

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

1

CONTENTS

Academician Jovan Djordjevic: Importance, Needs and Possibilities of Developing and Nurturing of Thinking in Contemporary School - Theory and Practice----	5
--	---

VIEWS AND OPINIONS

Rada Karanac, Dr Željko Papić, Gorica Stanojević: Regional Centres for Professional Development of Teachers in the System of Professional Development -----	20
---	----

SCHOOL AND UPBRINGING

Dr Marta Dedaj, Jovana D. Jokovic: Characteristics of Students in the Circle of School Violence-----	33
Nenad Stojković, MA: A Model of Solving Discipline Problems in a Class -----	44

DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGIES

Prof Dr Jelena Stanisavljević, Dragan Đurić, Prof Dr Ljubiša Stanisavljević: Students' Attitudes towards Conceptual Maps in Realization of Zoology Program Contents (Annelida)-----	59
Nada Džamić Šepa, MA, Prof Dr Tomka Miljanović, Tatjana Pribičević: Comparative Analysis of Programs of Biology and Ecology in Primary Education in the Republic of Serbia and the Republic of Austria-----	71
Ivana Dj. Djordjev, MA: Orthographic Errors in Written Assignments as Guidelines for Improvement of Culture of Expression of Students and Orthography Teaching -----	83
Marina Katić, Jelisaveta Šafranji: Word Formation Processes in the English Language: New Words in the Field of Environmental Protection Engineering-----	95

PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION

Tomislav Suhecki: Innovations in the Contents of Teaching Scenography and Costumography to Specialist Preschool Teachers-----	103
Sonja Veličković, MA: Professional Development of Preschool Teachers in the Function of Improving Quality of Preparatory Preschool Program-----	112

PSYCHOLOGY

Veronika Katrina – Mitrović, Dr Mirjana Nikolić, Željko Mitrović, MA: Influence of a Working Place in Primary School on Content with One's Work-----	124
Jovana Trbojević, Dr Jelica Petrović: How Children Make Friends-----	142

FROM FOREIGN COUNTRIES

Ida Šimunović, Dr Joško Sindik: A Link between Upbringing Practices of Mothers and Self-Esteem of Children -----	157
Dr Đoko G. Marković: Three Rare Proofs of Steiner's Theorem -----	181

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Иован Джорджевич: Значение, потребности и возможности развития и воспитания мышления в современной школе - теория и практика ----- 5

ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ

Рада Каранац, д-р Желько М. Папич, Горица Станоевич: Региональные центры для профессионального развития работающих в образовании в системе повышения квалификации ----- 20

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

Д-р Марта Дедай, Йована Д. Йокович: Характеристики участников в кругу школьного насилия----- 33

М-р Ненад Стойкович: Одна из моделей решения проблемы дисциплины в классе ----- 44

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Д-р Елена Станисавлевич, Драган Джурич, д-р Любиша Станисавлевич: Положения студентов о применении карт понятий в реализации программных содержаний (Annelida)----- 59

М-р Надя Джамич Шепа, д-р Томка Милянович, Тияна Прибичевич: Сопоставительный анализ программ по биологии и экологии в начальном образовании в республиках Сербии и Австрии ----- 71

М-р Ивана Дж. Джорджевич: Орфографические ошибки в письменных работах как направление улучшения культуры выражения и речи учеников в процессе обучения правописания----- 83

Марина Катич, Елизавета Шафрань: Словообразовательные процессы в английском языке: новые слова в области инженерного дела защиты окружающей среды ----- 95

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

М-р Томислав Сухецки: Инновации в содержаниях обучения сцениграфии и костюмам воспитателей - специалистов----- 103

М-р Соня Величкович: Профессиональное развитие воспитателей с целью улучшения качества подготовительной дошкольной программы ----- 112

ПСИХОЛОГИЯ

М-р Вероника Катрина-Митрович, д-р Мирьяна Николич, Желько Николич: Влияние рабочего места работающих в начальной школе на удовлетворённость работой ----- 124

Йована Трбоевич, д-р Елица Петрович: Как дети ищут себе друзей?----- 142

ИЗ ДРУГИХ СТРАН

Ида Шимунович, д-р Йошко Синдик: Взаимосвязь воспитательных поступков матерей с самоуважением детей! ----- 157

