу детаљнијег испитивања шта стварно школска оцена представља, односно о каквом је композиту реч. У прилог овој потреби, сведочи и у овом истраживању утврђена структура просечних оцена која драстично одступа од теоријски очекиване нормалне дистрибуције или дистрибуције која јој бар наликује.

Но, шта год да школска оцена представља, полне разлике на нивоу овако дефинисане школске успешности постоје, те се поставља и питање њиховог порекла, а један од логичних избора је мотивација. Различити теоријски приступи мотивацији, укључујући и овде разматрану теорију самоодређења, претпостављају да у основи диференцијалних перформанси, поред неких других карактеристика, као што су способности, особине личности или вештине, у значајној мери стоји и мотивација или, тачније, тип мотивације. Упитник примењен у овом истраживању, а редефинисан на основу резултата домаћих истраживања, омогућава процену унутрашње, спољашње, мотивације за школско постигнуће и амотивације. Теоријом вођена очекивања су позитивне везе свих облика мотивације,

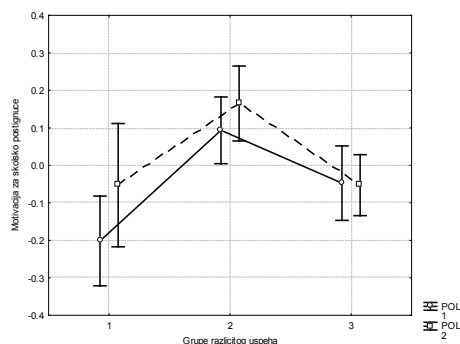
а посебно унутрашње, и негативне везе амотивације и школског успеха. Овде саопштени резултати истраживања тек делимично подржавају ову хипотезу.



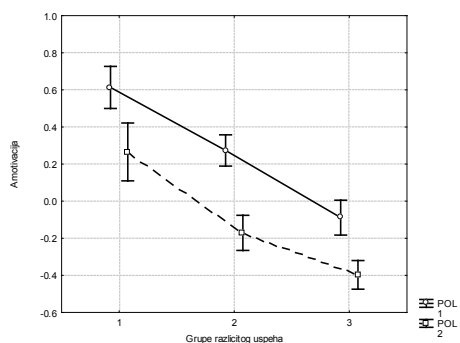
а



б



в



г

Слика 1 – Просечни резултати на *Promax*-факторима из упитника *ЕМЕ* (а – унутрашња мотивација; б – спољашња мотивација; в – мотивација за школско постигнуће; г – амотивација) у зависности од пола (испрекидане линије – женски пол; пуне линије – мушки пол) и школског постигнућа (1 – исподпросечни успех; 2 – просечни успех; 3 – изнадпросечни успех).

Наиме, разлике међу групама испитаника три нивоа школског успеха утврђене су на димензијама спољашње мотивације и амотивације, а у случају мотивације за школским постигнућем и између ученика просечног (врло доброг) и исподпросечног, као и напросечног успеха, али не и између ученика исподпросечног и напросечног успеха. Никакве разлике нису детектоване на димензији унутрашње мотивације. Нелинеарни ефекат мотивације за школско постигнуће на школски успех, вероватно је делом последица чињенице да је ова димензија у

знатној мери дефинисана потребом за конкуренцијом, доказивањем компетенције и самопотврђивањем, што је јачи мотиватор особа које се налазе на месту „следећег најбољег“, него оних који су знатније испод просека или оних који су већ у позицији најбољих. Теоријски очекивана, али овде изостала систематска повезаност унутрашње мотивације и школске успешности, у емпиријском смислу и није новина (Шарчевић, 2011). Али, овакав налаз свакако, бар у овде разматраном контексту обавезног институционалног образовања, поставља изазов пред теорију самоодређења која посебно наглашава позитивне ефекте интринзичке мотивације на различите облике људске делатности.

Једно од могућих објашњења одсуства систематске повезаности унутрашње мотивације и школске успешности, а ослоњена и на изворне провере саме теорије самоодређења, јесте питање критеријумске варијабле. Наиме, резултати истраживања корисности интринзичке мотивације пре указују на њен значај у контексту преданости, истрајности или развоју компетенција, а не нужно у контексту самог постигнућа (Vansteekiste, Lens & Deci, 2006). Другим речима, одређени резултат могуће је остварити и ако он представља потпуно интегрисани циљ, односно нешто чему особа тежи из чисто унутрашњих побуда, али и ако га особа доживљава као инструмент за постизање неког другог циља, па чак и ако је он у извесном смислу наметнут кроз спољашње награде и казне или њихову интројекцију у виду осећања стида, кривице или поноса. Оно што се у ова три случаја разликује није нужно само постигнуће или интензитет постигнућа, већ његов квалитет, а што још једном поставља питање стварне природе школских оцена и у којој су мери оне поуздана и ваљана процена квалитета постигнућа.

Поред тога, неке студије указују на значајан ефекат узраста на интринзичку мотивацију (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001). У овом истраживању обухваћен узраст од 10 до 16 година третиран је јединствено, што оставља отвореном могућност да су неке могуће систематске везе унутрашње мотивације и школског успеха остале прикривене. Посебан проблем у контексту односа унутрашње мотивације и школског постигнућа представља и чињеница да се овде примењени инструмент односи на мотивацију за школско учење уопште, а не на учење појединих садржаја. Пошто је интринзичка мотивација по дефиницији специфична, поставља се питање да ли би се нешто другачији образац односа унутрашње мотивације и успешности утврдио у случају спецификације области школског учења. Ово је посебно значајно у случају истраживања полних разлика с обзиром на релативно добро емпиријски поткрепљене евиденције о полно диференцираним интересовањима и преференцијама, како у едукационом, тако и у професионалном окружењу (Meece, Glienke & Burg, 2006).

Резултати испитивања полних разлика у мотивацији за школско учење начелно су усаглашени са већином студија из ове области, укључујући и налазе који су од непосредног значаја за разматрање претпоставки теорије самоодређења (Vallerand & Bissonnette, 1992). Обе дискриминативне анализе, на нивоу ставки и на четири димензије мотивације сугеришу значајне разлике у правцу веће заступљености амотивације код ученика, а спољашње и унутрашње мотивације код ученица, што потврђују и

универијатни тестови значајности. Иако очекиван, овај исход извесно тражи додатне експланације – шта је то што чини да су дечаки у већој мери демотивисани, или чак и хостилни према обавезном школовању, а девојчице у већој мери мотивисане за школско учење? Ако је судити по овде утврђеним разликама на димензији унутрашње мотивације, могло би се претпоставити да су наставни садржаји у већој мери усклађени са инхерентним интересовањима девојчица. Но, нелогичност ове тезе, као и чињеница да димензија унутрашње мотивације не обухвата само интринзичку потребу за сазнањем, већ и позитивни афективитет према школи, као и налази неких истраживања о вредновању школовања и позитивном ставу према образовању уопште (Martin, 2003), сугеришу другачију интерпретацију. Позитивнији став према школовању и његово веће вредновање и према самој теорији самоодређења могао би се рефлектовати на израженију аутономност у смислу веће интегрисаности дате активности са сопственим *Ја* и последично већу инвестицију у високо вредновану активност. Наравно, остаје отворено питање зашто је ово вредновање школовања, а које генерално расте са узрастом, веће у девојчица него у дечака. На сличан начин и већа спољашња мотивација ученица, а овде треба имати на уму да ова димензија не подразумева чисто екстерну регулацију понашања, већ инструменталну, или по теорији самоодређења идентификовану мотивацију, вероватно је у мањој мери последица израженијег социјализацијског притиска за улагање у школовање, а више самодисциплине девојчица (Halpern, 2012).

