

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС	Год. LIX	Бр. 4	Стр. 557–728	Нови Сад	2013.
<i>UDK 37</i>				<i>ISSN 0553-4569</i>	

Страна

МА Милена Летић, МА Биљана Лунгулов, др Радован Грандић: Емоционална интелигенција – скривена моћ успешних лидера ----- 573

Драгана Стојановић, др Загорка Марков: Виктимизација жена кроз призму родне
неравноправности у традиционалном и савременом контексту ----- 593

Тања Шијаковић: Менторски рад у образовању ----- 604

Др Марта Дедај: Педагошка радионица - облик превенције насиља у школи ----- 618

Мр Томислав Сухеџки: Нове компетенције васпитача у функцији иновација методике
ликовног васпитања предшколске деце и искуства постмодерних уметности----- 632

МА Даница Веселинов: Улога школске библиотеке у иновирању дидактичко-методичких стратегија у наставном процесу ----- 638

МА Љиљана Келемен: Ономатопеја у текстовима Читанки за први разред основне школе- 654

Др Марија Д. Сакач, др Миа Марић, Јелена Пантић: Васпитач као чинилац развоја личности и когниције предшколског детета----- 672

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

Др Радован Антонијевић, Наташа Николић: Домети и актуелност педагошких идеја
Адолфа Феријера----- 681

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Др Тајјана Михајловић: Научна схватања Елен Кеј и наших педагога о позицији дјетета
у васпитном процесу ----- 693

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Академик Грозданка Гојков: Употреба ПСПП програма у педагошким истраживањима --- 708

Др Милан М. Мишковић: Нови прилог интердисциплинарном подручју истраживања ----- 711

Садржај Часописа Педагошка стварност за 2013. годину----- 717

CONTENTS

Prof Dr Olivera Knežević Florić, Stefan Ninković, MA: Social Capital, Self-Reflectivity and Knowledge Interaction Among Teachers -----	561
Milena Letić, MA, Biljana Longulov, MA, Dr Radovan Grandić: Emotional Intelligence – Hidden Power of Successful Leaders? -----	573
VIEWS AND OPINIONS	
Dr Radmila Bogosavljević: Tendencies and Aims of Contemporary Education ----	584
Dragana Stojanović, MA, Dr Zagorka Markov: Victimization of Women through the Prism of Inequality in Traditional and Modern Context -----	593
Tanja Šijaković: Mentorship in Education -----	604
SCHOOL AND UPBRINGING	
Marta Dedaj: Pedagogic Workshop – a Form of Violence Prevention at School ---	618
DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGIES	
Tomislav Suhecki, MA: New Competencies of Preschool Teachers in the Function of Innovation of Visual Art Teaching Methodology for Preschool Children and Experiences of Postmodern Arts-----	632
Danica Veselinov, MA: The Role of School Library in Innovating Didactic-Teaching Methodological Strategies in Teaching Process -----	638
Ljiljana Kelemen, MA: Onomatopoeia in the First Grade Reading Textbooks ----	654
PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION	
Dr Marija D. Sakač, Dr Mia R. Marić, Jelena Pantić: A Preschool Teacher as a Factor of Personal and Cognitive Development of a Preschool Child -----	672
HISTORY OF PEDAGOGY	
Prof Dr Radovan Antonijević, Nataša Nikolić: Reaches and Topicality of Pedagogic Ideas of Adolphe Ferriere -----	681
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Tatjana Mihajlović: Scientific Standpoints of Helen Kay and Pedagogues in the Region on the Child's Position in Upbringing Process -----	693
ASSESSMENTS AND REVIEWS	
Academician Grozdanka Gojkov: Use of PSPP Program in Pedagogic Research --	708
Dr Milan M. Miskovic: A Contribution to Interdisciplinary Research Field -----	711
Contents of the Journal Pedagoška stvarnost for the year of 2013 -----	717

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Оливера Кнежевич Флорич, МА Стефан Нинкович: Социальные ресурсы, самоэффективность и взаимодействие знаний среди учителей ----- 561

МА Милена Летич, МА Биляна Лунгулов, д-р Радован Грандич:
Эмоциональная интеллигенция - скрытая сила успешных лидеров --- 573

ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ

Д-р Радмила Богосавлевич: Тенденции и цели современного образования. --- 584

МА Драган Стоянович, д-р Загорка Марков: Виктимизация женщин сквозь призму родового неравенства в традиционном и в современном контексте ----- 593

Таня Шиякович: Менторская работа в образовании ----- 604

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

Д-р Марта Дедай: Педагогическая мастерская - форма превентивы насилия в школе ----- 618

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

М-р Томислав Сухецки: Новые компетенции воспитателей в функции инновации методики изобразительного воспитания детей дошкольного возраста и опыты постмодерных искусств ----- 632

МА Даница Веселинов: Роль школьной библиотеки в инновации дидактическо-методических стратегий в процессе обучения ----- 638

МА Лиляна Келемен: Ономапоэзия в текстах хрестоматий для первого класса начальной школы ----- 654

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Д-р Мария Д. Сакач, д-р Миа Р. Марич, Елена Пантич: Воспитатель как фактор развития личности и познания дошкольного ребёнка ----- 672

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Д-р Радован Антониевич, Наташа Николич: Достижения и актуальность педагогических идей Адольфа Фериера ----- 681

ИЗ ДРУГИХ СТРАН

Д-р Татьяна Михайлович: Научные понятия Эллен Кей и наших педагогов о месте ребёнка в процессе обучения ----- 693

ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ

Академик Грозданка Гойков: Употребление ПСПП программ в педагогических исследованиях ----- 708

Д-р Милан М. Мишкович: Новое приложение интердисциплинарной области исследований ----- 711

Содержание журнала Педагогическая действительность за 2013 год ----- 717

СОЦИЈАЛНИ КАПИТАЛ, САМОЕФИКАСНОСТ И ИНТЕРАКЦИЈА ЗНАЊА МЕЂУ НАСТАВНИЦИМА¹

Резиме

Бројне контрадикције друштва знања довеле су до јасне артикулације потребе за променама образовних институција. У том смислу, једна од темељних претпоставки постепене трансформације школа у заједнице које уче јесте континуиран развој наставника. Са циљем конструисања модела мотивације наставника за међусобну размену знања, аутори интегришу теорију социјалних мрежа и социјално-когнитивну теорију. У раду се развијају следећи аргументи: 1) социјални капитал доприноси интеракцији знања међу наставницима, 2) опажена самоефикасност и очекивања исхода представљају значајне детерминанте индивидуалног ангажовања у процесу размене знања. Представљени модел интегрише поменуте аргументе у форми низа хипотетичких релација између основних детерминанти. Коначно, у завршном делу рада елаборира се могућа улога школског лидерства у процесу интеракције знања међу наставницима.

Кључне речи: знање наставника, социјални капитал, самоефикасност, позитивна очекивања

УВОД

Идеја о трансформацији школа у организације за учење настала је на темељу радикалне промене у значењу знања као феномена (Кнежевић-Флорић, 2008). У основи те амбициозне визије јесте захтев да школе своју делатност усмере према развоју капацитета флексибилног прилагођавања турбулентном социјалном окружењу. У том маниру, истраживачи школског менаџмента се залажу за функционисање школа које је утемељено у колективној ефикасности, способности системског мишљења које омогућава члановима школског колектива разумевање повезаности персоналног, интерперсоналног и организационог учења, као кључних претпоставки успеха (Hargreaves & Fink, 2006).

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта *Значај партиципације у друштвеним мрежама за прилагођавање евроинтеграцијским процесима* (бр. 179037) који је финансиран од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

Операционализација концепта школе као заједнице која учи експлицирала је значај професионалног развоја (учења) наставника, који се често поједностављено разуме као независна, медијаторска или модераторска променљива у односу понашања наставника и постигнућа ученика. Међутим, евидентно је да већина истраживања генерише декларативно (знати-шта) или процедурално (знати-како) знања о професионалном учењу наставника. Другим речима, изненађујуће мало пажње је посвећено релационој перспективи и интеракцији знања међу наставницима приликом решавања заједничких комплексних професионалних задатака.

Основно питање овог рада је усмерено на сагледавање природе интеракције професионалних знања међу наставницима. У првом делу рада приказане су епистемолошке основе интеракције знања међу наставницима. У другом делу рада се развија модел мотивације наставника да учествују у интеракцији и размени знања са колегама. Коначно, у трећем делу рада приказана је могућа улога школског лидерства у вођењу тог процеса.

ПРИРОДА ИНТЕРАКЦИЈЕ ЗНАЊА МЕЂУ НАСТАВНИЦИМА

Проблем преиспитивања значења, улоге и значаја знања данас су фокусирале различите научне дисциплине (Кнежевић-Флорић, 2008). Заједнички елемент савремених епистемолошких схватања јесте отклон од кореспонденцијалних теорија истине које знање виде као репрезентацију или мапу стварности. Насупрот томе, експлицира се да је знање конструкт особе, да њега ствара човек, акумулира га, примењује и преноси/размењује са другима. Осим тога, знање је увек ствар одређене перспективе, намере и веровања (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Већ из ових елементарних одређења произилазе фундаментално различите перспективе размене знања. Уколико се знање одреди као конструкт особе (лично добро), размене знања може бити интринзички или екстринзички мотивисано. Насупрот томе, уколико се знање третира као колективни ресурс (организациона рутина), процес размене знања је нужно ситуиран у заједнички контекст који представља интегрални део активности која се догађа у њему.

У оквиру таксономијског приступа развијане су различите класификације знања. У епистемолошком смислу, уобичајена подела знања јесте на *имплицитно* и *експлицитно*². *Знање које је вербално кодификовано је експлицитно. Оно је изражено у облику података, приручника и формула (Nonaka & von Krogh, 2009). С друге стране, имплицитно знање је прећутног карактера, оно је укоренењено у пракси, рутинама, вредностима и емоцијама. У контексту рада наставника, имплицитно знање односи се на наставниково идиосинкратичко разумевање професије, природе човека, процеса учења, наставног предмета и сл. Имплицитна педагогија заснована је на наставниковим уверењима како би требало да се*

² Низ аутора критикује таксономијски приступ и поделу знања на експлицитно и имплицитно, наглашавајући да свако знање у одређеном степену садржи имплицитну (личносну) компоненту.

понаша, на његовом систему вредности, природи његовог социјалног и индивидуалног искуства, емоцијама које гаји према ученицима (Šefer, 2010).

Сазнавање је иманентно социјална активност. У основи, размена знања се може одредити као кооперативна активност конверзије знања у форму која је другима разумљива, коју могу усвојити и применити (Ire, 2003). У том смислу, размена знања међу наставницима представља социјалну активност која се одвија у заједничком контексту. Основу тог заједничког контекста чини интеракција (реална или виртуелна). Дакле, размена знања наставника се дешава у локалитету који подразумева заједнички простор и време, од канцеларије, преко електронске комуникације, све до заједничког менталног поља као што су заједничке вредности и циљеви.

Разлика између имплицитног и експлицитног знања, између осталог, лежи и у њиховој различитој преносивости. Док је експлицитно знање лако преносиво путем различитих механизма комуникације, дотле имплицитно знање, које представља основу иновативног понашања, може да буде пренето искључиво кроз праксу. Размена имплицитног знања се дешава у процесу социјализације која подразумева искуствено учење и партиципирање у заједници праксе (Nonaka & von Krogh, 2009). Друга могућност његовог преношења тиче се екстернализације - артикулације имплицитног знања кроз дијалог и рефлексију. С друге стране, експлицитно знање може бити брже трансферисано у различите контексте. Знање које се дели у формалним условима јесте углавном експлицитне природе. Неформалне прилике за интеракцију међу колегама, подстичу развој поштовања, поверења и пријатељства што доприноси креирању и размени имплицитног знања.

Према неким схватањима (Cabrera & Cabrera, 2002), размењивање знања међу наставницима представља ситуацију социјалне дилеме у којој индивидуална рационалност (настојање да се максимизира властита корист) доводи до колективне штете. Позната је дилема јавних добара која представља ситуацију у којој појединци могу да користе заједничке ресурсе без обзира да ли доприносе њиховом обнављању. Зашто се људи одлучују да сарађују у ситуацији јавног добра, односно да размењују знања са другима? Неки људи верују да им њихов допринос доноси добру репутацију и статус у колективу. Други ће се одлучити да партиципирају вођени осећајем да „чине исправну ствар“ (Wasko & Faraj, 2000). Можда неко то чине придржавајући се норме узајамности, верујући да ће колеге узвратити истом мером.

Могућност различитих перцепција предочене дилеме отвара неколико битних питања: који су разлози (не)мотивисаности наставника да се ангажују у размени знања са колегама, које су основне препреке које ометају успостављање и одржавање тог процеса, шта је то што школа може да уради како би подстакла размену професионалних знања у својим оквирима? Одговоре на ова питања ваља потражити у проучавању како контекстуалних тако и индивидуалних чинилаца који утичу на социјално понашање наставника.

СОЦИЈАЛНИ КАПИТАЛ И ИНТЕРАКЦИЈА ЗНАЊА МЕЂУ НАСТАВНИЦИМА

Приликом експлицирања значаја социјалног капитала у интеракцији знања међу наставницима, неопходно је сагледати основне идеје *истраживачког програма социјалних мрежа*. Истраживачки програм социјалних мрежа је прогресиван у смислу да у његовим оквирима константно бивају развијане нове теорије, али се генеришу и нова поља њихове примене. Чврсто језгро истраживачког програма социјалних мрежа чине четири основне идеје (Kilduf & Baludi, 2005):

1. Примарност значаја односа између актера је најдистинктивнија карактеристика истраживачког програма социјалних мрежа. Једна од онтолошких претпоставки садржаних у језгру ове парадигме јесте да су људи грегарна бића и да интерперсонални односи представљају формативни елемент њиховог идентитета. Теоретичари мрежа не тврде да индивидуалне особине нису значајне, али су истраживања мрежа оријентисана према релационом, контекстуалном и холистичком разумевању социјалног понашања особа (Borgatti & Foster, 2003).

2. Принцип социјалне умештености друга је идеја чврстог језгра овог истраживачког програма. Према овом принципу социјално понашање сваке особе је позиционирано у мрежи дисталних и проксималних међуљудских односа. Управо друштвени односи представљају формативни домен људске личности јер људи јесу пре свега релациона бића.

3. Корисност мрежних односа тиче се базичног уверења да мрежне везе представљају потенцијални извор социјалног капитала- ресурса појединца које он акумулира кроз социјалне односе. Социјални капитал је повезан са низом позитивних исхода на различитим нивоима, попут сарадње међу актерима, здравља, социјализације младих и креације знања (Ellison, Steinfield & Lampe, 2007; Nahapiet & Ghoshal, 1998).

4. Структурисање социјалног живота. Истраживачи и теоретичари мрежа трагају за обрасцима повезаности и неповезаности у социјалним системима. Конкретније речено, настоје се установити структурни фактори генерисања и регенирисања мрежних релација. Структура социјалне мреже може бити описана на нивоу појединачних веза (везе могу бити симетричне, реципрочне и транзитивне) као и на нивоу мреже у целини (густина, кохезивност и централност).

Полазећи од основних идеја истраживачког програма социјалних мрежа, у овом раду се усмеравамо на елаборацију идеје да интеракција знања међу наставницима има корене у социјалним односима у школи („кога знаш“ утиче на то „колико знаш“). Базична теза теорије социјалног капитала јесте да ресурси људима постају доступни као производ њихове социјалне интеракције. За проблематику овог рада релевантан је концепт социјалног капитала који су развили Nahapiet и Ghoshal (1998), а који обухвата три аспекта: *структурални*, *релациони* и *когнитивни*. Све три димензије социјалног капитала доприносе интеракцији знања међу наставницима.

У најважнија својства структуралне димензије социјалног капитала убрајају се присуство/одсуство социјалних односа, типови односа међу социјалним актерима, као и густина мреже. Уопштено посматрано, што је већи број чланова колектива у свакодневној интеракцији, већа је вероватноћа да ће се развити колективна навика сарадње и да ће доћи до координисаног деловања (Wasko & Faraj, 2000). Дакле, у зависности од опсега и разноликости социјалних односа наставници мање или више партиципирају у процесима размене различитих социјалних ресурса (знања).

Кад је реч о садржају односа у социјалним мрежама, они се дихотомно класификују на инструменталне и експресивне мрежне везе. Инструменталне везе су обично хијерархијски устројене (лидер-подређени), а примарни ресурси који се размењују кроз њих јесу информације или знања релеватна за успешно обављање професионалних задатака. С друге стране, експресивне везе карактерише виши степен интимности. Оне су у већем степену афективно оријентисане и значајне су у преношењу социјалне подршке и вредности. Обе врсте веза су значајне за успешно функционисање организационе заједнице и оне нису међусобно искључиве.

Релациона димензија социјалног капитала манифестује се кроз поверење, реципрочност и колективну идентификацију наставника. Поверење се тиче специфичних уверења о добронамерности, поузданости и компетентности чланова колектива. Поверење омогућава тражење помоћи (знања) од колега без бојазни да ће то угрозити лични углед и репутацију. Осим тога, поверење резултира уверењем да колега којем се наставник обраћа за помоћ има довољно знања/стручности да му помогне. Фактори који могу допринети креирању атмосфере поверења у наставничком колективу су дискретно деловање, интегритет, као и учестала интеракција.

Реципрочност, односно очекивање да ће размена знања са другима повећати вероватноћу да ће и они то исто учинити у будућности, представља снажан мотив у процесу протока знања у организацији (Wasko & Faraj, 2000). Значај колективне норме узајамности манифестује се кроз реципрочно поткрепљивање понашања у понављаним циклусима. Овај вид социјалног капитала се јавља онда када је креиран организациони дизајн који карактерише интензивна вертикална и хоризонтална комуникација.

Колективна идентификација подразумева осећај припадања некој групи (организацији, тиму) и преданост заједничким циљевима. До снажне социјалне идентификације долази када се људи поносе што су део неке организације или групе, па то чланство сматрају једним од својих најважнијих социјалних идентитета. Школски лидери могу повећати социјалну идентификацију формулисањем привлачне визије која повезује појам о себи подређених са заједничким вредностима и циљевима унутар групе. Социјална идентификација се може повећати и употребом слогана, симбола, ритуала и церемонија (Yukl, 2008). С друге стране, социјална идентификација наставника може довести до јачања њихове колектив-

не ефикасности која се односи на заједничку перцепцију чланова групе да радећи заједно могу остварити заједничке циљеве (Bandura, 1997).

Знање је увек умештено у заједници праксе, засићено је контекстом и често има форму свакодневних рутина (Wasko & Faraj, 2000). Когнитивни аспект социјалног капитала обухвата два основна сегмента: заједнички језик и заједничку визију. Размена знања подразумева бар минимални ниво заједничког језика који обухвата не само формалне изразе већ и акрониме, метафоре, језичке суптилности, невербалну комуникацију. Различите врсте језика долазе до изражаја у дистрибуцији различитих форми знања. У процесу дељења имплицитног знања, које често не може бити потпуно артикулисано, заједнички невербални језик је кључни чинилац. С друге стране, основу екстернализације и размене експлицитног знања чини артикулисани језик (Nonaka & von Krogh, 2009).

Школски колективи су групе људи повезаних заједничким циљевима, аспирацијама и интересима. Заједничка визија представља механизам који помаже различитим странама да интегришу или комбинују ресурсе. Заједничке вредности и циљеви повезују чланове колектива, чине платформу кооперативног деловања и коначно користе школској организацији.

Теорија социјалних мрежа и теорија социјалног капитала пружају упориште кохерентном разумевању улоге дисталних и проксималних социјалних односа у размени социјалних ресурса међу наставницима. Овде је реализован покушај спецификовања утицаја међусобно компатибилних димензија социјалног капитала на интеракцију знања међу наставницима. Према нашим сазнањима, у нашој средини нису реализована истраживања која фокусирају ову проблематику што може представљати полазну тачку будућих истраживачких напора.

ЛИЧНА АГЕНСНОСТ И ИНТЕРАКЦИЈА ЗНАЊА МЕЂУ НАСТАВНИЦИМА

Сваки аспект људског живота, и на професионалном и на приватном нивоу, нуди прилике за учење и самопобољшање. Међутим, нико неће моћи искористити све те потенцијалне ресурсе уколико не верује у своје способности остваривања жељених исхода у пољу намераваног деловања, уколико нема осећај самоефикасности.

Принцип *тријадичног реципроцитета* најважнија је претпоставка социјално-когнитивне теорије. Средински фактори, лични фактори (биолошки, когнитивни и емоционални) и понашање имају међусобно интерактивни утицај. Социјално-когнитивна теорија је утемељена у идеји о агенсности људи који остварују проактивну контролу над властитим понашањем, што затим утиче не само на социјално окружење, већ и повратно на њихово понашање (Bandura, 1997).

Према поставкама социјално-когнитивне теорије, људи у саморегулисању сопственог понашања постављају себи циљеве, антиципирају могуће исходе и креирају правце деловања. Управо очекивања исхода имају (де)мотивациону

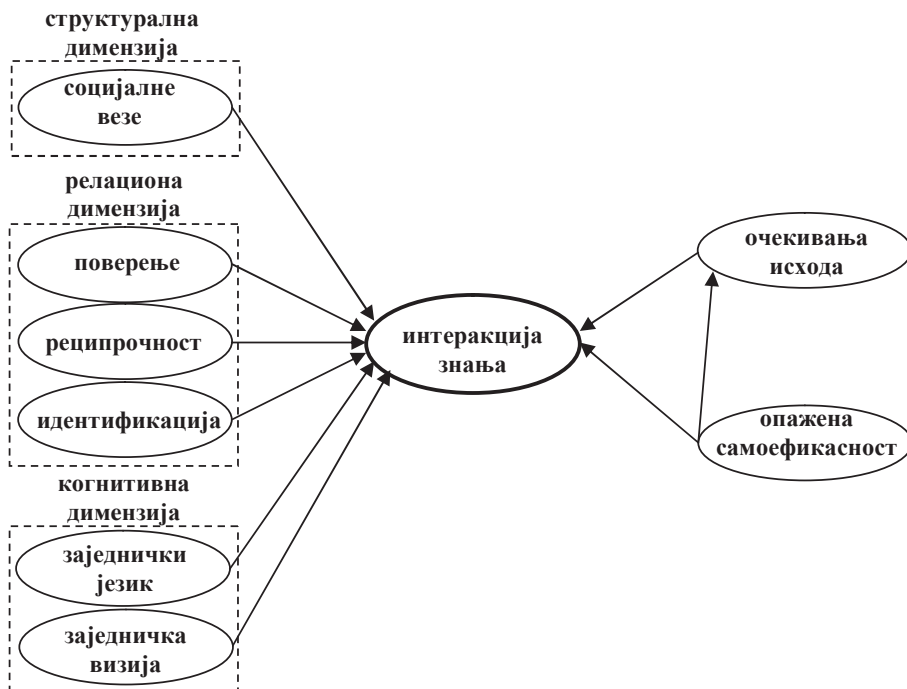
улогу у процесу реализације понашања усмереног ка циљу. Очекивања исхода тичу се процена какве ће последице изазвати понашање за самог појединца и групу у којој се налази (Chiu, Hsu & Wang, 2006). У складу са наведеним, уколико наставници верују да је размењивање знања са колегама вредно труда, и очекују да ће од тога имати неку корист (на пример, углед у колективу), већа је вероватноћа да ће учествовати у тој активности. Насупрот томе, уколико наставници не верују да ће размена знања са колегама резултовати позитивним исходима, избегаваће учествовање у том процесу.

Међутим, ниједан механизам људске агенсности није у тој мери свепрожимајући као процене личне самоефикасности (Bandura, 2001). Неко може веровати да ће одређена понашања водити жељеном исходу (очекивање позитивног исхода), а да истовремено не предузима таква понашања, јер мисли да их не може успешно реализовати (опажање ниске самоефикасности). Стога је Бандура мишљења да је опажање самоефикасности важније за самопокретање акције, односно понашања која су неопходна за остварење циља.

Веровање у личну ефикасност кључни је фактор људског деловања. При суочавању са тешкоћама, људи са неразвијеним осећајем самоефикасности брзо доносе закључке о узалудности напора који улажу. Они који верују у властите способности, препреке виде као савладиве, често и као изазовне. Уверења о самоефикасности утичу на одабир ситуација и активности, што има значајне последице за будућа очекивања самоефикасности. Преко таквих избора, људи развијају различите компетенције, интересе и друштвене везе које утичу на даљње животно усмерење (Bandura, 1997).

У складу са предоченим, очигледно је да процес интеракције знања може бити инхибиран неразвијеношћу самоефикасности наставника. Као што је истакнуто, сама жеља да се знање размени са неким није довољна. Наставник који то жели мора веровати у властите способности да ће успети у томе. У ту категорију способности спадају иницирање контакта, артикулисање имплицитног знања у формалним или неформалним интеракцијама, тражење знања од других итд (Chiu, Hsu & Wang, 2006).

Промене уверења и ставова наставника су засноване на процесу искуственог учења. У том смислу, најутицајнији извор самоефикасности наставника представљају *лична искуства (историја личног понашања)* у претходним сличним ситуацијама јер људи креирају очекивања о исходима понашања на основу искуства у сличним ситуацијама (Bandura, 1997). Искуство успеха доприноси позитивној перцепцији личне ефикасности, док учестали неуспеси изазивају губитак вере у личне способности.



Слика 1: *Детерминанте интеракције знања међу наставницима* (прилагођено према: (Chiu, Hsu & Wang, 2006))

Основно питање овог рада усмерено је ка сагледавању основних детерминанти ангажовања наставника у размени професионалних знања. На слици 1 приказан је модел динамичне мотивације наставника да партиципирају у том процесу. Кроз довођење основних детерминанти у претпостављене релације, модел интегрише теорију социјалних мрежа и социо-когнитивну теорију.

ШКОЛСКО ЛИДЕРСТВО И ИНТЕРАКЦИЈА ЗНАЊА МЕЂУ НАСТАВНИЦИМА

Иако процес размене знања међу наставницима не може бити потпуно контролисан, наставницима је неопходна подршка како би наставили да уче на аутентичан начин у својим окружењима. Притисак заједно са подршком чини једну од претпоставки професионалног развоја наставника. Док подршка доприноси толерисању и превазилажењу повремених неуспеха, притисак је неопходан у условима непостојања самомотивисаности наставника да уче. У складу са наведеним, трансформациони школски лидери који артикулишу заједничку визију, интелектуално стимулишу наставнике и уважавају њихове индивидуалне

разлике (Leithwood & Jantzi, 2006), могу креирати оквир динамичне дисеминације знања међу наставницима.

Креирањем визије и инспиративним мотивисањем, трансформациони лидери формализују културу која, заједно са усвојеним рутинама, одређује које врсте знања су наставницима потребне. С обзиром да школска култура усмерава размишљање сваког наставника, заједничке норме и уверења које омогућавају третирање знања као личног добра могу озбиљно инхибирати интеракцију знања међу наставницима. С друге стране, креирање климе поверења и сарадње, развијање вредности професионалног учења и развоја, установљавање канала комуникација јесу претпоставке ефикасног организационог учења (Јанићијевић, 2008).

У складу са поставкама теорије социјалног учења, улога лидера у моделовању пожељног понашања веома је изражена јер подређени посматрањем лидера као атрактивног модела, уче шта се од њих очекује, тумаче које понашање је прихватљиво а које се санкционише (Bandura, 1997). Моделовањем стратегија размењивања знања, школски лидери могу такво понашање развијати код наставника.

Саопштавањем изазовних циљева и високих очекивања, школски лидери могу код наставника изазвати спремност да преиспитају сопствена уверења и конструкције. Senge (2007) указује да је преиспитивање менталних модела процес саморефлексије и трансформисања резоновања које лежи у дубини акција наставника. Интелектуалном стимулацијом лидеру износе на површину и ригорозно истражују и побољшавају базичне перспективе и обрасце мишљења наставника. Насупрот томе, изолација менталних модела од преиспитивања за последицу има вешту некомпетентност-самозаштиту од бола и патње у ситуацијама учења (Senge, 2007).

Креирање атмосфере бриге, поверења и посвећености међу наставницима, значајан је предуслов ефикасне дисеминације знања у колективу. Како истичу Leithwood и Jantzi (2006), кроз индивидуално уважавање, школски лидери демонстрирају поверење у способности колега да постигну постављене циљеве, уважавају мишљење чланова колектива при доношењу одлука које се макар и индиректно тичу њиховог рада, према сваком се односи једнако. Суштина ове димензије трансформационог понашања односи се на познавање и активирање виших потреба следбеника, пре свега коз обезбеђивање прилика за њихову самоактуелизацију.

Конечно, трансформациони школски лидери могу управљати разноликошћу чланова колектива. Колективи чији се чланови разликују с обзиром на пол, демографске карактеристике и функционалну специјализацију обично су мање кохезивни, јер људи нису спремни да прихвате оне друге са различитим веровањима, вредностима и традицијама. Међутим, уколико је трансформационо лидерство изражено у хетерогеном колективу, различита гледишта, знања и искуства могу довести до креативног понашања и решавања проблема.

ЗАКЉУЧАК

Друштво знања, утемељено на отворености за промене, способности доживотног учења и примене знања, кључ за садашња и будућа питања види у образовању (Кнежевић-Флорић, 2008). Школе у друштву знања морају развијати управо ове базичне квалитете. У таквом друштвеном контексту, наставничка професија бива изложена деловању различитих контрадикторних сила. Несигурност и комплексност, а не промене саме по себи, представљају срж потешкоћа са којима се наставници суочавају.

У овом раду представљен је модел динамичке природе интеракције знања међу наставницима. Овај модел почива на идејама о кооперативном учењу, кооперативној школској култури и школи као заједници учења. Тиме се он контрастира индивидуалистичким моделима који почивају на представи о наставнику као изолованом и аутономном практичару. Не негирајући значај индивидуалног професионалног развоја наставника, разматрање ове теме ипак упућује да стављање тежишта на самог појединца као изолованог практичара не доноси озбиљне и одрживе резултате уколико се, истовремено, не догоде промене у ширем социјалном контексту.

Литература

- Balkundi, P., Kilduff, M. (2006). The ties that lead: a social network approach to leadership. *The Leadership Quarterly*, 17, 419-439.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Socio-cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Borgatti, S. P., Foster, P. C. (2003). The network paradigm in organizational research: a review and typology. *Journal of Management*, 29, 991-1013.
- Cabrera, A., Cabrera, E. F. (2002). Knowledge sharing dilemmas. *Organization Studies*, 23, 687-710.
- Ellison, N., Steinfield, C., Lampe, C. (2007). The benefits of facebook „friends“: social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: a conceptual framework. *Human Resource Development Review*, 2, 337-359.
- Janićijević, N. (2008). *Organizaciono ponašanje*. Beograd: DATASTATUS.
- Knežević-Florić, O. (2008). *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-school reform: effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201-227.
- Nahapiet, J., Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *The Academy of Management Review*, 23, 242-266.

- Nonaka, I., Toyama, R., Konno, N. (2000). SECI, *Ba* and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33, 5–34.
- Nonaka, I., von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion: controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20, 635–52.
- Senge, P. (2007). *Peta disciplina (drugo izdanje)*. Novi Sad: Adižes.
- Šefer, J. (2010). Prevođenje teorije u praksu kao kreativni prostor. U: Polovina, N., Pavlović, J. (Eds.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 127-144). Beograd: IPI.
- Chiu, C., Hsu, M., Wang, E. (2006). Understanding knowledge sharing in virtual communities: an integration of social capital and social cognitive theories. *Decision Support Systems*, 42, 1872–1888.
- Wasko, M. M., Faraj, S. (2000). „It is what one does“: why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9, 155-173
- Yukl, G. (2008). *Rukovođenje u organizacijama*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Prof Dr Olivera Knežević Florić
Stefan Ninković, MA
Novi Sad

SOCIAL CAPITAL, SELF-REFLECTIVITY AND KNOWLEDGE INTERACTION AMONG TEACHERS

Abstract

Numerous contradictions of knowledge society have brought about a clear articulation of the need for change of education institutions. In this sense, one of the basic assumptions of gradual transformation of schools into learning communities is a permanent professional development of teachers. Aiming at construing a model of motivating teachers for knowledge exchange, the authors integrate theory of social networks and socio-cognitive theory. The following arguments are developed in the paper: 1) social capital contributes to interaction of knowledge among teachers, 2) perceived self-reflectivity and expectation of outcomes are significant determinants of individual engagement in the process of knowledge exchange. The proposed model integrates the arguments in the form of a set of hypothetical relations between fundamental determinants. Finally, in the final part of the paper, possible role of school leadership is elaborated in the process of knowledge interaction between teachers.

Key words: teachers' knowledge, social capital, self-reflectivity, positive expectations.

Д-р Оливера Кнежевич Флорич МА Стефан Нинкович Новый Сад

СОЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ, САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЗНАНИЙ СРЕДИ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

Многочисленные противоречия в обществе знаний привели к выражению необходимости изменений образовательных учреждений. В таком смысле одним из фундаментальных предположений постепенной трансформации школ: в обучающие сообщества, является непрерывное развитие учителей. С целью формирования модели мотивации учителей к взаимному обмену знаний, авторы настоящей работы соединяют теорию социальных сетей и социально-когнитивную теорию. В работе авторы развивают следующие аргументы: 1/ социальные ресурсы способствуют взаимодействию знаний среди учителей, 2/обнаруженная самооффективность и ожидаемые результаты являются важными детерминантами индивидуального сотрудничества в процессе обмена знаний. Представленная модель соединяет эти аргументы в виде ряда гипотетических ^реляций среди основных детерминант. В заключительной части работы авторы обосновывают и возможную роль школьного лидерства в процессе взаимодействия знаний среди учителей.

Опорные слова: знание учителей, социальные ресурсы, самооффективность, положительные ожидания

ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА - СКРИВЕНА МОЋ УСПЕШНИХ ЛИДЕРА¹

Резиме

Појава конструкта емоционалне интелигенције у деведесетим годинама 20. века изазвала је приличан број контроверзи у научној јавности, а то се догодило због спајања два на први поглед искључива појма – интелигенције и емоција, јер се на емоције гледало као на нешто што онемогућује рационално размишљање и отежава квалитетан рад. Међутим, бројна истраживања су доказала да емоције, ако се њима правилно управља, могу чак поспешити рационално размишљање, омогућити исправно доношење одлука и усмерити појединца на одговарајуће понашање. Ни у једном подручју таква сазнања нису изазвала толико интересовања колико у лидерству, где су у последњих неколико деценија, због све интензивнијих промена у пословном окружењу уочене потребе за лидерима са визијом који ће знати успоставити емоционалну везу са следбеницима и мотивисати их на стално достизање виших циљева, што су особине засноване на емоционалној интелигенцији.

У овом раду су синтетизована досадашња сазања о значају емоционалне интелигенције за лидерство и успешно вођење.

Кључне речи: емоције, емоционална интелигенција, емоционалне компетенције, лидерство.

Увод

Велики број студија у последњим деценијама показао је да когнитивна интелигенција нема пресудан утицај на успешност појединца - према Стернбергу (1996) свега двадесетак посто, а остатак успеха је одређен другим факторима, међу којима су занимање за одређену врсту посла, тежња за постизањем циља,

¹ Чланак представља резултат рада на пројекту „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи”, бр. 179010 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

физички изглед, одговарајуће околности које поспешују или отежавају успех и одговарајуће емоционалне компетенције, за које је доказано да чак појачавају когнитивне способности појединца (Simmons & Simmons 2000).

У свом чланку са провокативним насловом “Тестирати компетенцију, а не интелигенцију”, славни харвардски професор Дејвид Макклиланд (McClelland 1973) упозорава да приступ који укључује предвиђање успешности на основу когнитивних способности не даје добре резултате. Истраживање које је спровео на великом броју испитаника показало је да многи који су на тестовима опште интелигенције постигли изванредне резултате нису касније у животу остварили успех. Макклиланд то објашњава чињеницом да когнитивне способности могу указати само на постојање или на изостанак капацитета потребних за спровођење операције одређене сложености, али не и на то да ли појединац има потенцијала да постане изврстан у ономе што ради, да ли може управљати собом и да ли може надахнути и водити друге. Такве способности су производ “меких” варијабли, које не морају бити везане за когнитивне капацитете, јер се њима управља из другог, емотивног центра у мозгу. У свом чланку Макклиланд предлаже приступ којим би се идентификовала својства која разликују изврсне од просечних радника и први пут као незаобилазне факторе личне и професионалне успешности у анализу уводи категорију самодисциплине, иницијативе и емпатије (McClelland 1973).

Осамдесетих година 20. века, Гарднер (1983), расправљајући о појму вишеструке интелигенције, уочава комплементарност интелектуалних и емоционалних капацитета. Поред когнитивне интелигенције (која по њему укључује математичку, вербалну, спацијалну и сл.), он препознаје и важност социјалне интелигенције, коју дели на интерперсоналну и интраперсоналну. Суштина интерперсоналне интелигенције, према Гарднеру, је у способности уочавања различитости код других особа: њиховог темперамента, расположења, мотивације и намера, а интраперсоналну интелигенцију дефинише као “способност стварања тачног и верног модела властите личности и способност да се тај модел употреби за успешно функционисање у животу” (Gardner 1993, 9).

И Стернберг и сарадници (1981) су на основу спроведених истраживања закључили да сналажење у свакодневним ситуацијама захтева другачије способности од оних које мере класични тестови интелигенције, па у испитивање, уз аналитичку и креативну, уводе и практичну интелигенцију, што развијају у триархичну теорију интелигенције.

Надовезујући се на радове својих претходника са почетка деведесетих година прошлог века, психолози Salvoley и Mayer (1990) сковали су појам *емоционална интелигенција*, али је концепт у научној јавности примљен са доста критика, јер је унео додатну конфузију у ионако двосмислено подручје интелигенције, а конзервативнији психолози су се противили интегрисању појмова који су у класичној психолошкој теорији били искључиви - емоција и когниције. Ипак, Salvoley и Mayer развијали су свој концепт постављањем и проверавањем појединих делова модела, па су тако, спајањем Гарднорове интерперсоналне и интраперсоналне интелигенције и Стернбергове триархичне теорије интелигенције,

поставили основне теоријске одреднице емоционалне интелигенције. Salvoley и Мауер својим *моделом способности* дефинишу емоционалну интелигенцију као скуп менталних способности повезаних са емоцијама и са обрадом емоционалних информација које поспешују логичко размишљање и интелигенцију, те су њен саставни део. Исти аутори сматрају да се наведене способности развијају са годинама и са искуством, па верују да су оне независне од особина и талената и од превладавајућег начина размишљања (Mayer & Salvoley 1993, 433). Према Salvoley и Мауер-у (1997) постоје четири главне способности којима се емоционална интелигенција реализује. То су: опажање емоција, њихово изражавање, емоционална фацилитација или коришћење емоција и управљање емоцијама. Те способности требале би допринети тачној процени, разликовању и изучавању властитих емоција, а исто тако и процени туђих емоција и употреби емоција у планирању и остваривању циљева у животу.

Иако су најзаслужнији за научно вредновање самог тог појма, Salvoley и Мауер нису успели да популаризују емоционалну интелигенцију; она је своју афирмацију у јавности доживела тек пошто је Данијел Големан 1997. године објавио књигу *“Емоционална интелигенција – зашто је важнија од квоцијента интелигенције”*. Големан је Salvoleyev i Mayerov модел способности прилагодио на начин који омогућује јасније разумевање утицаја емоционалне интелигенције на личну и професионалну ефикасност, па у истраживање тог појма укључује и елементе мотивације и истрајности, оптимизма и контроле импулса, и то ради управљања расположењима и спречавања уласка у емоционална стања која би блокирала способност размишљања (Goleman 2007). Големан истиче да емоционална интелигенција не гарантује сама по себи успех у животу. Она је тек платформа за развијање емоционалних компетенција, овладавање којима омогућује остваривање изванредних резултата на личном и професионалном плану (Goleman 2001). Тек ће емоционалне компетенције показати колико је потенцијала, садржаног у емоционалној интелигенцији, и остварено и колико је емоционална интелигенција доприниела развијају личних и професионалних компетенција.

Иако је модел компетенција логичан наставак у развоју теорија о емоционалној интелигенцији и представља апликацију тог конструкта у пракси, међу научницима приклоњеним Salvoleyevom i Mayerovom моделу способности (Caruso i sar. 2002.; Day & Carroll 2004) и Големановом моделу компетенција (McClelland 1998; Goleman, Boyatzis & McKee 2002) води се снажна полемика о обухватности, али и о утицају тог конструкта на успешност појединца. Научници приклоњени моделу способности приговарају Големану због укључивања у дефиницију емоционалне интелигенције и елемената попут иницијативе, оптимизма и тежње ка успеху, што су по њима више фактори личности, па како истичу Mayer i Salvoley (1997), немају везе са емоционалном интелигенцијом, док их Големан (1998) сматра нераздвојним елементима емоционалне интелигенције, уско повезаним са начином на који појединац управља својим емоцијама и које битно утичу на његову личну и професионалну ефикасност. Салволеу и сарадни-

ци (1999) не слажу се ни са Големановим занемаривањем когнитивне компоненте у успешности појединца, нити са, према њима, пренаглашеном улогом емоција у процесу доношења одлука, које Големан (1997) сматра покретачем сваке људске активности и истиче да у пословима у којима се когнитивна интелигенција подразумева, разлику чини једино емоционална интелигенција која ће омогућити да појединац постане изврстан у свом послу (Goleman 2007).

Иако су развијени бројни инструменти за мерење емоционалне интелигенције, не постоји општеприхваћен инструмент, а резултати добијени, применом различитих инструмената због различитих варијабли укључених у поједине инструменте, али и због другачијих приступа процени емоционалне интелигенције, нису у потпуности упоредиви, па је то главна замерка критичара конструкта емоционалне интелигенције. Међутим, ако се зна да је емоционална интелигенција динамичка категорија, тада се чини исправним прихватити тезу, коју, на примр, заступају Палмер и сарадници (2001) и Gardner i Stough (2002), да би емоционалну интелигенцију требало схватати контекстуално², и њена би обухватност требала да зависи од околности у складу са којима ће се значење вероватно и даље развијати и надограђивати током времена. Због тога се настојање ка унифицирању инструмента за мерење емоционалне интелигенције не чини оправданим, па ни недостатак таквог, јединственог инструмента не представља прави аргумент због којег емоционалну интелигенцију не би требало прихватити као довољно научну³. Наиме, емоционална интелигенција, која се под другим називима истражује већ дуго, је своју теоријску основу и подршку пронашла у признатим теоријама интелигенције. Међутим, и практична искуства из дана у дан све више упозоравају на важност емоционалне равнотеже у свим подручјима људскога деловања, па зато и на важност даљег изучавања тог конструкта, јер за разлику од когнитивне интелигенције која, вероватно због све већих менталних изазова постављених технолошким напретком, непрекидно расте, емоционална интелигенција показује тенденцију сталног опадања (Goleman 2007).

Значај емоционалне интелигенције за лидерство

Проширујући сазнања о факторима битним за успех до којих је дошао Макклиланд (1973), Големан и његови сарадници су 2006. године у својој књизи

² Следом истог размишљања, чини се логичним да се, на пример, обележја емоционално компетентних особа које раде са децом у одређеном делу разликују од емоционално компетентних особа које раде на развијању и продаји новог производа. Наведено у себи садржи да, на пример, компетенције попут лидерства, подстицања промена или организацијске свесности (као кључних фактора емоционалне компетентности у пословном окружењу) не морају имати исту (или било какву) важност у неком другом контексту.

³ Оно што заиста представља проблем, јесте обиље “квази” инструмената за мерење емоционалне интелигенције који постоје на тржишту, а нису прошли потребну научну верификацију и који су створени искључиво у комерцијалне сврхе. Због тога би се у озбиљном истраживању требало ограничити на научно проверене инструменте.

Емоционална интелигенција у лидерству у центар пажње ставили важност емоционалне интелигенције за лидерство и дали значајан допринос развоју ове области истраживања која се последњу деценију, две налази у великој експанзији.

На основу истраживања у којем је извршено поређење између људи на високим лидерским положајима који су изузетно успешни и оних на ниским положајима чији су резултати били просечни, Големан и његови сарадници (2006) су дошли до налаза да се око 85% разлика између ове две групе може приписати факторима емоционалне интелигенције, а само 15% чисто когнитивним способностима и стручном знању. Према томе, успешан, емоционално интелигентан лидер представља добар спој срца и ума. Основна теза Големана и сарадника (2006) је да су емоције изузетно важне за лидерство - да је емоционално интелигентно лидерство најважнија димензија и да она у највећој мери одређује да ли ће остали напори једног лидера уродити плодом, или пропасти.

Голманово разматрање особина успешних лидера у великој мери се ослања на класично емпиријско истраживање Макклиланда (McClelland 1973) које је изазвало револуцију у процењивању карактеристика лидера које представљају најбоље предикторе успеха. На основу резултата емпиријске анализе поређења врхунских и просечних лидера, Макклиланд је утврдио да најбољи стручњаци поседују неке специфичне компетенције које просечни немају. Најуспешнији лидери имају, осим основних способности, низ посебних *емоционалних компетенција* (амбиција, иницијатива, способност тимског рада, способност руковођења) које други, просечни немају и које им омогућавају да бриљантно воде своје тимове. Према томе, ко хоће да има бриљантне лидере потребно је да одабере оне који имају ове компетенције или да помогне лидерима да их развију.

А. Маслов, на основу својих посматрања, тврди да су квалитети супериорних лидера у томе што су они “демократичнији, саосећајнији, уљуднији, спремнији да помогну, лојалнији...” у односу на мање успешне. Савршени лидери су родитељски настројени, а то значи да имају способност да уживају у развоју и самоостварењу других људи. Али супериоран лидер у датом моменту мора и да “буде способан да поднесе да буде невољен, непопуларан, да му се смеју, да га нападају, да буде способан да види објективне захтеве ситуације и да на њих одговори”, тврди творац хуманистичке психологије (Maslov 2004). Основни задатак лидера је да употреби своје емоционалне компетенције како би побудио позитивне емоције следбеника и да створи повољну емоционалну климу у својој групи.

И Чен и сарадници (Chen & sar. 1998) су крајем деведесетих година прошлог века обавили истраживање о пословној изврсности, па су дошли до закључка да су већи когнитивни капацитети 27 % учесталији код изврсних радника, за разлику од емоционалних компетенција, за које су утврдили да су за 53 % учесталије код изврсних радника. Другим речима, емоционалне вештине показале су се двоструко важнијим у пословним резултатима од интелекта и техничких вештина (Chen & sar. 1998). Боље резултате емоционално компетентних запосленика, у односу на запосленике са само високим когнитивним капацитетима потврдила су и друга истраживања (Seligman 1990; Spencer & Spencer 1993; McClelland 1999).