Д-р Джоко Г. Маркович: Три раритетных доказательства теоремы Штайнера -- 181

ЗНАЧАЈ, ПОТРЕБЕ И МОГУЋНОСТИ РАЗВИЈАЊА И ВАСПИТАЊА МИШЉЕЊА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ – ТЕОРИЈА И ПРАКСА

Резиме

Аутор обрађује проблем развијања и васпитања мишљења у савременој школи, излаже теорије и схватања стручњака који се оудиозно баве проучавањем ових проблема. Указује да мишљење има водећу улогу у оквиру личности, учествује у управљању осталим способностима и активностима људи, а у одређеној мери даје им људско обележје и посебно висок ниво.

Најновија истраживања у домену когнитивних аспеката наставе, наглашавају потребу ефикаснијег и целовитијег развоја способности у решавању проблема и примени виших мисаоних функција. Битан проблем је у томе колико настава и учење могу да унапреде и помогну развој мишљења.

Подвлачи се да за развој и поучавање мишљења има значаја она настава која ученицима пружа и омогућава више различитих искустава, у којој се наглашавају суштинска питања, теоријског и практичног карактера, подстиче схватање и разумевање, указује на сличности и разлике, омогућавају потребне допуне и промене, подстиче критичко расуђивање, развој стваралачке и креативне примене у пракси.

У раду се приказују теорије, модели, истраживања и подстицаји у проучавању и васпитању мишљења познатих теоретичара и истраживача: Дјуија, Де Бона, Брит-Мери Барт, Паркинса, Брунера, Фишера, Виготског, Гарднера и наших психолога Кваичева и Стојаковића.

У овим проучавањима и теоријама могу се наћи подстицаји, упутства, примери и решења која одговарају различитим могућностима и потребама ученика, као и захтевима наше школе, постављеним циљевима и задацима.

Кључне речи: школа, настава, васпитање, развој, мишљење, теорија.

Разматрајући проблеме подстицања и развијања мишљења у настави, Џером Брунер (Jerom Bruner), познати амерички психолог и педагог, у једном од

својих радова (*The Relevance of Education*, 1971) указује да традиционално образовање, које наглашава растегнутост и обухватност над сажетошћу и дубином, остаје егзистенцијална тајна. То је, сматра он, довело до тога да су ученици прихватили *памћење* као један од приоритетних задатака, ретко наслућујући да у логичком процесу мишљења треба имати у виду и наглашавати *поновно дефинисање* онога са чиме су већ упознати, *поновно формулисање* и *мењање редоследа* истог. Стога, ученике треба подстицати, охрабривати и усмеравати да слободно излажу своје идеје, да постављена питања и задатке схвате као *проблеме* о којима ће радије сами размишљати и доћи до одговора, него што ће то очекивати од својих наставника или другова или тражити из књига и приручника.

Повећавањем комплексне улоге коју намећу потребе савременог друштва, захтев за развијањем *интелектуалних и социјалних способности* очигледно да не може бити препуштен случају. Усвајање знања самог по себи није никаква гаранција за способност да се *мисли*, а још мање за способност да се *комуницира* зато што савремено друштво и економски живот битно зависе од обеју поменутих особина.

Најновија истраживања у домену когнитивних аспеката наставе, указују да за све ученике учење представља *конструктиван процес* и да они могу постићи позитивне резултате, иако са когнитивног становишта иду различитим путевима. Све више се наглашава потреба да је код ученика потребно *ефикасније и целовитије развијање способности за решавање проблема као и способности за примену виших мисаоних функција*.

Може се рећи да се образовањем и васпитањем, у савременим условима, мање инсистира на стицању специфичних знања, а више на *развијању универзално применљивих интелектуалних способности* као инструмената за стицање знања. Учење метода, поступака и техника интелектуалне прераде је много ефикасније него стицање специфичних знања. Ове технике се могу примењивати на многе различите и непредвидљиве ситуације због чега су и значајније од усвајања појединих знања. Предмети нашег сазнања и деловања су, према савременим схватањима, све мање непосредни. За адекватно разумевање појединци су све више упућени на *познавање функционалних зависности*, познавање генезе односа ствари, њене формалне структуре, редоследа у низу или склопа услова. За ово, појединац мора да располаже солидно изграђеним *системом* шема деловања, категорија и хијерархије значења, која може да примени на основу података. Тек тада појединац је у могућности да учини онај неопходан корак “преко дате информације” и да тако своју људску “област формирања”, да све даље помера своје границе.