У најкраћем, резултати овог истраживања указују на значајну везу између школске успешности и спољашње или инструменталне мотивације насупрот амотивацији, као и вишу унутрашњу и спољашњу, а нижу демотивисаност ученица. Имајући на уму утврђену везу између пола и школског успеха, резултати сугеришу да би један од потенцијалних начина побољшања академске перформансе могао да буде и развој позитивнијег става према школовању, креирање наставних и других школских активности и атмосфере који воде умањењу демотивисаности и, посебно, обезбеђење услова за већу саморегулацију понашања.

ЛИТЕРАТУРА

- Brown, M.T., & Wicker, L.R. (2000). Discriminant analysis. In H.E.A. Tinsley and S.D. Brown (Eds.). *Applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 209-235). San Diego: Academic Press.
- Cameron, J., & Pierce, W.D. (2002). *Rewards and intrinsic motivation: Resolving the controversy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic view of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, M.R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Ђурић, Ђ. (2011). *Психологија и образовање: основе педагошке психологије*. Нови Сад: Факултет за правне и пословне студије и Прометеј.
- Ellis, L., Hershberger, S., Field, E., Wersinger, S. P., Geary, D., Palmer, C., Hoyenga, K., Hetsroni, A., & Karadi, K. (2008). *Sex differences: Summarizing more than a century of scientific research*. New York: Psychology Press.
- Halpern, D.F. (2009). Assessing gender gaps in learning and academic achievement. In P.A. Alexander & P.H. Whinne (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 635-653). New York/London: Routledge.
- Halpern, D.F. (2012). *Sex differences in cognitive abilities*. New York/Hove: Psychology Press.
- Hendrickson, A. & White, P.O. (1964). Promax: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British Journal of Statistical Psychology*, 17, 65-70.
- Hotelling, H. (1933). Analysis of a complex of statistical variables into principal components. *Journal of Educational Psychology*, 24, 417-441, 495-520.
- Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Мајсторовић, Н. (2008). Примена теорије селф-детерминације у истраживањима радне мотивације. *Примењена психологија*, 1, 5-18.
- Martin, A. J. (2003). Boys and motivation. *The Australian Educational Researcher*, 30, 43-65.
- Meece, J.L., Glienke, B.B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: John Willey & Sons.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, 54-67.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O.P. John, R.W. Roberts & L.S. Pervin (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654-678). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Shunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Smith, K.J., Davy, J.A., & Rosenberg, D.L. (2012). An empirical analysis of an alternative configuration of the *Academic Motivation Scale*. *Assessment in education: Principles, Policy, and Practice*, 19, 231-250.
- Шарчевић, Д. (2011). *Мотивација за школско учење према теорији самоодређења*. Мастер рад. Нови Сад: Факултет за правне и пословне студије др Лазар Вркатаић.
- Шарчевић, Д. (2012). Инкрементална ваљаност скала мотивације за школско учење. *60. научно-стручни скуп Сабор психолога Србије*. Београд: Друштво психолога Србије.
- Трогрилић, А. (1999). *Полне разлике у структури инфериорности и супериорности*. Магистарска теза. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Трогрилић, А., и Васић, А. (2012). Полне разлике у мотивацији за школско учење на старијем основношколском узрасту. *60. научно-стручни скуп Сабор психолога Србије*. Београд: Друштво психолога Србије.
- Vallerand, R.J. (1983). The effects of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5, 100-107.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Senécal, C., & Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Васић, А., и Шарчевић, Д. (2012). Факторска структура једног упитника за мерење мотивације за школско учење. *60. научно-стручни скуп Сабор психолога Србије*. Београд: Друштво психолога Србије.
- Васић, А. (2001). Шта је школски успех ученика? *Педагошка стварност*, 9-10, 697-725.
- Wilson, P.M., Mack, D.E., & Grattan, K.P. (2008). Understanding motivation for exercise: A self-determination perspective. *Canadian Psychology*, 49, 250-256.
- Woolfolk, A. (1980). *Educational psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Dr Aleksandra Trogrlić
Dušana Šarčević, MA
Dr Aleksandar Vasić, Novi Sad

GENDER, SCHOOL SUCCESS AND MOTIVATION FOR SCHOOL LEARNING

Abstract

A research aiming at verifying the assumption on the structure of motivation for school learning according to the theory of self-determination has generated the data on the sample of 2234 subjects of both genders (49,2% of female subjects) and of older primary school age (10-16 years). Motivation for school learning was measured according to the *EME* questionnaire (Echelle de motivation en education; Vallerand et al, 1989, translated by D. Sarcevic and A. Vasic). According to discriminatory analysis at the level of indicators and form dimensions of motivation for school learning and according to MANOVA at the level of dimensions, differences were tested in regard to motivation for school learning, depending on gender and school success. Discriminatory analyses isolated statistically significant discriminatory function abstracting the differences between genders in amotivation as opposed to motivation. Almost same results were obtained according to discriminatory analysis at the level of dimensions of motivation for school learning. On the average, male students have higher results, showing their more expressed amotivation, while female students with more expressed motivation for school learning have on the average lower results. In accordance to numerous other studies, significant correlation between gender and school success was once again registered. However, multivariant tests of significance in the space of dimensions of motivation for school learning have not indicated significant mutual influence of these factor, but only significant special effects of gender and school success. The results of univariant tests of significance have not shown significant effects of interaction of the factor of gender and school success, as well. Significant differences between genders have been registered at the dimensions of motivation for school learning, defined as intrinsic and extrinsic motivation and amotivation, but not at the dimension of motivation for school achievement. Furthermore, significant differences have been found between the subjects of different school achievement at the dimensions of amotivation and extrinsic motivation for school achievement, rather than at the dimension of intrinsic motivation.

Key words: motivation for school learning, gender, school success, discriminatory analysis, MANOVA.