Синтетизујући дотадашња сазнања о такозваним меким вештинама и проширујући Saloveyev i Mayerson модел способности из 1990. године, Големан (1998) је понудио интегрисани концепт матрице од укупно осамнаест емоционалних компетенција (Goleman, 2006), које је сврстао у четири домена - *самосвест*, *владање самим собом*, *друштвена свест* и *управљање односима*, које је потом поделио у две велике групе: лична компетенција (управљање собом) и друштвена компетенција (управљање другима), како је то приказано у Табели 1⁴.

Табела 1. Домени емоционалне интелигенције и релевантне карактеристике

ЛИЧНА КОМПЕТЕНЦИЈА		
САМОСВЕСТ	1.	Емоционална самосвест
	2.	Тачно оцењивање самог себе
	3.	Самопоуздање
ВЛАДАЊЕ САМИМ СОБОМ	4.	Самоконтрола
	5.	Транспарентност
	6.	Прилагодљивост
	7.	Тежња за успехом
	8.	Иницијатива
	9.	Оптимизам
ДРУШТВЕНА КОМПЕТЕНЦИЈА		
ДРУШТВЕНА СВЕСТ	10.	Емпатија
	11.	Свест о организацији
	12.	Предусретљивост
УПРАВЉАЊЕ ОДНОСИМА	13.	Инспирација
	14.	Утицај
	15.	Усавршавање других људи
	16.	Катализатор промене
	17.	Управљање сукобима
	18.	Тимски рад и сарадња

⁴ У својој претходној књизи, под називом *Working with Emotional Intelligence*, Goleman (1998) је сматрао да постоји пет основних области емоционалне интелигенције (пета област је била *мотивисаност*, чије су карактеристике касније углавном смештене у домен *управљања самим собом*) и двадесет пет карактеристика.

Самосвест, дубоко разумевање сопствених осећања, потреба, намера, вредности и слабости, представља темељ целокупне емоционалне интелигенције. Она обухвата три карактеристике, а то су *емоционална самосвест*, *тачно оцењивање самог себе* и *самопоуздање*. Особе које имају развијену самосвест реално сагледавају себе, склоне су интроспекцији, интуитивном одлучивању и у стању су да се подсмехну сопственим недостацима. Лидер који не познаје себе самог и своје могућности и ограничења, тешко да може разумети, контролисати и усмеравати друге.

За лидере је често од пресудне важности способност *владања самим собом*. Владање самим собом им не дозвољава да их штетне, узнемирујуће емоције, као што су туга, стрепња или бес избаце из колосека, односно омогућава им јасно размишљање и ваљано одлучивање чак и онда када је ситуација критична. Лидери који успешно владају собом и својим отровним емоцијама, успевају да и у најтежим ситуацијама сачувају присуство духа, добро расположење и ентузијазам, које онда преносе на читаву своју групу. Уколико лидер није кадар да ефикасно управља властитим емоцијама, он онда није у стању ни да управља емоцијама чланова свог тима, кажу Големан и сарадници (2006). Једна од карактеристика ове способности је и *транспарентност*, тј. лидерова искреност и отвореност према другима, живљење у сагласности са властитим принципима, што омогућава члановима тима осећање поверења у лидера. Такви лидери, који живе и раде у складу са својим прокламованим вредностима, делују искрено и уживају поверење других зато што се не претварају да су нешто што нису. Остале карактеристике управљања самим собом су: *прилагодљивост* (способност еластичне адаптације на нове и непредвиђене ситуације, као и успешно превазилажење тешкоћа), затим, *тежња за успехом* (потреба да личним напором достигну самопостављени стандард изврсности), те *иницијатива* и *оптимизам*.

Осим свести о себи, емоционално интелигентно лидерство подразумева и развијену *друштвену свест* и све њене компоненте, а пре свега, емпатију, која представља наш “друштвени радар”. Карактеристика емпатије представља важну способност лидера да саосећа са другим човеком, као и да усклађује сопствене емоције са емоцијама другог, чак и онда када их овај не вербализује. “Емоционално слепе” особе се слабо сналазе у друштвеним односима. Друга важна компонента друштвене свести лидера је *покретање* других на акцију, односно, способност вође да своју поруку формулише убедљиво и пренесе је сугестивно, тако да је она у стању да мотивише друге људе чак и за напорну делатност. Лидер то успева захваљујући томе што верује у оно што говори и ради, тако да својим аутентичним осећањима постиже склад са осећањима чланова своје групе. А када се постигне склад са групом, тада је лидер у стању да смањи напетост, да ублажи анксиозност и да преобрази деструктивни бес групе у сврсисходну и конструктивну акцију.

Четврта област емоционалне интелигенције, у којој се сустижу претходне три, јесте *управљање односима*. Овај домен обухвата најкарактеристичније особине лидерства – способност *артикулисања заједничке визије*, способност

убеђивања, ефикасног решавања конфликта, стварање и одржавање емоционалних веза, као и способност тимског рада и сарадње. Једна од најважнијих способности лидера јесете да својом привлачном неодољивом визијом подстакне своје чланове на заједничку мисију и да их покрене у позитивном смеру. Инспиративни лидери својим сугестивном и искреном визијом буде у запосленима осећање да је њихова делатност сврсисходна, важна и да је повезана са заједничким вредносима.

Емоционалне компетенције се унутар домена међусобно преплићу и једна другу условљавају, па се и њихов учинак, у комбинацији са другим вештинама поспешује. Големан (1998) је на основу истраживања спроведеног на радном месту закључио да је самосвест претпоставка успешне саморегулације, а успешна саморегулација претпоставка за боље друштвене компетенције, тј. управљање односима зависи од саморегулације и емпатије, а обе захтевају самосвест. Другим речима, појединац који овлада основним емоционалним компетенцијама остварује претпоставке за свладавање и других вештина и тако вишеструко повећава своје шансе за успех.

Закључак

Скривена моћ успешних лидера је у владању емоцијама, својим и туђим. Велики лидери су они који су у стању да нас својим идејама, привлачном визијом опчине, покрену у правом смеру, да пробуде страст, снажне емоције, љубав, оптимизам и наду у нама, као и да усмере целокупну енергију групе ка заједничком циљу.

Големан (2006, 31) запажа: *Велики лидери нас подстичу. Они распаљују страст и буде оно најбоље у нама. Када покушавамо да објаснимо зашто су толико успешни, говоримо о стратегији, визији или снажним идејама. Међутим, суштина је у нечему много примарнијем – велики лидери покрећу емоције.* Истраживање и примена емоционалне интелигенције отвара пуно додатних простора и питања којим се овом приликом не намеравамо бавити, али је битно запазити да ће будућа истраживања захтевати додатне напоре и нудити мноштво могућности развијања лидерства управо у овој сфери.

Литература

- Caruso, D. R., Mayer, J. D., Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79, 5, 306-320.
- Chen, W. , Jacobs R., Spencer L. M. (1998). Calculating the competencies of stars. *Working with Emotional Intelligence*, Bantam Books, (70), 3, 377-380.
- Day, A. L., Carroll, S. (2004). Using an ability based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance and group citizenship behaviours, *Personality and Individual Differences*, (36), 6, 1443-58.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, W. L., Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organization Development Journal*, (23), 2, 68-78.
- Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija – Zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, (76), 6, 92-102.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. U: Cherniss, C. i Goleman, D. (ur.), *The Emotionally Intelligent Workplace*, vol. 1. Jossey-Bass, San Francisco, CA, 27-44.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Primal Leadership. Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2006). *Emocionalna inteligencija u liderstvu*. Novi Sad: Adizes.
- Goleman, D. (2007). *Emocionalna inteligencija u poslu*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Maslov, A. (2004). *Psihologija u menadžmentu*. Adizes, Novi Sad. Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence, *Intelligence*, (17), 4, 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence. Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence rather than for Intelligence. *American Psychologist*, (28), 1, 1-14.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews, *Psychological Science*, (9), 5, 331-340.
- McClelland, D. C. (1999). Identifying competencies with behavioural-event interviews, *Psychological Science*, (9), 5, 331-339.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership, *Leadership and Organization Development Journal*, (22), 1, 5-10.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, (3), 9, 185-211.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Simmons, S., Simmons, J. C. (2000). *Emocionalna inteligencija, vrste i procjene*. Zagreb: Biblioteka Sana.
- Spencer, L., Spencer S. (1993). *Competence at work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Sternberg, R. (1996). *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, (41), 1, 37-55.

Milena Letić, MA
Biljana Longulov, MA
Prof. dr Radovan Grandić
Novi Sad

EMOTIONAL INTELLIGENCE – HIDDEN POWER OF SUCCESSFUL LEADERS?

Abstract

Appearance of the construct of emotional intelligence in 1990s caused a lot of controversies in scientific publicity, as a result of merging of two at first sight mutually exclusive notions – intelligence and emotions, having in mind that emotions were perceived as something impeding rational thinking and making qualitative work difficult. However, numerous studies have shown that emotions, if managed appropriately, can even improve rational thinking, enable correct decision making and guide an individual to appropriate behaviour. In no other field have similar findings raised such an interest as in leadership, where, due to all the more intensive changes in business world, a need arisen for leaders with a vision, who will be able to establish a positive emotional link with their followers and motivate them to constantly reach higher aims, with all these features being based on emotional intelligence.

The paper synthesizes current insights on the importance of emotional intelligence for leadership, i.e. successful leadership.

Key words: emotions, emotional intelligence, emotional competencies, leadership.

МА Милена Летич МА Биљана Лунгулов Д-р Радован Грандич Нови Сад

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ - СКРЫТАЯ СИЛА УСПЕШНЫХ ЛИДЕРОВ

Резюме

Появление конструкции эмоциональной интеллигенции в девяностых годах..20-ого века произвело много научных споров, а это произошло из-за соединения двух, на первый взгляд исключающих друг друга понятия - интеллигенции и эмоций, потому что эмоции считали как что-то препятствующее рациональному мышлению, рассуждению и что осложняет качественную работу. Но, многочисленные исследования подтвердили, что эмоции, если мы их правильно направляем, могут даже ускорить рациональное рассуждение, дать возможность

правилног при нятта решениј и могућ направити индивида к одређеном поведенију. Ни у једној области такве познања не изазивали толико интереса као у лидерству, где у последње неколико деценија, из-за све више интензивних промена у пословној сфери, појавили су се потребе лидера са визијом, способних обновити емоционалну везу са последоватељима и мотивисати их на стално остварење виших циљева, а ове особине објасњене су емоционалном интелигенцијом.

У овој раду обједињене су све претходне познања о значењу емоционалне интелигенције у лидерству и за успешног управљања.

Опорне речи: емоције, емоционална интелигенција, емоционалне компетенције, лидерство

Доц. др Радмила Богосављевић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет, Сомбор

UDK 37.017
Стручни чланак
Примљен: 5. VI 2013.
BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 4, p. 584–592.

ТЕНДЕНЦИЈЕ И ЦИЉЕВИ САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

Полазећи од чињенице да смо сведоци брзих, наглих и често непредвидивих промена у друштву, у раду се истиче значај образовања као важне полуге и снаге помоћу које савремено друштво и појединац у њему те промене могу разумети и пратити.

У том смислу, указује се на образовање, као кључ напретка и потреба савременог друштва. Истовремено, образовање се посматра и у контексту процеса глобализације, која пред савременог човека континуирано поставља све сложеније стандарде успешности. У таквим околностима створена је потреба преиспитивања и формулисања циљева и тенденција савременог образовања, које данас намећу трендови и тенденције пута којим се образовање креће и чему треба да тежи.

Један од кључних циљева савременог образовања је, свакако, и опредељење за доживотно учење, као нужне претпоставке успешности и прилагођавања свету који се налази у сталним променама.

Кључне речи: циљеви образовања, образовање, друштво

Увод

Научне, техничке, технолошке и друштвене промене, карактеристика су савременог доба. Те промене су брзе, а у садашњим условима савременог живота и рада, стално добијају у динамици и интензитету, обележавајући квалитативно нову етапу у историји човечанства, у којој образовање, наука, техника и технологија представљају најзначајније стожере за будућност.

1. Образовање – кључ напретка и потреба савременог друштва

Крај 20. века наговестио је, а почетак 21. века само потврдио неслућене могућности да се на основу науке, односно знања, тј. помоћу тога решавају и задовољавају потребе савременог човека и друштва у целини.

Процес научних сазнавања и достигнућа се очигледно убрзава, а наука улази у целокупни друштвени живот и отвара стално нове могућности. С обзиром на то, треба рачунати са тим да ће свака генерација током свог живота, очигледно, неколико пута пролазити образовни процес, јер савремене технологије намећу потребу мењања звања и занимања. Савремени човек се нашао у ситуацији да се нужно прилагођава новим, савременим трендовима, а да би то успешно могао да чини, он мора стално да учи. Ако се има у виду ова чињеница, онда је јасно да се мора водити рачуна о стварању савремене и адекватне концепције васпитања и образовања. Васпитање и образовање не могу бити успешни ако се континуирано не усклађују са сталним променама у друштвеним односима.

Васпитање и образовање, по своме значају, улазе у примарне области друштвеног живота, па се из тог разлога на том подручју не сме дуже трпети криза и нејасне концепције, јер онда могу да настану озбиљне друштвене последице.

Образовање је делатност од посебног друштвеног интереса и карактеристично је за сваку земљу посебно, али савремено образовање има све више заједничких карактеристика у целом свету. Оно данас поприма све више заједничко обележје човечанства савременог света, што доприноси позитивном учвршћивању хомогености највишег људског колективитета.

Образовање (education, instruction, Bildung, образование)- „је педагошки процес у функцији обогаћивања људског сазнања. (...) Образовање је делатност, активност, педагошки процес, али истовремено означава и резултат тог процеса, особину личности”. (Педагошка енциклопедија, 1989, 2. том, 126)

С обзиром да је образовање „процес преношења научних знања, општељудских и друштвених вредности, развијање научног погледа на свет и оспособљавање за доживотно образовање” (Грандић, 2004, 92), оно има и велику мотивацијску снагу која утиче на људско понашање и деловање.

Пошто је образовање веома сложен процес и не може се ограничити само на одређене облике и средства образовања, „код нас се овај термин користи у заједници са другим терминима, који ближе одређују оно што се под њим подразумева. Говори се о основном, средњем... (*нивои образовања*); општем и стручном (*карактер знања*); природнонаучном, математичком... (*област*); школском и ваншколском (*место*)”. (Грандић, 2001, 20)

Без обзира на ниво и карактер, савремено образовање подразумева опредељење да човека треба научити за цео живот, а предуслов за то је научити га да учи.

Пракса развијеног света показује да се знања све више стичу и изван школе као институције, јер школа више није једини и неприкосновени извор знања, иако и даље има привилеговану улогу у том погледу.

Још пре нешто више од десет година, уочена су најбитнија питања карактеристична за светске тенденције у васпитању и образовању, које су актуелне и данас, а то су: перманентно образовање, укидање подела на формално и неформално образовање, опште образовање ослобођено превелике фактографије и усредсређено на развијање квалитета личности, постојање алтернативних си-

стема образовања за особе с посебним потребама, као и за посебно талентоване, већа пажња усмерена на све облике стручног усавршавања и сл. (Грубор, 1994).

Суштину и смисао савремене концепције образовања, према закључцима који произилазе из већине расправа о овим питањима, чине: перманентно образовање, повезаност образовних нивоа, интегративност образовања и рада, сједињавање теорије и праксе, сједињавање образовања и науке, демократичност образовања, ефикасност, рационалност, покретљивост, флексибилност, савременост, толерантност, мултикултурализам (Ратковић, 2001).

Поједини аутори истичу да промене у образовању никада нису биле, нити могу бити, изван политике и изван друштвене стварности. Политика, у својим програмским документима и на друге начине, покреће, убрзава или, чак, зауставља промене у образовању, у складу с њеним програмским циљевима. На основу тога, намеће се закључак да је лажна представа о образовању као неутралном процесу који је изван политике, па зато, сматрају, програмске циљеве политике у образовању треба трајно преиспитивати. Политика и образовање ће трајно постићи своје циљеве ако међусобно успоставе коректну узајамно-функционалну и равноправну интеграцију у којој ће образовање испољити свој креативан, рационалан и критички однос, што је одлика само квалитетног образовања (Ратковић, 2001).

2. Процес глобализације и образовање

Процеси глобализације, која је узела маха, намећу савременом човеку одређене стандарде успешности, који сваким даном постају све сложенији. У том смислу није поштеђено ни образовање. Расправе које се тичу овог питања, истичу да „интернационални токови глобализације у образовању још немају сасвим јасне правце, назире се тек обриси, и по њима још нема сигурних наговештаја да стварање наднационалног образовног простора не значи јединствен образовни систем. Али исто тако, нема ни сигурних назнака за потпуно разликовање образовних система националних држава” (Гојков и сар., 2006, 12).

Последњих година, мултикултурализам постаје један од водећих принципа савременог света, па и Европе. У таквим друштвеним, економским, политичким и другим околностима, Европа данас, окрећући се ка визији демократске глобализације, у своју колективну свест, све наглашеније, уноси све оно што ти и такви процеси подразумевају, а то је: плурализам, култура и национални идентитет, укрштење цивилизација на путу космополитизма, оријентација ка свету у коме су смањене разлике међу нацијама, стварање осећања припадности свету као целини и сл. У таквим околностима „посебну димензију има образовање, које има могућности да помогне утемељењу шеме добро уређеног поретка ка коме стреми Европа” (Гојков и сар., 2006, 14).

Подржавање концепта мултикултурализма, у Европи, образлаже се његовим у основи добрим хуманизмом и емпатијским способностима, који човека стављају на прво место. „Мултикултурализам је тако етичка могућност, јер стре-

ми ка томе да људи могу управљати сопственим активностима и вредностима, наравно, само ако су оне усаглашене са социјалним праксама које их окружују” (Гојков и сар., 2006, 14).

Концепција етичког мултикултурализма, са идејом да су људи једнаки, да је свака култура велика и отвара могућност за све њене припаднике, ствара амбијент за промене и прилагођавања. Како данас појединца оспособити да боље разуме стално растуће промене и сву сложеност процеса у догађањима око њега? Решење овог проблема многи теоретичари виде у могућностима које пружа образовање. Образовање би било корак ка том остварењу, ако се схвати као „фактор, који би неговањем грађанске културе заједничке свима, утемељене на људским правима појединца и подстицањем узајамног поштовања култура других и различитих, признавањем колективних права свих народа, као једнако вредних” (Гојков и сар., 2006, 15).

Образовање је, дакле, „референтна тачка” (Гојков и сар., 2006, 15), која може да помогне у тим настојањима, с тим што „сврха образовања није у томе да појединац развије обележја која ће га учинити сличним другима, него да обезбеди способности којима ће се етаблирати постојање и изражавање властитих обележја” (Гојков и сар., 2006, 15).

Ниво аспирације, тежњи и интересовања савременог човека, које су последица изразитих друштвених, економских и политичких промена, намећу и нове захтеве образовању, па се тако данас интензивно преиспитује место, улога и значај знања. Знање се, данас, схвата као нешто што је трајна својина и што треба да делује и у новој ситуацији, тј. када се околности промене. Због тога се под учењем „све више подразумева разумевање, поимање, идентификовање информација и њихово трансформисање у генералије, појаве, принципе и законе. Све више се инсистира на овладавању компетенцијама за употребу и примену наученог” (Гојков и сар., 2006, 17).

Време друштва које учи, обележено је тежњама да се млади, који тек улазе у ове токове, оспособе да се са што више успеха носе са несигурностима и свом непредвидивошћу таквог света промена.

Идентификовано је неколико трендова, који ће, вероватно, карактерисати европско образовање у следећој деценији. Оквир, који се у том контексту осликава, у суштини, односи се на следеће:

- за многе земље у Европи, у средишту визије образовања у новом миленијуму, наглашено је очекивање да оно може „да да значајан допринос друштву које учи,” (Гојков и сар., 2006, 20);
- висока очекивања друштва изражена кроз идеје, као што су: „партиципација, комуникација, емпатија, солидарност, које додуше, иако инаугурисане у развијеним земљама са идејом да мењају друштво, нису препознате као атрибут, и у пракси земаља које су их инаугурисале, нису нашле очекивани израз” (Гојков и сар., 2006, 20).

Где смо ми, тј. наше образовање, који курс или правац држи или тек треба да заузме, с обзиром на чињеницу да наш регион, неминовно улази у усаглашавање са европским системима. Мишљења су да се у тај процес, на просторима нашег региона, улази „различитим темпом са различитим условима” (Гојков и сар., 2006, 23). Доминирају тако, с једне стране, мишљења да се што мање треба разликовати од европских институција, а са друге стране, мишљења оних који истрајавају у уверењу да смо довољно добри овакви какви смо, упркос свему. „Наравно, искључивости не омогућују да се објективно сагледа оно што је вредно, а шта је то што би требало мењати, уз свест да ниједан образовни систем није подједнако добар у свим својим сегментима” (Гојков и сар., 2006, 23-24).

Све напред речено одражава контекст који на директан или индиректан начин утиче на формирање циља васпитања у европским оквирима, а који утиче и на скицирање педагошких ставова и на нашим просторима. „Ми данас, као и други из нашег окружења, још увек на циљ васпитања гледамо као на категорију која је друштвено одређена и условљена и која одражава идентитете одређене заједнице која организује образовање” (Гојков и сар., 2006, 26).

Познато је да се циљ васпитања схвата као замишљена слика онога што се жели постићи и да се он конкретизује кроз задатке, полазећи од општег до посебног и појединачног. И данас се у разматрањима циља васпитања и образовања има у виду његова контраверзност, а то је однос социјализација – персонализација. С тим у вези је и даље остао незаобилазан захтев за обликовање нове парадигме према којој би персонално и друштвено било усаглашено, колико је то могуће и примерено потребама човека постиндустријског времена.

„Усавршавање система образовања повезано је са преиспитивањем сврхе и циљева образовања,” (...) с обзиром да „циљеви образовања представљају изузетно значајно питање за свако демократско друштво које тежи да има ефективан образовни систем” (Грандић, Милутиновић, у књизи: Гојков и сар., 2006, 59). Сматра се да без јасне идеје чему образовање служи и која му је сврха, нема ни аутентичног начина доношења практичних одлука око проблема везаних за курикулум, поучавање и учење, процењивање, организационе циљеве и др., па све одлуке у том случају могу бити случајне или, чак, и контрадикторне. Осим тога, „циљеви образовања представљају усмеравајући фактор и одређују скоро све одлуке у образовању,” (Грандић, Милутиновић, у књизи: Гојков и сар., 2006, 59), од избора и садржаја знања, преко улоге и положаја наставника и ученика, дидактичких процедура, све до евалуације и сл.

У студији „Учење благо у нама”, која је као саопштење Међународне комисије за развој образовања за 21. век, рађена за потребе UNESCO- а (публикована 1996. у Паризу, а 1998. у Загребу) видно је наглашена улога образовања. При томе се образовање истиче као незаменљиво добро у покушају постизања идеала мира, слободе и друштвене правде, у суочавању с многим изазовима будућности, при чему се наводи четири упоришне тачке као темеља савременог образовања:

1. *Учити знати, тј. учење за знање* - знање треба да буде инструмент за решавање проблема, а децу и младе треба оспособити за интелектуални рад, самоучење и учење учења;

2. *Учити чинити, тј. учење за рад* - практична примена теоријског знања и сналажење у проблемским ситуацијама;

3. *Учити живети заједно, с другима, тј. учити за заједнички живот* - стварање услова за заједнички живот- упознавање других кроз њихову традицију, културу, историју и духовне вредности;

4. *Учити бити, тј. учење за постојање* - означава свестрани развитак сваког појединца, потпуно остварење људи, облика њиховог изражавања и различитих улога које имају у породици и у друштву, као појединци и као чланови заједнице, које обухвата претходне три тачке (Delors, J., 1998).

Дакле, порука ове Комисије је да је неопходно променити приступ образовању како би му се поставили нови циљеви. „Једна нова, проширена концепција образовања требало би да омогући сваком појединцу да открије, продуби и ојача своје стваралачке потенцијале” (Грандић, Милутиновић, у књизи: Гојков и сар., 2006, 61). То би као крајњи исход водило ка остварењу „личности која учи да постоји” (Грандић, Милутиновић, у књизи: Гојков и сар., 2006, 61).

3. Циљеви и тенденције развоја савременог образовања

Формулације циљева образовања су веома бројне и различите, а образовни циљеви који су предложени од стране UNESCO-ве Међународне комисије су пример једног међународног приступа одређењу образовних циљева, међутим, дешава се да се терминолошки потпуно исте формулације циља образовања налазе у склопу различитих концепција образовања и тако имају различит смисао и значење. Ради схватања смисла и значења одређене формулације потребно је такву формулацију циља увек размотрити у склопу оне концепције образовања из које је потекла (Грандић, 2001).

Циљеви образовања, који данас намећу трендови и тенденције пута којим се образовање креће или коме треба да тежи, односе се на следеће:

- образовање за живот,
- за учешће у демократском друштву,
- за сарадњу у Европи,
- за промоцију свих талената, креативност,
- лични развој,
- критичко мишљење, самосталан рад,
- поштовање вредности као што су: демократија и људска права, хришћанске и хуманистичке вредности,
- широко опште образовање,
- поштовање европског заједничког културног наслеђа и историје (Гојков и сар., 2006, преузето из: Европска димензија у образовању, Министарство просвете РС, Београд, 1997).

Глобална интеграција ових елемената у циљеве образовања у земљама Европе „отпочела је деведесетих година и иновирани су циљеви у Француској, Шведској, Данској, Немачкој, Чешкој, Пољској, Украјини, Мађарској, Словачкој, Словенији итд. (Гојков и сар., 2006, 28).

Расправе и анализе ових питања указују на то да брзина и обим ових промена нису исти у свим овим земљама. Међутим, констатује се да је овим новим или редеофинисаним циљевима образовања заједничко то што су, бар на нивоу начелног дефинисања обухватили: „развој личности ученика, његову припрему за живот у мултикултуралном друштву и његово поштовање вредности као што су толеранција, мир, верске, расне и друге разлике” (Гојков и сар., 2006, 28).

На крају, важно је обратити пажњу на једно од значајних питања које постмодерни педагози постављају образовању, а то је: „како виде могуће моделе ефикасног образовања за друштво убрзаних токова и за Европу која корача ка све тешњим интеграцијама градећи специфичне хумане мултикултуралне односе” (Гојков и сар., 2006, 35). У том смислу одговор се може наћи у концепту образовања, који многи називају „концепт образовања за акциону компетентност” (Флорић-Кнежевић, 2004), који подразумева способност и спремност појединца за праћење и управљање променама, као и за решавање проблема личне и друштвене стварности.

Као што се може закључити, питање циља васпитања и образовања, као и питање сврхе учења, суштинско је питање, од којег се мора поћи у свим савременим конципирањима савременог образовања.

Многи аутори, у том смислу, „све више истичу недалекосежност погледа на друштво које учи као на константно допуњавање људског капитала за економски напредак. Насупрот ових, велики је број оних који се залажу за образовање које негује људске тежње за променом и могућношћу такмичења, као и могућности јединке да се носи са неизвесношћу и непредвидивошћу. Модел акционе компетенције, (...), дао је себи задатак да покуша да обједини ове две опозитне стране” (Гојков и сар., 2006, 52). Постоје изражена веровања у могућности да се добро промишљеним организовањем образовања, то може и постићи.

У контексту питања циљева образовања уопште, своје посебно место заузима и питање циљева високог образовања. Постоје мишљења да „високо образовање еманципује” (Barnett, R., према J. White, 1997, преузето из: Гојков и сар., 2006, 62). Као кључни елемент еманципације наводе се самостална спознаја и самооспособљавање. У том смислу еманципујући циљеви подразумевају „да студенте треба охрабривати да имају филозофске и социолошке погледе на област коју су изабрали (и да увиде како је изабрана област повезана са другим областима), а нарочито на повећање разумевања њих самих и капацитета за аутономно деловање” (J. White, према Грандић, Милутиновић, у књизи: Гојков и сар., 2006, 67).

То значи да савремено друштво захтева и очекује од универзитетског образовања да поред тога да пружа врхунска знања, исто тако развија тежњу ка учењу, креативност, аутономност и одговорност студената према себи и према другима.

4. Закључак

Ако се прихвати став да је образовање исувише дуго имало задатак да припрема за стереотипне функције, за одређено занимање или дато запослење, време је да се у системима образовања тражи нешто сасвим другачије, а то је: учити како живети, учити како учити, тако да човек буде способан да апсорбује нова знања у току целог живота, а то значи опредељење за доживотно учење као нужну претпоставку прилагођавања и успешности, у свету који се стално мења.

Литература

- Гојков, Г. и сар. (2006), *Метатеоријски акценти педагошке методологије, контекст и његово разумевање*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине
- Гојков, Г., Грандић, Р., Милутиновић, Ј., Негру, А., Пасер, В., Стојановић, А. (2006), *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача
- Грандић, Р. (2001), *Основи педагогије*, приручник, Нови Сад: издање аутора
- Грандић, Р. (2004), *Увод у педагогију*, приручник, Нови Сад: издање аутора
- Delors, J. (ur) (1998), *Учење благо у нама*, Zagreb: Educa
- Зборник радова, књига 3., (2007), *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за педагогију
- Педагошка енциклопедија*, 2. том, (1989), Београд: ЗЗУИНС
- Флорић-Кнежевић, О. (2004), *Нови приступ интеграцији педагогије есенције и педагогије егзистенције из дискурса педагогије друштва знања*, докторска дисертација, Нови Сад: Филозофски факултет

Dr Radmila Bogosavljević
Sombor

TENDENCIES AND AIMS OF CONTEMPORARY EDUCATION

Abstract

Starting from the fact that we have been witnesses of rapid and sudden, often unpredictable social changes, the present paper emphasizes the importance of education, having in mind that it is a significant lever and power helping contemporary society and individuals in it understand and keep step with such changes.

In this sense, education is featured as a key of progress and a need of modern society. At the same time, education is viewed in the context of globalization process, constantly imposing all the more complex demands and standards and of success on

contemporary man. In such circumstances, a need has arisen to reconsider and formulate aims and tendencies of modern education, imposed by the trends and tendencies according to which education is nowadays moving and towards which it should be striving.

One of the key aims of modern education certainly is orientation to lifelong learning, as a necessary assumption of success and adjustment to constantly changing world.

Д-р Радмила Богосавлевич Сомбор

ТЕНДЕНЦИИ И ЦЕЛИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Имея в виду факт, что все мы являемся свидетелями - быстрых, внезапных и часто непредвиденных изменений в обществе, в настоящей работе автор подчёркивает значение образования как важного рычага и

важной силы, с помощью которых общество и индивид могут понять такие изменения и следить за ними.

В таком смысле в настоящей работе говорится об образовании как ключе прогресса и потребностей современного общества. Одновременно, образование автор рассматривает и в контексте процесса глобализации, который постоянно задаёт современному человеку всё более сложные стандарты успеха. В таких обстоятельствах сформировалась необходимость заново исследовать и сформулировать цели и тенденции современного образования, которые в наше время требуют новые тренды и тенденции пути которым образование идёт и к чему должно стремиться.

Одним из важнейших целей современного образования является и принятие пожизненного образования, как важного предположения успеха и приспособления миру, находящемуся в постоянных изменениях.

Опорные слова: современное образование, общество, цели

Драгана Стојановић, мастер, предавачица струковних студија
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда
Др Загорка Марков, професор струковних студија
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

UDK 305

UDK 342.726-055.2

Прегледни чланак

Примљен:

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 4, p. 593–603.

ВИКТИМИЗАЦИЈА ЖЕНА КРОЗ ПРИЗМУ РОДНЕ НЕРАВНОПРАВНОСТИ У ТРАДИЦИОНАЛНОМ И САВРЕМЕНОМ КОНТЕКСТУ

Резиме

Ауторке се у раду баве проблематиком границе између традиционалног понашања, притиска и насиља над женама и дискурса различитости и прихватања родне равноправности као биопсихосоцијалне вредности демократског друштва која у нашим условима често није доследно спроведена. Обележена родном разликом условљеном њеним друштвеним тумачењем, жена у друштву бива негативно позиционирана. Њено школовање и професионално напредовање у односу на припаднике мушког рода обележено је значајном друштвеном инхибицијом. Жена у овој позицији има неколико опција: да се помири са друштвеном ситуацијом и прихвати родну улогу која јој је друштвено намењена, а која подразумева традиционално неравноправну позицију у односу на мушкарца; да се бори и да често буде несхваћена и зостављана у свим сегментима живота, јер традиционална улога жене врло тешко уступа место савременом приступу родне равноправности, или да, растрзана жељом да промени свој положај и немогућношћу – друштвеним механизмима који је спречавају да то учини или јој отежавају ту могућност, западне у стање нелагодности, напетости или неурозе. У намери да обелодани своју позицију неравноправности, жена бива и осуђена. Особе за које су се годинама жртвовале и у које су имале поверења враћају им бруталношћу, њима се одриче право на сопствени идентитет, док идентитет и право мушкарца, главе породице, углавном остаје неупитан и неприкосновен.

Кључне речи: родна неравноправност, насиље, жена, традиција, савременост.

Увод

Традиционално друштвено лоша позиција жена и женскости у Србији није реткост. Путем црних хроника, медији пружају податак да је у току 2011. године смртно, као последица породичног насиља, настрадало 44 жене. Поставља се питање узрока оволиког броја жртава породичног насиља. Немогуће је да патњу и насиље над женама нико није примећивао и да су оне нестале „преко ноћи“. Пре би се могло закључити да су оне жртве типичне српске парадигме у којој жена као традиционално „нижа врста“ мора да трпи психичка, физичка и сексуална злостављања. У традиционалистички обликованој свести, лицима која су познавала околности под којима су живеље злостављане жене ретко је прорадила савест, те она нису обавештавала надлежне органе о кривичним делима која су се континуирано спроводила и дешавала над женама. Чак и када су евентуално ове незаконите радње пријављиване, оне често нису биле процесуиране, јер би управо жена – жртва повлачила пријаву и не би теретила насилника, односно, директно би га ослобађала одговорности и кривице. Детрадиционализација оваквих поступака се, ипак, у савременим околностима мења у законским прописима, али не и у традиционалном схватању и резонувању већине становника и становница. Они/е проблеме овакве врсте виде као „ствар породице“, односно питање које би требало да остане непокрено у широј друштвеној јавности. Питање које није реторичко него суштинско, а које се овде намеће је – да ли је жена (само) део своје породице или је и чланица друштва? Ако јесте, а то представља ноторну чињеницу, поставља се питање зашто није довољно заштићена? Чланови и чланице друштва морају бити заштићени јуристичким прописима и њиховом прагматичном применом у стварности. Да ли је уобичајено да у демократским европским земљама супруг који злоставља жену не буде процесуиран? Претпостављамо да је овакав модел понашања у пракси заснован на вишевековној традицији да је жена (односно женско дете) својина своје породице, а да након удаје она, пак, постаје власништво свог супруга. Женско дете у руралној средини нема времена ни могућности да на комплексан начин изгради свој идентитет. Опхрвана традиционалним схватањем да је суштина њеног постојања у биолошком закону за одржавањем врсте, она губи своје сопство. На тај начин се сваки потенцијал, па и код најјачих жена, стапа са миљеом руралне средине у којој су правила јасна и конкретна. И без суђења, она бива осуђена. И као жртва она моли за опрост насилнику. Да ли ово значи да између традиционалног и савременог позиционирања жене у најнегативијем смислу треба ставити знак еквиваленције?

Појам родности у традиционалној култури

Питање родне неједнакости углавном није само питање подређености жена већ, пре свега, питање симболичке и стварне прерасподеле формалне и неформалне моћи између жена и мушкараца“ (Радуловић, 2004: 343).

Традиционална култура бинарност поставља као основне, једине и, посредно, саморазумљиве координате света: све што постоји, онострано је или

онострано, горе је или доле, десно је или лево, култно је чисто или нечисто, мушко је или је женско (Раденковић, 1996; Јовановић, 2005; Бандић, 1997; Васић, 2004). У тако структурираном свету све оно што измиче, крши, руинира или замагљује овако постављене и конструисане координате мора бити игнорисано, избрисано или уклоњено, будући да би видљив и сталан ход између, кроз или преко утврђених статуса и идентитета претио да уздрма бинарну конструкцију кроз чију призму субјект сагледава свет, односно, да разоткрије њену конструисаност и крхкост. Другим речима, ауторитет „саморазумљивости“ бинарне конструкције на овај начин био би доведен у питање, а тиме и комплетна снага Доксе која себе именује и као Стварност и као Историју и као Традицију.

Докса, као колоквијално, јавно друштвено мњење, умногоме црпи снагу и из народних религиозних представа,¹ које као могућност (п)остављају само две родне улоге са припадајућим задатим обрасцима понашања и друштвеног значења - мушку и женску, при чему се традиционални концепт *мушког* састојао из групе комплексних значењских ознака као што су Сунце, оовострано, култна чистоћа, јавна друштвена сфера, светлост, живот, дан, десна страна, просперитет, стабилност, те, посредно, у контексту свих ових одредница бивајући истумачено као оно што традиционалној заједници омогућава живот, доминација. Концепт *женскости* је, пак, у традиционалној културалној пракси дефинисана *насупротив мушкост*, управо оним што мушкост *није*: Месец, онострано, култна нечистоћа, приватна сфера/природа, тама, смрт, ноћ, лева страна,² хаос који, посредно, води у назадовање и нестабилност, што жену (којој је, значењски, у/кроз/због/према

¹ „Религија Срба, без обзира на пут који је прешла до наших дана, сачувала је такав систем забрана – табуа у коме је посебна улога припала жени. Из тих првобитних схватања, формираних веома давно, створена су народна веровања о мушким и женским пословима, о мушким и женским данима, мушкој и женској страни, мушким и женским демонима... На основу таквих односа настало је и веровање да је све оно што чини мушкарац предодређено да буде добро, напредно, ‘исправно’, да су он и његово дело права благодет, како за кућу, тако и за заједницу у којој такође има доминантну улогу, па се чак и десна страна, као страна напретка и Сунца приписује мушкарцу. Насупрот томе, жена је схваћена као ‘напаст’, као какво зло које не сме много тога да чини да мушкарац не би био у опасности. Забране које ограничавају жену и њену делатност аутоматски је стављају у позицију магијски ‘нечисте’ особе и сврставају је у ред натприродних бића, значи у представнике ‘оностраног света’ којег се, свакако, треба клонити. Мушкарац је, значи, као магијски ‘чист’ представник ‘овостраног’ животног дела света, света у коме се стварно постоји и према постојећим забранама тај ‘овострани’ свет припада њему“ (Васић, 2004: 116).

² Интересантно је у том контексту размотрити следећи цитат, који анализира друштвено-значањску, симболичку концептуалну повезаност леве стране са концептом погрешног/лошег/девијантног и у другим језицима/културама: “Застрањујуће, аберантно кретање је обележено као девијација на лево; то није произвољно: психоанализа и, још важније, антропологија, потврђује загонетну културну конекцију између девијације и ‘леваштва’. Енглески језик такође то потврђује: *синистер* има једно од својих значења; ‘лежати или бити наслоњен на леву страну (Shorter Oxford English Dictionary), поред уобичајеног: зао, opak, док латинско *синистер* има ‘перверзан’ као једно од својих значења (up. Cassell’s Latin Dictionary).” (Dolimore, 2006: 81)

облик(у) тела друштвено учитан и задат родни концепт женскости) ставља у веома скупчен и ограничен положај и домет када је у питању јавно деловање и/или истицање у друштвеном животу традиционалне сеоске заједнице у Србији (Васић, 2004; Бандић, 1980: 14). На овакав положај жене у српској традиционалној култури умногоме је утицала физичка и физиолошка природа тела које је полно обележено као *женско*: најпре менструација,³ са којом дотадашња „девојчица“ и култно-значењски прелази у „жену“, те у потпуности и прима све претходно наведене задатости друштвено-културалног статуса жене/женскости, затим могућност ношења ембриона/фетуса до коначног развика у утроби (заправо, материци), потом сам чин рађања, који је у традиционалној култури преведен као прелазак са „оног“ на „овај“ свет (Бандић, 1997), при чему је управо жена тај мост преко кога/кроз кога се прелази: она је *оно* што пада „између“ категорија, што није „ни тамо, ни овамо“, оно што није осветљено јасном позицијом и оно што из сваке познате позиције измиче и испада, оно у шта се не сме погледати, упрљано непознаницом и нерешеношћу статуса,⁴ једном речју, *засорно*.

Будући да је овако истумачена жена доминантно култно-значењски „нечиста“, она је у многобројним свакодневним (и) кулtnим ситуацијама морала да се држи подаље од мушкарца, да га не би неким случајем, путем принципа преносне магије, култно „запрљала“, онечистила. Тачније, у односима жене према мушкарцу у српској традиционалној културалној пракси важили су многи табуи: она није смела да додирне мушкарца, нити неку ствар која му је припадала (која би, поново по систему преносне магије носила нешто од његовог „бића“), није смела да помене његово име, чак ни да му пређе пут (Бандић, 1980). Жена је, дакле, у традиционалној народној култури увек схваћена као потенцијално опасна, демонска рушитељка „стабилног“ и „доброг“ поретка, те су стога конституисана многобројна друштвена правила која су имала за задатак контролу и ограничење друштвене видљивости и деловања жена.

Треба нагласити да је оваква приписаност „демонства“ и опасности женама и женскости један од најефектнијих средстава за објашњавање „оправданости“ подређености жене и постојања мизогиније у традиционалној патријархалној култури (Благојевић, 2004), која се с времена на време, чак и у савременом контексту, правда путем пројекције мизогиније као аутомизогиније на жену, те се често, како у традиционалном, тако и у савременом, па и академском дискурсу јављају тврдње о наводној „жељи/вољи“ жене да буде потчињена: „Њена (женина, прим. аут) веза са тлом и природом која је од искона била јака и непрекидна, жену

³ Без неопходног медицинског и биолошког знања о менструацији које најчешће није било доступно традиционалној друштвеној заједници, феномен менструације делује поприлично необично: наиме, из женског тела излази крв до седам дана у месецу, а да је при томе савршено здрава. Управо менструација, истумачена као оно нејасно, „онострано“, специфично *женско* је била разлог сматрања жене култно нечистом, чак демонском у традиционалном народном поимању.

⁴ За тумачење проблематичности специфичне *прелазне* - лимиалне позиције у обредима прелазна погледати у Ван Генеп, 2005.

је увек чинила правим 'господаром' у породици, па тиме и у друштву, али је временом она своју 'власт' препустила мушкарцу, иако је то несумњиво било више формално, него суштински.⁵ Повукавши се у 'сенку', жена се показала мудријом, јер је избегла оштру конфронтацију са њим. Из тога је резултирало и стварање мишљења о жени као о инфериорном бићу, што је, колико год да је изгледало неугодно па чак и понижавајуће, јер се испољавало у многим областима живота, њој у ствари одговарало⁶ (Големовић 2006: 9).

Дискурс традиционалне парадигме родне неравноправности

Разлике између жена и мушкараца као друштвених бића представљају продукт друштвене структуре. У том смислу, родна неравноправност је одређена као резултат „друштвене надградње биолошке полности“ (Папић 1989: 65).

Уобичајена, колоквијална структура родних могућности традиционално се креће у уским бинарним границама и изведена је као *мушко* и *женско*, односно *мушко* : (на према, насупротив) *женско*. Оваква бинарна структурална концепција стварности није ни мало непозната традиционалној култури на подручју Србије, а у значајној мери представља основни модус родног и ородњеног мишљења и данас, на почетку 21. века.

Готово да не постоји друштвени контекст у коме родна неравноправност „не испливава“ у миљеу широког спектра ситуације. Из тог контекста родна неравноправност као већ означена дискриминативна појава поприма димензије насиља и злостављања. Породично насиље у последњих неколико година кулминира у нашој земљи. Често се тешка економска криза и положај наше земље у периоду друштвене и политичке транзиције сматрају узроцима, а тако на одређени начин и „оправдањем“ за експанзију генералног насиља у друштву, али евидентан је и све видљивији феномен родне неравноправности који управо сразмерно ескалира са негативном друштвеном климом.

Русо (Rousseau, 1911) је сматрао да жене морају бити искључене из важних друштвених структура због њиховог утицаја на морални карактер субјекта, јер, према његовом мишљењу, оне због своје „природе“ лоше утичу на морал и грађанске особине мушкараца, главних – носећих субјеката патријархалног друштва. По Русоу, жене су апсолутно немоћне да остваре положај слободног појединца – грађанина, па самим тим и нису у могућности, нити у позицији да развију способност која је неопходна за давање пристанка, односно за активно учешће у грађанској, друштвеној и политичкој структури живљења. Чини се да се слична ситуација може очитати у савременом демократизованом друштву на просторима Србије и данас: Томић (2010), на пример, наводи низ разлога

⁵ Да ли је заиста било више формално него суштински?

⁶ Уз овај цитат аутор Димитрије Големовић чак, како би потврдио своје становиште, прилаже и референцу (у конкретном раду у питању је фуснота број 4 чији текст гласи: „Немојте се много хвалити победом над женама, јер су оне и саме желеле да буду побеђене“ – Гералду, francuski pesnik sa kraja XIX века) (Големовић 2006: 9, фуснота 4).

због којих је положај жена конкретно у високошколским установама, као високим друштвеним и грађанским институцијама подређен: индивидуална равна – „двострукошћу“ каријера – породичне и пословне, чије се испуњења од жена очекују у савременом друштвеном контексту представљају терет у својој симултаности и умањују шансе да жена у задатим роковима оствари успон на лествици наставних звања, те у великој мери утиче на то да се женска наставна каријера окарактерише као мање успешна (Томић, 2010: 31).

Популациони проблеми у директној су вези са родним аспектом, а друштвени положај полне позиције чија је друштвена улога родно дефинисана мора се сагледавати у оквиру демографских појава и процеса. Демографија треба да се ухвати у коштац са родном неравноправношћу и да пружи свој допринос у стварању праведнијег друштва (Шобот, 2010б). Шобот (2010) сматра битном комплекснију социодемографску анализу и истраживања родних разлика као битног популационог изазова. Родна равноправност се, поред демографског аспекта, може посматрати и са политичког становништа. Из овог би произашла брига о становништву која би укључиала и мушке и женске позиције као релевантне.

Колин и Чичкарић (2010) истражују родне разлике у односу на степен и обрасце запошљавања. Оне су показатељ родне неравноправности и одражавају особине положаја жена и њихов знатно нижи ниво учешћа у политичким институцијама и у процесима одлучивања. Такође се баве сличностима и различитостима политичког модела понашања жена у Србији и Европској унији. Резултати показују да су жене Србији мање заступљене у процесу управљања и одлучивања у односу на већину жена у Европи.

Родна неравноправност као катализатор виктимизације жена

Бројни су примери породичног насиља у нашој земљи, а у последњих неколико година њихова тенденција расте. Највише плаши чињеница да све више жртава насиља нису у стању да сопствени положај виде као патолошки и неприхватљив. Наиме, жене у контексту глобалног мењања друштвених односа померају границе сопствене свести о томе када и на који начин су изложене насиљу.