Према томе, *ученика је неопходно упознавати и поучавати различитим операцијама мишљења*. Нашем интелекту стално су неопходни одређени садржаји како би функционисао на прави начин. Не можемо избећи да мислимо, као што не можемо избећи да дишемо. Свако од нас упоређује, класификује, сређује, закључује, прави потезе, процењује чињенице, пружа аргументе, примењује аналогije, просуђује. Укратко, сваки појединац се ангажује у многим мисаоним

активностима и операцијама. Сваки појединац у томе учествује без обзира да ли је томе поучаван у виду формалних вежби, што не значи да све то обавља ефикасно и на најбољи начин. Чињеница је да сви људи класификују, али не и једнако брижљиво, сви примењују аналогije, али не и на адекватан начин, сви закључују, али не и једнако прецизно, сви аргументују, али не и једнако убедљиво итд.

Зато се васпитање мишљења, или *поучавање мишљењу не односи на то како треба мислити у апсолутном смислу, већ како да се мисли успешније, критичније, целовитије, продубљеније по гито се то обично чини*. Данас се тежи остваривању школе у којој ће тако схваћено поучавање мишљења бити један од основних задатака култивисања интелекта уткано са поучавањем вредности, мајсторством информисања, солидним и ефикасним образовањем.

Џон Дјуи (John Dewey, 1859-1952), филозоф, водећи амерички педагог, један од родоначелника филозофије (и педагогије) прагматизма, оправдано указује да је “свако мишљење истраживање, а свако истраживање лично постигнуће онога који га спроводи, чак и онда када је оно што тражимо већ познато осталима”. Вежбање у критичком мишљењу треба да садржи предмете и садржаје значајне за расправљање и размишљање, персоналне, социјалне и друге важности, који нису у *добљивој* мери садржани у редовним (обавезним) наставним програмима и уџбеницима.

Свакако постоје велике потребе за поучавањем мишљења. Навешћемо неке разлоге:

- у савременом друштву тежи се што потпунијем, целовитијем развоју личности, па се не може задовољити само формирањем људи који знају и умеју;
- развијање способности мишљења, као животне способности, потребно је да би појединци могли што успешније да делују у растућем и комплексном свету; решавању проблема, прављењу избора, преузимањем иницијатива и сл.;
- у развијеном такмичарском и индустријском друштву заблуда је мислити да је довољно једино знање. Постоји и велика потреба за повећањем способности “деловања”;
- неопходно је предвидети мере и поступке за претварање образовања и наставе у механизме развоја личности и развоја друштва. За духовну обнову, новаторство, креативност, преображавање процеса у различитим сферама друштвеног, научног и економског живота, послове успешног организовања и сл. потребна је велика флуентност и способност мишљења а не само бистрина;
- захтеви за разумевањем апстрактног садржаја и проблема не односе се више на релативно узак круг висококвалификованих стручњака. Бреме аутоматизације, електронике, компјутера и других високо развијених техника у великој мери проширују круг учесника који морају бити способни за схватање и разумевање *апстракција*. Аутоматизација, на пример, мења захтеве позива обичног радника, наглашавајући при том *интелектуалне делатности*. У савременом васпитању се више инсистира на развијању универзално применљивих интелектуалних способности *као инструмената за стицање знања и расуђивања о њима*, или кратко: “учење да се учи”.

Мишљење има водећу улогу у оквиру људске личности. Оно учествује у управљању осталим способностима и активностима (опажања, памћења, маште, осећања, воље). У извесној мери, оно осталим способностима даје људско обележје и носебно висок ниво. Тако, на пример, памћење засновано на логичким везама, спојено са мишљењем, објашњава огроман потенцијал човекове меморије; фантазија апстрактивнијим мишљењем открива све дубље законитости и смелије могућности преображавања природног и друштвеног живота емитоване идеје и принципи усмеравају високо развијен осећајни и бољи живот човека. Према томе, развијено мишљење, на високом нивоу, у великој мери помаже развоју људских способности као и укупне личности.