Д-р Александра Трогрилич ма Душан Шарчевич Д-р Александр Васич
Новый Сад

ПОЛ, УСПЕВАЕМОСТЬ В ШКОЛЕ И МОТИВАЦИЯ В ШКОЛЬНОЕ УЧЕНИЕ

Резюме

В настоящем исследовании направленном на проверку предположения о структуре мотивации в школьном учении, согласно теории самоопределения, обработаны данные полученные опросом 2234- учеников обоих полов /49,2% учениц/ и старшего возраста начальной школы /с 10 до 16 лет/» Мотивацию в школьном учении мы измеряли с помощью анкеты ЭМЭ Echelle de motivation en education: Vallerand et al., 1989 в переводе Д. Шарчевич и А. Васича/. Дискриминативным анализом на уровне индикаторов и четырёх частей мотивации в школьном учении, как и с помощью МАНОВА на уровне частей, тестированы различия в мотивации учения в школе в зависимости от пола и успеваемости в школе. Дискриминативным анализом выделена статистически важная дискриминативная функция, которая стягивает различия между полами в амотивации напротив мотивации» Почти тождественные результаты получены и дискриминативным анализом на уровне частей мотивации в школьном учении, В среднем высшие результаты у учеников, а это свидетельствует об их более выраженной амотивации, а в среднем более низкие результаты у учениц с более высоко выраженной мотивацией в учении» Соответственно многим другим исследованиям, вновь зарегистрировано значительное соотношение между полом и успеваемостью в школе. Но, мультивариантные тесты важности в пространстве частей мотивации в школьном учении не показывают более важное совместное действие этих факторов, а только о важных отдельных эффектах пола и успеваемости. В результатах унивариантных тестов важности, тоже нет значительных эффектов соотношения факторов пола и успеваемости в школе. Зарегистрированы значительные различия между полами в рамках частей мотивации в школьном учении, которые определены как внутренняя и внешняя мотивация амотивация, но не в рамках мотивации в успеваемости. /Также обнаружены значительные различия между опрошенными с разным успеваемостью и результатов в частях амотивации и внешней и мотивации в школьных результатах и успехах, но нет и в – части внутренней мотивации.

Опорные слова: мотивация в школьном учении, пол, успеваемость в школе, дискриминативный анализ, МАНОВА

Мр Сандра Чачић,
Центар за социјални рад
Сомбор

UDK 341.623:364
UDK 341.623:159.964.21
UDK UDK 341.623:347.63

Стручни чланак
Примљен: 21. II 2012.
BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 2, p. 350–355.

РАЗВОЈНО-ЕДУКАТИВНА УЛОГА МЕДИЈАЦИЈЕ

Резиме

Овим радом представљена је медијација као новина у стручној пракси система социјалне заштите. Приказана је пракса сомборског Центра за социјални рад, у коме се медијација ефикасно примењује у раду са породицама у процесу развода. Примарни циљ медијације је решавање партнерских и родитељских конфликта. Међутим, у овом раду смо се фокусирали на развојно-едукативну улогу коју медијација може да има у учење нових вештина решавања проблема, унапређењу родитељских компетенција и комуникације.

Кључне речи: медијација, конфликт, социјална заштита, породице у процесу развода, учење.

Корисницима система социјалне заштите у Центрима за социјални рад пружају се различити облици помоћи и подршке. Репертоар помоћи и подршке зависи у великој мери од саме форме организације и примењиваних метода стручне праксе. Од 2008. године, као основни метод рада, примењује се вођење случаја, а у оквиру кога се могу користити различите услуге, које су развијене како у самим Центрима за социјални рад, тако и у локалној заједници. Упоредо са Законом о социјалној заштити и Правилником о стандардима поступања, који дефинишу медијацију као нову услугу намењену решавању конфликта у породици, изгласан је и Закон о медијацији који прописује основна правила и услове за одржавање медијације, као и принципе поступања медијатора.

Медијација потиче од латинска реч *mediare*, што значи нешто поделити на пола, док је реч медијатор проистекла из латинске речи *medius*- непристрасан, онај који иде средњим путем. Најчешће навођена дефиниција каже да медијација представља „интервенисање у сукобу или преговарање преко прихватљиве, непристрасне и неутралне треће стране која нема ауторитативну моћ доношења одлуке, већ помаже странама у сукобу да својом вољом постигну властити, обојано прихватљив, договор о предмету сукоба.“ (Moore, 1986, ст. 14).

Медијација је везана за решавање конфликта у интерперсоналним релацијама. У најширем смислу, конфликт представља сваки сукоб идеја, потреба, жеља, позиција и интереса. Конфликт као просец има свој почетак, развија се, добија на интензитету, ескалира и траје. Настаје када су стране спремне да шире свађу да би победиле или изгубиле, предузимајући радикалне кораке да остваре оно што су зацртале, тј. позиционирају се. Иако се конфликти претежно негативно конотирају, конфликте грубо можемо поделити на:

1. Деструктивни конфликти имају тенденцију да се шире и ескалирају и често су праћени насиљем.

2. Позитивни конфликти се називају *конструктивним* и пружају шансу за раст, развој, учење кроз односе са другима, унапређују односе (Видовић, Радовановић, 2004).

У сомборском Центру за социјални рад, медијација, као једна од услуга социјалног рада, стоји на располагању корисницима од октобра 2007. године. Медијација, техника решавања конфликта мирним путем, показује највећу ефикасност у раду са породицама које се налазе у процесу развода. Развод се односи пре свега на процес завршетка партнерске релације, при чему иницира низ промена у самој породичној структури и организацији (где ће ко живети након развода, са којим од родитеља ће живети дете, како ће дете виђати родитеља са којим не живи). Родитељске улоге се мењају у смислу да родитељи, као особе које се разводе и које се и саме налазе у процесу прораде губитка брака, имају додатни развојни задатак да разграниче своје партнерство и родитељство, а у циљу адекватног обављања родитељске улоге, комуницирања о потребама деце са бившим партнером и подржавања дететовог однос са другим родитељом. Често су индивидуални капацитети и време потребно за процес промене и стабилизацију породичних односа након развода различити код различитих чланова породице, тако да описана неусаглашеност обилује низом како партнерских, тако и родитељских конфликта.

У сомборском Центру до данас су одржане 263 медијације. Медијација се завршава договором страна о решењу конфликта, а постигнути договор представља мерљив индикатор успешности ове технике. 201 (76%) спроведена медијација је завршена договором родитеља, што говори о високој ефикасности ове технике. Применом статистичког поступка χ^2 теста, добили смо резултат који указује да број договором завршених медијација није случајан и да је високо статистички значајан ($\chi^2 73.463$, $p > .01$). С обзиром на податак да су конфликти у породици због емотивне умрежености њених чланова и трајног зависног односа међу њима, конфликти највећег интензитета (Милутиновић, Ајншпилер-Поповић, Кларић-Живковић, Стојановић, 2007; Џамоња-Игњатовић, 2006), на основу наведених података о ефикасности медијације чини се оправдано закључити да је медијација значајна техника избора за решавање конфликта у контексту породице.