У традиционално заснованим друштвеним заједницама жена, стигматизована и увезана традиционалистичким стегама често није у стању да направи границу између насиља и живота достојног људског бића. Наиме, од малих ногу већину женске деце уче трпељивости и помирености са родном неједнакошћу у патријархално устројеном друштву, што води родној дискриминацији, по правилу на штету жена. Парадигма несвесности о томе докле је граница толеранције на друштвено неприхватљиво насилничко понашање према жени дошла је још увек, у нашим условима, енигма.

Захаријевски (2006) наводи да жена често ни у најобичнијим животним ситуацијама није свесна колико је опхрвана обавезама. Асиметричност у подели послова у контексту патријархалног друштва је доводи у ситуацију да је у односу

на супружника или породичног партнера оптерећенија и самим тим могућност да се реализује у професији је тежа. Родитељство је, такође, за жену традиционално много већа обавеза у односу на супруга. Ова фактичка родна неравноправност према показатељу социо-економског положаја је уско повезана са неравномерном расподелом родитељских и породичних обавеза.

Савремена друштва се на различите начине боре против виктимизације и родне неравноправности. Петрушић, Константиновић-Вилић и Жунић (2008) према узору на неке европске земље наводе правне клинике као могућност да се заштите права жена. Ове клинике настале су по узору на медицинске и засноване су, између осталог, на идеји да се студенткиње, односно студенти права родно сензибилишу. Квалитетне резултате остварује клиника при Правном факултету у Нишу. Резултати ове клинике имају јасно дефинисане циљеве у оквиру правничке професије.

Имајући у виду да је сваки родни конструкт комплексна структура унутар које се једна другој супротстављају и сукобљавају различите, често опречне друштвене логике, чини се оправданим претпоставити да једноставним инструментом конструисаним на основу логике линеарне каузалности не можемо прикупити емпиријске податке путем којих је могуће остварити задовољавајући увид у феномен родног унутар одређеног социјалног контекста (Јарић, 2006:177).

Закључак

Залажемо се за дестигматизацију феминизма, јер феминизам доживљавамо као један од видова борбе против виктимизације жена. Наш крајњи циљ, пак, није да укажемо на то да је традиционални модел родних разлика нужно и за свакога лош, већ да подигнемо свест о потребној заштити жена од насиља и дискриминације. Међутим, наша намера није да подржимо идеолошко залагање религије и других друштвених институција да жене треба „преваспитати“ у случају да неће да се врате традиционалним вредностима. Родност и начин исказивања родности, а самим тим и женске родности је индивидуалан избор појединца/појединке и као такав мора бити испоштован и уважен у контексту савременог друштва.

Смисленост јуристичке позиције жене видимо једино у конкретном квалитетнијем позиционирању жена у одразу прагматичног и реалног.

Ауторке не прихватају смислене експоненте лицемерне идеје да је традиционални однос родова бољи по жену у сваком смислу и у сваком случају, јер је, наводно, усаглашен са аутентичним напретком жене. Тешко је, ако не и немогуће говорити о некаквој „аутентичности“ или „есенцијалности“ жене и женскости у контексту друштва чије су норме сложено конструисане (дакле, не есенцијално и унапред, урођено, биолошки дате) и које и производе појам полности и родности као такав.

Предлажемо ефективну савремену родну равноправност која ће жену охрабрити на изборе и самостално деловање у биопсихосоцијалном смислу. Пре-

плитање традиционалног и савременог, а нарочито у контексту личног избора начина и стила живота жене од стране ње саме, поготово у оквиру онога што афирмише женску родност би донекле исправило миленијумску неправду над женама.

Међутим, традиционални, савремени и културални контекст женске родности и женске родне позиције преплићу се и имају предзнак позитивног значења за жену највише у реторичком смислу. У прагматичном смислу аспект традиционалног, савременог и културалног миљеа у нашим условима најчешће се негативно одражава на жену. У Србији је, на пример, присутан феномен стигматизовања успешности жена у негативној конотацији. Питање како је жена успела да се оствари за провинцијски миље је важније него суштинска успешност. Иза сваког питања крије се традиционално неравноправан однос према женама и женској родности. Женско дете у породици развија своје потенцијале који бивају инкорпорирани у њен осећај личног идентитета, али, заснивањем нове породице није реткост да се од жене тражи да прихвати нови идентитет, што се правда нужношћу за добробит опстанка брака. Од мушкарца се, са друге стране, ма колико неуспешан он био, то никада не тражи. Неприхватањем друштвених правила које су дело патријархално постављеног, устројеног и генерацијама репродукованог друштва жена је на добром путу да буде злостављана :на послу, у школи, породици и др. Међутим, када је у питању било која врста злостављања жена, нису ретки коментари који се односе по правилу на жену, а који имају задатак да јој укажу на то да би било боље „да је седела у кући поред шпорета... ..да жена треба да рађа, ради и ћути... ..и да у том миљеу не може ништа лоше да јој се догоди.“ Али, до свести људи не допире парадигма да чињење нечега што не желиш такође представља насиље у облику деградирања сопства у биопсихосоцијалном смислу.

Положај жене у Србији, мада јуристички и наизглед транспарентно равноопран, у стварности није такав. Свака оствареност жене која је изнад медијалне подвргнута је лупи малограђанске средине. Значајно издизање и оствараивање жене у политици, науци, струци... праћено је напорима за које мушкарци, да би се остварили, не треба да утроше ни половину рада и енергије коју жена троши да би постигла циљ, а да би се истовремено уклопила у захтеве које јој патријархална средина налаже.

Угроженост жене у Србији је, дакле, свакодневна и у јавности готово не-проблематизована појава. Враћамо се на увод и на чињеницу је више од 40 жена у 2011. години настрадало као жртве насиља. Као обични грађани и грађанке, ми не добијамо довољно информација шта и колико држава чини да би зауставила насиље према женама. Сматрамо да ћутњом и нереаговањем држава даје легитимност насилницима, јер није реткост да се за брутална убиства изгредници осуђују на најмање могуће казне затвора.

Помињање жена и њиховог статуса често је инструмент провлачења сасвим других порука међу политичким актерима које се односе у првом реду на промоцију њих самих. Силом прилика учесници у овој политичкој игри нужно су опет

мушкарци. Жене, пак, ту чак нису искључене, него су укључене као подређене на свим нивоима. На сцену се ставља привидна родна симетрија, али се у реалности одржава асиметрија. Подређена инклузија жена и женскости постаје оруђе које обезбеђује привид аналогije, односно привид родне равноправности с једне стране, али је, с друге стране, бивајући суштински изведено као родна неравноправност, такође структурално за конструкцију других и даљих друштвених неједнакости по питању класе, расе, сексуалности и других друштвених категорија. Неједнакост полова и њихових задатих друштвених родних позиција остаје до данас битна конститутивна категорија за друштво, као и однос моћи и власти у држави. Увек се феминизује социјално слабија страна. Нација се конструише кроз институционализацију хијерархије полова истумачених кроз њихове друштвене родне позиције, а која забрањује њихову једнакост, односно њихово право на једнако слободно самоостварење. Исто је са сваком друштвеном хијерархијом која се успоставља: у односу на скалу полности/родности, она се обликује реципрочно.

Анализа старосних, просторних, временских, културалних и идентитетских структуралних димензија друштва омогућиће неопходна специфична сазнања и формирати комплетнију слику родне неравноправности у будућим истраживањима (Шобот, 2010б: 50).

Литература

- Bandić, D. (1980). *Tabu u tradicionalnoj kulturi Srba*. Београд: Библиотека XX век, BIGZ.
- Bandić, D. (1997). „Ка опозицији мушки пол – женски пол у религији Срба“, у: *Carstvo zemaljsko i carstvo nebesko – ogledi o narodnoj religiji*. Београд: Библиотека XX век, стр. 155-171.
- Jarić, I. (2006). „Rekonfiguracija hegemonih modela (muških i ženskih) rodних uloga u procesu transformacije srpskog društva“, у: *Filozofija i društvo*, (30), 175-190.
- Јовановић, Б. (2005). *Магија српских обреда*. Београд: Народна књига, Алфа.
- Dimitrijević, D. (2010). „Nasilje nad ženama sa invaliditetom“, у: *Temida*, 13(2), 35-60.
- Kolin, M., Čičkarić, I. (2010). „Rodne nejednakosti u zapošljavanju, upravljanju i odlučivanju“, у: *Stanovništvo*, 48(1), 103-124.
- Kuburović, A. (2007). „Rodna neravnopravnost na primeru socio-demografskih struktura stanovništva Beograda“, у: *Stanovništvo*, 45(1), 47-77.
- Papić, Ž. (1989). *Sociologija i feminizam*. Београд: Истраживачко-издавачки центар SSO Србије.
- Petrušić, N., Konstantinović-Vilić, S., Žunić, N. (2008). „Правна клиника –метод учења и родног сензibilisanja студенткиња/студената права“, у: *Temida*, 11(3), 5-25.
- Раденковић, Љ. (1996). *Симболика света у народној магији јужних Словена*. Београд, Ниш: Просвета, Балканолошки институт САНУ, Посебна издања, књ. 67.

- Radulović, L. B. (2004). „Rodno konstruisana 'sudbina' veštice“, u: *Mapiranje mizoginije u Srbiji: diskursi i prakse (II tom)*. Beograd: AŽIN – Asocijacija za žensku inicijativu, *Feministička edicija*, str. 340-358.
- Rousseau, Jean Jacques (1911). *Emile* (trans. B. Foyle). London : Dent.
- Tomić, M. (2010). „Žene, profesura i nejednake mogućnosti“, u: *Temida*, 13(2), 17-34.
- Šobot, A.(2010 a). „Populacioni izazovi iz rodne perspektive“, u: *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, (131), 23-32.
- Šobot, A.(2010 b). „Rodna neravnopravnost – izazov savremene demografije“, u: *Sociologija*, 52(1), 41-54.
- Васић, О. (2004). „Однос полова у нашој обредној пракси“, у: *Етнокорологија – трагови*. Београд: Арт график, стр. 116-119.
- Van Genep, A. (2005) *Obredi prelaza - sistematsko izučavanje rituala*, Beograd: Srpska književna zadruga.
- Zaharijevski, D.(2006). „Uspostavljanje jednakih šansi kroz strategiju zakonske institucionalne zaštite roditeljstva“, u: *Prvi nacionalni kongres o deci i natalitetu u Srbiji*, Beograd: Standard 2, str.123-136.

Dragana Stojanović, MA
Dr Zagorka Markov
 Kikinda

VICTIMIZATION OF WOMEN THROUGH THE PRISM OF INEQUALITY IN TRADITIONAL AND MODERN CONTEXT

Abstract

The paper deals with the problem issue of a boundary between traditional behaviour, pressure and violence against women and a discourse of versatility an acceptance of gender equality as bio-psychosocial value of democratic society which has often not been consistently implemented in our conditions. Marked by gender difference conditioned by its social explanation, a woman has been negatively positioned in the society. Her schooling and professional advancement, as compared to those belonging to male gender, has been marked by significant social inhibition. In such a position, a women has several options on her disposal: to come on terms with the current social situation and accept the gender role given to her by society, implying traditionally unequal position compared to men; to fight back and often be not understood and abused in all segments of life, having in mind that it rather difficult for woman traditional to give place to modern approach to gender equality, or, torn between her desire to change her position and impossibility to do so – due to social mechanisms preventing or making it difficult for her to reach her goal – to get into the state of discomfort, anxiety or neurosis. In order to make her position of inequality known to the public, a woman also becomes sentenced and victimized. Persons they have sacrificed

themselves for and who they trusted respond with brutality, depriving them from their right to their own identity, while the identity of a man and a head of family, has mostly remained unquestionable and impossible to dispute.

Key words: gender inequality, violence, a women, tradition, modernity.

МА Драгана Стојанович Д-р Загорка Марков Кикинда

ВИКТИМИЗАЦИЈА ЖЕНЩИН СКВОЗЬ ПРИЗМУ КОДОВОГО НЕРАВЕНСТВА В ТРАДИЦИОННОМ И В СОВРЕМЕННОМ КОНТЕКСТЕ

Резюме

Авторы настоящего текста интересуются проблемой границы между традиционным поведением, давления и насилия над женщинами и дискурса разнородности и принятия разнополого равенства как биопсихосоциальной ценности демократического общества, которое в нашей среде и условиях ещё не последовательно проведено. Маркирована разнополовой, родовой разницей, определённой её общественным толкованием, женщина в обществе занимает отрицательную позицию. Её образование и профессиональное повышение квалификации в сравнении с представителями мужского пола в значительной степени отмечено общественным замедлением. У женщин в таких обстоятельствах есть несколько возможностей: помирится с общественной ситуацией и принять разнополовую родовую роль, предназначенную ей обществом, а которая подразумевает традиционно неравноправное положение в отношении к мужчинам; бороться и часто быть не понятой и обиженной во всех сферах жизни, так как традиционная роль женщины с трудом уступает место современному подходу к равенству между женщинами и мужчинами, или, желая изменить своё положение, но из-за препятствий созданных общественными механизмами которые ей не позволяют или затрудняют это осуществить, она впадает в неловкости, напряжение или невроз. В своём намерении проявить своё положение неравенства женщина бывает и осуждённой. Лица для которых они годами жертвовали собой и которым доверяли, возвращают им насилием, им отрицают право на собственный идентитет, а идентитет и права мужчин, глав семьи, остаются неприкосновенными.

Опорные слова: родовое неравенство, насилие, женщина, традиция, сегодняшнее время

МЕНТОРСКИ РАД У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

Појам менторства сложено је и вишеслојно питање којем је могуће приступити на различите начине, приписати му разноврсна значења и анализирати га из различитих углова. У раду је нешто више пажње усмерено на питања о пореклу и значењу термина ментор, о томе које modele менторства стручна литература препознаје и на којим критеријумима почива њихова подела. На крају, указује се на менторску праксу у нашем образовном систему – њену могућу улогу и функцију у контексту професионалног развоја наставника – као и на тешкоће са којима се та пракса тренутно суочава.

Кључне речи: ментор, приправник, модели менторства, менторска пракса у образовању

Иако је сам појам *ментор* у честој употреби, како у свакодневним разговорима тако и у обиљу стручне литературе у вези са различитим научним областима (медицина, право, образовање, менаџмент итд), ван научних кругова мало је познат податак да око саме генезе и значења термина *ментор* постоје бројне несугласице.

За један број аутора, јасно је да реч *ментор* потиче из грчке митологије, а да сам појам своје значење црпи из мита о Ментору и Телемаху. Наиме, Хомер је забележио да је Одисеј, пре него што је кренуо у Тројански рат, свог сина Телемаха оставио на бригу и старање верном пријатељу Ментору, који је Телемаху био **сурогат родитељ, саветник од поверења, учитељ и вођа** (Anderson & Lucasse Shannon, 1988/1995; Haensley & Parsons 1993; Merriam 1983; Tickle 1993; према: Colley, 2000). Иако су каснији аналитичари нашли да је прави ментор Телемаху била богиња Атина (Ford, 1999; Megginson & Clutterbuck, 1995; Roberts, 1998; Shea, 1992; Stammers, 1992; Wiggans, 1998; према: Colley, 2000), у стручној литератури и у свакидашњем говору усталила се употреба термина *ментор* за особу од поверења, обично старију, искуснију и спремну да помогне млађој и неискусној особи. У овом контексту у литератури се наводе и други примери

сличног менторског односа, а међу најпластичнијима издвајају се однос Сократа и Платона, Платона и Аристотела, Аристотела и Александра Великог.

О томе да ли је и колико још увек довољно актуелно овакво разумевање значења суштине менторства и колико се уклапа у нешто што се данас назива „савременим теоријама менторског рада“, а колико је више део образовног наслеђа и прошлости, питања су о којима и данас постоје унеколико опречни ставови. Један број аутора сматра да савремена генеза менторства потиче из северноамеричког „бизнис наслеђа“ и женског феминистичког покрета шездесетих година прошлог века (Maggs 1994:24, према: Murray & Staniland, 2008:2). С друге стране, анализирајући писану заоставштину о менторству и менторском раду, Клатербак (Klaterbak, 2009) закључује да је, упркос бројним размирицама и несугласицама које владају у теоријама о менторству, велики број теоретичара сагласан у томе да основни концепт менторства какво данас познајемо води порекло од *шегртовања*. То је концепт који је аутентично настајао и развијао се као обучавање које је карактерисао високоиндивидуални приступ ученику у време када су тржиштем управљали еснафи а пословање почињало учењем код провереног мајстора. На тај начин се изучавао и брусио занат, развијала су се неопходна знања о трговини и услузи, учила пловидба и навигација. Речју, на овај се начин стицало сво неопходно знање и важно искуство везано за кључне сегменте пословног света. Суштина оваквог подучавања заснива се на односу старије и искусније особе која је своја знања, умења и ставове о послу и професији настојала пренети особи млађој од себе, још неискусној у послу али спремној да посао учи и настави тамо где ментор (мајстор, капетан, послодавац) стане. У таквим се околностима, нарочито ако је шегрт (ученик) био заинтересован и вредан, неретко развијао и снажан, присни однос између њега и мајстора (ментора). Осим тога, дешавало се и да се успешно учење и шегртовање заврши браком са мајсторовом ћерком, што је, са једне стране, давало назнаке сигурности да ће посао бити успешно настављен у породичном кругу, а, са друге, младом шегрту обећавало напредак у каријери.

У овом раном развоју менторског рада у области пословања могу се препознати корени тзв. *спонзорског менторства*, али и две суштинске компоненете које се развијају у односима које је карактерисало добро међусобно функционисање и уважавање. То су: **компонента учења** (развијања знања, вештина и ставова о послу којим би требало овладати) и **емоционална подршка** (која је младом човеку уливала наду и сигурност у остваривање планираних циљева). Ово су две карактеристике које се појављују у многим каснијим теоретским расправама, али и резултатима истраживања о томе шта је нужно за остваривање успешног менторског односа.

Појава индустријске револуције у свету трговине и производње доводи до тога да концепт менторства у једном тренутку бива нужно занемарен као начин учења и подучавања, а сâмо *шегртовање често деградирано на обучавање безличне масе у некој техничкој области* (Klaterbak, 2009: 212). Ипак, брзе промене у сфери рада, подвајање теорије и праксе и ненадоместивост важности дељења

искуства условили су поновно буђење менторског рада и у областима пословања, пре свега у великим компанијама. Овај пут се менторство враћа на „мала врата“ у виду незваничних, неформалних и често прикривених метода преношења знања, умења и ставова, важних информација и „пословних трикова“ старијег кадра одабраним пиправницима који су „обећавали“. У том контексту Клатербак (Klaterbak, 2009) закључује да је *менторство*, иако тај термин није био у употреби, сигурно као такво постојало. Са аспекта пословног света, менторство временом почиње да се шири и на разне друге области друштвеног живота, пре свега у област медицине, образовања, права, социјалне заштите младих и угрожених слојева друштва.

Трансформације пословног света изазване индустријском револуцијом условили су и промену образовних приоритета. У том смислу, не само да енциклопедијска знања губе битку са техничким, већ и до тада широко распрострањен индивидуални рад учитеља са учеником уступа место масовној школи. У оваквим околностима постаје немогуће посебно се посвећивати сваком ученику, али се јавља потреба за више наставног кадра. Услед већег обухвата деце која похађају школу, долази до актуелизације концепта менторства на пољу образовања будућих учитеља. То је разлог што неки аутори (видети нпр. Vierstraete, 2005) управо у индустријској револуцији виде прави извор менторства у образовању у смислу да млади, недовољно искусни и слабо обучени наставници уче од старијих, искуснијих, проверених стручњака. Наиме, у овом периоду у Енглеској млади ентузијастички вољни да утичу на образовање будућих нараштаја, али – без формалног образовања које би им омогућило да то чине – прво су „шегртовали“ код старијих и искуснијих наставника, да би тек потом закорачили у праксу самосталног подучавања. Оваква пракса се крајем XIX века проширила и на подручје САД-а, где су *наставници приправници, без формалног образовања, у стопу пратили искусног наставника и у сопственој пракси реплицирали експерт-ов стил и методе подучавања* (Vierstraete, 2005: 383).

Идеја да се постојећи концепт менторства формализује, учини видљивим и доступним свима којима је потребан настала је крајем седамдесетих година у Америци. Тада је велики број компанија управо у менторском раду видео могућност додатног подстицаја и омогућавања оптималног развоја новозапослених, амбициозних младих радника високо процењених потенцијала. Након овога, стручњаци у другим областима такође су схватили да је моћ менторског рада огромна, па убрзо долази до правог бума друштвених програма намењених сиромашнима, недовољно обученима или младима који имају неку врсту друштвене или физичке неприлагођености савременим условима живота.

У овом периоду настају и прве озбиљније теоријске истраживачке студије посвећене питањима менторства и карактеристикама менторског рада. Лонгитудинална студија коју су 1978. године спровели Levinson, Darron, Klein, i McKee (према Ehrich, Tennent and Hansford, 2002) показала је да је менторство значајан развојни процес у одраслом добу и за приправника и за ментора. Левинсон и његове колеге са Yale универзитета закључили су да у тренутку када човек дос-

тигне одређени стадијум сопственог развоја има снажну потребу да допринесе развоју других, да „врати“ генерацијама које долазе оно што је њему дато током развоја каријере. Ова студија довела је до тога да менторство буде у академским круговима препознато као један од националних приоритета. Ови истраживачи су први истакли и да је „имање ментора“ предност за приправника у професионалном и личном напредовању. Осим тога, и ментори су тиме „профитирали“ добијајући нову енергију и задовољство послом услед помоћи коју су пружали и повратног дејства напредовања приправника које су „изазивали“ и водили. Уз то, исти аутори примећују да су ментори играли улогу „колеге и родитеља“, што је приправницима важно у погледу стицања поверења, како у сопствене снаге, тако и у начињен избор професије.

Друга студија која је по мишљењу Кара (Carr, 1999) одиграла важну улогу у развоју савременог менторства јесте студија *Passages* новинарке Шихи (Sheehy, 1976). Ова студија (која је, како тврди Кар, била лоше оцењена од академских кругова по питањима методолошке заснованости, али која је у једном тренутку била најпродаванија књига северноамеричког континента) у првом плану садржи став учесника да је у разним животним кризама које су их стизале од пресудног значаја била веза коју су изградили са својим менторима и да их је управо то ојачало да кризе превазиђу и наставе даље.

Не задржавајући се на дужем описивању, ваља поменути још једну важну студију која је тада, својим резултатима и закључцима подстакла развој менторске праксе. То је студија Кантера (Kanter, 1977, према: Echrich & Hansford), чији су резултати показали да су млади радници који су имали привелегију да добију менторе на почетку својих радних каријера касније не само успевали да добију најтраженије послове, већ и да обезбеде приступ структурама моћи организација у којима раде.

Налази поменутих истраживања утицали су на то да се од почетка осамдесетих година прошлог века менторство почиње препознавати као значајно средство у професионалном развоју запослених и да се формализује кроз различите образовне документе. Формализација менторства која је тада започела одржала се у великој мери и до данас, јер је, пре свега, уочен потенцијал за учење и развој који је менторство могло да обезбеди новозапосленима, као и онима који већ имају извесно искуство и праксу. Осим тога, значајну добит остваривале су и компаније које су практиковале менторство као облик рада са (ново)запосленима. Формализација менторства, којој тада почиње да се тежи, подразумевала је настанак нових докумената којима је требало дефинисати следеће: ко може да буде ментор, тј. како се ментори бирају; какву обуку они треба да прођу (ако је таква обука потребна); како (по којим и како осмишљеним програмима) да раде са приправницима; да ли је потребно пратити и вредновати њихов рад и ко то треба да чини и сл. Све је довело до тога да данас велики број земаља има јасно разрађене критеријуме ко, на који начин и под којим условима постаје и остаје ментор, према каквим програмима ради, са коликим бројем приправника, да ли и које службе прате менторски рад итд. Оваква ситуација карактеристична је за

већи број европских земаља, САД, велик део аустралијског континента, а међу земљама са најразвијенијим менторским системом истиче се Канада.

Велика и значајна експанзија менторства у образовању повезује се и са последње две деценије прошлог века. То, међутим, не значи да су идеје и одговори на тему ментора и менторства унформни. Напротив, о менторству и менторском раду уопште, њиховом значају, месту и функцији у професионалном развоју наставника – и данас постоје недовољно јасни и махом неусаглашени ставови, а отворене су многобројне дилеме и начета бројна питања. Несугласице почињу већ око питања шта је менторство и одакле црпи своје историјско наслеђе, а настављају се дилемама о његовој функцији, оптималном времену трајања, значају, типу и организацији менторског рада (један ментор и један приправник или нека друга форма менторства?), предностима и недостацима неформалног, спонтаног менторства наспрам оног које је формално засновано, кључним улогама и позицијама ментора и приправника итд.

За Клатербака (Klaterbak, 2009) један од највећих проблема у разумевању феномена менторства јесте тачно одређивање шта тај термин уистину значи. Издвајајући три кључна разлога који на то утичу, овај аутор наводи следеће:

1. *Развој менторства дешава се под снажним утицајем и организационе и националне културе.* Другим речима, разумевање појмова *ментор* и *менторство* контекстуално је условљено и, као такво, не може имати униформно значење.
2. *Неки други облици пружања помоћи користе исте технике, методе и приступе као и менторство.* У том смислу некада је тешко наћи ту специфичну одредницу према којој је менторство – менторство, а не тренинг, вођење и сл.
3. *„Многи професори који су предавали менторство били су – без ублажавања – прилично алкави у дефинисању онога о чему говоре. Чини се као да су сматрали да се подразумева шта је менторство, па нема потребе дефинисати га“* (Klaterbak, 2009: 19).

Када је реч о употреби термина *ментор* у образовању, његово порекло и често коришћење у различитим и специфичним образовним контекстима довели су дотле да је у образовању неретко нејасно на шта се у ствари мисли када се каже *ментор*. У том смислу овај термин приписује се различитим наставницима, на различитим нивоима образовања и у различитим практично-акционим контекстима. О ментору као актеру образовног процеса говори се, између осталог, као о:

1. једној у низу разноврсних улога учитеља и предметних наставника у свакодневној интеракцији са ученицима;
2. улози универзитетског наставника у односу са студентом (нарочито при реализацији истраживања, писања радова и сл);
3. улози запосленог наставника са вишегодишњом праксом који наставнику почетнику помаже и уводи га у посао.

Да термилошко-појмовна збрка не влада само код нас потврђују и резултати анализе коју су Аллен и сарадници (Allen et al, 2008: 352) спровели на 207 објављених чланака о менторству. Ова анализа показала је да чак у њих 39,8% није наведен тип менторства на које се истраживање и подаци односе, док су у 28,4% чланака навођени подаци и примери који се односе на различите типове менторског рада. Осим тога, у литератури се често може наићи на изједначавање термина *ментор* и *менторство* са терминима *тренер* и *тренерско вођење* (*coach, coaching*), а истраживачи тек последњих неколико година покушавају да пронађу и повуку границе између ових различитих термина.

*
* * *

Током времена концепт менторства је спорадично нестајао, те се поново појављивао на образовној сцени, увек помало освежен и промењен. Тако су настајале бројне типологизације и многи модели менторства засновани на различитим критеријумима.

Приказ неколико различитих категоризација и на њима заснованих модела менторства требало би почети од оних које нуди ауторка Колеј (Colley, 2000) имајући, пре свега, у виду широку полазну основу коју користи како би сачинила свој поглед на различите моделе менторства. На основу временских, просторних и контекстуалних трансформација значења менторства, Колеј разликује четири кључна раздобља (стадијума) менторства које назива: хомеровски, класични, викторијански и модерни. Ауторка се ограђује од градације и тврди да је у оквиру наведене категоризације *само менторство осцилирало напред и назад* (Colley, 2000:8). Према њеном мишљењу, суштину менторства **хомеровског стадијума** чини индивидуални рад учитеља и ученика уз нужно обезбеђивање наставка патријархата и сузбијање социјалних форми матријархата. То је и разлог због кога се у литератури усталио став да је Телемахов учитељ био Ментор, упркос бројним индицијама да је то, у ствари, била Атина. Друга важна одлика менторског односа који се развија у овом облику јесте јака емотивна повезаност између ментора и менторисаног. У **класичном стадијуму** менторство је активност коју *спровводе моћни у име моћних како би сачували свој доминантни социјални статус* (Colley, 2000:9); суштина менторства у овом периоду огледа се у очувању преноса културног капитала који се повезује са белим припадницима мушког пола који потичу из виших слојева друштва. За разлику од претходног стадијума, овде је присутан недостатак емотивног везивања ментора и менторисаних. Ангажман ментора вођен је готово искључиво вишим друштвеним интересима и задовољавањем потребе за саморепродукцијом (Levinson et al, 1978, према Colley, 2000).

Модел менторства који је ауторка назвала **викторијанским стадијумом**, у вези је са периодом настанка (углавном добровољног) менторског рада грађанског staleжа са сиромашним радничким породицама. На тај се начин дешава

трансформација менторстава *из унутаркласног механизма у инструмент доминације једне класе над другом* – али са истим основним циљем, који се може сажети као очување статуса и моћи владајуће класе. Кључно видљива, али ипак само привидно стварна, карактеристика менторства у овом периоду јесу емоционално везивање и усмереност на развој менторисаних, док његове уистину основне функције постају *надзор и контрола*; лични односи тек су привид а суштина односа усмерава се остваривањем институционалних циљева (пре свега смањивање јавне потрошње и одлив средстава ка програмима економске помоћи радничким породицама и сиротињи). **Модерни стадијум** менторства ауторка доводи у везу са последње две до три деценије и са наглим растом програма намењених популацији социјално искључених младих људи. С обзиром на тренд све већег пораста броја оваквих корисника, једна од кључних карактеристика овог типа менторства јесте да је то менторисање у којем *слаби менторише слабог*¹ (Colley, 2000:11). Слабост менторисаних је очигледна а слабост ментора огледа се у често недовољној или чак никаквој обучености за рад и углавном слабирм накнадама за обављени посао.

Другачији основ за поделу менторства, као и другачије типове менторског рада, наводи Клатербак. На основу области у којој се одвија менторство, он наводи друштвено, пословно и академско (Klaterbak, 2009), а према начину на који се изводи и концепцији учења на којој почива – спонзорисано и развојно менторство. У **спонзорисаном** типу нагласак је на ментору као неком ко је старији, искуснији, наоружан знањима и вештинама неопходним за успешно обављање одређеног посла; ментор је тај који поучава и обезбеђује приступе важним ресурсима а приправник је онај који учи. **Развојни** тип почива на претпоставци да је реч о узајамном односу у којој обе стране уче и развијају се.

Ауторка Бирн (Burn, 1991, према Ehrich & Hansford, 1999:94) наводи три основна модела менторства: традиционало менторство, професионално менторство и формално менторство. За модел **традиционалног** менторства карактеристичан је ментор *који користи своја знања, моћ и статус како би помогао развој каријере свог менторисаног* (Ehrich & Hansford, 1999:94). Ово је најстарији модел менторства, историјски познат и као уобичајени извор патроната у уметности и науци; једна од главних карактеристика и истовремено кључни недостатак је његова *висока селективност и елитистичка природа* (Burn, 1991, према Ehrich & Hansford, 1999:94). Менторство у овом контексту настаје као последица препознавања младих потенцијала или талената у струци од стране искусног и признатог старијег колеге; нека истраживања показују да се као пожељни, талентовани кандидати или они који имају значајан потенцијал често препознају припадници истог пола, исте вере, боје коже и сл. (Kanter 1977, Odiorne 1985, Noe 1988 итд). У том смислу, овакав тип менторства, тј. начин селектовања менторисаних, често је праћен позитивним или негативним предрасудама. За разлику од традиционалног, у којем избор менторисаног зависи искључиво од ментора, у **професио-**

¹ За разлику од нпр. хомеровског стадијума где би се однос ментора и менторисаног могао описати као однос јаког и јаког, или, пак, викторијанског, где је реч о односу јаког и слабог.

налном менторству је то посао највишег менаџмента фирме. Менторство тако постаје процес који се промовише и подстиче од стране руководећих кадрова као део професионалног развоја запослених; не појављује се као обавезан аспект организације рада, већ као алатка која помаже унутрашњи развој (како запослених тако и саме организације). Као основни недостатак оваквог вида менторства наводи се то што менторски програми нису обавезни већ зависе од добре воље и спремности да се волонтира.

Конечно, **формално** менторство иде још корак даље: поставља га и као питање унутрашње политике рада и праксе развоја. Тако менторство постаје обавезна и основна компонента у оквиру програма обуке запослених. Основна предност оваквог менторства је у томе што се шири и на оне запослене који у претходна два облика не би били обухваћени менторством. Међутим, да би се успешно реализовало, неопходно је да ментори буду посвећени програму (овде је кључно питање њихове мотивисаности); важно је да ментор и менторисани одговарају један другом, као и то да ментори буду обучени да заиста могу да воде развој менторисаног (да поседују развијена знања из струке и интерперсоналне вештине). Другим речима, неопходно је обезбедити велик број значајних предуслова како би овакав вид менторства функционисао и давао резултате.

На основу прегледа релевантне литературе, Мајнард и Фурлонг (Maynard, Furlong 1995, 17). наводе да, када је реч о менторском раду усмереном на наставнике, постоје три кључна, доста различита модела менторства: модел шегртовања, модел компетенција и рефлексивни модел. **Модел шегртовања** подразумева да наставник почетник учи како се поучава посматрајући како то ради искуснији колега; ментор је тако модел који руководи и уобличава учење приправника. **Модел компетенција** ови аутори називају још и моделом „систематског увежбавања“ с обзиром да се базира на понављању практиковања претходно дефинисаних компетенција за наставнике. Ментор овде преузима улогу тренера који посматра напредовање приправника према унапред припремљеном оквиру посматрања и даје повратну информацију о напредовању. Овај модел био је у великој мери раширен на подручју САД-а седамдесетих година прошлог века. **Рефлексивни модел** почива на идеји партнерства и ко-учења приправника и ментора. Њихов развој и даље напредовање засновано је на критичком приступу заједничком раду и промишљању њима актуелне праксе.

Харгривс и Фулан (Hargreaves & Fullan, 2009) промене у менторству у вези са конкретним образовним подручјем виде као промену улоге и положаја наставника и као професионализацију наставничке струке. Пратећи развој концепта „професионалност наставника“, ови аутори издвајају четири кључна периода у развоју конструкта менторство: најпре **период „пре професионализма“**, у којем се менторство своди на повремене похвале и речи подршке млађим колегама; овакво менторство заменио је **период „аутономности професије“**, који карактерише настанак менторских програма као подршке наставницима почетницима; следи менторство које почиње да поприма обрисе обостраног учења, сарадничких односа и међусобног помагања у превазилажењу све комплекснијих радних

задатака и сложених околности са којима се суочавају како млади, тако и наставници са искуством – Харгривс и Фулан овај период називају „**колегијална професионалност**“; коначно, четврти период најављује концепт „**савременог професионализма**“, који би требало не само да суштински промени поглед на професију наставника, већ да менторство дефинише као један од начина континуираног учења и професионалног усавршавања наставника.

Могли бисмо закључити да преферирани модел менторства у великој мери зависи од тога како дефинишемо и разумемо одговор на питање *шта* је уопште менторство и које су му кључне **функције** и **улоге**. Суштина менторства у образовању и његових различитих типова могла би се сажети у следећем питању: „Да ли је оно *учење практиковања* или *практиковање континуираног учења*?“ Одговор на ово питање „боји“ и одговоре о његовој суштини, функцији и значају за развој наставника, као што имплицитно подразумева и одговор на питање *каког наставника желимо*.

*
* * *

Велики број резултата истраживања спроведених на тему менторства сведочи о различитим и разноврсним добробитима од менторског рада. Најчешће се у студијама наводи корист за менторисане, а временом је све више и оних студија и истраживања која се баве добробитима за менторе и за организације у којима се практикује менторски рад. У том контексту неке од најчешће навођених добити за менторисане су: могућности професионалног напредовања (Levinson, 1978; Kram, 1983); повећање задовољства изабраном професијом, платом, могућностима које препознају (Dreher & Ash, 1990); могућност учења новог и развијања неопходних вештина, стицање јасније слике о систему у којем почињу рад (Brown, 1995, Read, 1998); развијање осећања сигурности и повећање самопоуздања и сл. Од кључних добити за менторе издвајају се: задовољство које доноси могућност дељења нагомиланог знања и искуства (Antal, 1993); развијање слике о себи као о неком ко је компетентан и уважен у послу којим се бави (Faren et al, 1984, Murphy, 1996), развијање блиских односа са младим колегама (Murray & Oven, 1991), добијање личне помоћи и асистенције за мање захтевне али неопходне послове (Clutterbuck et al, 1991). На крају, и организације имају значајне користи, које се, пре свега, огледају у повећању продуктивности и остварених резултата, повећање мотивације запослених, побољшање планирања на разним нивоима рада, развијање нових знања и вештина унутар организације; квалитетнији запослени значе и квалитетнију организацију, што је чини додатно конкурентном у окружењу и сл.

Све препознате добити могу једнако да важе како за организације у привреди или економији, тако и за оне у области образовања. Упркос томе, менторство је на овом плану код нас још увек недовољно искориштен ресурс.

Иако се менторство повезује са различитим акционим просторима наставника и ученика, у нашој образовној средини менторству се (када се о њему уопште пише и говори) најчешће приступа са аспекта рада искуснијег наставника са наставником приправником. Овај облик менторства спорадично је бивао темом посебног теоријског анализирања.² И данас се сам менторски рад ретко експлицитно издваја као посебан, аутентичан облик педагошке активности са сасвим специфичном природом и функцијама. Имајући то у виду, на овом месту биће наведене неке специфичности и/или тешкоће тренутне менторске праксе код нас.

- *Рад одраслог са одраслим.* Менторство подразумева да наставник који је обучен да ради са децом успешно води и напредовање одраслог, што није садржано у његовој базичној припреми за посао. Менторски рад појављује се као сасвим специфична област са читавим низом садржаја и активности које се разликују од оних које наставник организује са ученицима. Услед тога се често дешава да менторима који су спремни и вољни да помогну недостају неопходна андрагошка знања о могућностима и начинима учења одраслих, о разноврсности приступа одраслима, границама и могућностима њихових способности и мотивисаности за учење итд. Осим овога, облик и начини рада на које је наставник навикао у учионици радећи са групом од 25 до 30 ученика ретко могу да се примене у раду са једном одраслом особом, а знања чији даљи развој треба да подстакне код приправника нису део садржаја једног или два ученика. У прилог оваквом размишљању говори цитат аутора Хавелке (Havelka, 2004), који истиче да су *концептуално најближе проблематици менторског рада идеје о индивидуализацији наставе и наставним моделима заснованим на учењу путем открића*. Овакав приступ подучавању је у свакидашњој образовној пракси највећег броја наших наставника редак или готово остављен.
- *Компензаторна функција менторског рада.* Незаобилазни део наше образовне стварности јесте чињеница да по изласку са факултета млади наставници немају много јасних идеја о томе шта би, како и због чега требало да раде са ученицима. Овај проблем нарочито је уочљив код великог броја наставника који почну радити у школи а да нису завршили неки наставнички факултет. У том контексту рад са обученим ментором на почетку радног дела професионалне каријере наставника могао би да компензује недостатке и недовољност базичног образовања наставника, али само под условом да наставник ментор познаје и разуме суштину и карактеристике компензаторног рада са одраслима (нпр. то да је ра-

² У овом контексту издвајамо часопис *Учитељ у пракси* (Републички завода за унапређивање васпитања и образовања) из 1991, који је у целини посвећен теоријској и практичној анализи ове проблематике, као и приручник *Ментор и приправник* (2009, Завод за унапређивање образовања и васпитања).

зличитим приправницима потребна различита врста и специфичан облик додатне помоћи).

- *Рад у оквиру недовољно јасно дефинисаних одговора на нека од кључних питања менторства.* Иако је код нас *Правилником о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника* дефинисано ко може бити ментор³ и дат оквирни програм и кључне обавезе ментора и приправника, многа питања важна за успешну реализацију менторског рада и даље су без одговора или су они тек магловито назначени. Нека од тих питања су: на основу којих критеријума бирати менторе; ко све учествује у систему избора; може ли наставник ово одбити; да ли, које и какве програме обуке треба да прођу будући ментори (шта чини оптималну припрему будућих ментора?); у којој мери менторски рад треба да буде униформан, исти за све, а у којој треба да је део аутентичних усаглашавања сваког појединог ментора и приправника; има ли промена и које су у опису посла наставника ментора (организација четрдесеточасовне радне недеље, веза са непредовањем у звањима, промена платног разреда итд); да ли менторство повезивати са звањима наставника у пракси итд? Верујемо да недовољно јасно и прецизно дефинисани услови рада могу битно утицати на то како, зашто и колико озбиљно се обавља менторска пракса у нашим школама.
- Делом и као последица свега наведеног, менторство се најчешће *не спроводи континуирано, плански и систематизовано*. У већој мери реч је о спорадичним сусретима и *ад хоц* нуђењима сопствених решења и одговора, најчешће када искрсне одређени проблем или када је важно задовољити неку форму. Иако се очекује да менторски рад буде у функцији унапређивања образовног процеса, да подржи успешно учење и развој приправника, а да је истовремено и нови полигон професионалног развоја ментора, недовољно је практичних покушаја да се открију и обезбеде сви неопходни предуслови да би се то остварило (између осталог и то да се менторство јасније формализује и отргне од произвољности поједине институције или наставника).

*
* *

Концепт образовног менторства је у историсјко-развојном смислу спорадично нестајао, па се поново појављивао увек помало освежен и промењен. Варирања и разлике једним делом потичу већ од неуједначеног појмовно-терминолошког разумевања саме речи *ментор*. Једним делом засноване и на овој неусаглашености, током времена настајале су различите и многобројне типологизације и модели менторства. На основу класификација и модела описаних у раду, може се закључити да преферирани модел менторства у великој мери зависи од тога

³ „Istaknut nastavnik sa najmanje 5 godina radnog iskustva“

како дефинишемо и разумемо одговор на питање *шта* је уопште менторство и које су му кључне функције и улоге. С тим у вези, суштина менторства у образовању и његових различитих типова могла би се сажети у питању: „Да ли је оно *учење практиковања* или *практиковање континуираног учења*?“ Различити одговори на ово питање сасвим сигурно подразумевају и различит одговор на питање *каког наставника желимо*.

Реализацију тежњи усмерених на наставника будућности једним је делом могуће остварити практиковањем менторског рада у школама. На задржавајући се више на појединачним добитима од менторства, ваља још једном нагласити неке од разлога због којих би било важно организовати менторски рад у образовању.

- Обезбеђивањем наставника ментора, наставнику почетнику обезбеђују се повољнији услови (сигурност, заштита, јасност циља коме се тежи итд) за развијање нових знања и вештина неопходних за квалитетно обављање наставничког посла.
- Учествовање у менторству један је од најдиректнијих начина на који наставници могу утицати на будућност образовања и на то како ће нови наставници подучавати и какав однос развијати са својим ученицима, колегама, родитељима.
- Менторски рад схваћен као двосмерни процес пружа могућности за учење и развијање нових знања не само приправнику већ и ментору.

Упркос свему наведеном, чини се да, иако се (барем декларативно) очекује да менторски рад буде у функцији унапређивања образовног процеса да подржи успешно учење и развој приправника, да је истовремено и нови полигон професионалног развоја не само приправника већ и ментора, код нас је још увек мало покушаја да се оно до краја формализује и отргне произвољности поједине институције или наставника.

Литература

- Allen, T., D., et all (2008): The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implications. *Journal of Vocational behavior*, 73, pp 343-357. Dostupno i na: www.sciencedirect.com
- Carr, R. (1999): *Achieving the Future: The Role of Mentoring in the New Millennium*, A Paper Prepared for *The Program for the Support of Women's Leadership and Representation (PROLEAD)*, dostupno i na www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc
- Colley, H., (2000): Exploring Myths of Mentor: A Rough Guide to the History of Mentoring from a Marxist feminist perspective. Dostupno i na: www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001500.htm
- Ehrich, L., Tennent, L., and Hansford, B., (2002): A review of mentoring in education: some lessons for nursing. *Contemporary Nurse*, 12 (3) 253-264, dostupno i na: <http://eprints.qut.edu.au>

- Ehrich, L., Hansford, B., (1999): *Mentoring: Pros and Cons for HRM*. Asia Pacific Journal of Human Resources 37(3), 92-107, dostupno i na <http://eprints.qut.edu.au/1754/1/1754.pdf>
- Hargreaves, A., Fullan M., (2009): *Mentoring in the New Millennium*. Theory into practice, 39 (1), 50-56, dostupno i na: http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/staffdev/teacher/induction/Mentoring_in_the_New_Millennium.pdf
- Klaterbak, D. (2009): Svakome je potreban mentor, Beograd
- Maynard T., Furlong, J., (1995): Learning to teach and models of mentoring. U:** Kerry T., Shelton M. A. : Issues in mentoring. Routledge. London.
- Murray, C., Staniland, K., (2009): *Mentorship: Past, Present and Future*, The Nurse Mentor and Reviewer Update Book, dostupno i na: <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/9780335241194.pdf>
- Petrović, D., (2009): Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika. Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika - od selekcije do prakse . Godina
- Polovina, N., (2009): Mentorstvo kao oblik profesionalnog razvoja nastavnika, Nastava i vaspitanje, 4, 580-592
- Vierstraete, S., (2005): *Mentorship: Toward Success in Teacher Induction and Retention*. Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice, 8 (3), 381-392

Tanja Šijaković
Belgrade

MENTORSHIP IN EDUCATION

Abstract

The notion of mentorship is a complex and multi-layered issue; it is possible to consider it in a variety of ways, attribute different meanings to it, as well as analyse it from various angles. Attention is paid in the paper to the origin and meaning of the term mentor, to the models of mentorship acknowledged by professional literature and to the criteria according to which types of mentorship are classified. Finally, the paper outlines the practice of mentorship in educational system in Serbia – its possible role and function in the context of professional development of teachers – as well as the difficulties such practice is facing.

Key words: a mentor, a novice, mentorship models, mentorship in education.

Тања Шијакович, Белград

МЕНТОРСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАНИИ

Резюме

Понятие менторства является сложным и слоистым вопросом, которому можно подойти разными способами, дать ему разные значения и анализировать его из разных углов. В настоящей работе больше внимания уделено вопросу происхождения и значения термина ментор, тому какие виды менторства предлагает профессиональная литература и на какие критерии опирается их классификация. В заключении работы автор указывает на менторскую практику в нашей образовательной системе - её возможную роль и функцию в контексте профессионального развития учителей - как и на трудности встречающиеся сегодня на практике.