Било би погрешно изоловано посматрати и апсолутизовати улогу и значај мишљења, јер оно представља само део укупне активности човека и целине његове личности; само једну компоненту активности која му помаже у доношењу правилних одлука. Међутим, мишљење је у стању да постиже високи ниво једино ако се, у довољној мери, ослања на функцију осталих сазнајних активности. Мишљење је, у ствари, органски део активности човека па његова функција подржава систем мотивације, осећања, вољних одлучивања. Развијање и усавршавање мишљења и његових стваралачких потенцијала отргнуто од целине развоја доводи до једностраности, јаловости, као и до његових деформација.

Усвајање знања, само по себи, проширује сазнање и мишљење ученика, али *не утиче и на његов развој*. Развој сазнања и мишљења се одвија у процесу развоја и формирања самог учења, када се, током усвајања теоријских знања, формирају учење и мисаоно деловање. Ово схватање има практичан значај уколико поједини наставници сматрају да од наставе треба очекивати непосредан развијајући ефекат. Међутим, неопходно је код ученика створити повољне *услове* за формирање и развој учења, са свим његовим саставним деловима, да би, као резултат, дошло до целовитог усвајања знања, као и до повећавања развоја различитих психичких функција.

Суштинско питање које се односи на интелектуални развој је: да ли и колико организована настава и учење могу да унапреде мишљење и да помогну његов развој? Проблем је у томе што се наставници, најчешће, задовољавају тиме да научне, историјске, културне и друге садржаје и вредности преносе у облику готових или полуготових знања, која ученици прихватају и усвајају без одговарајуће прераде. Мало се инсистира на адекватним наставним садржајима и облицима, помоћу којих се може *оптимално утицати на развој интелектуалних способности, посебно на развој мишљења*. Овоме објективно доприносе преопширни наставни програми (обиље података који немају суштински значај за опште образовање и умни развој ученика, који оптерећују меморију и доводе до оптерећености у наставним задацима), инсистирање на пасивном усвајању и меморисању, као и одсуство примерених метода и поступака за васпитање мишљења и стваралачки рад. У настави се обично примењује традиционална тријада: давање - усвајање - учинак. Другим речима, наставник излаже материју, коју ученик даље, уз одговарајућа објашњења, усваја. Резултат оваквог начина рада је *репродуктивност и стереотипан шаблонски начин мишљења*.

Међутим, мишљење је преструктурирање, мењање структура и динамизовање представног поља. Ученике треба стављати у ситуацију да *истражују, проналазе, решавају* финални поредак као циљ, под претпоставком да им је позната полазна основа. На овај начин они неће долазити до решења једносмерно, већ изломљеном линијом, приближавајући се, више или мање, или удаљавајући се од постављеног циља. Другим речима, ученицима ваља омогућити да *покушавају, испробавају, истражују, да буду активни* и да до решења долазе путем и корацима који постепено воде до циља. Џ. Дјуи, чувени амерички педагог, оправдано указује да је “свако мишљење истраживање, а свако истраживање лично постигнуће онога који га спроводи, чак и онда када је оно што тражимо већ познато осталима”. Вежбање у критичком мишљењу треба да садржи предмете и садржаје значајне за расправљање, персоналне, социјалне или интелектуалне важности, а који нису, у довољној мери, садржани у редовним наставним програмима и уџбеницима.

Посебан задатак наставника је да знања и вештине, које су иначе предвиђене наставним програмима, претворе у *обрасце и вежбе*, тако да одговарају развојним могућностима и потребама ученика. Овај иначе компликован, али и изузетно значајан задатак мора поћи од тога да се *ученици ослободе стрепње* и да им се садржаји појединих предмета што више приближе, како би им постали блиски и нешто што је обично и што се подразумева у редовном школском раду.

Значајно је, свакако, да се размотри и утицај нових технологија на наставне планове, програме и уџбенике. Познато је, на пример, да компјутери нису били коришћени за стварање *симулационих лабораторија*, тако да когнитивне способности вишег реда, као што су решавање проблема и анализа, могу успешно да се вежбају на замишљеном радном столу на одговарајућој визуелној јединици.