База код примене медијације у породичним конфликтима је стављање детета и његових потреба у први план. Медијатори су ти који штите интерес детета, у најширем смислу речи, и помажу родитељима да, разграничавајући своје партнерство и родитељство, фокус пажње усмере на дете и његову добробит.

Медијација је неформална услуга, која се нуди свим породицама у разводу као алтернатива поступку процене родитељских капацитета од стране стручних радника у Центрима за социјални рад, а који се спроводи за потребе судских бракоразводних парница. Да би медијација отпочела, потребан је пристанак свих старна у сукобу да на овакав начин решавају конфликт, а што указује да је један од основних принципа на којима почива ова услуга добровољност. Основна предност медијације над стандардним поступком процене је што родитељи задржавају потпуну моћ одлучивања о битним питањима њихових даљих релација које се тичу пре свега организације бриге око детета; другим речима, родитељи на медијацији креирају судску пресуду по својим мерилима, док у поступку процена професионалац даје своје мишљење на основу стандарда рада и поступања, са значајно мањим реалним утицајем родитеља на исход целокупне ситуације и, у крајњој линији, судске пресуде.

Медијација се може третирати као један неформалан начин учења и побољшања родитељских вештина. Медијатори својим поступањем, које је неутрално, објективно, подстичуће, усмерено на проблем и дететове потребе, представљају позитиван модел за учење вештина и могућих начина решавања садашњим и будућим проблемима у породичном функционисању.

Медијатори током сесија медијација чине следеће:

- Постављају питања о информацијама, осећањима, ставовима и потребама, без вредновања истих;
- проверавају да ли су добро чули, видели и разумели оно што стране износе, да ли се стране чују;
- помажу у промени позиција странама у сукобу, тј. у разумевању позиције оног другог;
- помажу странама да идентификују заједничку потребу и усмеравају стране да на тој заједничкој основи траже решење за конфликтну ситуацију;
- са странама у сукобу листају њихова понуђена решења, проверавају њихову реалистичност и изводљивост;
- штите све учеснике у процесу од насиља било које врсте.

Медијацијом остварују вишеструку добит како саме стране које су у конфликту, тако и систем у коме се медијација примењује, тако да, у крајњој перспективи, можемо говорити о развојно-едукативном аспекту медијације.

Родитељска добит од медијације:

- Проблем решавају родитељи који су га и генералисали и који га најбоље познају;
- решења до којих родитељи сами дођу у пракси су функционалнија и трајнија, јер су стране задовољиле своје потребе кроз креирање решења којим нико није губитник, већ сви добијају;
- кроз активно учествовање родитељи добијају потврду да су моћни да реше проблеме и одговорни за своје одлуке, што се одражава на повећање самопоуздања;

- родитељи уче да конфликт често није крај већ почетак комуникације, да конфликт може бити позитиван;
- успостављају и побољшавају комуникацију;
- успостављају родитељски савез у односу према детету и
- нормализују развод, живот се наставља и након развода.

Дететова добит од медијације:

- Дете на медијацији, у складу с узрастом, изражава своје мишљење и осећања, активан је учесник у процесу одлучивања, а не објект о коме се одлучује;
- успостављањем директне комуникације родитеља, дете није жртвени посредник у родитељској комуникацији;
- дете се опушта, јер нема пролонгирања конфликта
- дете има родитељску дозволу да развија однос са оба родитеља, лојално обома, а не само једном од родитеља.

Системска добит:

- С обзиром на то да се велики број предмета у Центрима за социјални рад може решавати медијацијом, а пре свега предмети у вези вршења родитељског права и модела виђења детета са родитељем код кога неће живети, медијација „штеди“ професионалне капацитете у смислу укључивања водитеља случаја само у оне предмете који се медијацијом не могу решити.
- Породице које су користиле услугу медијације краће време бораве у систему социјалне заштите и касније се ређе поново враћају, чиме је систем растерећенији и спремнији да се дугорочно ангажује око корисника са сложенијим тешкоћама.

Као и свака техника, и медијација има своја ограничења. Контраиндикације за примену медијације су:

- Особе немају капацитета: особе са когнитивним ограничењима због менталне ретардације, код особа које нису способне за расуђивање услед неког менталног поремећаја, злоупотреба наркотика.
- Ако једна страна у сукобу не пристаје на медијацију (друга страна не може да на тај начин решава проблем и ако жели).
- С обзиром на то да медијација почива на принципу равноправности учесника, због дисбаланса моћи између учесника, медијација се не препоручује када у породици постоји насиље, као и код злостављања и занемаривања.

С обзиром на показатеље ефикасности примене медијације у раду на конфликтима у породицама које се налазе у процесу развода, као и имајући у виду и један општији развојно-едукативни допринос медијације побољшању комуникације и родитељских компетенција, било би логично очекивати да је услуга

медијације присутна у пракси свих Центара за социјални рад. Међутим, актуелна реалност је другачија. Медијација се примењује само у неким Центрима за социјални рад. Овакво стање може бити последица више фактора: недостатка и преоптерећености професионалаца, који у Центрима често обављају више професионалних улога, недостатка адекватног простора за одржавање сесија медијације, као и отпора према прихватању новина у стручном раду.

Циљ овог рада је био да, кроз пример позитивне праксе, укаже на неке аспекте медијације, као и на могућност унапређења квалитета социјалне заштите корисника.

ЛИТЕРАТУРА

- Džamonja-Ignjatović, T., Žegarac, N., (2006). *Medijacija- koncepti i konteksti*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju.
- Moore, C. W., (1986). *The mediation Process, Practical Strategies for Resolving Conflict*. San Feancisco: Jossey-Boss.
- Vidović, S., Radovanović, M., (2004). *Spremno u sukobe- recepti za bolje bavljenje sobom, drugima, međusobnim odnosima i konfliktima*. Nemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ).
- Milutinović, Lj., Ajnšpiler-Popović, G., Klarić-Živković, M., Stojanović, S. (2007). *Priručnik za obuku posrednika*. Beograd, Centar za medijaciju

Dr Sandra Čačić, Sombor

DEVELOPMENTAL-EDUCATIVE ROLE OF MEDIATION

Abstract

The paper represents mediation as a novelty in professional practice of the social protection system. The practice of the Centre for social work in Sombor is described, where mediation has been efficiently applied in work with families that are going through the process of divorce. Primary aim of mediation is solving partner and parental conflicts. However, the paper focuses on developmental-educative role mediation can have in regard to learning of new skills for problem solving, improvement of parental competencies and communication.

Key words: mediation, conflict, social protection, families in the process of divorce, learning.