Опорные слова: ментор, практикант, модели менторства, менторская практика в образовании

Др Марга Дедај

Висока школа струковних студија за образовање васпитача Прегледни чланак
Сремска Митровица

UDK 37.06:159.923.5

Примљен: 13. XII 2012.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 4, p. 618–631.

ПЕДАГОШКА РАДИОНИЦА - ОБЛИК ПРЕВЕНЦИЈЕ НАСИЉА У ШКОЛИ

Резиме

Карактеристика педагошке радионице је да она подразумева лично и активно залагање сваког учесника, поштовање различитости и међусобног прихватања, размену личног искуства и разноврсност комуникације. У раду се указује на специфичне аспекте радионичарског облика рада и разматрају се могућности унапређивања комуникативних вештина кроз интерактивне процесе и технике радионичарског поступка. Циљ радионичарског поступка је развијање социјалних вештина, усвајање модела ненасилне комуникације на личном нивоу како би били применљиви у свакодневном животу. У раду су дати примери педагошких радионица где учесници у току радионице, самосталним и интерактивним радом стичу, усвајају знања, усавршавају вештине и способности ненасилне комуникације приликом решавања сукоба.

Кључне речи: педагошка радионица, превенција насиља, ненасилна комуникација, школа.

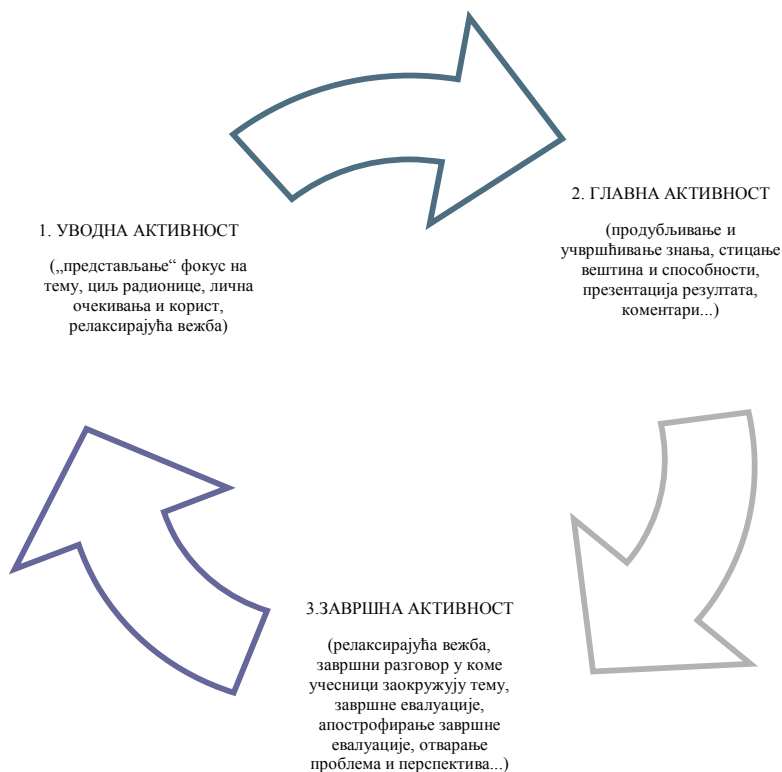
Кларин (1998, 640) радионицу дефинишу као облик сарадничког учења у којој учесници раде заједно у групама, у којима се подстиче позитивна међузависност, а позитивна међузависност развија се тако да се подстиче индивидуална одговорност за сопствено учење и активно учествовање у решавању задатака. Радионица се различито дефинише код различитих аутора. Већина аутора се, међутим слаже да постоје неке основне одлике радионица које је самим тим могу дефинисати, а то су:

- лични ангажман,
- рад у малим групама, у пару, игре, дискусија,
- активно учешће свих,

- атмосфера подршке од стране групе и водитеља,
- давања права на различитост и поштовање потреба, емоција и начина функционисања сваког учесника и
- надовезивање на лична искуства.

У односу на задатке који се кроз радионичарски рад желе реализовати, постоје различите класификације радионица. Једна од најчешћих класификација је подела на креативне и едукативне радионице. Креативним радионицама подстиче се и развија креативно изражавање. Задатак едукативних радионица је сазнање и могу се поделити у три групе:

- Когнитивне радионице - стицање конкретних сазнања,
- Превентивне радионице - усмерене су на развој личности, и
- Педагошке радионице - развијање социјалних вештина (ненасилне комуникације).



Графички приказ бр.1 Организациона макроструктура педагошке радионице

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 (Џзелац и сар., 1997, 1). Како се ради о групним облицима рада, распоред седења направљен је углавном као седење у кругу. Простор у средини круга је празан и служи за извођење заједничких активности (вежбање, кретање, цртање, писање и слично). Свака се радионица по правилу састоји од уводних, главних и завршних активности. Уводне и завршне активности пожељно је радити у заједничком кругу (у кругу су сви равноправни, нема хијерархије, олакшана је комуникација и учесници су више упућени једни на друге), а главне активности учењем у пару и малим групама. Након сваке активности следи рефлексција - какви су исходи онога што учимо на учеснике, где свако треба да добије простор како би исказао своје мисли, жеље или осећања. Завршне активности углавном се раде у заједничком кругу, на крају сусрета, а везане су уз неку игру или песму, плес и сл. Приказ организационе макроструктуре педагошке радионице, дат је на Графичком приказу бр. 1

Основна компонента педагошке радионице је самоафирмирајући начин рада. Циљ сваке радионице је да се учесници усмеравају ка неком заједничком раду, стицање знања и вештина или израда неких конкретних производа - цртежа, плаката и слично, уз присуство водитеља који усмерава њихов рад. С обзиром да је циљ педагошких радионица или тзв. едукативних радионица стицање неког сазнања, ради се о учењу. 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 са радом на себи. На првом месту ради се о освешћењу својих потреба са 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 динамичка комуникација и социјализација и ученици су на тај начин у прилици да за себе откривају и нова теоријска сазнања о ненасилном решавању сукоба.

Карактеристика сваке радионице је да она подразумева лично и активно залагање сваког учесника, поштовање различитости и међусобног прихватања, размену личног искуства и разноврсност комуникације. Учесници у току ради-

онице, самосталним или интерактивним радом стичу, усвајају знања, усавршавају вештине, развијају навике и способности ненасилне комуникације приликом решавања сукоба. Преузимајући већину вежбовних активности, појачава се мотивација, мисаона и емоционално - социјална ангажованост учесника. Педагошке радионице имају јасно дефинисана правила која објашњавају како се у њима ради, имају своје облике и технике рада и начине евалуације.

Будући да је основни циљ радионице да се учесници подстакну на лично ангажовање у учењу нечега новог, на занимљив начин, често се користи и игровни начин. Игре се користе углавном у уводном и завршном делу радионице. Уводне игре „отварају” садржај радионице, док се у завршном делу заокружује динамика групе и не морају бити тематски везани за циљ радионице. Игре могу да утичу на појачавање повезаности и сарадње међу члановима групе, подижу расположење и стварају угодна и подстицајна атмосфера. У контексту ненасилне комуникације то су игре усмерене на рад на социјалним вештинама где се креће од рада на себи, затим разумевања и прихватања другог, до разумевања процеса интеракције и смисла комуникације како би се постигли исходи адекватни за све актере комуникационог процеса. Значајна је клима поверења која је саставни део радионица, која се постиже уважавањем сваког појединца, његових потреба и осећања. Водитељ радионице је одговоран за атмосферу на радионици и задужен је да усмерава тај процес.

У основне компоненте радионичарског рада убрајају се:

1. Унапред осмишљена концепција (циљ - очекивани резултати, планирани докази, конкретни и временски усклађени радни задаци, пројекције активности ученика, стваралаштва и вођења и план средстава).

2. Радионичарске активности (уводне, главне, завршне).

3. Додатак радионичарским вежбама (инструменти, дидактичка средства, одабрани текстови).

4. Путокази за извођење вежби (инструкције о току, вођењу и надгледању, упутство за извођење појединих вежби, примери добре праксе).

Педагошка радионица редефинише значење видљивих моторичких активности изван стандарда који подразумева уобичајен рад у школама. Суштина развојних процеса на ранијим узрастима и код деце нижих интелектуалних способности је да менталним активностима претходе моторичке активности, а то значи да, уколико се тој деци ускраћују моторичке активности и ментална активност ће бити успорена. Зато се у педагошким радионицама дисциплина дефинише као врло жива размена међу децом, укључивање покрета и вежби, честих промена места и положаја. Основна карактеристика дисциплине у радионици је, не степен активности, већ степен у коме је та активност изведена у функцији циља који желимо да реализујемо.

Моделе ненасилне комуникације није могуће усвајати на «теоријском» нивоу јер је битан процес личног пролажења кроз доживљај рада на себи кроз групни процес. Тек кроз интеракцију са групом могуће је најјасније уочити, научити и усвојити принципе ненасилне комуникације и уврстити их у репер-

тоар сопствених «вештина». Дакле, параметре ненасилне комуникације могуће је разматрати кроз призму радионичарског облика рада у школи. Циљ радионичарског поступка је *развијање социјалних вештина*, усвајање модела ненасилне комуникације на личном нивоу како би били применљиви у свакодневном животу.

Проблеми у социјалним односима настају због недостатка социјалних вештина, које се, као и свако понашање могу учити. 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.

Радионице социјалних вештина развијају се од седамдесетих година и у почетку су биле намењене социјално изолованој, занемареној деци а касније и антисоцијалном понашању. Ради се о модификованом понашању при којем се користе различити принципи теорије учења и различите технике учења. Дете најчешће учи посматрањем модела и његовим имитирањем и увежбава специфичне поступке у присуству водитеља радионице и групе вршњака који дају повратне информације и похвале. У уводном делу радионице каже се ученицима које ће се социјалне вештине учити и зашто су оне важне. Уче се специфичне социјалне вештине: слушање, отпочињање разговора, вођење разговора, постављање питања, захваљивање, представљање; које се на крају генеришу и интегришу. Користе се и моралне дилеме које изазивају когнитивни конфликт. Са децом се ради на појачавању осећања праведности, правде, поштења, на бављење потребама и правима других. Такође се учи и контрола беса, која има за циљ да се деца која су склона насиљу науче да идентификују и контролишу свој бес.

Овакве радионице показале су се успешније са децом која испољавају реактивну агресију, него са децом коју карактерише проактивна, „предаторска“ агресија. Такође, ефикасне су и интервенције које се тичу саморегулације и контроле агресивности, које су разрађене у оквиру когнитивно-бихевиоралне терапије (модел обраде социјалних информација). Касније шездесетих година, когнитивно-бихевиорална терапија, почела је да се примењује са импулсивном (хиперактивном) децом. Хиперактивна деца учена су да успостављају бољу контролу на тај начин што уче сами себи да дају вербалне инструкције и да их се придржавају. Бихевиорална 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 (Mennuti et al., 2006, 16).

Социјално понашање зависи од дететових когнитивних способности да правилно учи 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 (Попадић, 2009, 230). Деца и млади су подложни мноштву суптилних манипулација, као што су медији, те је задатак педагошких радионица и подстицање и увежба-

вање критичког, креативног и брижног мишљења (постављање вредности у само мишљење). „Без компоненте брижности мишљење је одвојено од вредности. Ако мишљење не садржи вредновање и вредности, онда је одговорност за приступ својим темама апатична, непристрасна и немарна, а то значи да ће бити сумњичава чак и према самој себи“ (Липман, 2003, 270). Дакле, важно је да се деца и млади усмеравају на моралне обрасце опхођења с другим људима, али и са самим собом. У радионици се иде корак по корак, користе се структурисани задаци и материјал као што су игре и приче, па све до ситуације из реалног живота.

Комуникација, као окосница социјалне интеракције, уколико није успешна или није довољно успешна може довести до различитих исхода - до конфликта. Често до конфликта долази због препознатих страхова који особе уносе у комуникацију и зато је први корак у усвајању ненасилних стратегија «рад на себи», при чему се у радионицама то постиже кроз социјални контекст. Тај процес укључује освешћење, разумевање и прихватање сопствених потреба, развој свести о потиснутим осећањима, подстицање самоафирмације. Препознавањем сопствених потреба, освешћењем сопствених «јаких и слабих страна», оснаживањем сопствене личности стичу се први услови да се прихвате и разумеју друге особе. Технике које се користе у радионичарском процесу су активног и партиципативног карактера. Рефлексија је једна од техника активног слушања, којом проверавамо да ли смо добро разумели саговорника и дајемо му могућност да исправи или потврди доживљај који је оно што је речено изазвао код нас. На овај начин се избегава појава «шума» у комуникацији и остварује се простор да порука која је упућена буде на адекватан начин примљена.

Емоције су веома важни сигнали у комуникацији и њихово правилно препознавање је предуслов остварења «чистог канала везе» у процесу комуникације. Како би дете било успешно у социјалној интеракцији, посебно у решавању конфликта, оно мора да уме да контролише властите емоције, да их препозна и изрази, али и да препозна и разуме туђа емоционална стања. Затим, треба да уме да контролише властито понашање, да планира како да решава социјалне проблеме и да предвиђа последице својих акција. Потребно је да усвоји и постепено интернализује позитивне социјалне норме и вредности.

Ефекти педагошких радионица зависиће од припремљености, вођења и мотивације, емоционално-социјалне климе између свих учесника. Уважавајући потребе и интересовања сваког појединца и омогућавањем слободног изражавања искуства и осећања, ствара се клима у којој се изграђује ненасилна комуникација у распонима партнерских равноправних и респонсибилних интерперсоналних односа приликом оспособљавања за ненасилно решавање сукоба. Водитељ радионице игра активну улогу на тај начин што експлицира формулације и приказује користан начин размишљања, служи као модел, даје повратну информацију приликом одигравања улога, награђује и критикује (Каздин, 1987, 193). 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.

Следи пример педагошких радионица:

І НЕНАСИЛНА ПЕДАГОШКА КОМУНИКАЦИЈА

Задаци радионице:

- вежбање ненасилне комуникације;
- подстицати социјалну билскост;
- јачање одговорности поједница за групно остварење.

Потребан материјал:

- 5 хамера; флоатсери; маркери.

Активности у току радионице:

1. Догађај у школи

Водитељ подели ученике у групе (4-5 учесника) и даје следећи задатак: Водитељ: „Ваш задатак је да имирирате једну ситуацију која вам се десила и прикажете на који начин сте комуницирали“. Гест уз стихове, музику и песме.

Педагог усмерава ученике на који начин да изврше презентацију, игром улога-глумом. Затим, свака група пред одељењем игра свој модел ситуације. Следи дискусија.

2. Решавање проблема у комуникацији

Водитељ дели ученицима питања на која одговарају у групи. Следи дискусија.

Табела бр.1 Решавање проблема у комуникацији

1. Стоп! Шта је проблем у комукацији?	
2. Ко или шта је довело до проблема у комуникацији?	
3. О чему свака особа размишља и осећа?	
4. Какви би били планови?	
5. Који план је најбољи?	
6. Реализуј план.	

3. Четири смера ненасилне комуникације

Педагог на основу приказаних презентација констатује следеће: „Дакле, постоје четири смера ненасилне комуникације и то: кривимо себе, кривимо друге, слушамо своја осећања и потребе и слушамо осећања и потребе другог.“

4. Направи реч својим телом

Деца обликују реч или реченицу, на тај начин што свако дете заузме одговарајући положај тела и обликује по једно слово.

5. Игра сарадње

Водитељ: „Изаберите себи пара и станите један наспрам другог са рукама подигнутим у висини рамена, испруженим ка пару, који је заузео исти положај. Нека вам дланови буду што ближи, али се не додирујте. Један у пару ће бити вођа и он ће померати руке у разним правцима, али увек длановима окренутим ка свом партнеру. Партнер ће пратити ове покрете својим рукама, трудећи се да буде што тачнији у опонашању, као у огледалу. На мој знак, заменићете улоге. Не заборавите да је ово игра сарадње, а не такмичења.“

II НАСИЉЕ СЕ ДЕШАВА - ШТА БИ ТРЕБАЛО ДА УРАДИМО?

Задаци радионице:

- Оснаживање ученика за реаговање у ситуацији вршњачког насиља;
- Подстицање ученика да размисле о постојању више различитих начина да се реагује на насилничко понашање;
- Усмеравање ученика на сигурност, на оно што деца могу да ураде како би реаговала самопоузданије и ефикасније у конкретним ситуацијама.

Материјал за рад:

- Упитник „Шта би требало да урадиш?“ и одговори из упитника (Бин, 2004).

Активности у току радионице:

1. Руковање

Водитељ: „Ово је једноставна игра која се зове Руковање. Ваш задатак је да се рукујете са сваким из групе, али да при том не изговарате ни једну реч. Слободно се крећите по целој учионици, и кад се са неким сретнете замислите да је то ваш пријатељ, кога нисте дуго видели и срдечно му стегните руку. У овој иги се не говори. Када се свако са сваким буде руковао, вратите се на места у кругу. Хајдемо сад!“¹

2. „Шта би требало да урадиш?“

Водитељ: „Ваш задатак је да одговорите на питања постављена у Упитнику „Шта би требало да урадиш?“ Многи ученици (а често ни одрасли) не знају одговор на ово питање. Наравно, не постоји само један тачан одговор, он зависи од конкретне ситуације. Међутим, неки одговори су бољи од других. Упитник „Шта би требало да урадиш?“ позива вас да размотрите неколико могућих одговора на насилничко понашање.

¹ игре у приказаној радионици преузете су и модификоване за потребе овог рада од: Ковач-Церовић и сар. (1995), Учионица добре воље, Београд, Група мост.

Табела бр.2 „Шта би требало да урадиш?“ -питања

Ша би требало да урадиш када те неко малтретира? Прочитај сваку од ових идеја и просуди да ли би ти урадио тако нешто. Означи „да“ ако би, „не“ ако не би, или „не знам“.			
Када те неко малтретира требало би:	Да	Не	Не знам
1. Да се расплачеш			
2. Да кажеш другу			
3. Да кажеш његовим родитељима			
4. Да побегнеш			
5. Да покушаш да се обрачунаш			
6. Да кажеш наставнику			
7. Да не долазиш у школу			
8. Да удариш, гурнеш или шутнеш насилника			
9. Да се исправиш, погледаш насилника у очи и чврстим, сигурним гласом кажеш: „Остави ме на миру!“			
10. Да се погуриш, спустиш главу, и покушаш да делујеш тако ситно да те насилник не примети			
11. Да се смејеш и понашаш као да те није брига			
12. Да се исправиш, погледаш насилника у очи и чврстим, сигурним гласом кажеш: „Престани! То ми се не допада!“			
13. Да кажеш својим родитељима			
14. Да запретиш насилнику			
15. Да останеш миран и одеш одатле			
16. Да увредиш насилника			
17. Да се што гласније продереш: „Прекини!“			
18. Да игноришеш насилника			
19. Да испричаш виц или кажеш нешто смешно			
20. Да се прикључиш неким људима, ако их има у близини да не би био сам			

3. Тумачење одговора на питања и дискусија у великој групи

Водитељ радионице заједно са ученицима тумачи одговоре са листе и подстиче дискусију: „Сада ћемо тумачити одговоре на питања. Ваш задатак је да упоредите одговоре које сте ви дали са овде предложеним најбољим одговорима. Предвиђено је да ову активност изведемо сви заједно, па су питања, коментари и свака иницијатива добро дошли!“

Табела бр.3 „Шта би требало да урадиш?“- најбољи одговори

Ша би требало да урадиш када те неко малтретира? Прочитај сваку од ових идеја и просуди да ли би ти урадио тако нешто. Означи „да“ ако би, „не“ ако не би, или „не знам“.	
Када те неко малтретира требало би:	Најбољи одговор:
1. Да се расплачеш:	
Зашто НЕ : Насилници много воле кад имају моћ над другима. Уживају када друге натерају да плачу. Када плачеш, пружаш им оно што желе. С друге стране, можда си толико узнемирен да не можеш да не плачеш. Ако се то догоди, побегни што пре можеш. Нађи пријатеља или неког старијег ко ће те саслушати и подржати.	НЕ
2. Да кажеш другу	
Зашто ДА : Постарај се да то буде друг који ће те саслушати, подржати и бранити. Немој да кажеш само другу. Кажи и неком одраслом.	ДА
3. Да кажеш његовим родитељима	
Зашто НЕ : Нека деца постају насилници зато што су родитељи насилни према њима. Такви родитељи ће пре веровати свом детету него теби. У покушају да се одбране, могли би да окриве тебе.	НЕ
4. Да побегнеш	
Зашто НЕ ЗНАМ : Ако осетиш да си у озбиљној опасности, на пример суочен си са групом насилника-побегни што пре можеш на неко безбедно место. У другим ситуацијама, може бити боље да не попушташ већ и да се браниш.	НЕ ЗНАМ
5. Да покушаш да се обрачунаш	
Зашто НЕ : Насилник би могао да се наљути и поново крене за тобом. А освета и тебе чини насилником.	НЕ
6. Да кажеш наставнику	
Зашто ДА : Посебно ако се насилништво дешава у школи. Већина таквих случајева се одиграва на местима на којима нема одраслих који би то могли да виде или чују. Наставник ти не може помоћи ако му не кажеш (или му неко други не каже).	ДА
7. Да не долазиш у школу	
Зашто НЕ : Осим ако мислиш да си у озбиљној опасности, никада не би требало да изостанеш из школе да би избегао насилника. Сети се да насилници обожавају моћ. Замисли колико се моћно осећају, када успеју да некога заплаше да не дође у школу! А недолазак у школу омета твоје учење и штети ти још више.	НЕ

8. Да удариш, гурнеш или шутнеш насилника	
Зашто НЕ : Пошто су насилници обично већи и јачи од оних које малтретирају, највероватније би ти био повређен. А могао би и да упаднеш у невољу због туче.	НЕ
9. Да се исправиш, погледаш насилника у очи и чврстим, сигурним гласом кажеш: „Остави ме на миру!“	
Зашто ДА : Насилници не очекују да им се други супротставе. Најчешће малтретирају оне који делују као да не могу да се бране, тако да се изненаде када се неко понаша као да је сигуран и снажан, а не уплашен и слаб. Ово би могло бити довољно да их заустави.	ДА
10. Да се погуриш, спустиш главу, и покушаш да делујеш тако ситно да те насилник не примети	НЕ
Зашто НЕ : То би насилнику пружио оно што жели-некога ко делује још уплашеније и слабије.	
11. Да се смејеш и понашаш као да те није брига	
Зашто НЕ ЗНАМ : Неки насилници одустану када људи не реагују на малтретирање. Али неки други онда почну да малтретирају још више да би добили реакцију какву желе.	НЕ ЗНАМ
12. Да се исправиш, погледаш насилника у очи и чврстим, сигурним гласом кажеш: „Престани! То ми се не допада!“	
Зашто ДА : Насилници не очекују да им се други супротставе. Најчешће малтретирају оне, који делују као да не могу да се бране, тако да се изненаде када се неко понаша као да је сигуран и снажан, а не уплашен и слаб. Ово би могло бити довољно да их заустави.	ДА
13. Да кажеш својим родитељима	ДА
Зашто ДА : Кажи им шта се дешава и затражи њихову помоћ.	
14. Да запретиш насилнику	НЕ
Зашто НЕ : Насилник би могао да се наљути и почне да те малтретира још више.	
15. Да останеш миран и одеш одатле	ДА
Зашто ДА : Посебно ако можеш да одеш негде где има пуно људи или до својих другова.	
16. Да увредиш насилника	НЕ
Зашто НЕ : То би га само разљутило-лоше по тебе.	

17. Да се што гласније продереш: „Прекини!“	ДА
Зашто ДА : То би могло да изненади насилника и да шансу да побегнеш. Такође, ако те чују други, можда ће се окренути да би видели шта се дешава, што би насилнику довело публику коју не жели.	
18. Да игноришеш насилника	НЕ
Зашто НЕ : Насилници желе да изазову реакцију код особа које малтретирају. Игнорисање би могло да доведе до већег и горег малтретирања.	
19. Да испричаш виц или кажеш нешто смешно	
Зашто НЕ ЗНАМ : Хумор некада може да смири напету ситуацију. Пази да се не нашалиш на рачун насилника или да га не исмеваш.	НЕ ЗНАМ
20. Да се прикључиш неким људима, ако их има у близини да не би био сам	
Зашто ДА : Насилници у принципу не малтретирају оне које су у групама. Не воле да буду бројно надјачани.	ДА

4. Лепа реч гвоздена врата отвара

Водитељ: „Поделите се у две групе. Једна група нека направи круг, који ће представљати тврђаву. Остали ученици нека стану унутар круга. Задатак ученика који су у кругу је да изађу из тврђаве кроз врата. Сваки члан групе представља једна врата. Кроз врата се може изаћи једно уколико се особи која представља врата каже нешто лепо о њој. Када се врата отворе, особа која их представља, окрене се лицем ка спољашњости круга и кроз та врата не може се више проћи. Особе које изађу из тврђаве формирају нови круг и игра се наставља, али са измењеним улогама. Игра је завршена када сви ученици прођу кроз обе улоге.“

Литература

- Бин, А. Л. (2004), Учионица без насилништва, Београд, Креативни центар.
- Kazdin, A. E. (1987), Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187–203.
- Klarin, M. (1988), Utjecaj poučavanja u malim kooperativnim skupinama na usvajanje znanja i zadovoljstvo studenata, *Društvena istraživanja*, Zagreb, 36–37 (4–5), 639–654.
- Коваљ-Церовић, Т., Росандић, Р., и Попадић, Д. (1995), Учионица добре воље, Београд: Група Мост.
- Lipman, M. (2003), *Thinking in education*, Cambridge: Cambridge University press.

- Mennuti, R., Christner, R. W., and A. Freeman (2006), An introduction to a school-based cognitive-behavioral framework. U R. B. Mennuti, A. Freeman, R. W. Christner (Eds.), Cognitive-behavioral interventions in educational settings: a handbook for practice (3–20). London: Routledge.
- Попадић, Д. (2009), Насиље у школама, Београд: Институт за психологију & УНИЦЕФ.
- Узелац, М., Богнар, Ј., и Багиа, А. (1994), Будимо пријатељи, Загреб: Мали корак.

Marta Dedaj
Sremska Mitrovica

PEDAGOGIC WORKSHOP – A FORM OF VIOLENCE PREVENTION AT SCHOOL

Abstract

One of the characteristics of pedagogic workshop is that it implies personal and active efforts of each participant, respect for diversity and mutual acceptance, exchange of personal experience and equality in communication. The paper points to the specific aspects of workshop, considering the possibilities to improve communication skills through interactive processes and techniques of workshop procedures. The aim of workshop procedures refers to the development of social skills, acquisition of models of non-violent communication at personal level, in such a way that they are applicable in everyday life. The paper also outlines the examples of pedagogic workshops where its participants independently and in interactive activities acquire various types of knowledge and improve skills and abilities of non-violent communication while solving conflict situations.

Key words: pedagogic workshop, violence prevention, non-violent communication, school.

Д-р Марта Дедај Сремска Митровица

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ - ФОРМА ПРЕВЕНТИВЫ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ

Резюме

Характеристикой педагогической мастерской является то что она подразумевает личное и активное старание всех участников, уважение различий и взаимного принятия, обмен личным опытом и разнообразие коммуникации- В работе автор указывает на специфические аспекты мастерской формы работы и

рассматривает возможности совершенствования коммуникативных умений через интерактивные процессы и техники поступков в рамках мастерской. Целью мастерского поступка является развитие социальных умений, усвоение модели ненасильственной коммуникации на личном уровне, чтобы они были применимы в повседневной жизни. В работе представлены примеры педагогических мастерских в которых участники во время мастерской, самостоятельной и интерактивной работой получают, усваивают знания, совершенствуют умения и способности ненасильственной коммуникации в решении столкновения, ссоры.

Опорные слова: педагогическая мастерская, превентива насилия, ненасильственная коммуникация, школа

Мр Томислав Сухецки,
Висока школа струковних студија
за васпитаче „Михаило Палов“ Вршац

UDK 37:73/76-053.4

UDK 371.13:73/76

Стручни чланак

Примљен: 2. X 2013.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 4, p. 632–637.

НОВЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У ФУНКЦИЈИ ИНОВАЦИЈА МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ И ИСКУСТВА ПОСТОМОДЕРНИХ УМЕТНОСТИ

Апстракт

Сумња у добробит, коју нуди информативна технологија, заснована је на свакодневном искуству: све мање радних места, узалудност личне иницијативе, осећај све мањег личног значаја и способности. Предшколске установе су прво место у којима треба, на иновативан начин, новим методама рада релаксирати лавину информативне технологије и деци је представити као користан алат. Мултимедијалност, концепт, хепенинг, само су неки од, већ релативно старих, постмодерних термина који помажу да прво васпитачи, па онда и родитељи и деца задрже контролу над све фасцинантнијим електронским алатима као што је интернет, мобилни телефон, ТВ. Граница између биолошког и електронског интелекта све је тања у односу на наше незнање и повлачење. Овладавање електронским средствима задржава наше, а и дечије, осећање способности и јединствености.

Кључне речи: постмодерна, ново доба методичке иновације, несналажење, биолошки и хемијски интелект.

Када је Галилеј пре четири века центар света преместио са Земље на Сунце, људи су се, верујући да господаре планетом, осетили мање важним. То је компензирано новим ентузијазмом који је покренуо индустријску револуцију, данас информатичку. Враћена је људска јединственост у све већој васиони. Живимо последње дане постмодерног глобалног конформизма.

Данас информатичке технологије постају нова дидактичка средства и за предшколску децу, па од васпитача захтевају стално иновирање методичких поступака. Постмодерна уметност и нове технологије стварају некритичку лакоћу прихватања идеја, вредносних ставова, моралности и напора.

Тврђава наше свести – разума полако се смањује пред конкуренцијом, чини се, све стварнијег сајбер света – простора, интернета и мултимедијалних алата. Потребан је нов методички концепт рада са предшколском децом како се не би урушио појам идентитета, изузетности, односно појам неприкосновене људске духовности којој прети илузија електронске функционалности.

Чини се да је данас ликовно васпитање остало још у вртићима и високим струковним школама. Запажа се да се и на високошколским установама уводе модели рада са атмосфером ентузијазма преиспитивања, хеуристичког набоја сличном оном којим деца стартују у предшколским установама.

Деца у свом ликовном развоју откривају нове технике и материјале, али постају све свеснија и креативних искустава и изузетности стваралаштва у свакој фази ликовног развоја. Инсистирање на развоју саморефлексије васпитача је поновно откривање естетског потенцијала и доношења вредносних судова. Да би разумели шта деца раде, морају да обнове сопствену естетску духовност.

Иако је постмодерна практично прошла и улазимо у неко ново доба отрежњења и реалности, све су јаснија запажања о времену које нам је она украла нудећи се као најзад остварена цивилизацијска стварност слободе свих нас. Постмодерну су красили општи напад на концепте као што је каузалност, детерминизам, хуманизам, егалитизам, либерална демократија, објективност, рационалност и породица.

Многи концепти моралног васпитања угрожени су од стране постмодерног света. Нема места изједначавању плурализма и етичког релативизма. Смисленије би било размишљати о могућностима балансирања постмодерних нових реалности и моралних нужности заједништва које још увек постоји.

Традиционални хуманистички концепти образовања и формирања личности, с једне стране, и учење и знање, с друге стране, траже поновно разматрање из перспективе која укључује и врлине модернизма и постмодерни скептицизам у односу на идеалистичке и ригидне предрасуде модерне мисли.

Кратко је скициран контекст, као увод у схватање постмодерног оквира у који се смештају савремене теорије о знању, јер се отварају питања увођења и надмоћи економије над целином друштвене егзистенције.

Такође и на успех, најпризнатију вредност потрошачке интерпретације свих резултата рада, укључујући образовна остварења као „робе“ која су произведена, све ће се више гледати као на робу која је створена да би се продала. Сматра се да је знање потрошно и да ће бити трошено да би се валоризовало у некој новој производњи, дакле, да би се разменило. Тако знање престаје да буде самом себи сврха и добија „употребну вредност“. Ово се сматра карактеристиком која легитимише постмодерну, а не, како се обично сматра, промена у архитектури и уметности.

Аналитичари зато констатују да је постмодерна могла седамдесетих остати само европски академски хир, да није дошло до промена у развоју науке и политике, што јој је дало прави значај.

Све су чешће констатације да све ово иде у цинизам, очај, моралну равнодушност и неку врсту миоптичке усмерености. На знање се гледа као на робу која има облик вредности. Стицање знања одваја се од образовања, индивидуализам влада сценом, морални аспекти образовања се занемарују. Етика одговорности глобализације се заобилази, а из угла знања наглашена је критика преовлађујућег веровања у једну једину исправну перспективу, апсолутну истину и валидност, као и истовремено преиспитивање.

Постмодерна би остала тек културни и уметнички хир, историјска фуснота, да није свој значај ојачала присвојивши артизам нових технологија информатичке револуције, постајући нова филозофија као одсуство сваке филозофије новог друштва једне стварности која постаје све мање удобна.

Уметнички идентитет постмодерне произвео је суштинско одсуство управо уметничког доживљаја. Од феномена трансцендентног искуства, уметност је постала механичка играчка.

Страст, ентузијазам који ствара уметничко искуство и кад га нисмо свесни, основа је педагошког рада са децом у вртићима. И пре искуства хепенинга сваки минут рада са децом је перформанс, мала форма, једна креативна подстицајна атмосфера која осим што оставља ликовне радове, код деце ствара искуство о посебности доживљаја сопственог ума. Та радост и пуноћа постојања коју ми можемо назвати разним стручним именима, полако касније се полако губи кроз школовање и културну понуду у свету у ком старија деца расту.

Један од главних изума постмодерне праксе је одсуство вредносних судова – све постаје исто, све ваља, а касније се испостави да се са неким способностима не може живети или укључити у друштво. Постмодерна информатичка искуства убрзано скидају украсе са пиједастала наше менталне изузетности, уносећи збрку у појмове, вредности, и све мањим менталним захтевима, као привидном привилегијом, да бисмо се забављали.

Иако се искуства нових технологија дешавају сада, све више их доживљавамо као футуристичко искуство које нас чини људима прошлости. Таква ментална искуства повезана са све мањим привредним растом, захтевима за енергетском ефикасношћу, дефинитивно све већом незапосленостју и недостатком иницијативе као последице замке развоја, стављају нас појединачно на маргину историје.

Можда је историја застала у ентропијском покушају постмодерне да свет буде једно. То изједначавање култура, пеглање духовности, обећани општи раст и забава – информатички дизниленд, данас постају прошлост за све. Настаје нова реалност која примитивно угрожава чисту егзистенцију упркос чудесној уређености света. Свету који тражи нове индентитете и нове приступе може да парира само ентузијазам нове духовности.

Не иду људи у галерије или на концерте да виде слике или чују музику, већ да уз њихову помоћ посете духовне пределе и повећају свој ентузијазам. Уз помоћ интернета данас сурфујемо по Теслиној планетарној сфери, али само помоћу уметности можемо сурфовати по сопственој духовности откривајући је и, свесни те своје јединствености из постмодерне, закорачити у ново доба.

Из овога се намећу захтеви нових компетенција васпитача. Треба поново да открију запостављена искуства, да их, уз помоћ усвојених знања из ликовне културе професионализују и врате у просторе и време рада са децом као мостове дечијег развоја и развоја света.

Људско друштво се развија и креће се у правцу које појединац све теже прати и сустиже. Тај осећај заостајања је битан ако је праћен незапосленошћу, несналажењем и бесперспективношћу. Страх од развоја нових технологија треба компензовати развојем сопствене људске активности. Постмодерна нуди искуство уметности које је водвиљско – забавна фасцинација, уместо интроспективно, саморефлексивно искуство применљиво на сналажење у конкретном животу. У суштини, нове електронско-физичке способности које су данас меморија и почетак назнака интелигенције, тешко ће сустићи разум заснован на хемији какав смо остварили са свим својим потенцијалима и могућим квалитетима.

Постмодерна искуства осветљавају ликовно васпитање деце у новом светлу. Рад са предшколском децом захтева још више методичких суптилности, вештине и професионалности како би деца развила све своје потенцијале, искуства, своју храброст, поверење и тако постигла успех.

Литература

- Гојков, Г., (2006): „Дидактика и постмодерна“, Вршац, Виша школа за образовање васпитача.
- Гојков, Г., (2008): „Методолошки проблеми истраживања даровитости“, Вршац, Висока школа стручних студија за образовање васпитача.
- Грандић, Р.,(1997): „Породична педагогија“, Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, Филозофски факултет.
- Грандић, Р., (2001): „Прилози естетском васпитању“, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине.
- Грандић, Р., Летић, М., (2008): „Прилози педагогији слободног времена“, Н. Сад-Вршац, Савез педагошких друштава Војводине и Висока школа стурковних студија за образовање васпитача.
- Група аутора, (2003): „Даровити и шта с њима“, Вршац, Висока школа за образовање васпитача.
- Марјановић, А., (1975): Стваралаштво, игра и васпитање предшколске деце, у: „Предшколско дете“, Београд.
- Марушић, Љ., (1973): Ликовни израз предшколске деце, у: „Породица и дијете“, Београд.

Негру, А., (2001): „Методика наставе ликовне културе“, Вршац, Виша школа за образовање васпитача.

Tomislav Suhecki, MA

Vrsac

NEW COMPETENCIES OF PRESCHOOL TEACHERS IN THE FUNCTION
OF INNOVATION OF VISUAL ART TEACHING METHODOLOGY FOR
PRESCHOOL CHILDREN AND EXPERIENCES OF POSTMODERN ARTS

Abstract

Doubt in welfare, offered by informational technologies, is based on everyday experience: fewer jobs, futility of personal initiative, the sense of decreased personal importance and abilities. Preschool institutions are the first place where, in innovative way and according to new methods, the avalanche of informational technology should be relaxed and where it should be presented to children as useful tool. Multimedia, concept, happening are only some of relatively old, postmodern terms helping first preschool teachers and then parents and children maintain control over all the more fascinating electronic devices, such as Internet, mobile phones, TV. The line between biological and electronic intellect is all the thinner in regard to our ignorance and withdrawal. Mastering of electronic devices nurtures both ours and children's abilities and unique features.

Key words: postmodernism, new age of teaching methodology innovations, dis-orientation, biological and chemical intellect.

М-р Томислав Сухеcki Вршац

НОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ФУНКЦИИ ИНОВАЦИИ
МЕТОДИКИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ОПЫТЫ ПОСТМОДЕРНЫХ ИСКУССТВ

Резюме

Сомнение в пользу и благосостояние, которую предоставляет информаци-онная технология опирается на повседневный опыт: всё меньше рабочих мест, бесполезность личной инициативы, чувство всё меньшего личного значения и способности. Дошкольные заведения являются первым местом в которых нужно

иновативным способом, новыми методами работы амортизировать лавину информационной технологии и детям представить её как полезные инструменты. Мультимедиальность, концепт, художественная импровизация только некоторые из относительно старых постмодерных терминов, которые помогают во-первых воспитателям, а потом родителям и детям удержать контроль ; над всё более очаровательными электронными инструментами, как к примеру интернет, мобильный телефон, телевизор» Граница между биологическим и электронным интеллектами всё более тонкая в отношении нашего незнания и оттяжки. Овладение электронными средствами задерживает наше и детское чувство способности и исключительности.

Опорные слова: постмодерн, новая эра методической инновации, непригодность, биологический и химический интеллект

УЛОГА ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ У ИНОВИРАЊУ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИХ СТРАТЕГИЈА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Резиме

У савременом постиндустријском друштву и ери информационе технологије школа поприма нову улогу. Увођењем иновација у целокупан школски ситем реорганизује се и улога ученика, наставника и образовно-васпитног процеса. Актуелне дидактичке теорије постављају педагошкој пракси нове захтеве, циљеве и задатке, које она није успела да реализује. Свакако да се многи разлози крију у овом суштинском проблему данашње наставе.

У раду смо покушали да школску библиотеку представимо као важног чиниоца у решавању дисконтинуитета између теорије и праксе. Циљ нам је био да прикажемо на који начин је могуће да школска библиотека подстиче и мотивише ученике да у већем броју користе библиотечке услуге. Поред тога, акценат смо ставили и на могућу методичко-дидактичку организацију часа у школским библиотекама, а са циљем развијања свести и љубави према библиотеци, као једног од градивних елемената савременог образовно-васпитног рада.

Кључне речи: школска библиотека, иновирање наставе, дидактичка теорија, методичка пракса

1. Уводна разматрања

„Све су Дрине овог света криве.

Никад се оне неће моћи све потпуно исправити.

Никад не смемо престати да их исправљамо.“

Иво Андрић

Окружење у ком делује данашња школа значајно се променило, док се образовно-васпитни рад још увек одвија по обрасцу Јана Амоса Коменског, који је у наставну праксу уведен пре више од три века. Под утицајем информационе

технологије, постепено се напушта традицијом укорееена парадигма Коменског. У доба свог настанка свакако да је ова парадигма била револуционарно откриће у развоју школства, али су временом њене могућности до краја исцрпљене, те је у садашњим условима постала чинилац који ограничава остваривање савремене улоге школе.

Савремена информациона технологија је изменила начин рада у готово свим областима, а највеће промене се дешавају у пријему, обради и анализи информација. Школа, наставници и ученици се налазе у знатно другачијем информационом окружењу него пре неколико деценија. Филму и телевизији, као нешто старијим медијима, се придружила рачунарска технологија помоћу које се може обезбедити јединствено и истовремено емитовање више разних медија (мулти-медија) њиховим језиком изражавања (спој текста, графичких исказа и симбола, покретне и непокретне слике, звука и анимације). У таквим условима школа не може да се задржи на традиционалном начину рада у ком су наставник и ученик једини извори информација. Број чинилаца који утичу на интелектуални и морални профил ученика знатно се повећао. На значају све више добија улога информационог окружења, што указује да ће школа бити модернија и успешнија уколико наставници пре и потпуније схвате ту чињеницу. Ако узмемо у обзир да се сужава простор који је школа имала у преношењу знања, биће нам јасно да значајан део посла који је обављао наставник преузимају модерна наставна средства за презентовање информација. Ученицима и наставницима је, захваљујући модерним телекомуникационим средствима, омогућена интеракција са базама богатим разноврсним информацијама, знатно удаљеним од њихове учионице или радне собе (Милетић, 2008).

У раду смо покушали да представимо како и на који начин школске библиотеке могу да допринесу обогаћивању и неопходном иновирању наставних стратегија и успешнијег наставног процеса, те креирању другачијег дидактичко-методичког пејзажа. Циљ рада се огледа у упућивању на важност сарадничког и партнерског односа између школских библиотека, са једне стране, и наставника и ученика, са друге стране. Такође, циљ нам је био и да укажемо на важност сагледавања школских библиотека као иманентног учесника у наставном процесу и образовно-васпитном раду. Тако посматрано, намеће се став да у ери информационе технологије и увођења иновација у целокупан наставни рад, библиотеке не смеју бити изопштене, будући да би свака помисао о унапређивању школства њиховим искључивањем и алијенацијом одмах могла да се означи као сенсимонска, утопијска.

Да бисмо на конкретнији начин представили повезаност и важност школске библиотеке у наставном процесу, предложили смо и методичко-дидактичку радионицу, заступљену по принципима интердисциплинарности и интегративности. Библиотека је овде кључни елемент: она повезује дидактичку теорију и наставну праксу и добија улогу медијатора у циљу премошћавања јаза између теорије и праксе.

2. Постојеће стање у школским библиотекама

Школске библиотеке чине саставни део два система- школског и библиотечког, те се њихов рад уређује двојачко: прописима из области образовања и прописима из области библиотекарства. Наведени законски прописи су комплементарни и представљају јединствену целину која пружа правну основу за рад школских библиотека.

Законским прописима којима се регулише оснивање и делатност основних и средњих школа регулисан је и рад школских библиотека као саставног дела школа, док је законским прописима којима се регулише област библиотечко-информационе делатности регулисан рад школских библиотека као дела јединственог библиотечко-информационог система Србије.

Када су у питању простор и опрема школских библиотека, степен и врста школске спреме библиотекара, полагање стручних испита и програм рада стручног сарадника, примењују се прописи из области образовања. У овим сегментима рада школских библиотека законски прописи из области образовања имају приоритетни положај у примени у односу на законске прописе у области библиотечке делатности.

Међутим, школске библиотеке представљају део јединственог библиотечко-информационог система у Србији. Матичне функције као функције кроз које се остварује јединство библиотечко-информационе делатности за све типове библиотека у Србији, па тако и за школске, регулише Закон о библиотечко-информационој делатности (Сл. гласник РС, бр. 52/11). Прописи из области библиотекарства примењују се, осим у матичним функцијама, у школским библиотекама онда када су у питању врсте стручних послова у библиотеци, евиденција библиотечке грађе, услови за чување библиотечке грађе, ревизија и опис фондова, стицање стручних звања. Дакле, прописи из области библиотекарства се примењују у оним сегментима рада школских библиотека који нису регулисани прописима из области образовања.

Уколико желимо да уносимо промене, иновирамо и постигнемо боље и успешније резултате, најпре морамо да утврдимо који су то фактори довели до незадовољавајућег стања у школским библиотекама. Тек тада можемо да развијамо стратегије које ће водити унапређењу и побољшању рада школских библиотека.

Оврнућемо се на показатеље садашњег стања у школским библиотекама, а они се односе на простор, кадрове, књижне фондове, коришћење библиотечких фондова и услуга, на рачунарску опрему и аутоматизацију пословања.

Запослени у школским библиотекама немају законску обавезу полагања стручног испита из библиотечке делатности у Народној библиотеци Србије, уколико су пре тога положили стручни испит у образовању. Ово је резултирало да у највећем броју школских библиотека раде библиотекари без положеног стручног испита из библиотечке делатности и без неопходних знања за обављање стручних послова у библиотеци. Иако је од 2001. године примећен помак у оспособљености кадрова за обављање библиотечке делатности, установљено је да је оспо-

собљеност за стручне послове и даље веома слаба, упркос извесном напретку у овој области (Кузмановић, 2012).

У чему је узрок овог проблема? Променљивост кадра у школским библиотекама представља значајан проблем, будући да постоји дисконтинуитет у сталности рада библиотекара. У одређеном броју библиотека ради један библиотекар у току првог полугодишта, док је у другом полугодишту ангажован други библиотекар. Неретко се дешава да у школским библиотекама ради и више наставника час или два у току дана, допуњујући тиме норму часова у настави. Овакав кадар обично није мотивисан за рад у библиотеци, у недовољној мери је стручно оспособљен, а рад се своди на издавање књига и инертан однос према раду. То се, свакако, негативно одражава на рад библиотеке.

Следећи проблем у пословању школских библиотека крије се у дефицитарности књижних фондова. Полазећи од Минимума југословенских стандарда за школске библиотеке, важи правило да је потребно да школска библиотека поседује почетни фонд од 8 до 10 књига по ученику, а да библиотечки фонд попуњава у односу 0,5-1 нове књиге по ученику у току сваке школске године. Без обзира на примећени помак у периоду од 2001. до 2004. године, закључак је да се постојећи фондови не обнављају, док набавка књига представља озбиљан проблем.