Захтев за оптималним развијањем и усавршавањем мишљења нужно подразумева освремењивање наставних садржаја и другачији прилаз концепцији наставних предмета. Наставни садржаји морају бити одабрани тако да имамо више но што је то до сада био случај, подвлаче *битна, суштинска питања једне науке*. Наглашавање, стављање нагласка на оно што чини *суштину*, снажно утиче на ангажовање мишљења и стицања знања. Зато, већ у почетним разредима обавезне школе, треба омогућити деци да се упознају са законитостима и научним знањима како би у њиховој свести могло да отпочне формирање *основног* појмовно-научног система. Експериментална проучавања и резултати Занкова, Давидова, Ељконина и др., са новим садржајима и другачијом организацијом рада у настави математике и граматике матерњег језика у најмлађим разредима основне школе, показују да, већ на овом узрасту, ученици могу постићи висок ниво апстрактног мишљења.

Сличан прилаз начину конципирања наставних предмета има и Џером Брунер. Он сматра да наставне предмете треба конципирати у складу са начином излагања самих научних знања. *Да би се то постигло, ученици треба да усвоје основне и суштинске појмове који чине теорију date науке*. На тај начин, ученик ће моћи да схвати *опште принципе* тог предмета, а путем њих и да разуме поје-

диначне појмове. Док је традиционални прилаз, тражећи велики број детаља и чињеница (инсистирање на великом обиму и екстензивности), наметао памћење, запамћивање као основну интелектуалну активност, *савремени прилаз подвлачи битне, суштинске појмове и тако захтева разумевање, схватање и стваралачку примену*. Дакле, акценат није на запамћивању многих података и њиховом магационирању, на претежно пасивном односу ученика у примању знања, већ на *активном стваралачком односу* у великој мери самосталног стицања знања.

Значајну улогу у подстицању и развијању операција мишљења имају различити облици самосталног рада, и посебно место у овоме припада *сазнајним задацима*. Они не само да служе за оспособљавање у овладавању начинима мисаоне делатности и развијању сазнајних интересовања, већ и *припремању за самостално решавање задатака*, као и неких проблема.

Савремени дидактичари све више указују на неодрживост емпиријске теорије мишљења. У вези с тим, јавља се нови прилаз принципу очигледности, који у традиционалној настави има једнострано, сензуалистичко тумачење. Зато све више преовлађује гледиште да очигледност, схваћена у традиционалном смислу, не омогућава развој апстрактног мишљења. Неопходно је стога *изменити карактер* чулних основа у настави. Чулне основе треба да постану модели који ће указивати на суштинске односе у чулно очигледној форми. Тако схваћени модели и чулне основе сада представљају средства за формирање апстрактних појмова. Савремени прилаз у концепцији наставних садржаја наглашава *повећану улогу теоријских знања* и, у измењеним околностима, таква очигледност добија квалитативно другачију функцију па се и њена улога практично повећава.

Када се говори о наставним садржајима који могу да утичу на развијање мишљења, постоји шмроко расгхрострањено схватање да неки предмети имају у том погледу далеко већи удео и значај од других. У школама и међу наставницима распрострањено је веровање да су за развијање мишљења најпогоднији предмети математика и физика. Има наставника који иду, чак, тако далеко да неким предметима одричу такву могућност. Овакве претпоставке су, у ствари, примери супститутивног мишљења јер нема доказа који би потврдили ове широко распрострањене претпоставке. У новије време многи способни појединци опредељују се за математику због чега се формирало веровање да структура овог предмета утиче на развој њихових способности. Међутим, резултати не зависе од структуре предмета, већ од *потенцијалних могућности* одређених појединаца.

На развој мишљења утиче она настава која ученицима пружа више различитих искустава и омслућава да класификују, откривају сличности, уочавају разлике, супституишу и сл. у току наставног процеса и процеса усвајања градива. Пил (Peel, 1965) сматра да би, на пример, егзактне науке, као и географија и историја, утицале на развој мишљења ако би се нагласак стављао на поменуте операције. У том погледу проблемска аритметика и практична математика могле би да развијају способност ученика да класификују, повезују и разликују.