Д-р Сандра Чачич Сомбор

РАЗВИВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬН АЯ РОЛЬ ПОСРЕДНИЧЕСТВА

Резюме

В настоящей работе представлено посредничество как что-то новое в профессиональной практике системы социальной охраны. Представлена практика Центра социального труда в Сомборе, в котором посредничество эффективно применяется в работе с семьями находящимися в процессе развода. Первичной целью посредничества является решение партнёрских и родительских конфликтов. В настоящей работе мы сосредоточились на развивательно-воспитательную роль, которую посредничество может иметь в обучении новых умений в решении проблем, в развитии и совершенствовании родительских компетенций и коммуникации.

Опорные слова: посредничество, конфликт, социальная охрана, семьи в процессе развода, учение

Др Ђоко Г. Марковић
Филозофски факултет
Никшић, Црна Гора

UDK 371.3::51:373.5
Стручни чланак
Примљен: 31. XII 2012.
BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 2, p. 356–363.

ГЕОМЕТРИЈСКИ И КОМБИНОВАНИ ПОЛИФОРМИЗМИ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

Резиме

Овим радом се превасходно посматра методика наставе математике у свијетлу принципа полиформности презентована геометријским и комбинованим полиформним геометријско–аритметичко–алгебарским и аналитичким интерпретацијама у функцији динамизирања наставног процеса са тенденцијом континуираног пружања прилика ученицима за оригинално и креативно размишљање и развијање навика самосталног полиформног мишљења, критичког оцијењивања и разумног уопштавања.

Кључне речи: Принцип очигледности, геометријски полиформизам, комбиновани полиформизам, методичке иновације, разбијање формализма.

1. Уводне напомене

Циљ овог рада је да, поред геометријских полиформизама, посебно укаже на комбиноване полиформизме, као темељне чиниоце начела разноврсности у настави математике, тј. да их прикаже у функционалној вези са разбијањем формализма у њој, као и да покаже да они имају главну тачку ослоња у чињеници да сликовито мишљење код ученика „рађа аха доживљаје“, дакле, у једном тренутку „бљесак“ комплетне јасноће.

Интерпретација неког математичког проблема, кога је могуће разноврсно геометријски тумачити, омогућава један динамички приступ самом проблему, тј. датом феномену, што производи његово свеобухватно и суштинско поимање и разумијевање.

Пет вјекова прије нове ере кинески мудрац – Конфуције (551 – 479. г.п.н.е) је говорио да је најбоља она наставна метода која од ученика захтјева перцепирање проучаваних садржаја ангажовањем свих њихових чула. Схватања која је

он прихватио као аксиоме, савремена психологија је експериментално потврдила (Дејлова купа).

2. Геометријски и комбиновани полиформизам у настави математике

Дидактичко – психолошки појмови геометријског и комбинованог полиформизма, као основних компоненти наставног принципа разноврсности, се у математичко – дидактичко – психолошко – методичкој литератури веома ријетко срећу као нека посебност наставе, а ако се понегдје примјењују, то је обично интуитивно, сингуларно или стихијски. Суштина ових значајних дидактичко – психолошко – методичких феномена састоји се у перманентном инсистирању на интегралном сагледавању разноврсних геометријских приступа разумјевања и поимања проучаваних наставних појмова. Ово у пракси изискује од наставника одлично познавање и вјештину примјењивања најразноврснијих стручно – дидактичко – психолошко – методичких могућности, а индукује интензивну мисаону активност ученика изражену квалитетним самопрегачким радом и већом мотивацијом.

У методичком приручнику „Геометријски полиформизам“, приказан је низ геометријских полиформизама и њихових примјена у наставној пракси, који изазивају динамизирање наставног процеса. Ово је разумљиво, ако знамо да слике представљају основне носиоце информација, које стабилизују унутрашње представе ученика, па самим тим представљају важну компоненту свеобухватног разумјевања датих феномена. Међутим, имајући на уму чињеницу да и аритметичке и алгебарске полиформности дају побољшање разумјевања појмова које проучавају, као и то да је специфична тежина, тј. значај геометријских полиформизма већи управо због те особина слика као доминантних носиоца информација, лако је закључити да, кад год то наставни процес допушта, аритметичке и алгебарске полиформизме неизоставно треба везивати за геометријско презентовање проучаваних феномена. Самим тим, индукована је потреба да се у настави математике основне и средње школе уводе комбинације свих врста полиформизама.

Прича која о разноврсности говори као наставном феномену неизоставно мора имати нивое примјера, при чему је пожељно, када је год то могуће, вршити њихова геометризовања (скицирања) посебно ако су могућа њихова иновирања. Ово је јасно ако имамо на уму М. Маријановићеву трокомпоненцију математичких појмова (примјер, ментална слика, симбол – ријеч). Метода координата је најупечатљивији примјер комбинованог полиформизма.

3. Метод координата

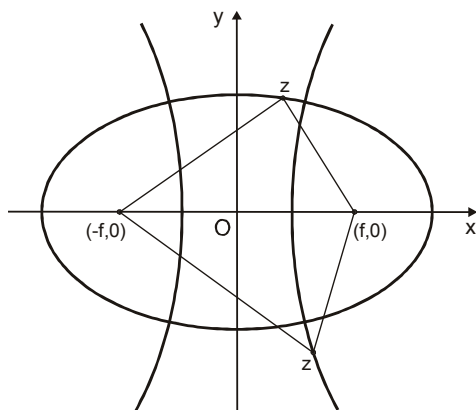
Рене Декарт (1596 – 1650) је француски математичар, који је чувен управо по томе што је претходна знања о координатним системима проширио, увео ознаке и тако омогућио да се многи задаци из алгебре и анализе рјешавају на једноставнији начин. Поред Декарта, готово истовремено и независно од њега,

огроман допринос заснивању метода координата има француски математичар – правник Пијер Ферма (1601 – 1665).

Овдје треба напоменути да је 17 вјекова пре њих Аполоније из Перге користио правоугли координантни систем и у њему дефинисао криве другог реда: параболу, елипсу и хиперболу. Писано ријечима данашње симболике, можемо казати да је радио с једначинама: $y^2 = p \cdot x$, за параболу, $y^2 = p \cdot x - \frac{p}{a} \cdot x^2$, за елипсу и $y^2 = p \cdot x + \frac{p}{a} \cdot x^2$, за хиперболу.

Претеча Декарт-Фермаовог метода координата свакако је и француски математичар Орезм који је у XIV вијеку користио правоугле координате за графичко приказивање зависне величине y од величине x , али је умјесто савремених термина апсцисе и ординате употребљавао изразе, ширина и дужина.