Услед дефицита финансијских средстава не набавља се чак ни школска лектира предвиђена програмом Српског језика и књижевности. С друге стране, услед неправилног инвентарисања и давања књига на коришћење без евидентирања задужења и раздужења корисника на прописан начин, присутно је расипање фондова и губитак књига. Упоредо са изнетим, књижни фондови су често оптерећени великим бројем примерака застареле и неактуелне литературе, што указује на неопходност редовних ревизија, како би било могуће утврдити стално стање књижних фондова у библиотекама.

Уколико пођемо од основног задатка школских библиотека, а то је подршка остварењу васпитно-образовног процеса у школи и помоћ ученицима у савладавању наставног програма, неопходно је да књижни фондови одговарају потребама савремено конципиране наставе. То није случај у школским библиотекама у Србији данас, те се поставља питање: како спровести иновације у настави, ако је важна карика у овом ланцу – библиотека – на незавидном нивоу?

Што се тиче коришћења библиотечног фонда и услуга у школској библиотеци, ова категорија библиотечног пословања чини важан сегмент, с обзиром да од мотивисаности ученика за библиотеку и степен коришћења библиотечких фондова и услуга зависи у којој је мери школска библиотека испунила своје основне задатке и циљеве. На основу Извештаја Народне библиотеке Србије утврђено је да број корисника и коришћење библиотечких фондова и услуга у школским библиотекама у Србији нису задовољавајући (Кузмановић, 2012).

Један од разлога лежи у занемарљиво малом броју достављених података коришћених књига од стране библиотека по групама УДК, приликом чега су изложени само подаци у укупном броју коришћених књига. Поред тога, приликом

упоређивања података о укупном броју корисника и укупном броју коришћених књига, добија се неповољан резултат да је у просеку један читалац школске библиотеке користио пет књига у току једне школске године. Анализирајући циркулацију књижног фонда, поређењем броја прочитаних књига у односу на укупан број књига у фондовима школских библиотека, може се констатовати да капацитет књижног фонда није довољно искоришћен. Један од узрока се свакако крије у застарелим фондовима у чијем су саставу књиге које су превазиђене, па их је давно требало расходovati (исто).

Када је у питању рачунарска опремљеност школских библиотека, подаци из 2004. године показују да је 43,7% школских библиотека компјутерски опремљено, што свакако не задовољава потребе савременог наставног процеса и спровођења иновативних стратегија у школама. Верујемо да се ситуација у наредних девет година поправила и да се креће узлазном путањом, мада смо скептични када је у питању задовољавајући скор у сфери рачунарске опремљености библиотека. На овакво стање сигурно да утиче и глобална економска криза, која траје већ четири године, имајући у виду да потреса и прожима све области друштвеног живота. Поражавајућа је и чињеница да мали број школских библиотека има свој сајт на глобалној електронској мрежи – Интернету, а да ажурирање каталога неке школске библиотеке у Србији још увек делује као немогућа мисија.

У следећем поглављу ћемо се осврнути на предлоге мера за унапређење рада школских библиотека и покушаћемо да дамо предлоге који би утицали на побољшање васпитно-образовног процеса, те тиме допринели иновирању дидактичко-методичке праксе.

3. Унапређивање школских библиотека као фактор иновирања наставе—претпоставке за повезивање дидактичке теорије и наставне праксе—

„Увек сам замишљао рај у облику библиотеке.“
Борхес

Мањи или већи раскорак између дидактичке теорије и наставне праксе није само специфичност за однос између педагошких наука и васпитно-образовне праксе, већ је као нека законитост стални пратилац односа теоријских сазнања и њихове операционализације и у другим наукама. На основу досадашњих теоријских сазнања и непосредних искустава може се закључити да је све већи раскорак између постојећих дидактичких теорија и дидактичко-методичке праксе (Јукић, 2005). Зашто је то тако? Шта би требало учинити како би се наставна пракса непрестано усавршавала у складу са теоријским достигнућима? На који начин би савремена наставна пракса постала стално извориште и инспирација нових теоријских сазнања и којим путем би утицала на дидактичке теорије?

Савремене педагошке и дидактичке теорије нуде обиље претпоставки за унапређење дидактичко-методичке праксе. Основно полазиште већине пропре-

сивних научника јесте да крајњи циљ буде развијање креативне способности ученика, њихова оспособљеност за самостално учење и доживотно образовање. Конструктивистички приступ учењу (по моделима Пијажеа и Виготског) прокламује наставу у којој је ученик субјекат, активни учесник, партиципатор сопственог знања, а не упијајући инструмент чија се улога састоји у репродукцији градива. Са мањим или већим неслагањима когнитивисти, необихејвиористи, гешталтисти, представници хуманистичко-феноменолошких теорија, долазили су до крајњег циља који се односио на поштовање ученикове личности и дидактику усмерену ка ученику. Настава не сме да се одвија по *ex cathedra* принципу, а стара Сократова мајеутика у савременој педагогији доживљава ренесансу.

У циљу унапређења наставе и образовно-васпитног процеса, након утврђених недостатака, треба развити стратегије и моделе у школском раду који би побољшали и превазишли оно што се показало као неодговарајуће и превазиђено (Милутиновић, 2009).

Покушаћемо да предочимо на који начин би школске библиотеке, почевши од сопственог иновирања и реорганизације, помогле у спровођењу иновативних модела и метода у настави.

Најпре ћемо се фокусирати на задатке школске библиотеке.

Школска библиотека нуди помоћ при учењу, књиге и изворе који свим учесницима образовно-васпитног процеса у школи омогућавају развијање и подстицање критичког мишљења и делотворно коришћење информација у свим облицима. Библиотечко особље омогућава приступ коришћењу књига и других извора информација, у распону од уметничких до документарних, од штампаних до електронских, на лицу места и на даљину (Радојковић и Стојковић, 2004). Управо наведени извори имају задатак да допуњују и обогаћују садржај уџбеника, наставних материјала и методике наставе. Школска библиотека треба да пружа своје услуге подједнако свим учесницима наставног процеса у школи, без обзира на узраст, пол, расу, веру, националност, језик, професионални и друштвени статус. У вези са овим, могућност коришћења услуга и колекција треба да се заснива на Општој Декларацији Уједињених нација о људским правима и слободама, и не сме да подлеже било каквој идеолошкој, политичкој или верској цензури, као ни комерцијалним притисцима (IFLA/UNESCO Манифест школске библиотеке, 2005).

С обзиром на неопходност за променама, од великог је значаја редефинисати улогу школске библиотеке у основним школама, као примарном институционализованом облику образовања деце. Самим тим, мења се и улога библиотекара. Уместо пуког „изнајмљивача“ књига, библиотекар би требало да буде особа која осећа потребу за променом, прихвата је и подстиче њено извођење.

Свака акција у правцу дефинисања модела нове библиотеке треба да започне акцијом библиотекара на освешћивању других учесника наставног процеса о неопходности за променама. Индикативно томе, тим за реализацију промена био би састављен од библиотекара, као носилаца пројекта, и представника заинтересованих корисника библиотеке.

Процес промена у школским библиотекама могао би се поделити у неколико фаза: сагледавање тренутног стања у библиотеци; испитивање потреба корисника библиотеке (ту спадају ученици, наставници, административно и друго особље, родитељи и друштвена заједница); смернице за промене, усаглашавање предложених промена са потребама корисника и израда плана; финансирање и буџет школске библиотеке; промовисање промена применом комуникационих стратегија; евалуација реализације плана. О променама у раду библиотеке неопходно је информисати све заинтересоване, односно оне који учествују у извођењу плана и кориснике школске библиотеке. Поједини аутори из области унапређивања библиотека из Сједињених Држава наводе да је подручје јавних односа (PR- Public Relation) један од битних узрока лошег пословања библиотека (Wools and Loertscher, 2005).

Они предлажу употребу проактивних комуникационих стратегија и акција. Једна од стратегија јесте стратегија персуазије или како убедити друге у квалитете промовисаног „производа“. У нашем случају, ова стратегија би се односила на подстицање и придобијање корисника да што је више могуће посећују библиотеку и користе њене услуге. Рирдон описује интерперсоналну персуазију као „[...] врсту интерперсоналне комуникације којој је специфична одлика намјера од стране најмање једног комуникатора промијенити мишљење, осјећаје или понашања барем једне друге особе“ (Рирдон, 1998).

План промотивних активности школске библиотеке требало би да буде континуирано персуазивно, ванмедијско и медијско деловање у циљу позитивног (примарног и секундарног публицитета), поверења и хармонизације односа у самој школи, као и са широм друштвеном заједницом, стварањем позитивне јавне слике о њој.

Како ученицима представити нову библиотеку? Отвореност, срдачност и предусретљивост библиотекара чине осовину промоције иновираних библиотека. Ако полазимо од става да су мотивационе стратегије један од најважнијих подручја когнитивног, конативног и социјалног аспекта образовно-васпитног процеса, онда је јасно од колике је важности њихова улога у истицању предности и занимљивости које се нуде у библиотеци. Интердисциплинарним приступом и међусобном сарадњом учитеља и предметних наставника могуће је утицати на мотивацију код ученика за коришћењем библиотечких услуга. Помоћ библиотеке у сопственом унапређивању, а самим тим и иновирању образовно-васпитног рада, огледала би се у трансформисању дидактичког троугла у дидактички шестоугао. Дидактички шестоугао чине циљ, садржај наставе, наставни метод и наставни медији – као подручје одлучивања – и антрополошко-психолошки и социјално-културни услови, као подручје услова (Банђур, 2001). Дакле, ученицима је неопходно предочити предности употребе библиотечких услуга, коришћење атласа, енциклопедија, часописа и повезивање добијених информација са садржајима одређеним образовним стандардима. Тиме би се утицало на превазилажење једног од сегмената критикованог традиционализма, који се састоји у коришћењу уџбеника као јединог средства информисања.

Један од видова групног информисања библиотеке међу ученицима чине посете библиотекара одељењима, у договору са учитељима, предметним наставницима и одељењским старешинама. У школама у којима функционише рад ђачког парламента (чини га представник ученика из сваког разреда), промоција библиотеке може да се реализује кроз присуство библиотекара на састанцима парламента, где би се представиле новости у раду библиотеке. Наставно особље је могуће информисати о новим услугама и садржајима у библиотеци путем индивидуалних разговора о новопристиглим насловима, неопходној стручној литератури, о могућностима организовања часова у библиотеци или у учионици уз помоћ библиотекара и различитих пројеката, о изменама у плановима и програмима (IFLA/UNESCO Манифест школске библиотеке, 2005).

Наставни кадар је могуће информисати групно: путем опште презентације библиотекара на наставничким већима, појединачним презентацијама (садржаји из различитих области) или по већима разредне и предметне наставе. Такође, потребно је да библиотекари укажу на своју спремност и отвореност за сарадњом, помоћ у тражењу информација, као и на помоћ у коришћењу неопходне информационо-комуникационе технологије.

Административно особље је најбоље упознати са изменама у раду библиотеке кроз индивидуалне разговоре, имајући у виду њихову малу бројност у нашим основним школама и ужу специјалност (у школама најчешће раде један педагог, психолог и неколико чланова административног особља: секретар школе, благајник, рачуновођа). Важан део у ланцу иновација библиотека представља и промовисање рада библиотеке помоћном особљу, ком се није придавао значај. Одговарајућа стратегија у промоцији библиотеке помоћном особљу садржала би се у позиву за групну посету библиотеци, где би се одржала презентација о могућностима коришћења услуга библиотеке. У досадашњем раду је примећено да поједини запослени као помоћно особље желе и имају потребу да заврше прекинуто школовање или да започну ново. Ако је једна од улога библиотеке да утичу на перманентно образовање, дошколавање, те тиме и на стално усавршавање личности, излишно је говорити колики би био утицај школских библиотека на овакав вид надограђивања заинтересованих.

Још један од корака ка иновирању школских библиотека јесте отвореност за сарадњу са родитељима. Заинтересоване родитеље за коришћење библиотечког фонда и информационо-комуникационих извора треба обавестити о раду библиотеке путем брошура или присуством библиотекара на састанцима родитеља, где би се презентовала нова улога библиотеке у наставном раду.

У сарадњи школске библиотеке са корисницама ван школе важан чин представља интеракција са другим школским библиотекама у општини, као и са градском библиотеком. Сарадња може да се одвија у стручно-библиотечком смислу међусобног прослеђивања новости, као и кроз учешће у заједничким акцијама које се организују на промоцији читања и коришћења библиотека. Једна од идеја је и да школске библиотеке буду укључене у библиотечарске савезе и друштва ради унапређивања свог рада и одржавања корака са новостима у струци.

Медијска промоција школских библиотека чини неизоставни део у представљању иновација у раду школских библиотека. Ову врсту промоције је могуће реализовати на основу присутности у информативним, забавним, културним и пропагандним медијским садржајима. Медији масовног комуницирања, Интернет, класичан промотивни материјал чине промоцију школских библиотека путем мас-медија. Заступљеност медија у промоцији библиотека изгледа тако да 60% чине аудиовизуелна средства (телевизија, филм, Интернет), 30% визуелни медији (штампани мас-медији), 10% аудитивни (радио) и 1-2% класични промоциони материјал (Кузмановић, 2012).

Претходно наведене активности могу да допринесу да се о библиотеци и њеном раду више чује и у самој школи и локалној заједници. Ученици, наставници особље и родитељи школе ће о позитивним новостима у раду школске библиотеке преносити своје импресије другим ученицима и корисницима услуга библиотеке, што ће, по формули реципрочних вредности, привлачити нове кориснике, а уједно и представити рад школске библиотеке. Описани начини комуникације са ученицима, наставницима, административним особљем, родитељима и друштвеном заједницом би требало да буду засновани на принципима отворености и транспарентности. Позивајући се на чињеницу да је делатност школске библиотеке јавна делатност и да се одвија у оквирима школског система који је, такође, од јавног интереса, сасвим је јасно због чега треба водити рачуна о доступности информација свим интересентима.

4. Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем

„Довољно је да кратко време престанете да читате па да вас коров незнања брзо захвати.“

Иво Андрић

Криза читања јесте првенствено педагошки проблем, будући да је уз чињенице ван школе (мас-медији, информатика и др.) условљава и бројност наставних предмета и велики захтеви њихових програма, те укупна организација живота и рада школе, што представља суштинско педагошко питање. Криза читања је педагошки проблем и ради тога што има снажне импликације на укупну школску наставу, што отежава формирање младог човека у грађанина културног у изражавању и понашању. Ако размишљамо у правцу да криза читања представља проблем сваке школе и целокупне организације њеног живота и рада, самим тим и читавог образовања и друштва које о њему брине, са сигурношћу можемо да закључимо да овај проблем има импликације и на друге битне области друштвеног живота.

Извесно је да читање или нечитање књига и других садржаја информативног карактера чини проблем који се тиче области културе, те се огледа и као

крупан културолошки проблем. Уколико се млад човек удаљи од књиге, презире је и ниподаштава, не може се очекивати формирање младе читалачке публике, или не бар у оном броју колико то културно друштво очекује. Културолошки проблем занемаривања читања садржи се и у томе што се на књижевном делу заснива добар део културе која припада другим областима стваралаштва: позоришту, балету, музици, ликовној уметности, филму, културним и образовним ТВ програмима. Криза читања, посебно због негативног утицаја на васпитање младих, постаје посве озбиљан и општедруштвени проблем. Потискивањем књиге, а са њом и националне културне традиције, потискује се и употреба језика и матерње речи. Српски језик доживљава нагли продор страних речи и израза у своју структуру, првенствено енглеских, па је сада „[...] англо-српски свуда око нас“ (Прћић према: Илић, Гајић и Маљковић, 2008). Какав ће бити будући грађанин, читаво друштво, укупно културно стваралаштво и његово наслеђе ако се потискује књига? Шта ће се десити са човеком као бићем сложеним од духа и тела, ако је духовно све мање на цени?

Криза читања није поштедела ни рад библиотека, с обзиром да књиге и библиотеке не можемо посматрати изоловано. Школска библиотека у 21. веку поприма нову улогу и активни је учесник у превазилажењу раскорака између дидактичке теорије и наставне праксе.

Она, дакле, не може више да се задржи на застарелом принципу и основном задатку да прикупља, чува и услужује заинтересоване кориснике са читалачким материјалом. То значи да педагошку функцију школских библиотека треба посматрати у контексту образовних промена у друштву знања и промене парадигме учења. Средства масовног комуницирања, употреба ванучбеничке литературе, интегративност и мултидисциплинарност у настави захтевају од библиотеке широк спектар понуда, преко којих би се превазишли традиционално укорениени модели у образовно-васпитном систему.

До сада смо се у раду бавили развијању стратегија које би допринеле иновирању и побољшању школских библиотека. Да бисмо на конкретан начин приказали могућност операционализације теорије у пракси, где би библиотека била везивно ткиво, представимо могући пример одржавања наставних часова у библиотеци.

5. Методичко-дидактички модел едукативне радионице у школској библиотеци

У циљу мотивације ученика за коришћењем и едукацијом у школским библиотекама, неопходно их је увести у динамичан и занимљив наставни модел рада. Наставом у школској библиотеци подржавају се савремене методе и облици рада и значајно утиче на стварање позитивне атмосфере. Представници савремене теорије и праксе наставног рада предлажу увођење тзв. наставног часа са варијабилним трајањем, као и радионичарске облике рада. Радионице, као облик и метод образовно-васпитног рада, садрже у себи битне одлике интерактивног

васпитања које је од великог значаја за развој виших менталних функција детета. Када је радионичарски рад у питању, постоје различита виђења и дефинисања од стране педагога и психолога. Међутим, заједничка основа њихових дефиниција јесте да се он односи на интерактивни рад са групом. Радионичарски рад не представља конкретан поступак, технику или вежбу, већ избор низа унапред осмишљених поступака, техника, задатака у једној временској секвенци и у једном простору (Сузић, 1999). Радионице се базирају на размени искуства, знања, уверења и потреба између координатора (наставника) и ученика, на повезивању са личним искуством и праксом, а све то има као основу узајамну сарадњу и партнерски однос. Школска библиотека има велику предност у радионичарском раду јер библиотекар увек планира и реализује активности према интересовањима ученика. Управо због тога пример методичког модела наставе у школској библиотеци потврђује флексибилнију организацију наставног процеса, кроз интермедијални приступ и повезивање наставних садржаја и подручја (Ловринчевић према: Илић et al, 2008).

У наставку текста представимо модел едукативне радионице у школској библиотеци за разредну наставу, у 3. и 4. разреду.

Општи подаци

- ❖ Школа: основна
- ❖ Наставни предмет: сви предмети
- ❖ Оптимални број учесника: 15-25
- ❖ Временско трајање: 1 блок-час, реализован два пута по 45 минута
- ❖ Место реализације: школска библиотека
- ❖ Корелација: сви наставни предмети
- ❖ Тематска област: Династија Немањића
- ❖ Учесници: библиотекар, наставници, стручна служба, ученици, родитељи
- ❖ Активности: уводна, централна и завршна
 - Уводни део: представљање, ментално усмеравање, инструкције, најава циљева.
 - Главни део: ученици кроз интеракцију и кооперацију (заједнички рад, размена искуства и међусобна подршка) стичу и даље учвршћују, проширују, продубљују и уопштавају знање, стичу вештине и компетенције. Крај централног дела чине систематизација и повратна информација.
 - Завршни део: кратка рекапитулација, презентација, закључци.
- ❖ Радионичарске технике
 - Размена у целој групи (облик рада којим започиње и којим се завршава радионица).
 - Групна дискусија (структурирана размена у којој учесници међусобно слушају једни друге и не удаљавају се од основне теме).
 - Упознавање, договарање, читање, разговор, демонстрација.

- ❖ Правила радионичарског рада
 - Сви учествују, нема посматрача.
 - Сви учесници имају једнаку шансу да буду саслушани, а док један од учесника говори, остали га не ометају.
 - Свако мишљење је драгоцено, без обзира колико се разликује од осталих. Важно је само да буде изречено на начин који не вређа лични интегритет.
- ❖ Материјал за рад
 - Папир, оловке, фломастери, маркери, маказе, лепак, колаж-папир, књижни и некњижни извори о читању, ТВ пријемник, видео пројектор, рачунар.

Заједничка тема већег броја наставних предмета је династија Немањића, с обзиром да се прожима кроз различите садржаје у зависности од предмета. Интегративност и мултидисциплинарност се огледају у корелацији кроз предмете: Познавање друштва, Познавање природе, Српски језик, Музичка култура, Ликовна култура, Народна традиција, Верска настава.

Радионичарским радом је могуће подстаћи ученике да користе ванучбенички материјал, истражују, самостално долазе до решења, читају информативно корисне садржаје, раде у условима који нису ‘затегнути’ ригидним схемама. Важно је напоменути да су наставници и библиотекари овде у улози координатора и водитеља. Овим приступом је могуће избећи толико критиковани катехетски приступ у настави, а на начин који није обојен импровизацијом у раду.

6. Закључна разматрања

У савременим условима образовање се налази у самом средишту проблема везаних за развој појединца и друштва. У постиндустријском друштву изложени смо више него икад пре радикалним друштвеним, научним и технолошким променама. Нове околности захтевају одговор на питање какво образовање данас треба да буде како би одговорило изазовима које савремени живот поставља пред њега. Прелазак у информатичко и постиндустријско друштво, нагли развој науке и знања је као незаобилазан захтев поставио обликовање нове образовне парадигме према којој би се могао уредити образовни систем примерен персоналним и друштвеним потребама појединца у савременим условима живота. Потрага за новим парадигмама никако не значи одбацивање етоса учења и школовања, као ни образовног процеса којим се негује интелектуални раст и креативност. То једноставно значи препознавање потребе да се садашње структуре образовања морају промислити у светлу захтева 21. века (Милутиновић, 2008). Промене у друштвеним структурама неминовно утичу и на промене у образовно-васпитном процесу, па школа добија нову улогу.

Дидактички кредо данас наглашава да је важније како је ученик нешто научио од тога шта је научио, које су стратегије и методе коришћене, који је степен

мотивисаности присутан код ученика у настави. Дакле, заједно са свим променама за којима савремена школа жуди, евидентна је и промена улоге наставника.

Продор иновација у све сфере школског система захватио је и школске библиотеке. Крајем 20. и почетком 21. века школска библиотека поприма знатно инвентивнију форму деловања и пословања. Библиотеке више не служе као 'rent a book', већ, са својом укорењеном педагошком функцијом, имају задатак да обогате педагошки рад и постану спона између педагошких теорија и наставне праксе. Циљ школских библиотека се огледа у унапређивању и обогаћивању наставе кроз уважавање принципа активности ученика и учења у новом окружењу. У том смислу, посебно се издвајају задаци школске библиотеке да информише, образује, вапитава и забави кориснике путем разноврсних информација и извора знања на различитим медијима, али и да организује такве активности кроз које ће ученици упознати могућности у учењу и провођењу слободног времена и са библиотеком.

Криза читања је у данашње време, чини нам се, присутна више него икад пре. Она представља озбиљан педагошки и културолошки проблем. У прилог томе иде и чињеница да се сем обавезне литературе прописане образовним стандардима, мало пажње поклања читању вануџбеничке литературе. Ово се одиграва, по начелу каузалитета, због слабе мотивисаности ученика за коришћењем библиотечких услуга, са једне стране, и због лошег постојећег стања у школским библиотекама у Србији, са друге стране. На који начин остварити јединствени циљ да школске библиотеке представљају спој између корисника и књига? Основну мисију повезивања ученика са књигом сваки даном треба све више обогаћивати како би се, поред књига, понудио и богат програм активности, приступ информационој технологији и аудио-визуелним садржајима. Програм активности у 'новој' школској библиотеци може бити врло разноврстан и богат. Он може да обухвата услуге тражења информација у речницима, енциклопедијама и on-line изворима, приступ Интернету, посете дејих писаца и стручњака из различитих области, уметничке активности, представљање нових књига, објављивање часописа за децу, оснивање читалачких клубова, организацију креативних радионица, гостовања, доделе диплома читаоцима. Све активности треба организовати тако да се развијају љубав и потреба за коришћењем школских библиотека.

Представљање библиотека у светлу доминантних иновативних метода у образовно-вапитном раду редефинише и улогу библиотекара. Школски библиотекар више није изнајмљивач књига, већ активни учесник у настави. Његова улога се одражава кроз промовисање библиотеке, како ученицима, тако и наставном кадру, и сарадњу са наставницима. Методичко-дидактичка организација часа у школској библиотеци може да чини један од облика изванучионичке наставе, коју савремене дидактичке теорије препоручују. Тако бисмо могли да закључимо да је значај школских библиотека у настави од изузетног значаја, те да без њиховог учешћа, сарадничког односа и утицаја тешко да можемо говорити, а још мање спроводити иновације у школском систему. Као последњу констатацију усуђујемо се да изнесемо и став да без кључног придавања значају школски библиотека неће бити превазиђен ни дисконтинуитет између теорије и праксе.

Литература

- Банђур, В. (2001): *Основе епистемолошко-методолошке оријентације у педагозији*. Београд: Учитељски факултет.
- Бугарски, Р. (2006): Култура и језик, у Зборнику радова *Сусрет култура*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Wools, B. and Loertscher, D. (editors) (2005): *The whole School Library Handbook*. Chicago: American Library Association.
- Илић, П., О. Гајић и М. Маљковић: (2008): *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека.
- IFLA/UNESCO (2005): Манифест школске библиотеке. У: *Гласник НБС*, Београд: Народна библиотека Србије.
- Јукић, С. (2005): *Дидактичко-методички фрагменти*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Кузмановић, Ј. (2012): Нова улога библиотеке у основним школама и комуникациона стратегија за њено промовисање. *Култура полиса*, 17, Београд: Култура – Полис, 123-146.
- Милетић, М. (2003): *Масмедији у вртлогу промена*. Београд: Заједница РТВ станица Србије.
- Милутиновић, Ј. (2008): *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Поткоњак, С. (2006): *Школско библиотекарство пред изазовом: нове функције за ново доба*. Саопштење поднето на семинару „Школске библиотеке у 21. веку“. Београд: Просветни преглед.
- Радојковић, М. и Стојковић, Б. (2004): *Информационо-комуникациони системи*. Београд: Клио.
- Рирдон, К. (1998): *Интерперсонална комуникација: где се мисли сусрећу*. Загреб: Алинеа.
- Sapir, E. (2004): *Language an Introduction to the Study of Speech*. Dover Publications, Inc. New York: Mineola.
- Сузић, Н. (1999): *Кооперативно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ.
- Forssythe, I., Jolliffe, A. and Stevens, D. (1999): *Preparing a Course: Practical Strategies for Teachers, Lecturers and Trainers*. London.

Danica Veselinov, MA

Vrsac

THE ROLE OF SCHOOL LIBRARY IN INNOVATING DIDACTIC-TEACHING METHODOLOGICAL STRATEGIES IN TEACHING PROCESS

Abstract

School has acquired a new role in contemporary post-industrial society and era of informational technologies. Through introduction of innovations in school system as a whole the role of students, teachers and educational-upbringing process has also been reorganized. Current didactical theories imposed new demands on pedagogic practice and it did not succeed in realizing them. It is beyond dispute that there are numerous reasons behind this essential problem of today's teaching.

The paper is an attempt to present school library as an important factor in bridging the discontinuity between theory and practice. The aim was to show the way in which it is possible for school library to encourage and motivate students to use library resources to greater degree. Apart from this, accent is put on possible teaching methodological-didactical organization of a class in a school library, with the aim to develop awareness and love for library, as one of the building elements of modern educational-upbringing work.

Key words: school library, innovation of teaching, didactical theory, teaching-methodological practice.

МА Даница Веелинов, Вршац

РОЛЬ ШКОЛЬНОМ БИБЛИОТЕКИ В ЦЕНТРАЛИЗОВАННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ МЕТО- ДИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Резюме

В современном постиндустриальном обществе и в эре информационной технологии школа получает новую роль. Введением инноваций в совокупную школьную систему реорганизуется и роль учеников, учителей и образовательно-воспитательного процесса. Актуальные дидактические теории задают педагогической практике новые требования, цели и задачи, которые она не успела реализовать. Ясно что многие причины лежат в настоящей существенной проблеме современного процесса обучения.

В настоящей работе мы попытались школьную библиотеку представить как важный фактор у решении отсутствия связи между теорией и практикой.

Нашей целью было показать каким образом возможно, чтобы школьная библиотека побуждала и мотивировала учеников в больше! мере пользоваться услугами библиотеки, кроме того: мы сделали акцент на возможную методическо-дидактическую организацию урока в школьных библиотеках с целью развития сознания и любви к библиотеке, как одной составной части и элементом современной абразовательно-воспитательной работы.

Опорные слова: школьная библиотека, инновация процесса обучения, дидактическая теория, методическая практика

ОНОМАТОПЕЈА У ТЕКСТОВИМА ЧИТАНКИ ЗА ПРВИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме

Анализом одабраних песама и прича, бајки и народних умотворина у читанкама за први разред основне школе, дошли смо до закључка да је ономато-пеја најзаступљенија у песмама које нису обавезне према наставном плану и програму. Ономатопејске речи су најчешће изражене узвицима и глаголима, а затим именицама којима се највише жели симулирати осећање и стање детета, оглашавање животиња и појавности природних појава. Понављање ономато-пејских речи може бити одлична језичка (фонетска) вежба за мотивацију ученика, а може послужити и за богаћење речника деце прављењем именица, придева и глагола од узвика. Песме су пуне „боја и звукова” јер се песници труде да верно дочарају деци оно што посматрају и ослушкују, а то је најчешће њихово лично окружење и окружење у коме се налази свако дете. Дакле, ономатопеја је употребљена с намером да стилски дочара унутрашњу структуру и естетску лепоту књижевних садржаја. Циљ рада јесте да укажемо на чешћу употребу ономатопејских речи кроз језичке игре и говорне вежбе на млађем школском узрасту.

Кључне речи: читанка, стилске фигуре, ономатопеја, стилистика

Увод

Читанка за млађе разреде основне школе је књига или аутентични школски уџбеник у настави матерњег језика сваког народа, а њена главна намена је да уведе ученика у величанствени свет књижевне уметности. У читанци се налазе текстови предвиђени за обраду наставним планом и програмом, дидактичко-методичка апаратура и факултативни текстови. „Школске читанке, поготову оне намењене ученицима основне школе, понајвише су утицале, и даље утичу, на формирање књижевног укуса младих читалаца, на развијање љубави према лепој књижевности и на стварање навике читања књижевних уметничких дела (Милатовић, 2007: 17). Ученици из читанке први пут читају песме, приче и драмске

текстове наших и страних аутора, упознају имена познатих писаца и започињу своју читалачку „каријеру”. Они управо помоћу читанке уче не само да читају књижевна дела, већ и да их доживе и тумаче. Отуда кажемо да читанка нема само наставно, већ много шире културолошко значење и веома изражен функционални задатак, јер снажно утиче на развој менталних способности ученика, способности везаних за процес читања.

Прва књига са којом се ученик сусреће у матерњем језику јесте буквар у коме је, у трећој целини поменутог уџбеника, дат велики избор текстова. Друга најважнија књига јесте читанка, помоћу које прваци вежбају читање одабраних песама, прича, кратких народних умотворина и драмских остварења прилагођених њиховом узрасту и способностима. Читанка наставља да помаже првацима у учењу тамо где је буквар склопио своје корице.

Министарство просвете Републике Србије одобрило је уџбенике четрнаест различитих издавача, с тим што је само осам издавача објавило читанке различитих аутора. У овом раду ћемо се ограничити на читанке три различита издавача и помоћу аналитичко-синтетичког поступка анализирати појаву и употребу ономатопеје као стилске фигуре, односно стилистичког и граматичког аспекта у књижевноуметничким делима.

Појам и основно одређење ономатопеје

О ономатопеји су расправљали многи лингвисти и поетичари. Нисмо ни свесни чињенице колико је ономатопеја данас заступљена не само у говору, већ и у делима савремених писаца за децу. Ученици на часовима свесно или несвесно откривају различите аспекте књижевног дела, у зависности од његове природе, и усвајају књижевне појмове. Ономатопеја се у млађим разредима основне школе не именује као књижевни термин, већ се усваја интуитивним путем. Међутим, ученици се сусрећу с њом већ у првим текстовима буквара и читанки.

Најпре треба предочити теоријска сазнања о ономатопеји. Бавећи се основним појмовима и идејама стила, као и развојем стилистичке мисли, академик Н. Вуковић (Вуковић, 2000: 67) истиче како је „од давнина предметом спекулације била општепозната чињеница да је звуковни састав говора повезан са емоцијама и да су ономатопеја и гласовни (звучни, фонетски) симболизам (симболичко значење гласова и речи условљено фонетским саставом) присутни у сваком језику”. Тако постоји теорија према којој је језик у почетку био много више ономатопеичан него што је данас, али углавном се сматра да је такву теорију тешко доказати. Према О. Јесперсену, истиче даље Вуковић, експресивна својства гласова могу се углавном кретати у три правца: у правцу звучне имитације (ономатопеја), у правцу визуелних осећаја (синестезија) и у правцу изазивања осећаја. Први случај је најједноставнији: ономатопејом се настоји створити звучна слика – имитација. „Ономатопеја је увек апроксимативна, никад тачна, а уз то многе ономатопејске речи током еволуције мењају свој облик и губе своја првобитна стилистичка обележја” (Вуковић, 2000:71).

Ономатопеја је једна од најстаријих стилских фигура и спада у звучне стилске фигуре. О самом појму *ономатопеја* можемо сазнати у многим речницима. Милан Вујаклија у свом *Лексикону страних речи и израза* (Вујаклија, 2006: 614) наводи да је „ономатопеја (грч. *onomatopoeia*) *реч.* прављење (или: грађење) имена или речи, подражавање звука, грађење речи подражавајући природни глас или звук неке ствари или радње (нпр. бубањ, топот, шуштање, сркање, блека, рика, звека, кукурикање итд.)”. Оваква одредница је уопштена, није довољно прецизна и адекватна. У речнику Матице српске (1990: 142) истиче се да је „ономатопеја реч женског рода и да је звучна фигура, реч чији гласовни склоп подражава одговарајуће гласове природе (шуштање, фијук, звиждук, окубар итд.)”. Овакво одређење појма је, такође, доста уопштено и прешироко, али сагледава се и са граматичког и са стилистичког аспекта. *Енциклопедијски речник* (1972: 254) пружа објашњење ономатопејске речи са гледишта савременог језичког осећања као речи у којима се уочавају делови који представљају звукове у природи, односно њихову имитацију. Наводи се да су то врсте речи почев од узвика који изражавају осећања (јао, ох, ах) и оних којима се подражавају природни звуци (дум-дум; фију; бу) до именица и глагола (кукати, кукавица, мукати, фијукати, цврчати, цврчак, кокодакати, кокош, звизнути, писнути, ћућорити, треснути, мјак, цијук итд.). На основу проучавања ономатопејских речи у разним језицима, како се даље наводи у Речнику, долази се до закључка да су оне у настанку језика имале великог удела и да их је некада било у свим језицима много више.

У *Речнику књижевних термина*, који је уредио Драгиша Живковић (1992: 546), наводи се да је ономатопеја у најширем смислу преношење или опонашање првенствено акустичких осећаја језичним средствима, која треба да код слушаоца пробуде једнаке осећајне представе. Каже се да је могуће и опонашање визуелних (нпр. кајкавски „блисикати”, штокавски „севати”), а било је и покушаја имитације тактилних и олфактичких перцепција. У случајевима опонашања неакустичких сензација, *ономатопеја* је сродна синестезији. „Синестезија је способност једног ненадраженог чула да осети надражај другог неког чула (нпр. да се види боја када се чују тонови)” (Вујаклија, 2006: 820). У ужем смислу ономатопеја је, како се даље наводи у *Речнику књижевних термина* (1992: 546) као друга одредница, творба или употреба гласовних скупова којима се тежи репродуковати или барем имитирати неки природни звук дајући његов акустички еквивалент. Ако се ти скупови гласова конституирају у речи, говоримо о ономатопејској речи, а у другом случају настају узвици или интерјекције”. Из ужег смисла речи може се увидети нелогичност одреднице, јер се узвици не сврставају у ономатопејске речи, већ се сагледавају као посебни облици гласова. Међутим, треба нагласити да су узвици такође ономатопејске речи, иако су непроменљива врста речи. Ономатопејске речи нису само променљива врста, већ су и непроменљива врста речи, јер морфологија, према норми српског језика, обе врсте убраја у врсте речи.

Ономатопеја се упоређује и са гласовном симболиком и наглашава се да граница међу њима није јасна у потпуности. Истиче се да је ономатопеји сродан поступак симболичке фигурације гласова – гласовне симболике. У помену-

том речнику се истиче да се у случају ономатопеје жели дати нешто једнако, а у случају гласовне симболике нешто слично, односно само парцијално једнако, али границе између ономатопеје и гласовне симболике не могу се јасно повући. „Будући да је ономатопеја транспозиција неартикулисаних крикова и буке у артикулисани људски говор, она нужно може бити само апроксимативна, па ономатопејске речи настоје имитирати било тембар, боју звукова, било ритам, било мимику, артикулациони механизам. Због те само апроксимативне сличности с опонашаним звуком, ономатопеја остаје неразумљива без понављања садржаја речи (нпр. у неком непознатом језику)” (*Речник књижевних термина*, 1992: 546) са чиме се не бисмо сложили, јер понављањем одређених речи настају лирски паралелизми (анафора, епифора, симплоха или палилогија) који спадају у фигуре понављања, а не звучне фигуре.

Фонолошко-фонетички систем сваког језика у великој мери одређује ономатопејску значајност речи. Отуда појава да за исти природни звук (нпр. кукурикање петла) разни језици имају различите ономатопејске речи. Много се расправљало о томе да ли неки гласови могу сами по себи сугерисати неко значење. Експерименти показују да је у извесној мери то могуће, али се у значењу тога и у теорији и у пракси често претеривало. Ономатопеја може настати било свесним, било несвесним (деца) напором говорника, било случајем: деловањем гласовних закона. Исто тако, деловањем гласовних закона ономатопејски карактер речи се може и изгубити: нпр. од ономатопејске основе „коуко” у нововисоконемачком је гласовним развојем настала именица „Grauch” (кукавица), где је ономатопеја нестала, па је накнадно створена нова ономатопејска реч „Kuckuck” за исту птицу. Свесно стварање и употребљавање ономатопејских речи често је у књижевности, посебно у поезији, ради појачавања изражајности комбинацијом речи у којима се осећа извесна кореспонденција између звуковог израза садржаја и значења; нпр. „И цврчи, цврчи цврчак на чвору црне смрче” (Назор, „Цврчак”). У тој употреби јавља се ономатопеја у антици као термин античке реторике, а честа је код грчких и римских песника, посебно код римских епичара, нпр: *At tuba terribili sonitu tarantara dixit* (Еније, о звуку трубе). Ономатопеја се понекад, како се у *Речнику књижевних термина* (1992: 547) наводи као трећа одредница, употребљава и као синоним за ономатопејску реч.

У *Речнику књижевних термина*, који је уредила Тања Поповић (2007: 491), може се наћи слично објашњење да је „ономатопеја (грч. *онота* – име, реч; *роіео* – чиним, правим), подражавање гласовима и другим језичким средствима звукова из спољашњег света, пре свега природе, односно акустичних осећаја уопште (нпр. зујати, клепетати), како би се код слушаоца (читаоца) изазвао сличан акустички утисак”. Даље можемо сазнати да су многи звуци у природи акустички слични гласовима језика, нпр. *р* грмљавини, *ш* потмулом звуку, шуму, онда су речи *гром*, *шапат* и *шушањ* звучно обојене и као такве блиске ономатопеји. „Реч склопљена од гласова којима се подражава неки звук назива се *ономатопеичном* (ветар *хуји*, вода *жубори*, крава *муче*)” (*Речник књижевних термина*, 2007: 491). Даље се истиче да се „ономатопеја постиже и гомилањем

или понављањем гласова (асонанцом, алитерацијом), тим пре што јој је циљ да звуком дочара одређену слику (нпр. *Палацају, гмижу, сикћу љуте шарке* = *Змија*, С. Пандуровић) са чим се не бисмо сложили, јер су асонанца и алитерација посебне фигуре дикције (звука). Уобичајене ономатопеје којима се подражава „говор” неке животиње (нпр. *кукурикање* петла, *лавеж* пса, *мјаукање* мачке) или звук природне појаве (*хук* ветра, *шуштање* лишћа) разликују се од језика до језика зависно од њихових фонетских и фонолошких система. И у овом Речнику се помиње и објашњава разлика између *ономатопеје* и *симболике гласова*. Наводи се да је питање ономатопеје и симболике гласова могуће сагледати и у ширем историјском контексту. У Платоновом дијалогу *Кратил*, како се истиче у *Речнику књижевних термина* (2007: 492), Сократ приписује гласовима одређену значењску вредност, па је по њему глас *p* одличан инструмент за изражавање кретања. Овакав став, у науци познат под именом *кратилизам*, био је нарочито популаран у романтизму и симболизму. Едгар Алан По у *Филозофији композиције* говори да је *e* најважнији самогласник, а *p* најбогатији сугласник. Рембоов сонет *Самогласници*, у коме је сваком вокалу приписана одређена колористичка вредност (*a* – *црно*, *e* – *бело*, *i* – *црвено*, *o* – *плаво* и *y* – *зелено*), узима се и као пример за синестезију. Маларме тврди да поезија ствара нераскидиву везу између звука и значења, а његов ученик Валери у есеју *Поезија и апстрактно мишљење* заступа умеренију тезу да је задатак поезије да створи илузију о нераскидивој повезаности звука (речи) и значења (идеје), а не да поезија такву везу заиста остварује. За разлику од песника и уметника, научници и проучаваоци књижевности, почев од лингвисте Де Сосира, сматрају да је веза између звука (ознаке) и значења (означеног) арбитарна и произвољна. Овим примерима у Речнику је приказана садржинска разлика између две различите језичке појаве.

Марина Катнић Бакаршић у својој студији *Стилистика* (2001: 217) наводи поделу гласовног симболизма на четири подврсте, од којих је једна од њих *имитативни гласовни симболизам*, који се односи на ономатопејске речи. Навођењем те поделе може се закључити да она не прави разлику између поменутих стилских појава, јер је ономатопеја стављена у функцију гласовног симболизма.

Антица Антош (1972: 40) је у својој студији, која се састоји из два дела и чији је предмет основа лингвистичке стилистике, јасно истакао да је ономатопеја фоностилистичка појава у којој је изражена тежња за потпунијим складом ознаке и значења, а условљена је функцијом језика. Ономатопеја, према речима А. Антоша, не само што показује најизразитије слагање звукова и значења речи, него значи и звучање речи својим властитим значењем. Антош истиче да се природни звукови јављају у ономатопејским речима у најадекватнијим гласовима и наводи следеће врсте речи које сагледава као ономатопејске речи:

- глаголе: *шуштати*, *шумити*, *звонити*, *звекати*, *треснути*, *лупати*, *звиждати*, *цвилити*, *јаукати*, *мрмљати*, *урлати*;
- глаголске именице од ономатопејских глагола: *мрмљање*, *мумљање*, *урлање*;
- именице: *кукавица*, *кокош*, *цврчак*, *жубор*, *лелек*, *бубањ*;

- придеви изведени од ономатопејских глагола и именица: *шушав, кукавички, и*
- узвици: *пљус, трес, бум, дум, мљас.*

А. Антош још наводи да узвици ономатопејског карактера, који у свом саставу имају ређе или новије гласове (*фрт, хон*), показују како ономатопеја није искључиво стара појава, него је настала и у каснијем развоју језика. Као примери дају се следећи глаголи: *фућкати, фркати, фрктати*. На сличан закључак можемо наићи и код лингвисте Тома Маретића (1931: 60) који је још тридесетих година у својој студији навео да је фонема *ф* веома ретка у правом народном песништву, те су се због тога и глаголи настали помоћу тог слова тек касније формирали у српском језику.

Опонашање гласова животиња, истиче Антица Антош (1972: 42), спада међу ономатопејске појаве. Тако се наводе следећи узвици: *мијау, вау, му, бе, ћију, га, пак, кокодак, кукурику, кре*, од којих су изведени ономатопејски глаголи: *мијаукати, мукати, ћијукати, пакати, кокодакати, кукурикати, крекетати*. Дају се и примери гласова птица који се често чују у глаголима којима се означавају у језику: гавран *гракће, грачи* или *гркће*, сврака *кречи*, славуј *биглише*, јаребница *чегрће, чекрља, четрче, четвериче*, препелица *пућпуриче*, кукавица *кука, цврчак цврчи*, орао *кликће, врабац цвркуће, живче*, зеба *битбиче, цибице, ципће*, шева *ћурличе*, голуб *гуче, грзуће*, грлица *погрзује, гугуће, грче*, сова *хуче*, жуна *кликти*, кокош *кокодаче, какоће, квоца*, гуска *гаче*, патка *паче* итд. Слични примери гласова осталих домаћих и дивљих животиња који се чују у глаголима, а могу да се помену, јесу: *мачка преде, пас режи, змија сикће, коњ рже, свиња рокће, грокће, овца блеји, коза мекеће, лисица штекће, кевће* и слично.

Томо Маретић (1931: 254) је ономатопејске речи сагледао и као граматички аспект у области *творба речи* и закључио да оне немају у правом смислу корен, јер су управо имитација природног гласа. Маретић истиче да таквих речи има у свим језицима и оне су постале сасвим самосталне, што значи да врло ретко потичу из пражезика. Милорад Ђорац (1974: 10) сагледава ономатопеју као експресивну фонетску врсту која се, осим *алонжмана* (настаје продужавањем вокала у тренутку афективног стања говорног лица, нпр. „Дооо-бро јеее!”) и *паузе* (употребљава се између слогова исте речи и специфично је акустичко средство сликања афективних стања личности, а означава помоћу цртице, нпр. „Ћу-ти!“ или „Један-два!”), најчешће јавља у језику наших писаца, као и у говорном језику. Ономатопеја производи слике различитих стања и збивања, тако што се појединим врстама гласова подражавају природни звукови.