Развој способности мишљења је резултат *укупног* школског програма. Вероватно је да поједини предмети, или делови програма, могу више да подстакну

критичко мишљење, али ако се *сви школски предмети* излажу на одговарајући начин, они доприносе његовом развоју. Развој критичког мишљења почиње од наглашавања чињеница, инсистирања на већем разумевању и развијању способности ученика да *мисле*. У том процесу посебно је значајан *сгпав наставника* који мора да схвати какав је значај критичког мишљења и његовог утицаја у процесу наставе и предмета који он предаје. Да би то остварио, добар наставник настоји да *предлаже битне елементе* једног питања или проблема, затим да ученицима *обезбеди време* да о њему расправљају, полазећи од различитих, па и супротних полазишта.

Треба, дакле, имати у виду да ток мишљења зависи од садржаја и начина на који се они излажу ученицима. Пошто је процес мишљења тесно повезан са активностима и делатностима, онда и његов ток, форма и структура зависе од изложених садржаја наставе. Једне форме мишљења се јављају на часовима биологије, физике и хемије, друге на часовима математике и геометрије, док ће другачији карактер имати мишљење ученика на часовима историје и географије. Ово је значајно не само за примену различитих мисаоних процеса (анализе и синтезе, индукције или дедукције и др.) већ и за примену различитих операција у појединим наставним предметима и одговарајућим околностима. У савременој школи од наставника се не очекује само да успешно преноси садржаје појединих наставних дисциплина, већ и да *ствара одговарајуће услове* како би ученицима омогућио да различитим путевима долазе до појмова и сопствених схватања и да развијају *способности примене виших облика мишљења*.

Велики допринос усавршавању наставе и развоја мишљења дао је Лав Виготски, родоначелник познате Московске школе. У својој *Педагошкој психологији*, Виготски указује да је “у настави далеко важније научити дете да *мисли*, него му саопштавати ова или она знања”. Погрешно је схватање наставника, сматра Виготски, да је неопходо обезбедити максималну очигледност и олакшавати усвајање наставног градива. Напротив, потребно је створити што већи број тешкоћа за дете “као полазних основа за његово мишљење”, јер “мишљење увек настаје из тешкоћа”.

Код ученика треба створити тешкоће (проблеме, проблемске задатке и ситуације) и средства којима задаци могу бити успешно решени. Због тога је Виготски прихватио организовање наставе према Далтон плану, јер она ставља ученике у положај *истраживача*, како би дошао до утврђивања одређене истине. Осим тога, Виготски је сматрао да ова настава пружа велике могућности за индивидуализацију, подстиче активност и самосталност ученика.

Виготски је први међу психолозима изложио концепт о културно-историјском пореклу виших психичких функција и предложио нови принцип објашњавања њиховог проучавања. Он је, такође, открио и конкретну улогу својстава (особености) у формирању и развоју мишљења, разрађујући типологију вербалног мишљења. Предложио је да се на једноставан начин не проучавају међукултурне разлике у мишљењу, већ историјске промене у њему, које се, у различитој мери, додирују са разним социо-културним факторима. Ово схватање Виготског,

нема сумње, је битан допринос у проучавању културно-историјског одређивања сазнања.

Међу напорима који се чине у правцу развоја и напредовања појединих интелектуалних способности и подручја посебно је инспиративан рад совјетских психолога и педагога - следбеника Виготског (Давидова, Елжоњина, Занкова, Маркове и др.). Поменути истраживачи сматрају да, на сваком узрасту, деца испољавају различита интересовања; тако, током раног детињства доминантна активност укључује емоционалне контакте; на узрасту од две године дете је заокупљено манипулацијом предмета; на узрасту од три до седам година игра "улога" и других врста симболичких активности долази у први план; током узраста од седам до једанаест година карактеристична активност је формално учење у школи, а у адолесценцији омладина следи комбинацију интимних личних односа са истраживањима оријентисаним према професији. Стога би сваки васпитно-образовни програм требало да води рачуна о овоме, мада специфични профил интересовања може, у значајној мери, да варира и да се разликује од културе, (Н. Gardner, 1985).