Није ми намјера да овдје прикажујем уобичајену тематику о Декартовом методу која се може наћи у сваком средњошколском уџбенику, приручнику или збирци задатака математике. Напротив, овдје желим само да освјетлим онај дио ове тематике, указујући на неколико суптилних примјера непознатих тим уџбеницима, приручницима и збиркама задатака, а који богате комбиновану полиформну слику и показују невјероватне могућности примјене принципа разноврсности у средњој наставној пракси.



Слика 1.

Задатак 1. Извести једначину елипсе и хиперболе.

Рјешење: Наведимо геометријске дефиниције ових кривих.

Обје ове криве имају по двије карактеристичне тачке, тј. по два фокуса. Обиљежимо те тачке са f_1 и f_2 у равни π .

Дефиниција елипсе:

Тачка z равни π припада елипси онда и само онда када је $d(z, f_1) + d(z, f_2) = 2a$, гдје је a дати позитиван број, тј. тачка z равни π припада елипси онда и само онда, када је збир одстојања од те тачке до оба фокуса константан.

Дефиниција хиперболе:

Тачка z равни π припада хиперболи онда и само онда када је $d(z, f_1) - d(z, f_2) = 2a$, гдје је a дати позитиван број, тј. тачка z равни π припада хиперболи онда и само онда када је разлика одстојања од те тачке до фокуса константна.

Извести једначине ових кривих, значи одредити услове које задовољавају координате (x, y) тачке z , када она припада елипси или када припада хиперболи. За ову прилику, одаберимо такав Декартов правоугли координантни систем, при чему је апсциса права одређена фокусима f_1 и f_2 у равни π , а ордината

нормална на апсцису у средишњој тачки одсјечка $f_1 f_2$, односно пролази средиштем дужи $f_1 f_2$. Ово значи, да је координатни почетак средишна тачка одсјечка $f_1 f_2$, као на слици 1. Дакле, координате фокуса су $(-f, 0)$ и $(f, 0)$, гдје је са f обиљежена бројна вриједност половионе растојања између жижа f_1 и f_2 , тј.

$f = \frac{1}{2}d(f_1, f_2)$. Услови да тачка z припада елипсу, односно хиперболи, могу се објединити једним условом:

$$(6) \quad |d(z, f_1) + \varepsilon \cdot d(z, f_2)| = 2a,$$

у којем је $\varepsilon = 1$, када је у питању елипса, односно $\varepsilon = -1$, када се ради о хиперболи. Лако је уочити да је растојање између тачака z и f_1 :

$d(z, f_1) = \sqrt{(x+f)^2 + y^2}$, тј. $d(z, f_1) = \sqrt{u+2v}$ и $d(z, f_2) = \sqrt{(x-f)^2 + y^2}$, тј. $d(z, f_2) = \sqrt{u-2v}$, при чему је $u = x^2 + y^2 + f^2$ и $v = fx$. Имајући у виду

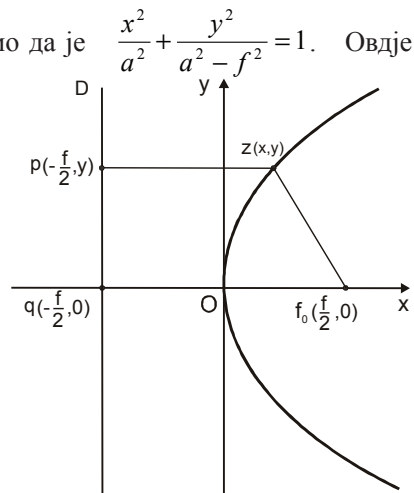
претходне релације услов (6) поприма облик: $|\sqrt{u+2v} + \varepsilon\sqrt{u-2v}| = 2a$. Након квадрирања имамо да је $\varepsilon\sqrt{u-2v} = 2a^2 - u$, а након још једног квадрирања добијамо $u^2 - 4v^2 = 4a^4 - 4a^2u + u^2$, тј. да је $v^2 = a^2u - a^4$. Замјеном вриједности за $u = x^2 + y^2 + f^2$ и $v = fx$ у претходну једначину добијамо $f^2x^2 = a^2(x^2 + y^2 + f^2) - a^4$, односно $x^2(a^2 - f^2) + y^2a^2 = a^2(a^2 - f^2)$, па

имајући у виду да је $a \neq f$ коначно добијамо да је $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{a^2 - f^2} = 1$. Овдје је могуће анализирати сљедеће варијанте:

1.) $a > f$ и 2.) $a < f$. Ако у првој варијанти узмемо за $b^2 = a^2 - f^2$, а у другој ставимо да је $b^2 = f^2 - a^2$, при чему је $b > 0$, добијамо у првом случају

једначину елипсе $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$, а у другом случају имамо једначину хиперболе

$\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{b^2} = 1$. Мада изгледа необично, као да је елиминисан услов $\varepsilon = \pm 1$ којим смо



Слика 2.

представили разлику између једначина елипсе и хиперболе, ради се о привиду, јер се та разлика сада изражава у другачијем виду. Наиме, за елипсу имамо да је $a > f$, док је за хиперболу $a < f$. Ово се може појаснити ријечима, да код елипсе збир растојања од произвољне тачке на елипси до жижа мора бити већи од растојања међу жижама ($2a > 2f$) а код хиперболе имамо да је разлика одстојања ма које тачке на хиперболи до њених фокуса увијек мања од растојања између њих ($2a < 2f$).

Задатак 2. Извести једначину параболе.

Рјешење: Наведимо геометријску дефиницију параболе.

Парабола је задата једним карактеристичном тачком фокусом (жижом) и обиљежимо га са f_0 , и једном карактеристичном правом линијом, тј. директрисом D и нека су у нашем случају та жижа f_0 и директриса D инцидентне, тј. припадају равни π .

Дефиниција параболе:

Тачка z равни π припада параболу онда и само онда, када је њено одстојање од тачке f_0 једнако њеном нормалном растојању до праве D . Као и у претходном примјеру, и овдје одаберимо Декартов правоугли координантни систем тако да апсцисну осу одређује права која пролази тачкама q и f_0 . Тачка q је пресјечна тачка нормале спуштене из жиже f_0 на директрису D . Као ординантну осу узмемо симетралу дужи, тј. одсјечка f_0q . Координантни почетак представљен је средиштем тог одсјечка. У овако изабраном координантном

систему координате жиже f_0 су $\left(\frac{f}{2}, 0\right)$ (види слику 2). Ако је z тачка параболе чију једначину тражимо, а p подножје нормале спуштене из те тачке на директрису D , тада на основу дефиниције параболе имамо да је $d(z, p) = d(z, f_0)$

, тј. $\left|x + \frac{f}{2}\right| = \sqrt{\left(x - \frac{f}{2}\right)^2 + y^2}$, односно да је тражена једначина $2fx = y^2$, па ако

ставимо да је $2f = \frac{1}{a}$, и једначина параболе поприма облик $x = ay^2$. Када су у питању дефиниције елипсе, параболе и хиперболе, ево једног интересантног покушаја њиховог обједињавања једном универзалном формулацијом. Нека је у равни π дата тачка f_0 (жижа) таква да није инцидентна произвољно датој правој D . Нека је k произвољно задати позитиван број.