У *Теорија књижевности са теоријом писмености* Драгиша Живковић велики простор поклања *стилици*. Живковић значајну пажњу обраћа на песнички језик и стилске фигуре. У поглављу *Стилске фигуре* можемо пронаћи објашњење да је „ономатопеја подражавање гласовима у природи, и првобитни човек је најпре на тај начин изражавао своје осећање страха, дивљења, задовољства или бола. Ономатопеичне речи и изрази задржали су се и у језику дана-

шњег човека (вода *жубори*, ластва *цвркуће*, во *муче*, кокошка *кокоће* итд.), а песници се понекад служе у свом песничком језику том фигуром да би нам звуковно дочарали слику неке природне појаве” (Живковић, 1984: 82). Затим су наведени следећи примери, од којих ћемо само неке навести:

- „Бујају траве, *сргоље* воде, прошла је офанзива”. (Б. Ћопић)
- „Весело *пуцкара* пламен у скромној избици нашој”. (В. Илић)
- „Киша полагамо *шуштити*, *ромори*, и пада на запечену земљу, док свом силином не *пљусну*”. (П. Кочић)

У *Теорији књижевности* хрватски теоретичар књижевности и академик Миливој Солар посвећује стилистици цело једно поглавље. Објашњење појма ономатопеја можемо пронаћи у потпоглављу *Фигуре дикције* (Солар, 1976), као и у *Теорији књижевности* српских књижевних теоретичара, критичара и методичара Вука Милатовића и Бранка Савића. Ономатопеја, како се наводи у једној од поменутих литературе, „може бити само једна реч, као у примерима: *пљуштити*, *јауче*, *шуми*, *шкрипи* и сл. Овом фигуром постиже се снажна импресија и необичан гласовни доживљај света. Ономатопеја као интонациона фигура такође изазива конкретне, живе и јасне асоцијације, веома је експресивна и у песничком тексту упућује на одређено значење” (Милатовић и Савић, 2004: 58), као и у прозним текстовима којима се жели верно приказати и описати сваки покрет и свака звучна појава у природном окружењу.

Ономатопеја је врло честа стилска фигура у књижевности за децу, нарочито у народној књижевности и код старијих песника. Момир Чаленић (1975: 119) истиче да је она увек блиска детету, посебно оном најмлађем, које још нема довољно развијен речник, па се користи ономатопејама да би означило име неке животиње (онако како се она јавља), затим поједине природне појаве, ствари и слично. Чаленић наводи пример из познате народне песме за децу *Данас јесте субота* (ономатопејске речи смо означили италиком):

Ћуран барјак носио,
пућ-пурућ, пућ-пурућ!
Беле гуске играле,
трапа-трап, трапа-трап!

У свом делу поменути аутор наводи и стихове песме *Жабе* Отона Жупанчича (Чаленић, 1975: 120) пуних ономатопеја, који на више начина изражавају јављање жабе. Тако аутор долази до закључка да из ових примера видимо како ономатопеја у књижевности за децу има игралачку природу, што се може још боље уочити у песми Григора Витеза *Птичја успаванка*, у којој је песник развио ономатопеју у праву игру речи многобројним ономатопејским подражавањем и варирањем птичјих гласова, коју ће дете са интересовањем прихватити.

Ономатопеју као стилски аспект можемо сагледати и анализирати помоћу појаве ономатопеичних речи у оквиру контекста, односно појавности у оквиру стихова, када су у питању песме, и реченица, када су у питању прозна дела. Оно-

матопеју као књижевни сегмент више употребљавају песници, али је доста користе и прозаисти. Утицај песничког језика је израженији ако се речи песме што више онеобиче стилским средствима. Ономатопеја је посебно честа и у стриповима где се у облачићима приказују звукови како би се речима дочарали звукови из изванјезичне стварности, посебно звукови удараца (бум, банг, плас, трас, плус).

Посебна употреба гласова, речи и реченица у песничком језику књижевности за децу условљава посебан стил овог језика. Та посебност испољава се у појачаној конкретности, сликовитости, емоционалности, хармоничности и ритмичности, као и метафоричности, алегоричности и симболичности. У складу с тим, песник за децу у свом изразу користи нека језичка средства чешће, а друга ређе или их сасвим запоставља. У песничком језику књижевности за децу веома је цењена ономатопеја, а затим и персонификација, хипербола, поређење, градација, епитет, анафора, епифора, рима, рефрен, док се ређе користе метафора, метономија, парадокс, алегорија (посебно је изражена у баснама), симбол и слична језичка средства за чије разумевање је потребна већа интелектуална способност, као и образовање и култура.

И на крају овог дела рада, можемо истаћи да ономатопејске речи спадају у мотивисане речи које „подразумевају оне речи чији се скуп гласова може довести у непосредну везу са предметом или појавом коју означавају” (Станојчић и Поповић, 1995: 159). Мотивисане речи настају од комплекса гласова којим се имитира звук у природи. У даљем раду се дају примери књижевноуметничких текстова из читанки различитих издавача за први разред основне школе у којима се јављају маркирани изрази – ономатопејске речи, који су поткрепљени објашњењима и тумачењима. Ономатопеја ће се сагледати као стилистички аспект књижевности, у коме је заступљен ниво језичког израза настао од нејезичког (звучног нивоа):

звучни ниво (нејезик) - ниво језика - ниво књижевности

Ономатопеја у текстовима и дидактичко-методичкој апаратури читанки за први разред основне школе

Анализом читанки различитих издавача, као што су: Завод за уџбенике, Креативни центар и Едука, обратићемо пажњу не само на књижевноуметничке текстове, већ и на дидактичко-методичку апаратуру. Дидактичко-методичка апаратура читанки је веома организована и сложена. Она се односи на објашњења, питања, задатке и све додатне садржаје који су везани за одређени текст у читанкама. З. Цветановић (2008: 103) наглашава да је основна и најважнија функција садржаја у дидактичко-методичкој апаратури увођење ученика у доживљавање и тумачење књижевног текста.

Најпре ћемо се осврнути на песме у којима се звуковно ономатопејским речима детету откривају многе непознанице које га окружују. Прва целина читанке Креативног центра *Свако има говор свој* почиње истоименом песмом Ми-

лице Билгулац, која обилује ономатопејским речима у виду глагола (маркирани изрази су истакнути курзивом):

Зашто ћуран *пућпуриче*,
Зашто вочић *риче*,
Зашто гуска *гаче*,
А магарац *њаче*?

Зашто маца каже – *мау*,
Зашто куца вели – *вау*?
Свако има говор свој,
Као и ти, мили мој.

Глаголи фонетски дочаравају начин оглашавања домаћих и дивљих животиња и они су право мотивационо средство за увођење ученика у свет животиња и њихово изражавање. Нажалост, песма није предвиђена за детаљнију интерпретацију, јер се помоћу ње отвара циклус песама које такође обилују ономатопејским речима, те за њу није дата дидактичко-методичка апаратура.

Запазили смо да песме обилују узвицима којима се имитира оглашавање домаћих животиња: пилета, пачета, штенета, мачета, кучета и осталих животиња блиских детету. Тако је „животињски говор” преточен у језик. Песници на шалјив начин приказују комуникацију између људи и животиња, без обзира на моћ, односно немоћ говора. Један од примера у коме се таква врста комуникације остварује јесте песма *Три сусрета* Слободана Лазића која се налази у читанци Креативног центра. Ономатопејске речи у облику узвика су употребљене с намером да се онеобиче стихови песме:

Три сусрета

Крај воде сусретох паче
И паче поздравих ја.
Рекох му: „Добар дан, паче!”
А паче мени: „Ква-ква!”

На мосту сусретох пиле,
жуто ко пилићи сви.
Рекох му: „Добар дан, пиле!”
А пиле мени: „Пи-пи!”

Пред кућом сусретох штене,
на њему жакетић плав.
Рекох му: „Добар дан, штене!”
А штене мени: „Ав-ав!”

Песме које су предвиђене наставним програмом, а које се налазе у свим читанкама, мање су маркиране ономатопејским речима. У стиховима се тежи

еквиваленцији звукова помоћу узвика који се чују док се деца смеју, радују зимским чаролијама, размењују љубавне тајне, послушкју откуцаје маминог срца које асоцира на љубав и доброту, затим звуци природних појава које деца чују док се играју на отвореном простору или које сами производе својом игром и покретима. Тако се могу остварити импресивни утисци и побудити инвентивна машта детета.

У песми *Шта ко ради у досади* Божидача Тимотијевића, у читанци Креативног центра, понављају се ономатопејске речи у виду узвика, а појављују се и именице и глаголи који су настали звучном имитацијом покрета ока, покрета које врши птица, природних појава, затим радњи које врше зец и коњ и физиолошких радњи које обавља само дете. Зато делује веома необично и стиче се утисак да се песник поиграва дететовим осећањима и потребама. Ономатопеја је у њој употребљена у виду узвика ради стилизације стихова, али исто тако су ономатопејске речи (трепавица, трепће, лепеће, капље, трчка, фркће и шмркће) искоришћене јер су у функцији описивања појава и радњи које се помињу:

Трепавица трепће:
треп, треп, треп,
птица крилом *лепеће:*
леп, леп, леп.

С крова киша *капље:*
кап, кап, кап,
баром газе *чапље,*
шљап, шљап, шљап.

Зец по пољу *трчка:*
трк, трк, трк,
коњ у штали *фркће:*
фрк, фрк, фрк.

Само мали Вице
нема марамице,
па мора да *шмркће:*
шмрк, шмрк, шмрк.

У дидактичко-методичкој апаратури читанке Креативног центра која се налази у склопу поменуте песме, дат је задатак који захтева од ученика да осмисле и напишу стихове сличне стиховима песме:

Тата тепих треска _____, _____, _____.

Дете руком плеска _____, _____, _____. (Маринковић и Марковић, 2008: 94).

Едукина читанка за исту песму има боље осмишљену апаратуру у којој се од ученика, у одељку *Разговарајмо о песми*, тражи следеће:

Подвучи речи које у тексту означавају звукове у песми.
 Које речи користимо да означимо оглашавање појединих животиња?
 Допуни!
 Жаба крекеће: кре, кре, кре.
 Пиле пијуче:,,
 Маче: мјау, мјау, мјау.
 Куче: ав, ав, ав. (Јовић, 2008: 17).

Песма подстиче ученике да препознају и усвајају звукове из свог окружења. У читанкама Завода за уџбенике и Креативног центра аутори су посебно обратили пажњу на ономотопејске речи и често се након песама у дидактичко-методичким апаратурама налазе питања типа: *Који се звук помиње у првој строфи?*, *Које речи означавају звукове?* Има и задатака у којима се тражи од ученика да напишу како се оглашавају ветар, разне дивље и домаће животиње које су блиске деци и са којима се могу сусрести у природи. Помоћу оваквих смерница, ученици се наводе на асоцијативно размишљање и повезивање звукова са гласовима која су савладала пре него што су почела да користе читанку.

У песми *Мува и жаба* Мариана Хеспера Синта, која се налази у читанци Завода за уџбенике и наставна средства, а није обавезна по плану и програму, можемо уочити појаву ономотопејских речи у виду рефрена који се понавља након свака два стиха. На крају песме се на досетљив начин помоћу једне ономотопејске речи и без било каквог објашњења детету може дочарати шта се догодило са мувом која је ометала жаби сан. Ученицима се помоћу оваквих стихова приближава и приказује догађај који се одиграва у свакодневном животињском царству:

Крај баре мува
 У гајде дува:
 Зум, зум!
 Зунда и гуди,
 Жабицу буди:
 Зум, зум!
 Весело кружи,
 Лет јој све ужи:
 Зум, зум!
 Жаба се буди,
 Свирци се чуди:
 Зум, зум!
 Мушицу прати,
 Како се клати:
 Зум, зум!
 Па скочи, зевну,
 Мушица певну:
 Зум...!

Дидактичко-методичка апаратура захтева од ученика да размисли зашто је мушица на крају певнула само једном: зум, а исто тако се поставља питање и какви се догађаји свакодневно одигравају у животињском свету. Тако је направљена корелација са предметом у првом разреду Свет око нас. Посебно је истакнуто питање: *Које речи у овој песми означавају звукове?* Ученицима је затим дат задатак да пронађу речи којима ће означити боје уз речи: бара, жаба и мува. То је одлична језичка игра помоћу које ће дете интуитивно усвојити стилску фигуру ономатопеју, али без именовања тог појма.

У Едукиној читанци налази се веома шаљива *Невероватна песма* П. Зупца, која на крају има само једну ономатопејску реч у виду узвика. Тај узвик се користи за терање живине, а не мачака као што је то написано у песми:

Неки је миш,
обучен у плиш,
на неком коктелу
провео ноћ целу
и идући кући
пијано посрћући
сусрео једног мачка
и рекао му: *ИШ!*

Реч *иш* је употребљена с намером да се нашали на рачун мачјег рода и за њу заиста постоји мотивација. Аутор песме је онеобичио стих и успео је помоћу само једне речи да ослика понашање једног пијаног миша који се не плаши свог највећег непријатеља, већ му се подсмева и омаловажава га. Помоћу таквих стихова, детету се може скренути пажња да се „непријатеља” и проблема не треба плашити. Дидактичко-методичка апаратура ове песме не пружа ученицима додатна објашњења и задатке везане за онеобичену реч која је истакнута и уочљива.

Песма у Едукиној читанци *Чега се боји врабац* Данијела Хевијера, коју је превео Вукоман Радосављевић, обилује маркираним речима у облику именица, које верно осликавају природне појаве изазване случајно или намерно. Именице су стилски онеобичене с намером да дочарају сваки шум и звук у природи. У апаратури се ученицима скреће пажња да замисле сваки од поменутих звукова:

Врабац цив-див са брега
не боји се баш ничега,
осим:
*шапата, шума, шкрипе, јаука,
треске, буке, клепета, мјаука,
вриске, жамора, гребања, лупкања,
штропота, цике, звекета, тупкања,
клопарања, фијука, крештања,
цвиљења, дреке, трештања...*
Зато храбро лети даље,
див-див поздрав свету шаље.

У читанци Креативног центра налази се песма *Много звукова* Владе Стојиљковића чији су стихови прожети илустрацијама и онеобиченим словима. Песма је спој ономатопеје и графостилистике. Графичке ономатопеје имају посебну примену чији је циљ да појачају визуелне и аудитивне ефекте:

Влада Стојиљковић

МНОГО ЗВУКОВА

Кад скочи пас на тас
чује се



Кад падне зврк на шмрк
чује се



Кад падне кум на друм
чује се



Кад лупи куп у ђуп
чује се



Кад стигне цип у Штип
чује се



Кад падне брус у ђус
чује се



У апаратури је дат задатак да ученици уоче и издвоје звуке који се чују у песми. Аутор читанке је имао у виду маркиране речи које су дате у виду узвика.

Анализом песама из поменутих читанки, најчешће можемо наићи на ономатопеју у читанкама издавача Едука и Креативни центар. То су углавном песме страних аутора које су преведене на српски језик. Један од домаћих писаца који се, по нашој процени, успешно служи ономатопејским речима у стварању својих песама и прича јесте Божидар Тимотијевић. Он често онеобичава своје стихове с одређеном намером и за сваку појаву налази мотивацију и разлог. Тако у његовој причи *Кад пролеће дође, све набоље пође* проналазимо мноштво онеобичених глагола којима се опонаша радња у природи. Писац је проналазио речи које ће верно приказати буђење пролећа и оглашавање птица и осталог животињског света:

„...Зато што онда све живо на земљи почне да: *гугуче, зуји, квоца, кликће, кукуриче, кокодаче, лаје, пијуче, пишти, ћућори, цврчи, чаврља, цвркуће, шишти, пева, шапуће* и тепа...”

Апаратура читанке коју је издала Едука садржи задатак у коме се скреће пажња ученицима да подвуку звукове који се помињу у причи. Потребно је затражити да се наведе још радњи које се дешавају у осталим годишњим добима и да се тако ученицима пробуди машта и подстакне на игру речима. Питањима као што су: *ко гугуче, ко зуји, ко квоца...*, али и идејом да се поиграју и слатко исмеју

након имитације животиња чији се гласови помињу у тексту, тако што ће: *заједно гугутати, зујати, квоцати, кукурикати...* ученицима се одлично може одржати пажња на часу. Апаратура читанке Завода за уџбенике мотивише ученике да се присете ко се све оглашава на начине које је писац навео.

И језик бајки и прича је пун мотивисаних речи којима се дочаравају боје и звукови, али су много сиромашније таквим речима од песама које се налазе у читанкама за први разред основне школе. Многи писци су се потрудили да верно прикажу изражавање појединих животиња кад год је било могуће, иако су им пружили моћ говора. Тако се усред говора неке животиње појаве речи којима се маркира одређени израз. Неретко се имитира право оглашавање неких животиња. У причи *Сунчев певач* Бранка Ћопића, која се налази у читанкама свих поменутих издавача, може се наићи на следећи пример (онеобичене речи су истакнуте курзивом):

„...Хеј, хеј, *цвр-цврк*, облаци ће се разићи и опет ће бити сунца! – певајући му опет *цврчак* одговара...”

Овом реченицом писац је онеобичио изражавање цврчка, а на то се једино скреће пажња деци у апаратури читанке Креативног центра.

Аутори текстова за децу често се служе ономатопејом, јер у контексту, односно реченици, не могу употребити неку другу мотивисану реч. Тако се добија шаљива интонација, иницирају се дечја осећања. Стиче се утисак да реч није онеобичена и онда када то заиста јесте. Има много примера и за овакву појаву. У песми *Пролеће* Воје Царића, која се налази у свакој анализираној читанци, можемо увидети како се једна реч у стиху не може лако заменити другом, јер би се изгубио смисао целе прве строфе:

Опет креће
пролеће
с песмом кроз мој крај.
Дође ласта, дође рода,
зажубори бистра вода
и полете змај...

Када бисмо уместо речи *зажубори* написали *заталаса* или *потече*, не бисмо добили исти ефекат. Једино је у склопу дидактичко-методичке апаратуре Едукине читанке ученицима постављено следеће питање: *Који се звук помиње у првој строфи?* (Јовић, 2008: 80). У осталим читанкама се не обраћа пажња на онеобичен глагол. Морамо имати на уму да се ономатопејске речи често користе јер се не може уместо њих употребити било која друга немотивисана реч.

За крај можемо издвојити песму *Киша* Драгомира Ђорђевића која је изузетан пример маркираних речи које верно дочаравају појаву кишних капи. Онеобичене речи се тешко могу заменити другим речима:

Кад се облак небом стушти, киша пљушти, само пљушти.	И на роде и на чапље, киша капље, само капље.
Изнад села, изнад града, киша пада, само пада.	И на снаје и на прије, киша лије, само лије.
Преко бреза, преко липа, киша сипа, само сипа.	Биле трешње ил' ораси, киша кваси, само кваси.
Била трава, била трска, киша прска, само прска.	

Речи без корена подражавају пљусак и падање кишних капи уз помоћ густе мреже алитерације и епифоре у којима се гласовне масе зракасто шире од ових речи и прекривају целу песму. Семантичка сфера је уграђена у звуковну у целој песми. У дидактичко-методичкој апаратури се једино у Едукиној читанци обрадила пажња на звуке који се јављају у песми и тражи се од ученика да опонашају звуке кише, док се у читанци Креативног центра ништа не покреће на ту тему. У осталим читанкама одабраних издавача не можемо пронаћи ову песму, јер није обавезна по плану и програму.

Закључак

Због обима рада задржали смо се на истакнутим примерима у којима има звуковно онеобичених речи које су у функцији језичких игара, говорних вежби и развоја и богаћења дететовог речника. Настава књижевности се може повезати са наставом језика – граматике тако што ће се текстови из читанки богати ономотопејским речима користити као лингвометодички текстови и као језичке игре које служе за проверу граматичких правила која се усвајају на часовима језика. На крају бисмо истакли одлично запажање З. Цветановић (2012: 234) у коме се истиче како „читанка треба да подигне квалитет у реализацији основних задатака наставе књижевности, да допринесе формирању књижевног укуса, увођењу ученика у тумачење књижевног текста и обогаћивању изражајних средстава ученика”.

Професори разредне наставе се поуздано могу ослонити на књижевне текстове читанки за први разред основне школе, ако желе интуитивно да уведу децу у стилистичку појаву као што је ономатопеја. Стихови и реченице су прожети ме-

лодичним речима и узбудљивим вртлогом звукова, који засењују младе читаоце, једва допуштајући да наслуте основну мотивску нит и унутрашњост књижевно-уметничких текстова. Потребно је пажљиво и изражајно читати песме и приче, приступити текстовима савремено и креативно и помоћи најмлађим ученицима да доживе и схвате суштину дела на интересантан и лак начин.

Литература

- Антош, Антица (1972): *Основе лингвистичке стилистике – за студенте педагошких академија и наставнике*, Загреб: Школска књига.
- Вујакија, Милан (2006): *Лексикон страних речи и израза*, девето издање. Београд: Просвета.
- Вуковић, Ново (2000): *Путеви стилистичке идеје*. Подгорица: Универзитет Црне Горе / Никшић: Јасен.
- Живковић, Драгиша (1984): *Теорија књижевности са теоријом писмености*, Приручник за наставнике и ученике, четврто, допуњено издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Катнић Бакаршић, Марина (2001): *Стилистика*. Сарајево: Љиљан.
- Маретић, Томо (1931): *Граматика и стилистика хрватскога или српскога књижевног језика*, друго поправљено издање. Загреб: Обнова.
- Милатовић, Вук и Савић, Бранко (2004): *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милатовић, Вук (2007): *Настава српског језика и књижевности у трећем разреду основне школе – приручник за учитеље*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Речник књижевних термина*, уредила Тања Поповић, прво издање. Београд: Logos Art, 2007.
- Речник књижевних термина*, уредио Драгиша Живковић, друго допуњено издање. Београд: Институт за књижевност и уметност у Београду, Нолит, 1992.
- Речник српскохрватскога књижевног језика*, књига четврта, друго фототипско издање. Нови Сад: Матица српска, 1990. године.
- Солар, Миливој (1976): *Теорија књижевности*, двадесето издање. Загреб: Школска књига.
- Енциклопедијски речник*, прво издање. Београд: Интерпрес, 1972.
- Станојчић, Живојин и Поповић, Љубомир (1995): *Граматика српскога језика – уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Ђорац, Милорад (1974): *Лингвистичко-стилистичка истраживања*. Приштина: Јединство.
- Цветановић, Зорица (2008): *Интерпретација народне бајке у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за млађе разреде основне школе*,

Иновације у настави: часопис за савремену наставу. Београд: Учитељски факултет, 21, 408, 102–112.

Чаленић, Момир (1975): *Књижевност за децу – опште одлике са примерима*. Београд: Интерпрес.

Извори

Вучковић, Мирољуб (2011): *Читанка за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јовић, Моња и Иван (2008): *Читанка за први разред основне школе*, треће издање. Београд: Едука.

Маринковић, Симеон и Марковић, Славица (2008): *Читанка за први разред основне школе*, друго издање. Београд: Креативни центар.

Ljiljana Kelemen, MA

Vrsac

ONOMATOPOEIA IN THE FIRST GRADE READING TEXTBOOKS

Abstract

According to the analysis of selected poems and stories, fairy tales and folk literature works included in the first grade reading textbooks, a conclusion has been made that onomatopoeia is present to greatest degree in those poems which, according to the curriculum, are not mandatory reading. Onomatopoeic words are most frequently expressed by exclamations and verbs, as well as nouns aiming at simulating child's feelings and states, expressing animal sounds and occurrence of natural phenomena. Repetition of onomatopoeic words can be an excellent language (phonetic) exercise for student motivation; at the same time, children's vocabulary can also be enriched through formation of nouns, adjectives and verbs according to exclamations. Poems are full of "colours and sounds", since poets make efforts to realistically evoke what children observe and listen to, and it is most often their personal setting and the environment typical for every child. In other words, onomatopoeia is used to stylistically evoke the inner structure and aesthetic beauty of literary contents. Aim of the paper is to point to the more frequent use of onomatopoeic works through language games and speech exercises at the younger school age.

Key words: reading textbook, stylistic figures, onomatopoeia, stylistics.

МА Љильана Келемен Вршац

ОНОМАТОПЕЈА В ТЕКСТАХ ХРЕСТОМАТИИ ДЛЯ ПЕРВОГО КЛАССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме

Анализом подобранных стихотворений, рассказов, сказок и произведений народного творчества в хрестоматиях для первого класса начальной школы, мы пришли к выводу что звукоподражание более всего представлено в стихотворениях, которые не обязательны в учебном плане и программе. Звукоподражающие слова чаще всего выражены восклицаниями и глаголами, а потом именами существительными, которые звукоподражают чувство и состояние ребёнка, имитация звуков животных и других явлений природы. Повторение ономотопеических слов может быть отличным /фонетическим/ упражнением для мотивации учеников, а может использоваться в обогащении и расширении словаря у детей образованием имён существительных, прилагательных и глаголов из восклицаний. Стихотворения полны «красок и звуков», так как поэты стараются точно вызвать в представлении детей то, что они видят и слышат, а это чаще всего их личное окружение и среда в которой находится любой ребёнок. Звукоподражание использовано с намерением стилистически показать внутреннюю структуру и эстетическую красоту литературных содержаний. Целью работы является желание показать более частое употребление звукоподражательных слов через языковые игры и разговорные упражнения в младшем школьном возрасте.

Опорные слова: хрестоматия, стилистические фигуры, звукоподражание, стилистика

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Марија Д. Сакач, ванредни професор

Др Миа Р. Мариф, доцент

Јелена Пантић, асистент

Педагошки факултет

Сомбор

UDK 591/3

UDK 373.211.24:37.03.053.4

Стручни чланак

Примљен: 24. IX 2013.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 4, p. 672–680.

ВАСПИТАЧ КАО ЧИНИЛАЦ РАЗВОЈА ЛИЧНОСТИ И КОГНИЦИЈЕ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА

Резиме

Лични и когнитивни развој детета је детерминисан многим факторима. Они се појављују у јачој или слабијој вези и импликују јаче или слабије ефекте на развој детета. У развоју сваког детета, од изузетног је значаја његова развојна етапа која припада предшколском узрасту. Овај узраст одликују бројне развојне специфичности у виду формирања животног стила детета, појаве и разрешења Едиповог и Електра комплекса, обликовања слике о себи, усвајања вредносних оријентација, стварања хигијенских и радних навика, развоја иницијативе и сврховитости, социјализације емоција и бројне друге којима се поставља основа за даљи ток и развој личности.

После првог и најинтензивнијег утицаја на развој личности детета, који се одвија у породици, следи васпитно-образовни утицај који долази од васпитача у оквиру предшколске установе. С обзиром да деца у оквиру предшколског васпитања проводе знатан и један од најсензитивнијих периода свога развоја, улога васпитача у обликовању развојних потенцијала и извршавању развојних задатака предшколског узраста детета је незаменљива.

Основни циљ овог рада представља приказивање улоге и карактеристика савременог васпитача, у контексту деловања на развој личности и развијање когнитивних компетенција детета предшколског узраста, како би се код васпитача управо подстакао развој карактеристика које су неопходне за успешно обављање професије.

Кључне речи: дете, развој личности, когнитивни развој, васпитач, предшколски узраст

Увод

Развојним могућностима детета доприноси велики број чинилаца који, у већем или мањем обиму, обележавају поједине развојне периоде детета. Након првог и најинтензивнијег утицаја на развој личности детета, убрзо као „значајан други“ у васпитању детета се појављује васпитач. Многи психолози и педагози ће се сложити да различите концепције васпитања подразумевају исте захтеве према васпитачу. Један од најважнијих се односи на потребу да васпитач својим понашањем служи за пример, да су његов ауторитет и његова личност најубедљивије средство утицаја на дете (Сакач, 2010). С обзиром да деца у предшколским установама, са васпитачем, проводе добар и значајан део свог детињства, незаменљива је улога васпитача у формирању развојних карактеристика детета. Под утицајем васпитача, у амбијенту који је прилагођен узрасним и функционалним могућностима детета, стварају се оптимални предуслови за подстицај развојних потенцијала детета.

Васпитач својом компетенцијом и хуманистичком оријентацијом, као и развијеном осетљивошћу за дететове потребе, умногоме утиче на развојне компетенције детета. Пријатна и подстицајна атмосфера у вртићу, као и разноврсни облици интеракција детета са васпитачем, вршњацима и дидактичким средствима, свакако се рефлектују на све аспекте и потенцијале психофизичких карактеристика детета. Између васпитача и детета се формира афективна веза која подстиче, усмерава и обликује личност детета и утиче на друге облике интеракција и односа (Стојановић, 2010). Исто тако, васпитач својим ставом и својом личношћу утиче на формирање и развој става и личности детета. Мотивисан васпитач у раду са дететом утиче на развој мотива за постигнућем детета, развија његов животни стил и поставља основу за животну филозофију детета: Гу (Guo et al., 2011). Воља и ентузијазам васпитача развијају код детета креативност, подстичу индивидуалност и самосталност, оспособљавају га за доживљај осећања правде, једнакости и лепоте. У раду васпитача са децом диференцирају се многе његове тенденције и интересовања у односу према животној околини и љубави према природи, што ће се рефлектовати на еколошку културу и еколошку свест детета.

Савремени облици организовања васпитно-образовног процеса у средњошколским програмима садржаја укључују еколошку едукацију као вид усвајања одређених знања, облика понашања и формирања карактеристика у циљу очувања и заштите животне средине. Еколошка едукација треба да обухвати све нивое васпитно-образовног процеса, од предшколског до високошколског. Међутим, имајући у виду критичан (сензитивни) период у развоју детета, када је оно најпријемчивије за утиске из средине, акценат на еколошкој едукацији треба да је на предшколском и основношколском узрасту. Тако, деца у вртићима и ученици основне школе кроз основне и изборне облике наставног и васпитног рада треба да се упознају са процесима који се одвијају у природи, са живим бићима и са утицајима човека на природу, као и са потребом за адекватним односом према њој, у циљу њеног очувања и заштите (Сакач, Цвјетићанин, Сучевић, 2012).

Улога васпитача у развоју личности детета

Многи психолози и педагози ће се сложити да различите концепције васпитања подразумевају исте захтеве према васпитачу. Један од најважнијих се односи на потребу да васпитач својим понашањем служи за пример, да су његов ауторитет и његова личност најубедљивије средство утицаја на дете. Бити добар васпитач подразумева низ особина које су хијерархијски уређене и организоване тако да чине менталну структуру која омогућава добру организацију васпитног процеса и добро посредовање у усвајању знања и прихватању здравих навика од стране детета.

Тежиште васпитне атмосфере у вртићу се налази у личности васпитача. Начин на који васпитач осмишљава и организује рад и простор за игру, како ствара и одржава атмосферу у вртићу, како води комуникацију и његова умешност у избору занимања и активности, као и његова креативност у свим видовима његове васпитне делатности, доприноси да дете вртић доживи као природну и пријатну средину и да код њега развија осећање спремности и сигурности за извођење бројних активности. Дечија раздраганост и веселост, осећање слободе и интеракције са другом децом, усвајање знања и здравих животних навика, као и културних облика понашања, умногоме су под ингеренцијом васпитача (Page, 2011).

С обзиром да васпитање подразумева и извесне видове имплицитне психологије и педагогије, очекује се да васпитач буде надахнут, вешт и спреман да захтеве ових наука реализује кроз свој васпитни рад на примерен начин. Наиме, васпитач треба да познаје узрасне могућности детета, његове когнитивне способности, емоционалну експресију и предуслове развоја његових конативних карактеристика, а све то кроз интеракцију са дететом на један пожељан и флексибилан начин у којем доминантну улога има сам пример васпитача. Уколико је дете млађе, несвесно усвајање примера је израженије. Дете, пре свега, како пише Трој (1970), имитира оне узоре који су део његовог окружења од самог почетка, значи прво родитеље, а затим и васпитаче. Стога и једни и други треба да буду доследни и адекватни примери, како би својим особинама на најбољи начин допринели развоју личности детета.

Могућност да се утиче на дете, да се оно подстиче, усмерава и мотивише у развоју, управо проистиче из личности васпитача. При томе, да речи не би остале само речи, од васпитача се очекује да усклади речи са својим делима, јер је понашање управо онај облик утицаја који је јачи од речи. Имајући у виду да је подражавање урођено и да дете има изражену потребу за имитацијом, као и да је то један од његових основних облика учења, понашање васпитача представља велику одговорност, а самим тим је изложено различитим видовима евалуације од стране бројних чинилаца. Начин на који се васпитач обраћа деци, његова боја гласа, његова фацијална експресија, начин на који хода, како се одева, како се смеје, све се то урезује у матрицу мисли и жеља детета да се буде такав и да се поступа тако.

Тешко је набројати шта би било правилно психолошко и педагошко поступање једног васпитача, али је сигурно да он са својом психолошком и педагошком умешношћу има пролазност код деце, само онда ако их воли и ако ту љубав не скрива.

С друге стране, васпитни процес не би био један целовит систем ако би васпитни утицаји на дете долазили само из правца васпитача. Васпитање је вид социјализације, а социјализација је двосмеран процес, што умногоме значи да добар васпитач учи од самог детета и усваја одређене облике утицаја који долазе од њега. На крају крајева, бројни примери кажу да дете може да да необично важан „савет“ и необично значајну утеху у веома тужним и тешким тренуцима. Зато се може рећи да је и личност васпитача изложена бројним утицајима детета и да је подложна трансформацији и мењању кроз интеракцију са њим и кроз овај двосмерни трансфер.

Такође се може рећи да један од значајних аргумената васпитача произилази из његових искрених односа у комуникацији са дететом. То значи да васпитач у сваком тренутку треба да буде искрен и да дете може да рачуна на такав однос. Понекад је васпитач нерасположен и невољан, али то никако не треба да прикрива, већ, напротив, да отворено изрази своја осећања, како би код детета подстакао емпатију.

Исто тако, у обавези васпитача налази се и његова дужност да деци указује на бројне разлике код људи, да се те разлике прихватају и поштују. Различитост и индивидуалност појединаца извор су толеранције, солидарности и алтруистичких облика понашања. Васпитач је често у прилици да одговара на дечија питања, али да их и поставља. На тај начин, он заједно са дететом пролази пут трагања за новим одговорима и пут развоја дечије духовне интелигенције која се, како указују Зохар и Маршал (Zohar & Marshall, 2000) огледа у флексибилно високом нивоу самосвести и склоности ка постављању питања.

С друге стране, васпитач има бројне могућности и да манипулише дечијим жељама, осећањима, свешћу и понашањем, које понекад могу да представљају његову „моћ“, али је то много више његова слабост. Исто тако, радикалан карактер васпитача може да га ухвати у замку да обавезе и дужности проповеда кроз идеале које је немогуће следити и достићи. У том смислу, он умногоме може своју слику о себи рефлектовати у својим васпитним утицајима и на тај начин допринети искривљеној слици света и погрешној представи живота. Штетни утицаји васпитача могу наступити и тада, када се у једној ужој средини настоји наметнути владајући модел васпитача и „пожељна“ слика коју треба копирати.

Резултати савремених студија говоре да су изузетно пожељне, па чак и неопходне, карактеристике васпитача: емоционална стабилност, савесно приступање обавезама и свест о одговорности свог занимања, изражене социјалне и комуникационе вештине, способности рада у групи, толеранција и сарадљивост, склоност усавршавању, усвајању нових знања и отвореност према новим приступима у раду (Page, Page, 2011; Ријавец, Миљковић, 2010). Посебно су значајне оне карактеристике васпитача које долазе до изражаја у кризним и за дете стресним

ситуацијама, као што су прилагођавање на нову средину и нове околности, најчешће приликом самог поласка у вртић, затим у случајевима развода и раздвајања од родитеља, приликом губитка блиске особе, током боравка детета у болници и томе сл. (Марић, 2013; Rodić, Knezević, 2012; Zotović, 2005). У таквим приликама васпитач мора показати посебан ниво социо-емоционалне одговорности, разумевања, топлине и подршке.

С обзиром да развојни стадијум предшколског узраста омогућава велику пријемчивост васпитног утицаја и велику могућност обликовања и усмеравања развоја, необично је значајна улога, одговорност и обавеза васпитача да да свој професионални и лични допринос у усмеравању развоја детета на један пожељан и компетентан начин. Да ли ће се развојни потенцијали детета и реализовати, дакле, умногоме зависи од личности васпитача. Његови ставови и његово понашање обележавају велику деоницу развојног пута сваког детета. Психолошка визија савременог васпитача је садржана у потреби да добар васпитач буде и добар психолог.

Когнитивни развој детета

Процес сазнавања је један од значајнијих сегмената дечијег психофизичког развоја. Сазнајни развој детета се налази под највећим утицајем васпитно-образовног процеса који се одвија у предшколској установи. Вртић је средина у којој се стварају услови и могућности за успешан когнитивни развој детета. У предшколској установи, кроз свакодневну интеракцију са васпитачем дете улази у свет нових сазнања у коме стиче нове појмове, док му многе представе постају јасније, а многи процеси приступачнији.

Фројд (1969) сматра да дете поседује когнитивне капацитете који су умногоме слични онима код одраслих. Исто тако, за Фројда дете је, по свом мишљењу слично одраслом, али се од њега разликује по својим осећањима. С друге стране, у Пијажеовој концепцији развоја, дете се разликује по свом мишљењу од одраслих, али поседује сличност у осећањима са њима.

Без обзира на различите полазне тачке ових аутора, може се рећи да дете има своје схватања света који га окружује и да представу о свету, природи и друштву, као и о самом себи, формира кроз сопствену активност са мањим или већим успехом, првенствено у предшколској установи. У њој стиче основне елементе свог сазнања и разумевања. При томе, васпитач као битан чинилац у когнитивним активностима и процесима вођења детета, треба да буде упознат са свим специфичностима сазнајног развоја детета предшколског узраста. Првенствено се очекује да ће васпитач са дететом успоставити добру комуникацију у којој ће доћи до изражаја његово разумевање и његово прихватање детета, како са аспекта заједничких развојних карактеристика, тако и са аспекта индивидуалних могућности и когнитивних способности.

Исто тако, васпитач треба да има у виду перманентну потребу детета за сазнавањем и учењем које је увек другачије. Дечије сазнавање света је у великој

мери детерминисано психолошким и педагошким тактом васпитача. Имајући у виду да се дете предшколског узраста налази у раном искуственом периоду, на васпитачу је велика одговорност у преношењу знања и обликовању дечије слике света на један примерен и сходно развојним могућностима адекватан начин: Бредли и Рејкинг (Bradley, Reinking, 2011).

Предшколско васпитање и образовање даје свој значајан допринос развоју сазнајних психичких функција, посебно на плану маште, фантазије или имагинације детета, с обзиром да на овом узрасту доминира машта. Овај појам у основном значењу, како указује Хрњица (2003), чине представе и идеје које појединац не само да никада није доживео, него се супротстављају његовом искуству и део су његовог сањаарења.

Поред неопходних услова који се састоје у примени наставног плана и програма предшколског васпитања, пресудну улогу у когнитивном развоју предшколског детета има слух, умешност и мотивисаност васпитача да пренесе знања, да их уобличи и да код детета развије и појача жељу за сазнањем. У вези са тим, Виготски (1977) истиче да су речи најчешћи облик у коме се испољава симболизам мишљења.

Васпитни миље вртића, уз стручан рад васпитача треба да омогући детету да добије одговоре на бројна питања и да без већих тешкоћа прелази из једне у другу когнитивну фазу. Развој мишљења и логике детета почива на његовим интелектуалним способностима, али интројекција многих когнитивних садржаја усмерена је на активност и ангажовање самог васпитача. С обзиром да предшколски узраст обележава сензитивни период за усвајање бројних способности и вештина, ове могућности треба на правилан начин усмерити и интегрисати у постојећи систем знања детета. Васпитач, на тај начин има фундаментални значај у развоју виших психичких функција детета.

Закључак

Имајући у виду све наведене чиниоце, услове и ефекте психофизичког развоја детета у оквиру предшколске установе, може се рећи да добро испланиран и организован васпитно-образовни процес, на челу са васпитачем као носиоцем васпитних активности има вишеструки значај за развој детета. У дечијем вртићу се реализују развојне могућности и потребе детета на један пожељан и прихватљив начин, а у томе се истиче улога васпитача, који својом компетентношћу и наклоношћу деци ствара амбијент за развој и експресију бројних пожељних особина личности детета.

Проводећи велики део свог детињства у вртићу, под стручним вођством васпитача, дете усваја базичне вредности значајне за развој његове личности. Васпитач на тај начин постаје узор кога деца свесрдно подражавају и подржавају и развијају наклоност према њему, што импликује вишим нивоом мотивације за формирање радних навика, прихватање обавеза и интернализовање оних особина и способности које наглашавају позитивне развојне аспекте детета. Томе, такође,

доприносе и групе вршњака које, како истиче Хевигхарст (Havighurst, 1953 према Роту, 1994), имају неколико функција у развоју личности детета. Оне омогућавају да се дете развија као друга деца истог узраста, да развија личну самосталност и независност, али и социјабилност, као и да развија нове вредности и стиче одговарајуће социјалне ставове и улоге.

Литература

- Bradley, B., Reinking, D. (2011): A Formative Experiment to Enhance Teacher-Child Language Interactions in a Preschool Classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, v11 n3 p362-401 Sep 2011.
- Фројд, С. (1969): *Изабрана дела, I-VIII*, Нови Сад: Матица Српска.
- Guo, Y., Justice, M., Sawyer, B., Tompkins, V. (2011): Exploring Factors Related to Preschool Teachers' Self- Efficacy. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, v27 n5 p961-968.
- Хрњица, С (2003): *Општа психологија са психологијом личности*, Београд: Научна књига Нова.
- Марић, М. (2013): *Ментално здравље*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Page, R.M., Page, T.S. (2011): Promoting health and emotional well-being in your classroom. Sudbury, Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers.
- Ријавец, М., Миљковић, Д. (2010): *Како бити бољи – приручник из позитивне психологије*. Чачак: Легенда.
- Rodić, N., Knežević, J. (2012): *Ublažavanje stresa kod dece tokom boravka u bolnici*. Subotica: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Рот, Н. (1994): *Основи социјалне психологије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сакач, М. (2010). Значај предшколског васпитања и образовања за психофизички развој детета, *Научни скуп са међународним учешћем у Бијељини: Стање и перспективе у основном и предшколском васпитању и образовању*, 18. XI 2010.
- Сакач, М., Цвјетићанин С. и Сучевић, В., (2012). Могућност организирања одгојно-образовног процеса у циљу заштите животне средине, Загреб: *Социјална екологија*, 21, 1, 89-98. UDK 316.334.5:504 ISSN 1330-0113.
- Трој, Ф. (1970): *Психологија детета*, Београд: Научна књига.
- Виготски, Л. (1977): *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.
- Зохар, Д. и Маршал, Ј. (2000): *Духовна интелигенција крајња интелигенција*, Нови Сад: Светови.
- Zotović, M. (2005): PTSP i depresivnost posle NATO bombardovanja: činioci individualnih razlika u reagovanju na stres. *Psihologija*, 38(1), 93-109.

Dr Marija D. Sakač

Dr Mia R. Marić

Jelena Pantić

Sombor

A PRESCHOOL TEACHER AS A FACTOR OF PERSONAL AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD

Abstract

Personal and cognitive development of a child is determined by a number of factors. They occur either in stronger or in weaker relation and imply more or less powerful effects on child's development. In each child's development the developmental stage typical for preschool age is crucial. This age is characterized by numerous developmental specific features forming child's lifestyle, i.e. occurrence and resolution of Oedipus and Electra complex, formation of self-image, adoption of value orientation, acquisition of hygienic and working habits, development of initiative and purposefulness, socialization of emotions and many others according to which foundations are established for subsequent course and development of personality.

What follows after the initial and most intensive influence on child's personal development taking place in a family is upbringing-education influence coming from a preschool teacher in a preschool institution. Having in mind that children spend significant and one of the most sensitive periods of their lives within preschool upbringing, the role of preschool teacher in forming of developmental potentials and performing of developmental tasks typical for preschool age is irreplaceable.

The main aim of the paper is to point to the role and characteristics of a modern preschool teacher in the context of influence on the development of personality and cognitive competencies of a preschool child, in order to encourage preschool teachers develop these very characteristics necessary for successful dealing with their profession.

Key words: a child, personality development, cognitive development, preschool teacher, preschool age.

Д-р Мария Д. Сакач Д-р Миа Р. Марич Елена Пантич

ВОСПИТАТЕЛЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ПОЗНАНИЯ У ДОШКОЛЬНОГО РЕБЁНКА

Резюме

Личное и когнитивное развитие ребёнка определяют многие факторы» Они появляются в более сильной или в более слабой связи и содержат более сильные или слабые эффекты на развитие ребёнка. В развитии любого ребёнка важнейшее значение имеет период дошкольного возраста. Этот период и возраст характеризуют многочисленные специфики развития в виде формирования жизненного стиля ребёнка, появление и разрешение комплексов Эдипа и Электры, формирование картины о себе, усвоение ценностных направлений, формирование гигиенических и трудовых навыков, развития инициативы и целеустремлённости, социализация эмоций и многие другие специфики залагающие фундамент дальнейшему развитию личности»

После первичного и самого интенсивного влияния на развитие личности ребёнка, который происходит в семье, следует воспитательно-образовательное влияние воспитателя в рамках дошкольного заведения. Имея в виду факт, что дети в рамках дошкольного воспитания проводят большой и один из самых интенсивных периодов своего развития, роль воспитателя в формировании развивательных потенциалов и в исполнении развивательных задач дошкольного возраста ребёнка, является незаменимой.

Основной целью настоящей работы является представление роли и характеристик современного воспитателя, в контексте действия на развитие личности и развитие когнитивных компетенций ребёнка дошкольного возраста, чтобы у воспитателем именно побудить развитие характеристик, необходимых для успешной профессиональной работы»

Опорные слова: ребёнок, развитие личности, когнитивное развитие, воспитатель, дошкольный возраст

Проф. др Радован Антонијевић

Филозофски факултет, Београд

Наташа Николић

Филозофски факултет, Београд

UDK 371.4 Ferriere

UDK 371.4 Aktivna šola

Прегледни чланак

Примљен: 5. IX 2013.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 4, p. 681–692.

ДОМЕТИ И АКТУЕЛНОСТ ПЕДАГОШКИХ ИДЕЈА АДОЛФА ФЕРИЈЕРА¹

Апстракт

“Активна школа” је педагошки покрет настао почетком XX века као реакција на стару, традиционалну школу која се темељила на хербатовској педагошкој концепцији. Оснивач активне школе је швајцарски педагог и психолог Адолф Феријер. Неке од кључних идеја на којима се заснива активна школа и које ће бити предмет анализе овог рада су следеће: усмереност на дете, уважавање дечијих интересовања, свестрани развој личности, уважавање научних сазнања, као и активно укључивање ученика у васпитно-образовну делатност. Покрет активне школе, чији је утемељивач Адолф Феријер, припада покрету за “ново васпитање” и “нову школу”. Идеал активне школе је спонтана, продуктивна и слободна активност. Васпитање треба темељити на спонтаним дечијим интересовањима. Стога, бројне идеје изнете у педагошкој концепцији Адолфа Феријера су и данас актуелне и значајне за педагошку теорију и праксу. Дечија интересовања, индивидуализација наставе, активна школа, спонтана активност, су само неки од појмова који и данас заокупљају пажњу шире стручне јавности, а који су предмет интересовања активне школе.