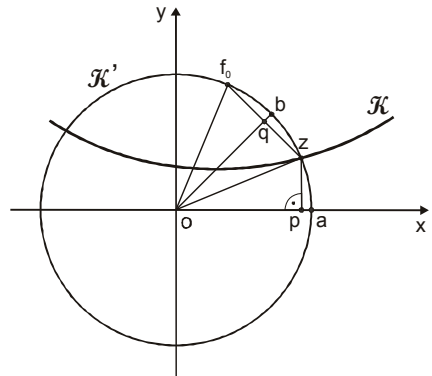
Универзална дефиниција криве другог реда (елипсе, параболе и хиперболе):

Тачка z равни π припада кривој $\mathcal{K}$ онда и само онда када је њено растојање од тачке f_0 једнако њеном ортогоналном одстојању од праве D помножено бројем k . Символичку формулацију ове дефиниције записујемо једначином $d(z, f_0) = k \cdot d(z, p)$, при чему је p подножје нормале спуштене из тачке z на праву D . Очигледно да је за $k = 1$, крива $\mathcal{K}$ парабола, док је за $0 < k < 1$, крива $\mathcal{K}$ елипса, а када је $k > 1$, крива $\mathcal{K}$ постаје хипербола.

Задатак 3. Показати да се помоћу хиперболе, чија је једначина $d(z, f_0) = k d(z, p)$, за $k = 2$ може извршити трисекција угла.

Рјешење: Нека је у равни π у којој ћемо извести тражену конструкцију изабран правоугли координантни систем.

Конструишимо кружницу $\mathcal{K}'$ са центром у координантном почетку произвољног полупречника. Тачку пресека те кружнице и позитивне апсисне полуосе обиљежимо са a , док са f_0 означимо било коју тачку која припада кружници $\mathcal{K}'$ у првом квадранту. У анализи полазимо од претпоставке да је трисекција угла $\angle aof_0$ већ извршена (види слику 3). Нека су z и b двије тачке на луку af_0 кружнице $\mathcal{K}'$ такве да су углови $\angle aoz = \angle zob = \angle bof_0$. Обиљежимо са p подножје нормале спуштене из тачке z на апсисну осу. Очигледно да је тада $2d(z, p) = d(z, f_0)$, што непосредно слиједи из подударности правоуглих троуглова Δroz , Δqoz и Δqof_0 који имају подударне хипотенузе и углове $\angle roz = \angle zoq = \angle qof_0$.



Слика 3.

Дакле, тачка z припада хиперболи $\mathcal{K}$, при чему је број $k = 2$, за коју је фокус f_0 , а директриса апсисна оса x .

Ово су били само неки занимљиви доказни задаци наставе математике средње школе и њихове методичке интерпретације, који су нам послужили као ниво примјера о постојању великог броја задатака које можемо рјешавати на различите начине.

Таква нестандартна и иновативна рјешавања неизоставно имликују знатижељу и већу активност ученика, па самим тим и боље разумјевање и усвајање математичких садржаја у смислу модерних таксономија знања (Маразанове, Блумове и др).

ЛИТЕРАТУРА

И. Ф. Шаригин, (2004). „Нужна ли школе 21-го века Геометрия?“ Математическое просвещение, (Третья серия) Издательство МЦНИО .Москва. стр. 34 – 52

- S.J. Dirk, (1991). *Kratak pregled istorije matematike*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- R. Šćepanović, (2004). *Metode matematike u nastavi analize i algebre (u nastavi matematike u osnovnoj i srednjoj školi) - skripta*, Specijalističke poslijediplomske studije-PMF Podgorica.
- Đ. G. Marković, (2006). *Geomtrijski poliformizam*, Podgorica, „3MMakarije“
- Đ. G. Marković, (2008). *Novi pogledi na metodiku nastave matematike*, Podgorica, „3MMakarije“

Dr Đoko G. Marković, Niksic

GEOMETRICAL AND COMBINED POLYFORMS IN MATHEMATICS TEACHING IN SECONDARY SCHOOL

Abstract

The paper primary considers mathematics teaching methodology in the light of the polyform principle presented by geometrical and combined polyform geometrical-arithmetical-algebra and analytic interpretations in the function of making teaching process more dynamic with the tendency to permanently provide students with the opportunities to think in original and creative way and develop habits of independent polyform thinking, critical assessment and reasonable generalization.

Key words: principle of obviousness, geometrical polyforms, combined polyforms, teaching methodology innovations, dealing with formalism.

Д-р Джoko Г. Маркович Никшич

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ И КОМБИНИРОВАННЫЕ ПОЛИФОРМИЗМЫ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Резюме

В настоящей работе преимущественно автор рассматривает методику преподавания математики в свете принципа полиформности представленная геометрическим и комбинированным геометрическо-арифметическо-алгебраическими и аналитическими интерпретациями в функции ускорения процесса обучения с тенденцией непрерывно давать возможность ученикам оригинально

и креативно думати и развој навика самосталног полиформног мишљења, критичке оцјене и разумног општења.

Опорне речи: принцип нагледности, геометрички полиформизам, комбиновани полиформизам, методичке новације, уништење формализма

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Мр Сузана Мунћан, професор разредне наставе
ОШ „Сава Мунћан“ Крушчица,
Бела Црква

UDK 811.162.3(075.2)(049.3)
Приказ
Примљен: 17. IV 2013.

BIBLID 0553-4569, 59 (2013), 2, p. 364-366.

УЏБЕНИК ЧЕШКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПРВИ РАЗРЕД
Валентина Симиџија-Хоц и Тереза Стаменковић (2012),
Чешки језик са елементима националне културе - Česky jazyk s
prvky národní kultury (за први разред основне школе),
Београд, Завод за уџбенике

Познавање других језика није само предуслов за циркулацију културних и научних достигнућа међу различитим народима у облику писане речи, већ и предуслов за успешно усмено комуницирање у бројним вишејезичким срединама, што је један од типичних услова живота у Војводини где живи 26 различитих народа, нација или етничких група. Сви ови Војвођани говоре 22 различита језика, који припадају различитим језичким групама: словенској, угрофинској, романској и германској.

У оваквим условима национално мешовити бракови су многобројни, па, према томе, и деца из оваквих породица од најранијег доба најчешће уче два различита језика истовремено. Затим, деца у једнонационалним породицама у ситуацији су да се свакодневно сусрећу са језицима различитим од свог матерњег, те мање-више спонтано уче те језике. Да би се осигурали повољни услови за развој детета у двојезичној ситуацији, веома је важно створити атмосферу која је наклонена двојезичности. Школа је активна средина у којој, похађањем двојезичне наставе, ученици откривају правила језика и комуницирају о темама које су за њих занимљиве, водећи рачуна о садржајима и о исправности граматичких форми.

Познавајући ове чињенице, омогућено је на свим ступњевим васпитања и образовања увођење изборног предмета: матерењи језик са елементима националне културе, у који треба уврстити и чешки језик. У прилог горе наведеном, крајем 2012. године, у издању Завода за уџбенике у Београду, изашло је из штампе прво издање уџбеника за чешки језик под називом: „Česky jazyk s prvky národní kultury“, аутора Валентине Симиџија –Хоц и Терезе Стаменковић. То је књига са сликама намењена ученицима првог разреда који похађају изборни предмет чешки језик са елементима националне културе.

Ово је први уџбеник у нас који пружа могућност наставнику да помогне ученицима првог разреда да што квалитетније и ефикасније, најлакше и најбрже, савладају и прошире основе чешког језика.

Као визуелни материјал у настави овог изборног предмета, када није предвиђено развијање језичких вештина писања и читања, овај сликовит медиј представља богат извор појмова приказаних визуелно, чији садржај и мотиви побуђују интересовање и љубав детета према учењу чешког језика, поштовању традиције и неговању националних обичаја.

Композиција уџбеника обухвата јасно профилисане интеробласне, односно интегративне, садржаје који су разврстани у двадесет и две дидактичке јединице на 30 страна, насловљених са: *Школски простор, Школски прибор, Породица, Свакодневне активности, Занимања, Кућа (просторије и намештај), Приче из дворишта, На селу, У граду, Домаће животиње, Дивље животиње, Празници (Божић, Ускрас, Св. Никола...), Исхрана (оброци, избор хране и пића), Исхрана (воће и поврће), Тело и његови делови, Одевни предмети, Дани у недељи, месеци и годишња доба, Делови дана, Боје и облици, Бројеви, Основни облици комуникације, Елементи основне културе (поздрав, захваљивање, хигијена), Приче за децу-, Ивица и Марица“ и „Деда и репа“, а у завршном делу сликовнице налазе се Илустрације у књигама за децу, најпопуларнији ликови из цртаних, анимираних и играних чешких филмова.*

Одабрани садржаји и начин њиховог илустровања, у виду сликовнице, пружају ученицима објективна и њима разумљива сазнања из области природе и културе друштвеног понашања. Оне су веома садржајне и духовите. Њихову вишеслојност наставник треба вешто да искористи, полазећи од личне креативности и умешности презентовања. Наиме, приступачност цртежа и његови детаљи чине сваку илустрацију наративном и подстичу децу да сами осмисле садржај илустрације, поготово ако им се на њих скрене пажња. У начелу, уџбенички склоп заснива се на функционалном-комуникативном приступу учења чешког језика. У складу са наставним програмом за овај разред, одабран је садржај сликовнице који несумњиво помаже да ученици науче да правилно изговарају гласове, речи и изразе и правилно интонирају реченицу, употребљавају најједноставније језичке структуре именујући ствари из непосредног окружења, говорећи о себи и другима, личним и групним активностима, одговарајући на постављена питања, изражавајући своје потребе и уважавајући потребе других, користећи формалне и неформалне поздраве.

Другим речима, из приложеног садржаја видимо да ће ученици, на годишњем нивоу током седамдесет и два часа, то јест два часа недељно, на чешком језику сазнати како да именују поједине појмове и воде основне језичке активности (језичку рецепцију и продукцију) о: намирницама, воћу и поврћу, домаћим и дивљим животињама, телу и његовим деловима, одевним предметима, просторијама у кући, породици, кућним апаратима и предметима из најближе околине, изгледу дворишта, бојама, облицима, бројевима, потом именоваће дане у недељи, месеце, годишња доба, као и својим активностима и обавезама у току дана,

разговараће о одликама села, града, празницима, обичајима, елементима основне културе, занимањима. При крају, понуђене су илустрације које приказују препознатљиве сцене из бајке „Ивица и Марица“ и приче „Деда и репа“, да, тако маштовито илустроване, развију код ученика позитивна осећања према чешком језику, односно такозвану сензитивизацију према језику који уче, уз развијање и проширивање основа комуникативне компетенције на чешком језику.

На крају уџбеника приказане су илустрације у књигама за децу, односно најпопуларнији ликови из цртаних, анимираних и играних чешких филмова, како би се код ученика развио позитиван став према особеностима сопствене националне припадности. У избору тема аутори су се руководили циљем да се ученицима презентује свет близак њиховој реалности, посматран дечијим оком.

Такође, с обзиром на узраст и ниво когнитивног, као и укупног развоја ученика у првом разреду основне школе, овај уџбеник-сликовница помоћу илустрација подстиче ученике да уочавају симболички представљене облике и збивања, да размишљају и изражавају се вербално. У целини, ова сликовница садржи маштовито осмишљене и садржајне илустрације које истичу суштинске особине онога што приказују. Притом ненаметљиво пружају ученицима увид у културу народа чији језик уче. Исто тако, примећујемо да су у сликовници хармонично обједињени ликовно-естетски и васпитно-образовни квалитети, што утиче на емоционални живот, развој маште и изграђивање естетских ставова код ученика овог узраста.

Све је то у овом уџбенику изложено јасно и прегледно, прилагођено узрасту којем је намењено, интересантно и занимљиво, што ће, свакако, допринети подстицају и развијању радозналости и жеље за учењем језика, а потом љубави и поштовања према чешком језику и неопходне свести да се матерњи језик чува и негује.

Верујем да ће овај уџбеник, намењен учењу чешког језика у првом разреду, наћи своје место у основним школама; притом мислим да ће код ученика активирати постојећа језичка знања и искуства као основе за стицање нових знања и нових искустава, а да је за наставника чешког језика драгоцен водич како и на који начин да организује рад овог изборног предмета, а да се не удаљи од циља, нити, пак, да залута. Зато уџбеник *Česky jazyk s prvky národní kultury - Чешки језик са елементима националне културе* и препоручујем свим наставницима који буду водили изборни предмет: Чешки језик са елементима националне културе, јер ће бити драгоцен материјал неопходан за прављење и остваривање програма овог изборног предмета.

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: **spdvcasopis@neobee.net**.

Style Sheet

Format:
Length: up to 16 pages
Font: Times New Roman (12 pt)
Line spacing: 1.5
Alignment: Justified
Margins: Top and bottom 3 cm
Left and right 3.5 cm
Page numbers: Insert page numbers

The paper should not exceed 16 pages, and should contain: (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, (4) References/Bibliography, short professional data and year of birth. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp. 127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

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