Кључне речи: активна школа, интересовања, активна метода, активност.

¹ Рад је настао у оквиру пројекта “Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији” (број 179060, 2011-2014), Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

УВОД

Крајем XIX и почетком XX века јавио се велики број педагошких праваца и покрета који се једним именом могу назвати покрет за "нову школу". Заједничко поменутих правцима и покретима је да су настали на темељу критике старе традиционалне школе, која се темељила на хербатовској педагошкој концепцији.

Против традиционалног схватања и начина васпитања и образовања крајем XIX века устали су бројни педагози, између осталих и познати швајцарски педагог и психолог Адолф Феријер, који ће у историји педагогије остати запамћен као оснивач покрета „активна школа“. Феријерова активна школа представља скуп свих идеја и замисли о новом васпитању и новој школи, које се темеље на критици упућеној старој школи. Феријер је критиковао превасходно традиционална схватања детета, његове природе и васпитања, зато што се нису темељила на сазнањима из области дечије психологије. Био је противник емпиристичког приступа васпитању и образовању. Према овом гледишту, пресудну улогу у развоју детета имају спољашњи фактори, самим тим негира се значај наслеђа у развоју и постојање унутрашњих снага и потенцијала. Дете се посматра као пасивно и рецептивно биће, које треба само да прима спољне утицаје, а при томе се одбацује постојање унутрашњих снага и способности. Слика о детету коју је активна школа заступала у својој концепцији је дете као особено живо биће које расте и развија се по својим законима.

Активна школа настоји да се ослободи грешака старе школе, она се противи формализму, вербализму, неразумевању дечије природе, она је анти-интелектуалистичка, не залаже се само за васпитање интелекта већ и за васпитање осећања и активности, што све доприноси развоју карактера. Феријер је истицао потребу и значај свеобухватне промене схватања о васпитању, образовању и школи. Управо, кроз идеал активне школе желео је да обједини све идеје о новој школи и новом васпитању, како би створио целовиту слику о савременом васпитању и образовању. Уместо термина "реформа", Феријер је користио термин "трансформација" за промене које је желео да уведе, како би нагласио потребу темељне реконструкције и реорганизације старе школе.

Активна школа није унапред дефинисана, а тиме се избегава њено ограничавање и постављање граница, с обзиром на то да она није замишљена као статична ни коначна, већ се временом мења и развија. Она није заокружен и завршен систем, њоме се показује смер кретања промена, не нудећи готова решења, обрасце, шаблоне и моделе. Тежи да омогући "развој онога, што је најлепше у властитој дечијој природи" (Феријер, 1928: 11), а начини и поступци којим се то постиже могу бити различити.

Ни Феријер није прецизно одредио шта је активна школа, те он наглашава на необичан начин: "Што је она, нећу никоме да речем..." (Ђорђевић, 2000: 76), а тиме је желео да нагласи да активна школа није непроменљива, да је то школа будућности која се мења и развија. То је школа која се не руководи крутим принципима и обрасцима, већ се прилагођава конкретним условима и специфичнос-

тима сваког детета. Она свој рад не темељи на унапред донетим програмима, прописима, методама, већ полази од реалних животних ситуација. Из реченог произилази да се оснивач активне школе Феријер руководио принципом да не постоје универзално важеће педагошке концепције и концепти школе, већ да временом долази до промена које условљавају измене у постојећим концепцијама и системима и потребе да се формира нова концепција васпитања.

Насупрот традиционалној школи, Феријер се залагао за школу која је усмерена на дете, где у центру неће бити планови, програми, прописи, испити и друго, већ дете као цеоловита личност са свим својим потребама, потенцијалима и интересовањима. У таквој школи уклониће се све што омета индивидуални развој деце, рад је прилагођен новим научним сазнањима, пре свега сазнањима из области психологије и биологије. Једна од битних одлика активне школе је да она уважава природу детета. Уважавајући научна сазнања да дете од рођења па до одраслог доба пролази кроз одређене етапе, активна школа тежи да следи тај природни пут, како би се свако дете подигло до највећег степена савршенства.

Принцип којим се руководи активна школа је “развој сваке људске индивидуалности”, при чему је потребно само уклонити препреке које ограничавају нормални развој детета. Феријер се залаже за *слободан и природан развој индивидуе*. Такво мишљење Феријера ставља у ред представника индивидуалне педагогије.

Кључне карактеристике активне школе су *поштовање дечијих урођених интересовања и подстицање деце на активност и саморад*. Феријер је веровао да постоје урођена интересовања и да она имају своју биолошку основу. Дете у току свог развоја пролази кроз одређене фазе развоја на којима се јављају интересовања, специфична за ту фазу. Према његовом схватању, дете до треће године има чулна интересовања, од треће до шесте скривена, од седме до девете године специјална, од десете до дванаесте једноставна апстрактна и од шеснаесте до осамнаесте године сложена апстрактна интересовања (Феријер, 1928). По њему, рад у школи треба прилагодити поменутим интересовањима. Тек онда до изражаја долази слободна, спонтана и природна активност ученика. Приликом одабира метода и садржаја неопходно је узети у обзир управо специфична урођена интересовања. Према томе, у активној школи дечија интересовања су мерило и критеријум за организацију рада.

Феријер захтева да ученици буду активни. Та активност треба да буде природна, спонтана и слободна. Он сматра да управо кроз такву активност дете испољава своју природу. Активност ученика не може се наметати споља, осим ако је та активност унета споља усклађена са учениковим урођеним интересовањима. Само кроз спонтану и слободну дечију активност можемо упознати интересовања, способности и потребе, које су кључне за успешан васпитно-образовни рад. Не треба ограничавати активност детета и његова интересовања, већ омогућити детету да обавља неку активност све док за њу постоји интересовање код њега. Он захтева да се “школа седења” преобрази

у "школу рада", а то ће се постићи увођењем спонтане делатности. Активност се дели на мануелну, интелектуалну и социјалну, при чему се истиче значај узајамног прожимања поменутих активности. Сврха мануелне делатности није у развоју мануелних вештина, већ треба да буде у функцији васпитања "духа". Социјална делатност тежи да развије социјални дух код деце, чиме школа припрема децу за живот у друштву. Социјална и мануелна делатност су у служби интелектуалне делатности, јер је крајњи циљ васпитања развијање духа. Интелектуална делатност је увек садржана у претходне две. Залагајући се за обједињавање мануелне, социјалне и интелектуалне активности, Феријер се кроз схватања о активној школи залаже се за свестрани развој ученика. Он се сматра представником радне школе зато што је рад и спонтану активност детета издвојио као кључни принцип своје педагошке концепције. Међутим, Феријер се противио изједначавању активне и радне школе, зато што термин радна школа сматра непотпуним из разлога што не прецизира врсту рада на који се односи.

Једна од честих грешака у одређењу активне школе јесте њено поистоветивање са активном методом и прагматистичким приступом. Како сам Феријер каже, изједначавање активне школе са активном методом је "опасност и замка у коју сваки дан пада велики број учитеља" (Феријер, 1928: XIII). Активну школу не можемо изједначити са активном методом, јер активна метода је само један од поступака који се користи у школи. Свођењем активне школе на активну методу, долази до сужавања њеног обима. Феријер, такође, сматра погрешним изједначавање активне школе са прагматистичком концепцијом васпитања. Тај назив је адекватан само у случају да су средства потчињена циљевима. Међутим, прагматистичка школа тежи да развије економску вредност, а активна школа сву своју активност усмерава ка развоју духа. Феријер каже да активна школа "не гаји уметност због уметности, културу због културе, спорт због спорта, латински ради моде, или класицизам ради национализма" (Феријер, 1928: 8), већ напротив, све треба да буде потчињено вишем циљу, а то је развој духа. Истицањем квалитативних разлика између активне школе, с једне стране, и радне школе, прагматистичке школе и активне методе, с друге стране, Феријер је успео да истакне особености и специфичности активне школе у односу на друге у оквиру покрета за „ново васпитање“.

У циљу расветљавања улоге и значаја активне школе у даљем тексту говориће се о схватању природе детета, суштини и циљу васпитања, као и методи, садржају и улози учитеља.

Схватање природе детета

Активна школа темељи се на идеји да је дете егоцентрично и имплусивно биће, чији су инстинкти свемоћни и код детета изазивају потребе, жеље и акције. Чак и мало искуства које дете има је "магловито".

Према схватању Феријера, дете није "човек у малом", већ је дете *sui generis*, односно особено људско биће са специфичним потребама, интересовањима, способностима, снагама и могућностима. У складу с тим, методе и поступци који одговарају одраслима нису адекватни за децу.

Осим што је дете квалитативно различито од одрасле особе, деца се и међусобно разликују. Свако дете је индивидуа за себе, оригинална и јединствена, стога не можемо наћи две особе које су идентичне. Деца се разликују по интересовањима, потребама, способностима, пажњи, памћењу, брзини учења, карактеру, интелигенцији, енергији и друго. Из поменутог схватања природе детета намеће се потреба да се у васпитању деце полази од његовог упознавања, што се постиже посматрањем. На основу тога стиче се увид у дечија интересовања. Уколико се открије извор интересовања постиже се велики успех, јер извор интересовања води крајњем циљу васпитања. Такође, важно је нагласити, да се свака особа мења, преображава, напредује или назадује у току живота. Стога, те промене је неопходно пратити и уважавати.

Феријер дете не посматра као "празан лист хартије" који се помоћу спољних утицаја попуњава, већ сматра да дете има своје прикривене урођене диспозиције, снаге и могућности, које управо васпитањем треба да се открију и развију. Према томе, Феријер сматра да природа, кроз унутрашње снаге и могућности, предодређује пут развоја индивидуе, а да спољни утицаји могу тај развој или да подржавају или да ометају.

Феријер је заступао схватање да онтогенеза представља просту репродукцију филогенезе, односно да човек пролази у току свог развоја сличне етапе кроз које је прошло човечанство кроз историју. Развој деце на предшколском нивоу можемо поредити са развојем примитивних људи. Као што је за примитивног човека карактеристичан конкретан свет, односно све његове активности су повезане са светом и стварима које га окружују, тако је и за дете карактеристично конкретно мишљење. Због тога је детету потребно обезбедити додир са "видљивом и опипљивом природом". Активности детета се односе на ствари које га окружују и дете стиче своје искуство управо кроз додир са стварношћу. Дете треба подстицати да размишља, али при томе је неопходно уважавати његове могућности. Потребно је да његово размишљање произилази непосредно из конкретног, као и да реагује на конкретно. У васпитању треба уважавати ово сазнање и на овом нивоу развијати конкретно мишљење, а временом ће дете достићи ниво апстракције. При томе је важно да тај прелаз са емпиријске на рационалну мисао буде спонтан.

У природи детета постоје две силе: *природна стваралачка сила*, која је виша и *сила прилагођавања*, која је нижа. Људи морају да се поковавају потребним законима живе природе ако желе да напредују. Феријер каже о сили прилагођавања: „Нема међутим, напретка без прилагођавања (адаптације). Бити свој господар значи прилагодити се законима, који владају организмом физичким и психичким“ (Феријер, 1928:19). Дакле, човек тежи равнотежи узајамним прилагођавањем акције и реакције.

Феријер дете пореди и са дивљаком, износећи мишљење да детету треба дати пуну слободу и несметану активност, јер услов да човек буде "добар, цивилизовани грађанин" је да претходно буде "добар дивљак". Овакво схватање детета подржава идеју да је детету потребно дати пуну слободу и активност, осим ако не угрожава себе или друге.

Схватање улоге и циља васпитања

У време када је Феријер стварао, карактеристично је да је наука дошла до значајних открића која су имала изузетан практичан значај у области васпитања и образовања, а то се пре свега односи на психологију и биологију, али и на физиологију, медицину и друге науке које су проучавале дете и особености његовог развоја. Као добар познавалац науке, Феријер се посебно залагао за поштовање научних сазнања из области биологије и психологије. Управо зато што су се бројна схватања о васпитању темељила на научним сазнањима биологије, многи аутори педагошку концепцију Феријера виде као биологистичку. Истицао је да природа унапред одређује пут којим сва деца пролазе током развоја. Ако пажљиво следимо законе природе, свако дете ће у складу са својим потенцијалима достићи највећи ступањ савршенства. Сведочанство да бројна питања васпитања посматра са становишта биологије говори нам Феријерово схватање да су инстинкти код деце свемоћни, односно да је дете у основи инстинктивно биће. Поред тога, Феријер узимајући у обзир сазнања из области биологије сматара да код деце постоје урођена интересовања која кроз дечију активност треба откривати и следити у васпитно-образовном раду.

Такође, залагао се и за уважавање психолошких сазнања у васпитно-образовном раду, нарочито за уважавање сазнања из области генетичке и експерименталне психологије. Захтевао је да васпитач прати и поштује сазнања и законе биологије и психологије, ако жели да има успеха у раду са децом.

Полазна тачка васпитања су дечије *спонтане активности*. Увид у њих се постиже посматрањем њихових активности, интересовања и склоности које се јављају у свакодневном животу.

Циљ васпитања, из угла активне школе, јесте *сачувати и развити природу детета*, при чему је потребно створити оптималну и подстицајну средину како би се та природа могла развити. У складу са тим, Феријер истиче да је циљ васпитања "сачувати и даље развијати духовну јачину детета" (Феријер, 1935: 22). На основу овако дефинисаног циља уочава се да је природа детета у центру, а улога васпитача је да обезбеди средства којим ће дете развијати своје унутрашње могућности и способности.

Погрешно је бавити се тиме какво би дете требало да буде, већ је потребно да се упозна његова природа и да се тежи развијању онога што код детета постоји, а не онога што ми мислимо да је за њега потребно и добро.

Задатак васпитања није да сву децу учини једнаком, већ да развије оно што је добро и лепо у њиховој природи, при чему ће се водити рачуна да се ук-

лоне све препреке индивидуалном развоју. Задатак васпитања не треба да буде само развој индивидуалних диспозиција детета. Васпитањем треба подстицати развој стваралачких способности, способности расуђивања, независности, солидарности, узајамне зависности, спремност да се преузме иницијатива и других својстава и способности које су нам потребни за будући живот.

Метод и садржај васпитања

Када се говори о васпитању, намеће се питање које су то методе васпитања најефикасније? Током историје, педагошка теорија и педагошка пракса су покушавале да дају одговор на поменуто питање, али до данас не можемо са сигурношћу рећи да је неко нашао прави одговор, односно методу која сигурно води остварењу циља без обзира на услове и околности. Самим тим, намеће се друго питање да ли је Феријер у праву, када каже да је исправна метода “немати методу”.

Полазишта на којима Феријер заснива организацију, садржај, методе и принципе васпитања и образовања су биолошко-психолошки закони развоја и етапе развоја интересовања. Уважавајући научна сазнања, да свако дете представља целину за себе са себи својственим карактеристикама и особеностима, Феријер се приликом избора метода васпитања руководи принципом “колико ученика – толико различитих метода” (Дунђерски, 1987: 234). Он не жели ниједну методу да прогласи најбољом, како сам Феријер каже метода активне школе је “немати методу”. Стога, васпитање не треба да подлеже унапред смишљеним шаблонима, обрасцима и моделима, већ васпитање треба да пође од конкретног контекста у коме се одвија.

Добар је онај метод који уважава спонтану активност детета. У настави тежи се да се деца што више активирају и подстакну на слободан и самосталан рад, заснован на потребама и интересовањима ученика. Наставник ће, узимајући у обзир услове и околности, одлучити коју ће методу применити.

Иако се залагао за разноврсност метода у васпитању у зависности од околности и детета, Феријер у својим делима најчешће препоручује метод “саморадње” и ученичке “самоуправе”. Он сматра да рад представља и средство, метод и садржај васпитања и образовања. За њега рад представља спонтану и разумну делатност, која се врши изнутра према спољашности. Рад треба да буде основа читавог васпитања. Као централну методу васпитања Феријер предлаже метод дечије саморадње. Метод саморадње заснива се на спонтаној делатности детета, при чему се испољава дечија слобода и самосталност. Примењујући ову методу, смањује се потреба за интервенцијом одраслих. Значај ове методе огледа се у доприносу да унутрашњи потенцијали и могућности постепено и спонтано прелазе у спољашње способности и снаге. Дакле, она помаже да наслеђено, несвесно, спонтано пређе у свесно, као и да се са конкретном нивоом дете спонтано уздигне до нивоа апстракције. Уколико се у васпитању не полази од дечијег саморада, онда би активност детету била наметнута споља, против његове воље,

што би довело да се код детета јави нерасположење, досада, површност и незаинтересованост, чиме се убија природна потреба детета да истражује и да буде активно. Према томе, значај саморадне огледа се у усклађености ове методе са природом и потребама детета.

У школи је потребно да се обезбеде и одређени услови, као што су опрема, кабинети, лабораторије, библиотеке, вртови, игралишта и слично. Као средство развоја моралних особина Феријер истиче ђачке самоуправе. Међусобна сарадња и рад у заједници, као и преузимање одговорности за заједнички напредак, доприноси развоју социјалног смисла, без којег није могуће развити морал.

Приликом одабира садржаја Феријер се руководи методом средишњих интересовања. Он одбацује могућност дељења градива на наставне предмете, сматрајући да је то спољашње и наметнуто распарчавање знања, које се противи природи детета и његовом начину стицања сазнања. Насупрот томе, он се залаже да дечија интересовања буду мерило садржаја који ће у школи учити. Тежи се да наставно градиво и садржаји буду блиски и привлачни ученику, да га подстичу на самостално усвајање знања.

Феријер заступа схватање да дете током развоја пролази кроз одређене етапе, на којима се јављају доминантни интереси, а те доминантне интересе треба узети у обзир приликом избора садржаја. Садржаје васпитања треба тражити у стварном животу, у реалним животним ситуацијама, али то не значи да се одричемо постојања било каквог програма. Напротив, Феријер се залаже за програм који се темељи на урођеним потребама ученика. Он сматра да у школи треба да постоје два програма: *минималан програм*, који је обавезан за све ученике и *програм за развој*. Он је противник великог броја наставних предмета. Напротив, он се залаже да настава буде организована путем средишта концентracије наставних предмета и различитих активности које децу интересују.

Приликом избора садржаја потребно је да испунимо одређене захтеве (Феријер, 1932):

1. дефинисање циљева у конкретним терминима;
2. ниво до кога ћемо обрадити садржај не зависи од предмета, већ од ученика; у складу с тим, неопходна је индивидуализација наставе;
3. у избору садржаја се полази од детета и његових потреба;
4. метода коју ћемо користити у настави је метода средишта интересовања – ова метода у средиште ставља одређен проблем или питање (нпр. зидање зграде, производња неког производа).

Према томе, садржаји који се у школи усвајају треба да буду у складу са дечијим интересовањима, јер само ако садржаји произилазе из потреба и интересовања, деца ће их радо и лако усвајати. У активној школи ученицима се ретко говори о садржајима које они пре тога нису тражили, осим ако тај садржај за њих није значајан, а при том је у складу са нивом њиховог развоја. И тада им наставник не даје готова знања, већ помоћу питања покушава да изазове интересовања ученика. Такође, Феријер се противи да књига буде једини извор сазнања у школи. Школа треба да обезбеди услове да дете кроз истраживања, експерименти-

сања и посматрања долази до нових сазнања. Значај овако стечених знања је у њиховој трајности и већој применљивости.

У погледу организације васпитно-образовне делатности, активна школа полази од идеје да се одељења не састоје од ученика истог узраста, већ се формирају према интересовањима и способностима. Одељења би требало да имају по 30 ученика. Школска година траје три семестра. Настава се одвија пре подне, а поподне је предвиђено за лични рад ученика. Противник је великог броја часова у току наставног дана. Сматрао је да је ефикасније и боље знати само почетак и крај школског дана, а распоред активности ускладити у зависности од дечијих интересовања.

ЗАКЉУЧАК

Читавим својим теоријским и практичним опусом Адолф Феријер је настојао да XX век представи као век детета. Залагао се за поштовање личности детета и његове индивидуалности. Феријер припада групи педагога који су у васпитању полазили од детета, његових могућности и снага. Његова концепција у центар ставља дете и његову природу, при чему се заузима оптимистички став према потенцијалима и моћима детета. Он показује да верује у дете, и као што сам каже први пут активна школа признаје дечија права. Залаже се за слободу и поштовање личности детета. На тај начин, Феријер скреће пажњу на дете као индивиду са особеним својствима и карактеристикама. Он захтева да се свако дете посматра, упозна и подстиче на развој.

Значај Феријеровог учења о васпитању огледа се и у захтеву да се уважавају дечија интересовања. Такође, истицање промене положаја ученика из пасивне у активну улогу неке су од идеја које су некада биле, али су и данас актуелне. Залагао се за стваралачку, спонтану и слободну активност детета. При томе, треба нагласити, залагао се и да васпитање обухвата интелектуалну, социјалну и мануелну активност. Овакав Феријеров став нам указује на чињеницу да развој свестране личности је циљ којем се и данас тежи, али да га је и тада Феријер препознао и издвојио. Према томе, дечија активност и интересовања заузимају централно место у његовој концепцији, истичући у складу с тим неопходност заснивања васпитног процеса на дечијим потребама и тежњама. Његову концепцију васпитања карактерише велика вера у моћ васпитања. Наиме, сматрао је да ако дође до трансформације традиционалне школе у активну школу, доћи ће до препорода породице, па чак и друштва. Међутим, Феријер у својој концепцији не бави се довољно питањем да ли је могуће ново васпитање прилагодити у старо друштво.

Феријер, поред тога што је био успешан теоретичар, своја теоријска сазнања је активно примењивао у пракси, при чему је наглашавао да пракса не може без теорије, али и да пракса повратно утиче на њу.

Исправно је увидео да у васпитању не могу да постоје обрасци, формуле, шаблони и модели унапред смишљени и универзални, већ је захтевао да се васпи-

тање прилагоди детету и специфичним околностима. Уверио нас је да васпитање није статичан процес, већ да је све у оквиру тог процеса подложно променама.

Идеја активне школе није била шире прихваћена, а нарочито у пракси није заживела. Активна школа је имала доста прогресивних идеја, али није дала довољно јасних смерница како их у пракси спровести. Узрок томе можемо тражити у условима (материјалним, кадровским, просторним) које је захтевала активна школа. Међутим, узимајући у обзир реформе које се данас дешавају у области васпитања и образовања, треба нагласити да сваки покушај промене у васпитању и образовању је дуготрајан и сложен подухват, који наилази на бројне препреке. Ефекти промена могу бити видљиви тек после дужег временског периода.

Педагошка концепција Феријера и данас је на неки начин актуелна. Наиме, одређене идеје и решења које је Феријер настојао да имплементира у педагошку праксу, и данас постоје и предмет су бројних стручних расправа. Захтев за индивидуализацијом наставе је један од основних принципа савремене наставе. Тежња да се настава прилагоди способностима и особеностима сваког ученика јесте циљ који и данас настојимо да остваримо у васпитно-образовној пракси. Такође, све више се говори и настоји да ученици буду активни у процесу наставе и да се рад у школи прилагоди потребама и интересовањима ученика. Затим, захтев Феријера да не постоји јасна граница између наставних предмета, данас се огледа у истицању значаја интердисциплинарне наставе.

Коришћена литература

- Дунђерски, С. (1987): Сличности и разлике у педагошким идејама Елен Кеј и Адолфа Феријера, *Педагошка стварност*, бр. 3, стр. 230-242.
- Ђорђевић, Ј. (2000): *Реформни педагошки покрет у 20. веку*. Београд: Учитељски факултет.
- Феријер, А. (1928): *Активна школа*. Загреб: Главни Савез Српских Земљорад. Задруга.
- Феријер, А. (1932): *Школа подобности*. Београд: Геца Кон.
- Феријер, А. (1935): *Преобразимо школу*. Загреб: К. Албрехт.

Prof Dr Radovan Antonijević
Nataša Nikolić
Belgrade

REACHES AND TOPICALITY OF PEDAGOGIC IDEAS OF ADOLPHE FERRIERE

Abstract

Active school is a pedagogic movement created in the beginning of 20th century as a reaction to old, traditional school grounded on Herbart's pedagogic conception. The founder of active school is a Swiss pedagogue and psychologist Adolphe Ferriere. Some of the key ideas active school relies on which are to be the subjected to analysis in the present paper are as follows: orientation to the child, respect for child's interests, versatile development of personality, acknowledgement of scientific insights, as well as involvement of participants into upbringing-educational activity. The movement of active school is, founded by Adolphe Ferriere, belongs to the movement for "new upbringing" and "new school". The ideal of active school is spontaneous, productive and free activity. Upbringing should rely on spontaneous child's interests. As a consequence, numerous ideas proposed by the pedagogic conception of Adolphe Ferriere are current nowadays and they are significant for pedagogic theory and practice. Child's interests, individualization of teaching, active school, spontaneous activity are only some of the notions which occupy the attention of broader professional public, and which are at the same time the matters of interest of active school.

Key words: active school, interests, active method, activity.

Д-р Радован Антониевич Наташа Николич Белград

ДОСТИЖЕНИЯ И АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ АДЛЬФА ФЕРИЕРА

Резюме

«Активная школа» является педагогическим явлением, появившемся в начале 20-ого века как реакция на старую, традиционную школу, опирающуюся на гербатовскую педагогическую концепцию. Основателем активной школы является швейцарский педагог и психолог Адольф Ферьер. Некоторые из важных идей на которые опирается активная школа будут предметом анализа в настоящей работе, а это следующие: направление на ребёнка, уважение детских интересов, всестороннее развитие личности, уважение научных познаний, и активное включение учеников в воспитательно-образовательную деятельность.

Движение активной школы, основоположником которой был Адольф Ферьер, принадлежит движению за «новое воспитание» и «новую школу». Идеалом активной школы является спонтанная, продуктивная и свободная активность. Воспитание нужно опираться на спонтанные детские интересы. Поэтому многие идеи находящиеся в педагогической концепции Адольфа Ферьера и сегодня актуальные и важные в педагогической теории и на практике. Детские интересы, индивидуализация процесса обучения, активная школа, спонтанная активность это только некоторые из понятий, которые и сегодня привлекают внимание широкого профессионального общества, а которые являются предметом интересов активной школы.

Опорные слова: активная школа, интересы, активный метод, активность

Др Татјана Михајловић
Филозофски факултет
Универзитет у Бањалуци

UDK 371.4:37.017
Прегледни чланак
Примљен: 24. IV 2013.
BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 4, p. 693–707.

НАУЧНА СХВАТАЊА ЕЛЕНЕ КЕЈ И НАШИХ ПЕДАГОГА О ПОЗИЦИЈИ ДЈЕТЕТА У ВАСПИТНОМ ПРОЦЕСУ

Резиме

Аутор указује да су педагошке идеје Елене Кеј биле подстицај у раду нашим педагозима, Николи Поткоњаку, Бранку Ракићу, Драги Бранковићу. Њихова научна сазнања указују како на сличности тако и разлике у разумијевању позиције васпитаника у наставном процесу.

Разлике су уочљиве у компонентама које се тичу васпитно-образовног процеса: садржаји васпитања и образовања за Елену Кеј чине слободан избор наставног плана и програма; за Поткоњака, Ракића и Бранковића прилагођени су и различитим стадијима психичког развоја дјетета. Циљ васпитно-образовног процеса препуштен је стихији и насумичном одвијању за Елену Кеј. За наше педагоге циљ васпитно-образовног процеса не смије се препустити случају, захтијева цјеловито схватање личности путем васпитања и образовања. Сами исходи везани за ангажман наставника и развој психофизичких способности васпитаника указују такође на разлике: док за Ракића, Поткоњака и Бранковића наставник васпитно води, усмјерава, контролише, познаје особине и структуру личности дјетета, за Елену Кеј наставник само посматра, интензивира аутономни развој дјетета.

Данас говоримо о неопходности усаглашавања улоге васпитаника (истовремено субјекта и објекта) у свим елементима васпитно-образовног рада.

Кључне ријечи: слободан развој, индивидуалност, активност у складу са потребама дјете, самоваспитање, саморазвој, слободно васпитање.

Увод

Хуманистички и педагошки погледи Елене Кеј крајем 19. вијека нису се остварили. Жељела је да нови, 20, вијек буде *вијек дјетета*, да се у васпитању поштује његова личност. Припадала је покрету *слободног васпитања*, који се

јавља у другој половини 19. вијека (Јаснопољска школа, Лава Николајевича Толстоја, школа Самерхила, Александера Сатерленда Нила). Идеје *слободног васпитања* прихватила је и даље развијала Елена Кеј, Жан Жак Русо и многи други. Из Русоовог почетног става „све се изопачује у рукама човјечијим“ (Ruso, 1950, стр. 6) произилази васпитна стратегија заснована на ненасиљу, привлачности, слободном, неометаном расту и развоју дјетета, његових искључиво позитивних снага. Слобода коју је тражио за дијете јесте уређена, припремљена, унапријед аранжирана. Та слобода састоји се од претходно педагошки уређених ситуација (Марија Монтесори би рекла *педагошки уређене средине*) у коју се дијете ненасилно уводи и која на њега индиректно утиче и подстиче у жељеном правцу. Русо је инспирисао многе педагоге „које можемо сврстати у растегљив и недовољно омеђен, али ипак препознатљив правац слободног васпитања“ (Spevak, 1992, стр. 16). Препознатљив по снажно присутном захтјеву за поштовањем дјетета и његовог права на слободу у васпитном процесу.

Педагошке идеје Елене Кеј биле су подстицај научном раду наших педагога, Николи Поткоњаку, Бранку Ракићу, Драги Бранковићу. Теоријска сазнања указују како на сличности тако и разлике у схватању улоге васпитаника у наставном процесу. Између осталог, за Елену Кеј предшколске установе су само *нужно зло*; за наше педагоге представљају значајан корак у животу, развоју и васпитању сваког човјека; у настави, за Елену Кеј дијете само проналази прави, савршен начин рада и изражавања; за Поткоњака, Ракића и Бранковића настава је развијајућа (хеуристичка), наставник подстиче развој сваког појединца примјењујући савремене наставне системе; васпитно-образовни процес не смије се препустити случају, захтијева холистички приступ; за Елену Кеј наставни процес препуштен је стихији и насумичном одвијању. Улога наставника у процесу сазнања и васпитања за Елену Кеј је да посматра и реагује у *случају нужде*; за Поткоњака, Ракића и Бранковића наставник је организатор наставног процеса, води ученика, врши селекцију информација, има партиципацијску улогу у педагошкој комуникацији.

Друштвено-педагошка полазишта Елене Кеј

Елена Кеј уважавала је биолошка, друштвена, психолошка и педагошка схватања, посебно реформистичких педагошких покрета *нове школе*. Прихватала је Русоов натурализам и значај међусобног односа природе и човјека, посебно основна гледишта о васпитању дјеце, попут спонтаности у развоју, слободног природног развоја, индивидуалног приступа дјетету, активности и самоактивности, изражавања и самоизражавања, саморазвоја. Сагласна са идејом да све што „недостаје при рођењу и што је потребно када одрастемо даје нам васпитање“ (Ruso, 1950, стр. 9). Русоов натурализам, допунила је еволуционизмом Чарлса Дарвина-човјек није завршио свој развојни пут, његова еволуција није окончана, дјецу и њихово васпитање треба схватити као светињу, ако им се омогући *ново васпитање*. Људи васпитани на нов начин створиће и ново-идеално друштво. Указала, да би морао доћи „један потоп педагогије“, заговарајући ре-

форму школе, „гдје би се у Нојевом ковчегу поред Монтења, нашли и Русо и Спенсер и нова литература психологије дјетета“ (Кеј, 1918, стр. 55). Издвојила је и хуманисту Монтења и његов циљ васпитања и образовања: расуђивање и развијање активности и ученичких способности. “Нужно је учити не простим слушањем, већ сопственим радњама...да би знање било унутрашња тековина“ (Montenј, 1953, стр. 54). За своје педагошке погледе, тражила је подршку и Јана Амоса Коменског и Фридриха Фребела, који су акценат ставили на важност познавања психофизичких способности дјеце и прилагођавања начина рада њиховим могућностима. Уважавала је идеју да „човека ваља васпитавати ако хоће да постане човек“ (Коменски, 1997, стр.71). Слична полазишта имао је и Јохан Хајнрих Песталоци о циљу васпитања као развоју човјекових снага које су самоактивне, „теже развоју и саморазвоју“ (Песталоци, 1946, стр. 87). За Песталоција, као и Елену Кеј у наставном процесу, треба имати у виду психофизичке способности дјеце, подстицати развој и самосталност, односно саморазвој (као крајњи циљ наставе). Песталоцијеве идеје саморазвоја за Елену Кеј имале су велики значај у *школи будућности* са циљем: да дјеца себе учине важном, како би завладала срећа и живот (саморадња).

Подржавала је слободу и самосталност Марије Монтесори, за коју се и сама залагала у развоју дјетета. За Монтесоријеву, сва бића своје потребе, своја интересовања могу развијати потпуно самостално-слободно, при чему не смију бити ничим спутана. Марија се питала какав је циљ освајања те самосталности и одакле она *извире*? Истицала, да се самосталност рађа у личности која се „образује и постаје способна да се стара о себи“ (Montesori, 2006, стр. 131). Посебан значај у слободном васпитању Елене Кеј имали су и умјетнички садржаји (музика, литература, ликовна умјетност). Тако, поред Коменског, Песталоција, Марије Монтесори, Русоа и Фребела, Елена Кеј уважава схватања познатих књижевника попут Јохана Волфганга Гетеа, Лава Николајевича Толстоја, Хенрика Ибзена. Сматра да у васпитању и образовању за „дијете као и за одраслога, важи Гетеова ријеч, срећа је у развијању наших способности“ (Кеј, 1918, стр. 55). Подстицала је педагошке идеје Толстоја да се дјеца развијају према својим склоностима и способностима, заједно са основним мотивом школе: развој живахног, слободног, школског духа.

Друштвено-педагошка полазишта и идеје везане за улогу дјетета у васпитном процесу попут: слободног природног развоја, спонтаности у развоју, индивидуалног приступа дјетету, развијању ученичких способности, учења сопственим снагама, развоја активности и самоактивности, саморазвоја (као крајњег циља васпитања), важности познавања психофизичких способности дјеце и прилагођавања начина рада њиховим способностима и могућностима (Русоа, Дарвина, Монтења, Коменског, Спенсера, Монтесоријеве, Песталоција), чиниле су основу педагошког рада Елене Кеј. Ова педагошка схватања била су њен педагошки кредо у разумијевању саме природе дјетета, схватању дјетета у васпитном процесу, улоге и суштине васпитања, метода и поступака. Такође, била су подстицај у научним схватањима позиције васпитаника у васпитно-образовном процесу наших педагога.

Основне одреднице васпитно-образовног рада у школи будућности

Развијање ученичких способности, коришћење сопствених капацитета приликом усвајања знања, развој активности и самоактивности, слободан природан развој, саморазвој, ограничен број ученика у разреду (не више од 12), интегрисани наставни предмети (нпр. историја, вјеронаука, књижевност и умјетност), основне су карактеристике васпитно-образовног рада *младог покољења у школи будућности*. За Елену Кеј васпитањем младих може се доћи до новог, идеалног друштва, за које је потребна и реформа школе (Поткоњак, 2003). Постојећа школа „убица је душе дјететове“ (Кеј, 1918, стр. 51). Елена Кеј је незадовољна методама и начином рада школа. Истиче примјер лошег рада-школу Херија Лорисона (Harry Lowerison), због батина као средства како би се дјеца дисциплиновала, бубања и механичког учења. Указала, да у школи нема „спокојстава, јасности, очигледности и саморадње“, не поштује се чувена максима да „човјек учи за живот, а не за школу“, јер је све потчињено „испитима и свједочанствима“ (исто, стр. 51). Против је награде у школи, као и такмичења које је охрабрено давањем оцјене. Много је важније у наставном процесу за Елену Кеј подстицати слободу у развоју дјетета, данас детерминисану кроз васпитна подручја, која се тичу: 1) циљева и задатака, 2) педагошке концепције васпитања, 3) природе, карактера и садржаја васпитања, 4) психофизичких способности васпитаника и 5) нивоа оспособљености за самоучење и самоваспитање.

1) Стога за Елену Кеј циљеви и задаци васпитања треба да интензивирају слободан природан развој личности, саморазвој; дијете је у центру васпитања, све полази од њега, његових потреба и могућности; све је потчињено дјетету и његовој природи-дијете мора бити субјекат васпитања.

2) Концепција васпитања у школи будућности заснована је на педагогији есенције, субјекатској позицији васпитаника у васпитно-образовном процесу (дијете као величанство пред којим се треба до земље поклонити).

3) Садржаји васпитања везани су за слободан избор плана и програма, „школа има право да одреди шта све може примити у свој мени“ (Кеј, 1918, стр. 8); треба да избаци строго (*егзаминско*) знање „сређено као у кутији“ (исто, стр. 31), а дјecu кроз васпитне садржаје учити узајамном повјерењу, поштовању, уважавању личне слободе.

4) Психофизичке способности васпитаника важна су детерминатна, Елене Кеј у васпитно-образовном процесу. Заговарала је прилагођавање стилова рада наставника способностима ученика, указавши да је „у разредима немогућа једна разумна или персонална наставна метода“ (исто, стр. 17); методе учења напамет треба замијенити методама прилагођеним узрасту ученика, а интересовање ученика мора да побуди жива ријеч, непознат текст (*пензум*).

5) Ниво оспособљености за самоучење и самоваспитање данас значајно утиче на позицију васпитаника у наставном процесу. За Елену Кеј важно је да се перманентно подстиче цјелокупни развој дјетета, како би „школа била квасац од

којег мало по мало ускисне цијело тијесто“ (исто, стр. 8), а наставници морају оспособити ученике за практичан рад примјењив у свакодневном животу.

Основне одреднице васпитно-образовног рада у *школи будућности* Елене Кеј детерминисане су кроз васпитна подручја која указују на доминантну субјекатску позицију васпитаника у наставном процесу, са жељом да се методе и садржаји рада прилагоде индивидуалним способностима ученика; да учитељи оспособе дјецу да властитим искуством дођу до спознаје, да се самоизграђују.

Педагошки принципи Елене Кеј

Васпитно-образовне одреднице рада у *школи будућности*, представљају заправо педагошке захтјеве и принципе Елене Кеј.

Данас их „препознајемо у принципима свјесне активности и приступачности узрасту ученика; принципу индивидуализације, диференцијације и интеграције; принципу очигледности, те принципу рационализације и економичности“ (Вилотијевић, 2000, стр. 395). Компаративни приказ педагошких принципа данас и васпитно-образовних одредница Елене Кеј, дати у Табели 1, указују на њихову комплементарност:

Табела 1. Педагошки принципи данас и импликације принципа Елене Кеј

Педагошки принципи	Импликације педагошких принципа Елене Кеј
- принцип свјесне активности ученика	- подстицање самосталности, самоактивности; - слободно, потпуно саморазвиће (саморадња); - индивидуа сама наспрам своје савјести;
- принцип приступачности узрасту,	- предмети прилагођени стадијима развоја; - методе примјерене узрасту и специфичној врсти предмета;
- принцип индивидуализације, диференцијације и интеграције	- идентификовање даровите и дјеце која имају необичне особине; - школа за све;
- принцип очигледности	- примјена практичног рада; -очигледна настава; - вођење учитеља (ученици до знања долазе властитим искуством);
- принцип рационализације и економичности	- методе адекватне врсти или дијелу предмета - учење предмета у различитим временским периодима; оптимално вријеме за учење; - избацити егзаминско знање;

Такође, педагошке идеје Елене Кеј (признавање светости личности дјетета, подстицање самосталности, самоактивности, саморадње, омогућавање природног развоја персоналности сваког дјетета), сагледавамо у породичним принципима попут: принципа поштовања личности дјетета, принципа васпитне усмјерености, принципа индивидуализације и социјализације, принципа стимулативности, потпуне ангажованости и стваралачке активности (Пић, 2010). Доминантан принцип у слободном, природном развоју дјеце који подстиче самосталност, самоактивност, саморадњу за Елену је принцип индивидуалног развоја у *школи будућности*.

Саморадња у школи будућности

Саморадња у *школи будућности* за Елену Кеј представљала је подстицање самосталности, самоактивности, саморазвоја, заједничко васпитање мушке и женске дјеце, потребу наставника да дјечи само једном објасне правила игре, законе, да их заинтересују, да уважавају индивидуалност, идеју природности и слободе у васпитању. Али, Елена Кеј није за организовано, свјесно, систематско васпитање и образовање, које би интензивирало саморадњу у *школи будућности*. Против је да се унапријед поставе циљеви, задаци, примјерени сарджајима, средствима, методама и облицима рада. Њена полазна тачка је индивидуалистички поглед на образовање и васпитање, који има неколико аспеката. Један аспект Елениног индивидуалистичког погледа представља жељу да се свако дијете развија у слободног и независног појединца. Други аспект је обзир према другима. Обзир према другима објашњава чињеницом да је егоизам дјетета оправдан у извјесној мјери, али мора бити избалансиран, у односу према другима „све док се не *дирне* у неприкосновену границу права других,“ (Lengborn, 1993, стр. 107). Нажалост, имајући у виду данашњи циљ васпитања и образовања слободне, свестрано развијене личности са конкретизацијом циљева и задатака васпитања који се реализују на свим нивоима и у оквиру различитих подручја наставног рада, нисмо сигурни да је саморадња коју је заговарала Елене Кеј у *школи будућности* имала свој сврсисходан циљ-без организованог, свјесног систематског васпитања и образовања.

Идеје природности и слободе у концепцији слободног васпитања

Елена Кеј је истицала да центар друштвене бриге треба представљати „брига о новом покољењу и његовом васпитању“. У овом контексту принцип индивидуалног развоја доминантан је у односу на остале принципе. Циљ је „ослободити, а не ломити индивидуалну снагу сваког дјетета“...боље друштво се не може створити „бољим односима“, већ само „савршенијим човјеком“, јер појединац не треба да се „жртвује за заједницу“. Такав млади човјек који се жртвује, „личи на биљку која се противи природним законима и увене“ (Кеј, 1918, стр 51). За Елену Кеј најважнији фактор васпитања је „смирен и срећан дом, мир и

дужности које ту владају“ (Lengbron, 1993, стр. 162). Указала је да је за индивидуални развој „потребно више самоће, мање заједнице“ (Кеј, 1918, стр. 29). Двадести вијек за Елену Кеј треба да буде „век детета, век васпитавања новог човека“ (Поткоњак, 2003, стр. 18). Али, за васпитање *младог нараштаја*, предшколске установе није сматрала идеалним. Систем предшколских установа за њу је „клијање сјемена у тањиру, гдје изгледа врло лијепо“ (Кеј, 1918, стр. 29). Ако се жели васпитати човек, треба се држати програма васпитања великог државника Штајна (Stein), а то је: „развијти све оне импулзе од којих зависи вриједност и јачина човека“ (исто, стр. 29). То се може десити само онда ако се дијете учи што раније слободи, праву и одговорности сопствене воље, сматрала је Елена Кеј. Предшколске установе могу бити установе за васпитање дјете само у случају ако мајке нису способне да саме васпитавају дијете (*ако је слаба воља мајке, ако је сјетне природе, нерасположена...*); та дјеца треба да бораве у *забавиштима* препуштена сама себи. У *забавиштима*, васпитачица мора јачати дјечију одважност да постане индивидуални човек, она је *мудра жена*, која само посматра како се дијете слободно развија. Када је размишљала о „слободи дјетета“, Елена је правила један компромис. То није важило за дијете до три године. За њих је потребна „једна врста дресуре“ (исто, стр. 30). Дозвољавала је чак кажњавање дјете на том узрасту. Прихватила је тзв. *природну казну*, коју су заговарали и представници педагогије позитивизма, попут Херберта Спенсера (дијете треба на сопственој кожи осјетити посљедице рђавог поступка). И Елена Кеј је сматрала да дијете треба да издржи тежину посљедица које проистичу из његовог дјела. Овдје је суздржана: ако оно проузрокује *неизљечиву штету*, учитељ мора доћи у помоћ и зауставити поступак, казнити.

Велики значај у слободном васпитању за Елену Кеј има личност васпитача (лични примјер). Сматрала је да двије велике мете којима треба тежити васпитање у школи су: 1) знати добро видјети (у свјетовима природе, човека и умјетности) и 2) знати добро читати. Ако ово дијете умије, све остало може да научи, те даје савјете које треба слиједити у васпитању. Можемо их исказати кроз седам правила:

1. Активност ученика треба да прате прихватљиве емоције.
2. Изоставити вањску награду и репресију.
3. Дјеци не треба давати лажна обећања и плашити их школским обавезама.
4. Елиминисати било какву физичку казну.
5. Подстицати ученике да уложе већи напор како би самостално извршили задатке.
6. Уколико постоји потреба за наредбама и „пријетњама“, смањити их на најмању могућу мјеру, али их увијек испунити.
7. Казна није примјерено средство у васпитању човека.

Концепцију слободног васпитања у *школи будућности*, Елена Кеј заснивала је на субјекатској позицији васпитаника у васпитном процесу; истицала је принцип индивидуалног развоја и стварања савршенијег човека; право и одговорности сопствене воље, уз непосредне методе (убјеђивања, спречавања, вјеж-

бања, навикавања и подстицања) и средства која треба примјењивати у васпитању (показивање, демонстрацију, излагање, објашњавање, лични примјер, повјерење, њежност, доживљај пријатности у породици и школи).

Компарација позиције дјетета у васпитно-образовном процесу

Друштвено-педагошка полазишта Елене Кеј, која детерминишу улогу дјетета у васпитно-образовном процесу, имају своју научну основу у теоријским сазнањима наших педагога. Теоријска схватања Елене Кеј и педагога Николе Поткоњака, Бранка Ракића, Драге Бранковића, указују како на сличности тако и разлике.

Сагласни су да је позиција васпитаника веома промјењива-да један број детерминанти усмјерава васпитно-образовни процес ка субјекатској, а друге ка објекатској позицији. Неки фактори остварују јак, а други слабији утицај на положај васпитаника (Branković, 1999). Заједничка педагошка схватања попут слободног природног развоја, индивидуалног приступа дјетету, развијања ученичких способности, развоја активности и самоактивности, саморазвоја, су и педагошки *симбол вјере* на крају 20. вијека Николе Поткоњака. Поткоњак сматра да су темељи истинског и правог васпитања: право на индивидуалност, на особеност и различитост сваког људског бића, на своју сопствену личност и њено неспутано развијање и обликовање. Васпитање је за њега моћно, ако полази од човјекове природе, уткано је у ту природу и доприноси индивидуалном развоју. И Елена Кеј даје предност слободном природном развоју сваког појединца. Васпитавање човјека није свемоћно, као ни за Елену Кеј, али може бити моћно „када се на прави начин и у правом моменту остварује складним садејством свих чиниоца васпитања“ (Поткоњак, 2003, стр. 283). Идеје природности и слободе у васпитању дјете, за Елену Кеј подразумевају: јачање одважности, мајке слободно васпитају своју дјецу, реагују само ако дјеца желе нанијети штету сама себи или једни другима. Ове идеје представљају биологистичко-нативистичку концепцију, природа човјека је сваком дата рођењем (русоизам), па ту природу треба пустити да се слободно развија. За Николу Поткоњака васпитање је добило далеко сложеније како вертикалне, тако и хоризонталне димензије узајамног утицаја, давања и прихватања. Дјеца нису препуштена сама себи већ „старији утичу на млађе, али и млади утичу на старије, старији на старије и млади на младе. Мудри родитељи прихватају и подржавају те вишеструке односе и комуникације у породици“ (исто, стр. 288). Поткоњак сматра да се васпитање не смије препустити стихiji и насумичном одвијању, јер у васпитању сваког појединца током цијелог живота учествује велики број фактора (породица, школа, предшколске установе, настава, учење, формални и неформални систем образовања, друштвена заједница). И Поткоњак и Елена Кеј дају предност породици у васпитању као незамјењивом фактору, затим породичним принципима који се тичу уважавања личности дјетета, принципу индивидуалности, принципу стимулативности, гдје нема присиле, награђивања или кажњавања. Ракић истиче методе навикавања

и поступке попут објашњавања, инсистирања, убјеђивања, методе мотивисања и методе структурисања игара које мајке користе у васпитању дјеце. Док за Поткоњака предшколске установе, послије породице представљају значајан „нов корак у животу, развоју и васпитању сваког човека“ (исто, стр. 289), за Елену Кеј предшколске установе су само нужно зло.

У васпитању за Поткоњака и Елену Кеј ефикасна средства и методе су: атмосфера у породици, пријатност припадања и живљења у њој, међусобна слога и љубав чланова, уважавање индивидуалности и особености личности, захтијевање да сваки члан породице благовремено извршава своје обавезе, осјећање сигурности, заштићености и међусобне солидарности, повјерења и искрености чланова породице.

Елена је истицала да сва бића, своје потребе, своја интересовања могу развијати потпуно самостално, слободно, при чему не требају бити ничим спутана. Заговара васпитање цјеловите личности, али не указује на „димензије и компоненте личности које се морају развијати да би дијете постало цјеловита људска личност“ (Поткоњак, 1999, стр. 82). На важност васпитања цјеловите личности указује и Бранковић. Сматра да је схватање личности и њеног функционисања као цјелине „детерминисало битне промјене и у васпитно-образовној сфери“, указујући да се динамика „једне живе цјелине не може објаснити као резултат независних елемената“ (Бранковић, 2001, стр. 46). Елена Кеј (изузев до треће године) и Поткоњак, су против присиле у васпитању, наметања споља, нарушавања индивидуалности сваког дјетета, развоја индивидуе која настоји да се уклопи у унапријед створене шеме и калупе. Против присиле у васпитању је и Ракић. Указује да су непогодности и штетности присиле следеће: 1) кажњавање је засновано на страху, 2) казне престају бити ефикасне ако их се дијете и млади не боје; 3) казне појачавају нежељено понашање; 4) проузрокују неугодна осјећања; 5) тешко је контролисати посљедице казне; 6) кажњавање може проузроковати *злу крв* према педагошким радницима, па чак и према друштву и 7) тешко је одмјеравати оштрину казни у образовању и васпитању (Ракић, 1974). За разлику од казни, награде имају своје предности у васпитно-образовном процесу (Бранковић, Ракић, Кеј, Поткоњак): пријатне су, рађају интерес и одушевљење; утичу на его-појачање и развијају виши морал.

Дајући важност природном слободном васпитању, породици као незамењивом фактору васпитања, ефикасним средствима у васпитању без присиле и казне, за Елену Кеј важна је слобода и доминантна субјекатска позиција васпитаника у васпитно-образовном процесу. Никола Поткоњак жели да пронађе методе, облике, начине и средства којима ће циљеве и задатке, садржаје васпитања и образовања учинити пријатнијим, прихватљивијим, интересантнијим за све субјекте наставног процеса. Ракић наглашава да наставници/васпитачи треба да имају јединствене захтјеве које постижу путем добро организоване наставе, а сами ученици су активни субјекти у свим фазама школских активности и акција. Драго Бранковић сматра да реформски покрети и савремене теорије учења „умјесто доминантне објекатске захтијевају доминантну субјекатску позицију

васпитаника у васпитно-образовном процесу“ (Branković, 1999, str. 32). Такође, указује да протагонисти, искључиво субјекатске позиције васпитаника умјесто у центар васпитања, личност постављају *изнад* тог процеса. Скоро све концепције таквог васпитања завршиле су у педоцентризму. О проблему улоге личности у васпитању најчешће се изражава једностраност: васпитаник је или објекат или субјекат образовно-васпитног процеса (исто, 1999). Стога указује на потребу да васпитаник буде истовремено и објекат и субјекат наставног процеса. Основни смисао ове педагошке концепције може се исказати тврдњом да ученик треба бити поучаван, али и да учи и самоучи; да у објекатској позицији васпитања, без обзира на педагошку ситуацију (узраст, способности, интересовања, претходно знање), доминира поучавање, у субјекатској учење или самоучење. Потребно је усагласити положај васпитаника (истовременог субјекта и објекта) у свим елементима педагошког процеса, сматра Бранковић.

За Елену Кеј основни смисао васпитне концепције заснован је на педагогији есенције: природан и слободан развој појединца, личност у центру васпитања, дјетињство је период аутономног развоја, дијете је у центру педагошког процеса. Елена сматра да се појединац не треба жртвовати за заједницу, за индивидуални развој потребно је више самоће, мање заједнице, што је супротно схватањима Поткоњака, Бранковића и Ракића. Никола Поткоњак указује на јединство индивидуалне и социјалне компоненте у развоју личности, на „јединство индивидуализације и социјализације у васпитању сваког појединца“ (Поткоњак, 1999, стр. 82), сматра да „ван људске групе човек престаје да буде човек“ (Поткоњак, 2003, стр. 284). Васпитање је неутуђиви и саставни дио човјековог индивидуалног развоја и живота, али само ако се одвија у оквирима групе и група којима тај индивидуални човјек као члан припада. Само у групи човјек може да се самореализује као истински човјек, јер индивидуални и друштвени развој (сваког појединца) су двије неодвојиве стране истог процеса који траје цијели живот, процес „очовечавања и обликовања јединствене и целовите личности сваког човека“ (исто, стр. 284). Такође и Ракић (1974) истиче да је васпитање дио човјековог развоја. Важно је да се васпитни рад усмјери ка процесима и динамизмима интернализације и навикавању васпитаника да се што успјешније социјализује; да побољша слику о себи, да јача свој его (развијањем свјесности, вољности, учењем послушности, толерантности, флексибилности, да на васпитне надражаје васпитаник реагује са задовољством).

У *Школи будућности* методе су примјерене узрасту ученика и специфичној врсти предмета, развој самосталности, самоактивности подстиче цјелокупни развој дјетета за Елену Кеј. Такође и Поткоњак вјерује да: само школа која је максимално индивидуализована и диференцирана према ученицима; отворена и пријемчива за ново; демократизована и слободна; без крутости и шаблона, строге подјеле на разреде, упросјечавања и нивелисања ученикових индивидуалности; застарјелих метода, облика, начина и средстава рада у настави и подручјима ваннаставног рада, има перспективу, будућност, услове да постане и опстане као *нова школа*.

Да би се подстицала самосталност, активност и самоактивност у наставном процесу, за Елену Кеј у *школи будућности* неопходан је слободан избор наставног плана и програма. Поткоњак у *новој школи* то види у настави која мора бити развијајућа (диференцирана, тимска, егземпларна, програмирана...), како би се подстицао слободан, самосталан развој сваког дјетета; саморазвој и самоваспитање (дијете активно учествује у рјешавању животних проблема, сазнаје сопственим откривањем новог). И Драго Бранковић сматра да настава треба бити развијајућа, да васпитаник у процесу васпитања сам одређује циљ васпитања, бира садржаје, облике и методе које њему одговарају; самовреднује исходе и резултате образовно-васпитног рада. С друге стране, скреће пажњу да васпитаник још увијек није у *центру*, већ на *периферији* васпитног процеса; да у класичној настави разредно-предметно часовног система доминира објекатска позиција васпитаника. Такође и Ракић указује да је потребно васпитно вођење, усмјеравање, контрола наставника. Наставник/васпитач треба да познаје особине и структуру личности, навике, мотиве, ставове, евентуалне сметње, неразвијености и тешкоће дјетета, како би могао организовати и спроводити васпитно-образовни рад. „Без добре организације васпитног рада, политика јединствених захтјева доживјеће бродолом“ (Rakić, 1974, стр. 191). Указујући на сличности у концепцији васпитања Елене Кеј и наших педагога (Поткоњак, Ракић, Бранковић) које утичу на позицију васпитаника у васпитно-образовном процесу, попут: природног слободног васпитања; ефикасних средстава у васпитању (Кеј, Поткоњак), одбацујући присилу (Поткоњак, Кеј, Ракић), уважавању способности сваког дјетета, оспособљавању ученика за самоучење, самоваспитање, заједно са методама прилагођеним узрасту и специфичној врсти предмета, поштовању личности дјетета, учавамо и разлике. Педагошка схватања о васпитању дјетета приказана кроз међузависне нивое, компоненте, циљеве и исходе васпитно-образовног процеса у Табели 2, указују на те разлике:

Табела 2. Педагошка схватања о васпитању дјетета

Међузависни нивои, компоненте, циљеви и исходи васп. образ. процеса	Елена Кеј	Поткоњак, Ракић, Бранковић
<i>Предшколско васпитање</i>	- предшколске установе „нужно зло“;	- значајан корак у животу, развоју и васпитању;
<i>Школа</i>	-интензивира слободан, природан индивидуалан развој личности;	-индивидуализована и диференцирана према ученицима;

<i>Садржаји васпитања и образовања</i>	-слободан избор наставног плана и програма - против да се унапријед поставе циљеви и задаци;	-слободан избор наставног плана и програма прилагођеног различитим стадијима психичког развоја дјетета;
<i>Васпитно-образовни процес (настава)</i>	- дијете само проналази прави савршен начин рада и изражавања;	-настава је развијајућа, прилагођена индивидуалним могућностима ученика;
<i>Циљ и задаци васпитно-образовног процеса</i>	- препуштени стихији и насумичном одвијању;	- не смију се препустити случају; -цјеловито поимање и развијање личности путем васпитања и образовања;
<i>Ангажман наставника</i>	- наставник само посматра, треба да <i>заинтересује</i> ; - <i>мудра жена</i> ,	- наставник васпитно води, усмјерава, контролише; - познаје особине и структуру личности дјетета;
<i>Развој психофизичких способности васпитаника</i>	- субјекат (васп.образ. процеса); - индивидуални (аутономни) развој; - дијете <i>величанство</i> ;	- дијете и субјекат и објекат; - подстиче се истовремено и индивидуални и социјални развој; у нераскидивом јединству (дијалектичка стварност);

За Елену Кеј предшколске установе су нужно зло, за наше педагоге представљају значајан корак у животу сваког појединца. Школа интензивира слободан природан развој, за Поткоњака, Ракића и Бранковића школе су индивидуализоване и диференциране према ученицима. Разлике су уочљиве и у компонентама које се тичу васпитно-образовног процеса: садржаји васпитања и образовања за Елену Кеј чине слободан избор наставног плана и програма; за Поткоњака, Ракића и Бранковића представљају слободан избор наставног плана и програма прилагођеног различитим стадијима психичког развоја дјетета. Циљ васпитно-образовног процеса препуштен је стихији и насумичном одвијању за Елену Кеј. За наше педагоге циљ васпитно-образовног процеса не смије се препустити случају, захтијева цјеловито схватање личности путем васпитања и образовања. Сами исходи везани за ангажман наставника и развој психофизичких способности васпитаника указују такође на разлике: док за Ракића, Поткоњака и Бранковића наставник васпитно води, усмјерава, контролише, познаје особине и структуру личности дјетета, за Елену Кеј дијете је субјекат наставног процеса, наставник само посматра, интензивира аутономни развој дјетета. За Поткоњака,

Ракића и Бранковића дијете је и субјекат и објекат васпитно-образовног процеса, истовремено се подстиче и индивидуални и социјални развој (у нераскидивом су јединству).

Закључни осврт

Своју концепцију слободног васпитања у *школи будућности* Елена Кеј заснива на педагогији есенције. С обзиром да концепција васпитања у одређеном друштву детерминише позицију васпитаника и ставља га у одређен однос према педагогији есенције и педагогији егзистенције, не можемо се у потпуности сложити са Еленом Кеј. Њена једнострана концепција искључиво усмјерена ка педагогији есенције, без педагогије егзистенције, не подстиче цјеловит развој личности, постизање јединства индивидуалног и социјалног у развоју, јединства индивидуализације и социјализације у васпитању васпитаника, истовремено и субјекта и објекта васпитно-образовног процеса.

Данас говоримо о неопходности усаглашавања позиције васпитаника (истовремено субјекта и објекта) у свим елементима васпитно-образовног процеса. На ком мјесту ће се наћи васпитаник, зависи од утицаја великог броја детермината. Поткоњак, Ракић, Бранковић сматрају да највећи утицај имају фактори попут циљева и задатака, педагошке концепције васпитања, психофизичких способности, нивоа оспособљености васпитача и васпитаника.

Литература

- Branković, D. (1999). *Determinante pozicije vaspitanika u obrazovno-vaspitnom procesu*. U časopisu „Pedagogija“ br.1-2. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Бранковић, Д. (2001). *Холистички приступ формирању моралне личности*. У часопису „Наша школа“ бр.1-2. Бања Лука:
- Branković, D., Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Бранковић, Д. (2004). *Педагошке теорије: научне основе и развојни токови*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика I*. Београд: Учитељски факултет.
- Ilić, M. (2010). *Porodična pedagogija*. Banja Luka-Mostar: Univerzitet u Banjoj Luci i Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru.
- Lengborn, T. (1993). *Ellen Key*. Paris: UNESCO: International Bureau of Education, vol.XXII, no.3/4.
- Кеј, Е. (1918). *О васпитању детата у школи*. Београд-Сарајево: Издање И.В. Ђурђевића.
- Коменски, Ј.А. (1997). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Montenij, M. (1953). *Ogledi o vaspitanju*. Beograd: Pedagoško društvo NRS.
- Montesori, M. (2006). *Упијајући ум*. Beograd: DN Centar.

- Нешковић, С. (2007). *Систем предшколског васпитања Марије Монтезори: полазиште и потврда*. И. Сарајево: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Pedagoška enciklopedija* 1 (1989). Београд: Завод за удžбенике и наставна средства.
- Песталоци, Х., (1946). *Како Гертруда учи своју дјецу*. Београд: Просвета.
- Potkonjak, N. (1999). *Za jedinstvo individualne i socijalne komponente ličnosti u vaspitanju*. U časopisu „Pedagogija“, br. 1-2. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Поткоњак, Н. (2003). *XX век: Ни „Век дјетета“ ни век педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине и Педагошко друштво Републике Српске.
- Rakić, B. (1974). *Vaspitno delovanje u malim grupama*. Sarajevo: Завод за издавање удžбеника.
- Rijavec M., Vidović_Vizdek, V., Miljković, D., Štetić-Vlahović, V. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Загреб: Educa.
- Ruso, Ž. Ž. (1950). *Emil ili o vaspitanju*. Београд: Знанје.
- Spevak, Z. (2003). *Jan Amos Komenski pedagog i utopista*. Нови Сад: Fors.
- Spevak, Z (1992). *Vaspitanje, demokratija*. U časopisu „Misao“, br.15. Нови Сад.

Tatjana Mihajlović
Banja Luka

SCIENTIFIC STANDPOINTS OF HELEN KAY AND PEDAGOGUES IN THE REGION ON THE CHILD'S POSITION IN UPBRINGING PROCESS

Abstract

The author points out that the pedagogical ideas of Helen Kay were an incitement in the work of pedagogues in the region, i.e. Nikola Potkonjak, Branko Rakic, Drago Brankovic. Their scientific insights point to both similarities and differences in understanding of the position of pupils in teaching process.

It is possible to notice differences in the components related to upbringing-educational process: according to Helen Kay, contents of upbringing and education refer to free choice of a curriculum; according to Potkonjak, Rakic and Brankovic, they are also adjusted to different stages of child's psychological development. In Helen's view, the aim of upbringing-educational process is abandoned to the blind forces and random events. In the view of the mentioned pedagogues in this region, upbringing-educational process and its aim cannot be left to a chance; it demands comprehensive understanding of personality through upbringing and education. The very outcomes related to the engagement of a teacher and development of psycho-physical abilities of pupils also suggest differences: according to Rakic, Potkonjak and Brankovic, a

teacher manages, leads, directs, controls, and knows the features and the structure of child's personality; according to Kay, a teacher merely observes, i.e. intensifies autonomous development of a child.

Key words: free development, individualism, activity addressing the needs of children, self-upbringing, self-development, free upbringing.

Д-р Татьяна Михайлович Баня Лука

НАУЧНЫЕ ПОНЯТИЯ ЭЛЛЕН КЕЙ И НАШИХ ПЕДАГОГОВ О МЕСТЕ РЕБЁНКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Резюме

Автор в настоящей работе указывает на то что педагогические идеи Эллен Кей были импульсом в работе наших педагогов Николи Потконяка, Бранка Ракича и Драго Бранковичу. Их педагогические научные познания указывают как на сходства так и на разницы в понимании места учащихся в процессе обучения.

Разницы видны в компонентах касающихся воспитательно-образовательного процесса: содержания воспитания и образования представляют свободный выбор учебного плана и программы; для Потконяка, Ракича и Бранковича они приспособлены разным этапам психического развития ребёнка. Цель воспитательно-образовательного процесса предоставлена стихии и проведению наугад у Эллен Кей. Для наших педагогов цель воспитательно-образовательного процесса нельзя предоставить случаю, требует полное понимание личности путём воспитания и образования. Результаты в связи с работой учителя и развитие психофизических способностей учащихся, указывают также на разницы: педагоги Ракич, Потконяк и Бранкович предлагают чтобы учитель руководил, направлял, контролировал и знал особенности, характеристики и структуру личности ребёнка, а у Эллен Кей учитель только следит за ребёнком и интенсивирует автономное развитие ребёнка.

В наше время мы говорим о необходимости согласованности роли учащихся /одновременно и субъекта и объекта/ во всех элементах воспитательно-образовательной работы.

Опорные слова: свободное развитие, индивидуальность, активность соответствующая потребностям детей, самовоспитание, саморазвитие, свободное воспитание

Академик Грозданка Гојков
Висока школа струковних студија
за васпитаче “Михаило Палов” Вршац
Учитељски факултет Београд

UDK 311:37.01(049.3)

Приказ

Примљен: 8. XI 2013.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 4, p. 708–710.

УПОТРЕБА SPP ПРОГРАМА У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Приручник под насловом *Употреба ПСПП програма у педагошким истраживањима*, аутора проф. др Бориса Кожуха и доц. др Јелене Максимовић, Филозофски факултет, Ниш, 2013. год., садржи 156 страница, распоређених у оквиру десет поглавља и литературом на крају. Поглавља се односе се на следеће: Програм ПСПП (9-10), Етапе рада са ПСПП (11-12), Припрема података (11-26), Уношење података (27-38), Описивање варијабли (39-50), Обрада података (51-60), Сређивање података (61-100), Преглед резултата (101-11), Графикони (119-129), Записивање датотека (130-151), Литература (152-156).

Аутори су пошли од чињенице да већина поступака анализе података у савременим педагошким истраживањима већих, али и мањих обима захтева статистичку обраду података, те да се ово односи како на емпиријска тако и на теоријска истраживања и посматрали је у овом тексту као оруђе које омогућује рационалне методолошко-логичке поступке, под условом да су у току поступка истраживања прикупљени нумерички подаци који су предмет истраживања, наравно, имајући на уму да коришћење статистичке обраде података није неопходност, те да вредност истраживања не зависи од количине статистике присутне у њима, па се у тексту указује на опрез - лоше прикупљени подаци не могу се кориговати статистиком, дакле истиче се да статистичка обрада података не гарантује сама по себи успех истраживања. Ипак, у тексту се види да је примена статистичке методе у већини педагошких истраживачких пројеката изузетно корисна. У овом је тексту стављен акценат на употребу *ПСПП програма у педагошким истраживањима* и то тако што су посебно посматране статистичка анализа, динамичка и корелациона анализа, са акцентовањем циља статистичке анализе, дистрибуција фреквенције појава и одређених особина, са приказима израчунавања различитих параметара, њихових унутрашњих токова и тенденција, затим су приказани неки елементи динамичке анализе - трендови и периодичне варијације, а највећа пажња посвећена је корелационој статистичкој методи и указано је када се и на који начин њоме испитују међузависности у развоју две или више група појава.

У примени *ПСПП програма у педагошким истраживањима* указано је на то како се корелационом статистичком методом синтетизују статистичке и динамичке анализе, што чини посебну вредност овога приручника.

У приказима коришћења статистичких поступака пошло се од дескриптивне статистике, дата су упутства за сређивање података, класификовање и начине коришћења овога програма за израчување мера пресека, корелација и варијација. Статистика закључивања, или статистика узорка посматрана је из угла закључивања о мерама у популацији добијених на основу узорка, стандардне грешке статистичких мера, мере просека, варијабилности и корелација, мере вероватноће и друге посебне мере статистичког закључивања, параметријске и непараметријске статистичке анализе. Посебна пажња посвећена је уношењу и сређивању података. Значајна су упутства којима је описана обрада података помоћу графикана, затим приказани типови графикана и начин њихове израде, као и објашњења техника записивања и чувања датотека са подацима, са упутствима за обраду и са резултатима, као и представљање и могућност поновног коришћења сачуваних датотека. Тако се овим омогућује да се на лакши и бржи, једноставнији начин студенти користе у овом приручнику приказаним статистичким методама, што је допринело остварењу задатка који су аутори себи поставили да на једноставан и приступачан начин пружи садржаје потребне за коришћење већег броја статистичких поступака, разумевање и тумачење добијених налаза.

Чињеница да је ПСПП бесплатни програм за статистичке обраде података, направљен по узору на програм SPSS, са којим је врло сличан, али донекле једноставнији, дакле програм ПСПП не омогућава толико статистичких метода као SPSS, што овом приручнику даје посебну препоруку, јер је, пре свега намењен студентима, или другима који чине прве кораке у примени статистичких метода закључивања у педагошким истраживањима, а уз претходно иде и констатација да обраде и поступци које ПСПП омогућава нису толико усавршени као у програму SPSS. Но, студентима, којима је овај текст првенствено намењен, могу оба ова програма омогућити лакше сналажење у обради, а за програм ПСПП је значајно да је програм са отвореним кодом, дакле може се скинути са интернета и бесплатно употребљавати. Налази се на сајту организације GNU.

Могло био се, након кратког освртања на садржаје рукописа, закључити да се текст може сматрати приручником, или помоћном уџбеничком литературом, која као предзнак има инструктивни карактер у смислу не само приказа статистичких поступака, него и упућивања у начине одабира адекватних статистичких метода и поступака, упућивања у статистичке методе примерене педагошким истраживањима, начине прикупљања података, без чије адекватности је немогућа, односно неефикасна статистичка, односно компјутерска обрада, па и бескорисна употреба било ког пакета. Ово чини посебну вредност овога текста, јер упућује корисника овога приручника у начине правилног одабира статистичких метода и начина сређивања података, односно усмерава га на прави пут у припреми и избору поступака за коришћење овога статистичког пакета. Ово је овде истакнуто, јер то и јесте најчешћа тачка спотицања и искуснијих

истраживача. А непримећен погрешан пут, односно избор методе или поступка сређивања података, статистички пакет, како је претходно речено, не може да коригује. Грешке у закључивању су неминовне, а лажну увереност у тачност података само појачава компјутерска, односно статистичка обрада података.

Значачки одабрани наслови релевантне савремене литературе, који спаја упознавање статистичких метода и компјутерску обраду у педагошким истраживањима користили су ауторима као смерница за успешно савладавање постављених задатака, те допринели да студенти и други корисници овога приручника могу лако да упознају основне методе и поступке статистичког закључивања и стекну сигурност у њиховој примени и исправном тумачењу налаза употребом ПСПП програма, што је значајна препорука за коришћење овога приручника

НОВИ ПРИЛОГ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОМ ПОДРУЧЈУ ИСТРАЖИВАЊА

**Иван Цифрић, ЛЕКСИКОН СОЦИЈАЛНЕ ЕКОЛОГИЈЕ -
Критичко промишљање, Школска књига, Загреб, 2012, 466 стр.**

Појам екологија је настао у 19. веку у пољу природних наука, заправо у породици биолошких дисциплина. Термин екологија сковао је немачки биолог Ернест Хекел (1866) од две старогрчке речи “*оикос*” (дом) и “*логос*” (наука). Међутим, тенденције у развоју биолошке екологије и доминација проблема друштвене околине у савременом индустријском друштву, условили су кретање еколошке проблематике од *биолошког* ка *социјалном* пољу и процес ширења предмета њеног проучавања од *локалне* ограничености ка *светском* и *глобалном* нивоу. Иако та реч припада не само науци, већ и речнику свакодневног живота, појам екологија данас није више једнозначан и саморазумљив. Поред “биолошке”, “медицинске”, “хумане”, “политичке”, све више се говори о “социјалној екологији”. Ради се о новом предметном подручју у односу на класична размишљања, пољу које обухвата међусобне односе између екосфере, социосфере и техносфере. Посебно значајна сфера социјалне екологије је стање (не)развијености еколошке свести и еколошке културе, односно одговорности за опстанак планете Земље за живот садашњих и будућих генерација.

Лексиконско-енциклопедијско дело академика Ивана Цифрића, које се у издању Школске књиге из Загребa појавило крајем 2012. године, садржи веома обиман преглед појмова из социјалне екологије. Као научна дисциплина, социјална екологија је настала повезивањем социјалних и природних наука у ново интердисциплинарно подручје истраживања. Неки аутори је схватају као социолошку дисциплину која истражује социјалне узроке и последице утицаја друштва на околину (природу), а други као еколошку дисциплину која истражује утицај природе и околине на друштво, односно последице еколошких утицаја на друштво (стр. 6). У том смислу и овај *Лексикон* представља предмет проучавања с два аспекта: социјалног и еколошког.

Лексикон социјалне екологије садржи 991. одредницу из социјалне екологије поређаних абecedним редом. Уз хрватски назив појма, у загради је дат и превод тог појма на енглески и немачки језик, што значајно доприноси бољем схватању социјалноеколошке тематике у иностраној научној литератури, а у великој

мери олакшава и писање научних радова у вези с том тематиком на поменутиим језицима. Поред ауторовог објашњења сваког социјалноеколошког појма, наведено је и кратко одређење схватања других аутора. У *Лексикон* су уврштене и неке одреднице које представљају својеврсну иновацију у контексту савремене литературе и актуалне социјалноеколошке стварности. На пример, уведени су неки нови појмови који су неизбежни у стварању нове социјалноеколошке парадигме, као што су: “дужничко ропство у природи”, “дан еколошког дуга”, “ружа културне еволуције”, “друштвени природни однос”, “филозофија жртвеног јарца”, “социјалноеколошки метаболизам”, “антропобиотичка екумена”, “жабљи синдром”, “човеков природни парадокс”, “епистемологија ловца и освајача”, “филтрирање знања”, “екологија времена”, “отисак времена”, “културна ентропија”, “менаџмент времена”, “култура насиља”, “отуђени системи” и тако даље (стр. 6). Као што пише у поднаслову књиге, *Лексикон* представља својеврсно критичко промишљање: свака одредница је дефинисана и њој придружена различита схватања неких аутора и критички осврт аутора.

У предговору се износи теза да су крајем 20. и почетком 21. века савремено друштво и околину (природу) захватиле две кризе: прва је криза унутар друштва (економска, морална итд.) и криза модерних система у целини као међународна криза (политичка, криза управљања итд.), а друга је криза односа друштва према околини. Спајањем низа појединачних криза настала је социјалноеколошка криза у којој повезани процеси социјалне и еколошке кризе утичу на цело човечанство и његову перспективу (стр. 5). Комплексност проблема у социјалноеколошком контексту захтева трагање за различитим средствима за њихово решавање, услед чега су битна интердисциплинарна истраживања и развој нове – социјалноеколошке парадигме. Уместо старих појмова који су поједностављивали слику стварности, потребни су нови појмови и категорије помоћу којих је могуће боље разумевање односа човека (друштва, културе) и природе (околине) (стр. 6), и ефикасније деловање појединаца, група (социјалних покрета) и друштва на решавању изазова еколошке кризе. У том циљу је концептуализован и овај *Лексикон*, који укључује појмове из различитих наука као што су социологија, филозофија, антропологија, биологија, екологија, педагогија, психологија, теологија и друге.

За социјалноеколошку мисаону оријентацију посебно је значајан појам ЕКОЛОШКИ ОТИСАК СТОПАЛА (*ecological footprint; der ökologische Fußabdruck*) који се односи на “меру човековог искоришћавања природних добара Земље прерачунату у пољопривредну површину (хектаре) по становнику, која је потребна за производњу хране, енергије и осталих ресурса нужних за одржавање постојећег стандарда живота становништва на неком подручју или целој Земљи” (стр. 107). С обзиром на популациону експлозију, потребе за енергијом, храном, дрветом и другим предметима, у наредних 140 година, еколошки отисак би се могао удвостручити у односу на глобални биокапацитет Земље. Концепт потиче од Mathiasa Wackernagela 1990. године, а термин еколошки отисак стопала сковао је William Rees 1996. године. Циљ отиска стопала је мерење његове

величине, јер се човек (према Е.Р. Odumu, 1913-2002) претвара у паразита на Земљи, који у планетарним размерама ствара неравнотежу између органског дефицита и анорганског суфицита. Највећи еколошки отисак стопала имају земље с минималним условима за производњу хране (Уједињени Арапски Емирати 11,9 ха), и земље с највећом потрошњом као САД (9,6 ха). Важно је напоменути да је за задовољавање потреба (храна, вода, становање, енергија, транспорт, трговина, збрињавање отпада) просечног становника земаља у развоју потребан 1 ха. Интересантан је податак који аутор *Лексикона* наводи да “ако би сви на Земљи живели с америчким стандардом, еколошки отисак стопала требао би бити површине и до пет планета Земље” (стр. 107). С обзиром на чињеницу да еколошки отисак постаје све већи, а “еколошки руксак” (маса ресурса која је екстракована, али одбачена у каснијем току производње или потрошње) све тежи, постоји потреба смањења и ограничења *per capita* искоришћавања околине и природних извора. За то је потребна одговарајућа културна промена у модерном друштву на основу културног консензуса. Еколошки отисак стопала упозорава на развојну неједнакост између развијених и неразвијених земаља.

Савремена криза образовања захтева активнију улогу педагогије, која у своје предметно подручје треба да укључи нове садржаје. У том смислу велику употребну вредност има социјалноеколошки појам ЕКОЛОГИЗОВАЊЕ ПЕДАГОГИЈЕ (*ecologization of pedagogy; die Ökologisierung der Pädagogik*). То је “уношење еколошких садржаја у педагогију као одговор педагогије на савремену кризу образовања” (стр. 87). Практични ефекти еколошке педагогије зависе од оспособљености васпитача и наставника на свим нивоима образовног система. На ту тему све је више истраживачких радова код нас и у свету. Са друге стране, појам ПЕДАГОГИЗОВАНЕ ЕКОЛОГИЈЕ (*pedagogizing ecology; die Pädagogisierung der Ökologie*) је одговор педагогије на еколошку кризу са захтевом за учествовањем педагогије у еколошкој едукацији. Решавање изазова еколошке кризе захтева да се педагошки примерено методички обраде и пренесу еколошки садржаји и вредности у процесу васпитања и образовања у друштву (стр. 286).

Две савремене међусобно повезане кризе, еколошка и криза институционалног образовања, условиле су потребу за еколошком едукацијом. У ужем смислу, појам ЕКОЛОШКА ЕДУКАЦИЈА (*environmental education; die ökologische Edukation*) обухвата еколошко васпитање и еколошко образовање, и квалитативно је више од њиховог збира. Битан је елемент процеса промене и обликовање еколошке свести. Еколошка едукација се може схватити на неколико нивоа: (а) као систем *институција* школског и ваншколског образовања; (б) као процес подизања *еколошке свести*, тј. преноса и усвајања *когнитивних* сазнања – систем знања о околини и друштву, *етичких начела* и *афективних* сазнања, као и подстицање *конативних* момената. Аутор *Лексикона* је мишљења да је еколошка едукација мање еколошка дисциплина, а више *еколошка пракса* као целовит еколошки едукацијски програм доживотног учења. Повећава еколошку комуникацију. Стога је усмерено и на будућност и обликовање интегралне со-

цијалноеколошке едукације, јер “социјално учење” (усмерено само на друштво и човека) без “еколошког учења” остаје “слепо” и “празно”, а еколошко учење о “чистом” знању и моралу без уклопљености у стварне животне односе и оквири социјалних процеса постаје додатак рутинизованој пракси свакодневице. Едукацијски проблем постмодерне епохе јесте поновно интернализовање социјалних и еколошких вредности на нивоу појединца и њихова практична примена у свакодневном свету рада и живота друштва (стр. 88).

У ширем смислу еколошка едукација обухвата и појам ЕКОЛОШКО УЧЕЊЕ (*ecological learning; das ökologische Lernen*) као континуирано усвајање пораста научног знања природних и друштвених наука о еколошкој комплексности, повезаности природе и друштва, еколошкој кризи и могућим решењима као системско учење, које укључује процес примене нових знања и практичних поступака, али и рационалних промишљања о социјалноеколошким парадигмама човековог живота и његових перспектива; укључује и учење о алтернативним знањима, еколошким вредностима и облицима учења и деловања.

Еколошко учење је делотворно ако придонеси развоју еколошке свести и еколошкој едукацији. Посебан квалитет еколошког учења огледа се у новим социјалним покретима (еколошки, мировни, протести младих, феминистички итд.) јер они могу бити друштвени узор у алтернативним облицима институционалног учења. Аутор *Лексикона* разликује неколико нивоа еколошког учења: (а) духовно-рационални, (б) чулно-емотивни (веома важан за рано детињство), (ц) нормативно-вредносни, и (д) делатно-практични.

Еколошко учење захтева израду програма и наставних материјала за различите школске нивое, стручну оспособљеност наставника, али и препознатљива вредносна становишта интерпретације односа човека према природи и околини. Зато није довољно само научно знање природних наука и његово преношење на ученика, него и оно других наука (филозофије, етике, социологије, социјалне екологије, антропологије итд.), као и оријентацијско знање (знање о етичности људских поступака у примени научног знања као оријентацији у различитим подручјима рада и живота (стр. 113 и 278)). Еколошко учење је један од трију савремених смерова у склопу двеју мисаоних фигура (педагогизовања екологије и екологизовања педагогије) уз еколошко васпитање и екопедагогију у целини еколошко-педагошког приступа (стр. 113).

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ОКОЛИНУ (*environmental education; die Bildung/Erziehung für die Umwelt*) подразумева оријентацију на оспособљавање не само за заштиту околине и природе него и за стварање околине, тако да обухвата елементе научног знања и оријентацијског знања. У образовању за околину, уграђени су аспекти различитих дисциплина, од природнонаучних до социјалних и хуманистичких, а уграђени су и елементи еколошке свести (когнитивна, емотивна и конативна димензија). Образовањем се репродукују и продукују нова схватања односа човека и околине. Није ограничено на педагошки приступ иако је он битан, нарочито у институционализованом образовном систему (стр. 268).

КУЛТУРНА ЕНТРОПИЈА (*cultural entropy; die kulturelle Entropie*) подразумева процес нестајања културне разноликости у свету. Као резултат културне ентропије могућ је потпуни нестанак разноликих култура или доминација једне културе с видљивим знацима нестајања друге културе (стр. 222). Језик је важан у смањивању културне ентропије јер представља идентитет и егзистенцију. У историји људског друштва и културе нестало је неколико хиљада језика, десетине различитих култура и цивилизација. Процес губитка разноликости култура (плурализма култура) у свету нарочито је убрзан после колонијалних освајања и развоја индустријског друштва у Европи и САД-у, тј. у последња три века. Културна ентропија може се повезати с културним империјализмом. Процес културне ентропије одређене културе може се посматрати и реконструисати путем теорије дугих таласа. То значи да културе и цивилизације имају своје трајање, свој живот: настанак, развој, врхунац, силазну путању и пропаст. Међутим, ентропирањем или потпуним нестајањем неке културе као целине, не нестају нужно и сви њени елементи на простору на којем је постојала (стр. 222).

У *Лексикону социјалне екологије* су уз појмове дате и ознаке у облику стрелице (→) које читаоца упућују на друге појмове са којима је одредница повезана. На тај начин је омогућено стицање ширег знања и боље разумевање контекста одређеног појма. После објашњења свих појмова, дат је веома обиман избор из литературе коју је аутор користио приликом израде *Лексикона социјалне екологије*. Постоји и попис имена и регистар појмова поређаних по абедици с припадајућим страницама на којима се она спомињу. На самом крају *Лексикона* налази се кратка белешка о аутору и његовом богатом доприносу у досадашњем развоју социологије и социјалне екологије.

Лексикон социјалне екологије представља веома значајан допринос развоју социјалне екологије чији предмет сваким даном постаје све значајнији, с обзиром на глобализацију еколошких проблема и експандирајућу еколошку кризу која представља озбиљну претњу одрживом развоју и опстанку живота на Земљи. Популациона експлозија, енормно загађење и све већа потреба за енергијом и индустријском производњом добара, смањење озонског слоја, климатске промене, уништавање шума и све већи недостатак воде за пиће, ширење пустиње, губици биолошке разноврсности, искушења генетичког инжењеринга итд., представљају нове и изузетно велике изазове. Такве опасности указују на потребу повезивања друштвених и природних наука у ново интердисциплинарно, односно социјалноеколошко подручје, у циљу истраживања просторних и временских односа друштвеног (човековог) живота и околине у историјској и актуалној перспективи. Стога ће *Лексикон социјалне екологије* бити веома корисно, и више него помоћно, средство научницима, стручњацима и студентима који, у проучавању и истраживању односа друштва и природе, теже да превазиђу ограничености природнонаучног приступа у овој области, и појачају интерес за интердисциплинарност и трансдисциплинарност.

Конципиран интердисциплинарно као што је и само истраживачко подручје односа човека (друштва, културе) и природе (околине), *Лексикон социјалне*

екологије је веома значајно средство за васпитаче и наставнике, у свим облицима и на свим нивоима еколошког образовања и васпитања у примени новије концепције образовног рада, познате под називом *глобално* или *холистичко* образовање. Управо зато што се у концептуалном смислу не оријентише на уску тематику заштите природе и околине, него садржи ширу тематику образовања у заштити природе и околине, али и у “стварању” нове околине – човековим обликовањем природе и околине и преобликовањем већ обликоване природе и културне околине, *Лексикон социјалне екологије* омогућује глобални поглед на еколошку тематику, и на тај начин битно утиче на повећање контекстуалне осетљивости васпитача, наставника и других посленика у области еколошког образовања. Кроз социо-еколошки конципиране интерактивне радионице, васпитачи и наставници могу деци предшколског и школског узраста, приближити у основи глобалне и комплексне проблеме околине и природе.

Социјална екологија схваћена као истраживачка оријентација усмерена на истраживање односа међусобног утицаја екосфере, социосфере и техносфере, као “пројекат” стварања нове парадигме цивилизацијског развоја и стручна подлога за социјални ангажман појединца, покрета и друштва, представља битан допринос социјалноеколошкој трансформацији која би се требала догађати на темељу сазнања о социјалноеколошкој кризи. Социјалноеколошка трансформација претпоставља пораст еколошке свести о потреби успоравања и поштовања временске димензије у дугорочним развојним пројекцијама. У том смислу, еколошко образовање представља незаобилазну претпоставку за подстицање одрживог развоја и побољшање човекових способности да се носи с еколошким и развојним питањима.

САДРЖАЈ ЧАСОПИСА „ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ“ ЗА 2013. ГОДИНУ

	Бр	Стр
Академик Душан М. Савићевић: Предности и тешкоће образовања на даљину – компаративно разматрање	1	5–15
Др Радован Грандић, др Јована Милутиновић: Педагошки плурализам као основа стратегије образовања	1	16–25
Др Жељко Калуђеровић: Елејско биће	2	209–223
Академик Душан М. Савићевић: Стваралаштво и квалитет посматрани са становишта андрагогије	3	377–384
Др Оливера Кнежевић Флорић, МА Стефан Нинковић: Социјални капитал, самоефикасност и интеракција знања међу наставницима	4	561–572
МА Милена Летић, МА Биљана Лунгулов, др Радован Грандић: Емоционална интелигенција – скривена моћ успешних лидера	4	573–583

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Илија Кајтез: Учитељски позив - највреднији дар човека заједници света	1	26–45
Др Весна Тодоров: Деконструкција националних карактера у стваралаштву Глигорија Божовића	1	46–54
Др Весна Тодоров: Деконструкција националних карактера у стваралаштву Глигорија Божовића	1	55–65
МА Драгана Бубуљ, др Радован Грандић: Срби у расејању – педагошка димензија стања српске дијаспоре у Републици Немачкој	2	224–238
Др Јелена Максимовић: Домети квалитативних и квантитативних метода у педагошким истраживањима	2	239–252

Мр Томислав Сухеџки: Естетска интелигенција или дар да се креативно уобличи медијске поруке	2	253–256
Академик Босилка Ђорђевић: Шта данас подразумева лексема “васпитање”	3	385–394
Др Зоран Аврамовић: Циљеви образовања и друштвена значења иницијативе, стваралаштва и сарадње	3	395–407
МА Сара Почуча: Родитељи као субјекти одговорности за штету коју причине њихова малолетна деца	3	408–422
Др Радмила Богосављевић: Тенденције и циљеви савременог образовања	4	583–592
Драгана Стојановић, др Загорка Марков: Виктимизација жена кроз призму родне неравноправности у традиционалном и савременом контексту	4	593–603
Тања Шијаковић: Менторски рад у образовању	4	604–617

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Марта Дедај: Педагог и наставник физичког васпитања у превенцији насиља у школи	2	257–277
Др Радмила Богосављевић: Савремена основна школа и учитељ у контексту савременог образовања	2	278–289
Др Светлана Костовић, др Милка Ољача, МА Тамара Боровица: Педагог и менаџмент промена у школи	3	423–435
Др Радмила Богосављевић: Образовање учитеља у европским земљама	3	436–453
Мр Наташа Стојановић: Улога учитеља у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика у основној школи	3	454–473
Др Марта Дедај: Педагошка радионица - облик превенције насиља у школи	4	618–631

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Мр Бранка Радуловић, др Слободанка Марков, др Оливера Гајић: Мишљења студената о предностима и манама Болоњског система	1	66–78
---	---	-------

Мр Даница Веселинов, мр Александар Игњатовић: Подстицање самоефикасности код ученика путем хеуристичке наставе	1	79–90
Др Светлана Лазих: Телевизијски образовни програм и доживотно учење	2	290–304
Мр Слободанка Перкучин: Лингводидактичка заснованост наставе језичке дијакхроније на студијама русистике у српској говорној средини	2	305–315
Др Вера Радовић, мр Оливера Ђокић, Мирјана Трмчић: Дидактичко-методичка функција питања у почетној настави математике	3	474–487
Мр Ненад Стојковић: Васпитно деловање књижевности за децу у млађим разредима основне школе	3	488–499
Јованка Козловачки Дамјанов: Едукативни потенцијали виртуелних музеја	3	500–510
Снежана Милешевић: Васпитно-образовни значај ђачких екскурзија	3	511–518
Мр Томислав Сухецки: Нове компетенције васпитача у функцији иновација методике ликовног васпитања предшколске деце и искуства постмодерних уметности	4	632–637
МА Даница Веселинов: Улога школске библиотеке у иновирању дидактичко-методичких стратегија у наставном процесу	4	638–653
МА Љиљана Келемен: Ономотопеја у текстовима Читанки за први разред основне школе	4	654–671

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

Др Светозар Дунђерски: Значај мисли и дела Милана Ђ. Милићевића (1831-1908)	3	540–550
Др Радован Антонијевић, Наташа Николић: Домети и актуелност педагошких идеја Адолфа Феријера	4	681–692

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Радмила Миловановић, Маја Павковић: Повезаност породичних интеракција и развоја говора	1	81–108
--	---	--------

Др Мирољуб Ивановић, др Угљеша Ивановић: Неправилно држање тела као предиктор сколиозе код деце предшколског узраста	2	316–331
Др Милан В. Живановић, др Радован Грандић: Значај часова методике наставе математике на студијским програмима за васпитаче	3	519–528
Валентина Ђурић: Значај реедукације психомоторике у инклузији за децу предшколског узраста	3	529–539
Др Марија Д. Сакач, др Миа Марић, Јелена Пантић: Васпитач као чинилац развоја личности и когниције предшколског детета	4	672–680

СПЕЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА

Мр Марија Јелић: Специфичности педагошког рада са ученицима с поремећајима понашања	1	109–124
Мр Мирослава Којић, др Загорка Марков, Смиљана Којић Грандић: Дискурс идентитета деце из храни- тељских породица	1	125–137

ПСИХОЛОГИЈА

Др Жељка Бојанић: Значај старосних разлика у изражавању задовољства послом	1	138–150
Др Тања Недимовић: Дечије препознавање појединих об- лика вршњачког насиља као насилних интеракција	1	151–163
Др Александра Трогрлић, ма Душана Шарчевић, др Александар Васић: Пол, школски успех и мотивација за школско учење	2	332–349
Др Сандра Чачић: Развојно-едукативна улога медијације	2	350–355

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Др сц.Јошко Синдик: Конструкција упитника митова о родитељству и одгајању	1	164–180
Др Флорин Добреј: Конфесионално православно образо- вање у Трансилванији у периоду 1849-1867	1	181–190
Др Ђоко Г. Марковић: Геометријски и комбиновани полиморфизми у настави математике средње школе	2	356–363

Др Татјана Михајловић: Научна схватања Елен Кеј и наших педагога о позицији дјетета у васпитном процесу	4	693–707
---	---	---------

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Ст Милосав Петровић: Репетиторијум првих десет бројева листа просветних радника 45 минута	1	191–194
Др Љубица Продановић: Сусрет читаоца и педагошког дела	1	195–198
Мр Сузана Мунћан: Уџбеник чешког језика за први разред	4	364–366
Академик Грозданка Гојков: Употреба ПСПП програма у педагошким истраживањима	4	708–710
Др Милан М. Мишковић: Нови прилог интердисциплинарном подручју истраживања	4	711–715

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 публикациона 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

Доставляење рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагошко Друштво Војводине В. Путника 1, 21000 Нови Сад, **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

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