У оквирима ових широких параметара наставник трага за *диференцираним активностима и примерима*. То су проблеми, задаци или наставне активности којима ученик може сам да овлада, али се истовремено суочава и са битним апстракцијама у датој области. За наставника је изазов да планира кораке-препреке које дете треба да савлада како би успешно могло да напредује у одређеној области све док не постигне следећу етапу и дође до следећих диференцираних активности у складу са својим узрастним потребама и могућностима. На тај начин, могла би да се означи оптимална путања васпитно-образовног програма у појединим интелектуалним доменима за све категорије ученика: за просечне, оне са посебним способностима и наклоностима, као и за оне са посебним тешкоћама.

Савремене студије о мишљењу и интелигенцији отварају нове путеве и могућности при избору и одређивању образовних циљева и задатака и њихов утицај за боље, ефикасније учење и развијање мишљења. Корисни подстицаји у том правцу долазе од истраживања о учењу и поучавању мишљења у публикацији *OECD/CERI - Learning to Think - Think to Learn (Учење да се мисли - Мишљење да се учи, 1993)*. Извесне иницијативе ових истраживања појавиле су се посебно у "спретностима прилаза" у којима се истражује ослобађање од традиционалних дисциплина и поучавања у којима се инсистира на *директном проучавању* спретностима мишљења. Један од таквих прилаза је прилаз професора Фојерштајна (Feuerstein), према коме су психолози припремили наставнике да у потпуности развију педагошки пооупак заснован на новим поимањима мишљења а ради развијања интелигенције за учење. Овај систем је развијен у Израелу а примењује се и у Француској.

Други прилаз је развио Edward de Bono (1973, 1989). Метод је заснован на *CORT* програму (*CORT - The Cognitive Research Trust*). Овим методом се настоји развијање низа мисаоних спретности како би интелигенција могла што успешније да се примени. Програм се састоји из шест секција *CORT* система:

ширине опажања; организације мишљења; интеракција; аргумената, критичког мишљења; креативног мишљења; информација и осећања; и акција (основа за мишљење корак по корак). У оквиру сваке од њих налази се по десет задатака. Програмом је предвиђено “покривање креативних, конструктивних и критичких аспеката мишљења”. Де Боно сматра да мишљење треба да буде поучавано као *посебан предмет* – директно, а не да буде укључено у друге предмете зато што би овакав поступак био “сувише слаб за метакогнитивна вежбања”. Пројекат је експериментално примењиван у Аустралији, Канади, Новом Зеланду, Венецуели, Сингапуру, Бугарској и, према тврђењу аутора, постигнуто је статистички значајно повећање у идејама на QI тестовима (Progresivne matrice) као и на различитим другим тестовима.

У расправи о проблему до ког обима мишљење може бити поучавано, која је одржана на Међународној конференцији OECD у Паризу, 1989. године, Боно је изложио следеће критеријуме за избор метода у поучавању мишљења: метод треба да буд *једноставан и практичан, издржљив*, односно да остане неизмењен када пређе од онога који увежбава до другог “тренера” или од наставника до ученика; *употребљив и користан*; да има *реалну и животну примену*; да делује *развојно*; да буде *примерен и занимљив*: на време, узраст, способност, културу и идеологију.

Де Боно се залаже да се мисаоне спретности поучавају у виду посебног предмета, а не уношењем у друге предмете или садржаје. Потребно је један до два пута седмично посветити мисаоним вештинама и спретности у васпитању ученика, а наставнике треба поучавати да непосредно учествују у поучавању и развијању мишљења.

На поменутој конференцији OECD учествовала је и енглески психолог Брит-Мери Барт (др Britt-Mari Barth). Она се посебно залагала за вежбање интелектуалних вештина и спретности путем *постојећих наставних програма, предмета, садржаја и уџбеника*, указујући да до ефикаснијег учења и развоја дечијих способности може доћи уколико наставници идентификују ове спретности (диференцијацију, поређење, закључивање, доказивање, откривање, неконзистентности, навођење алтернатива, уопштавање), и постишу да их ученици буду свесни и изаберу поступке за њихов развој и повећавање.

Бавећи се проблемима школе, наставе и учења, који треба да буду занимљиви и привлачни за ученике, Давид Паркинс (1882) посебно је разматрао актуелна питања вежбања памћења и васпитања. Паркинс је изложио своју концепцију, која је веома слична схватању Брит-Мери Барт, а прихватљивија је од концепције Де Бона, да *на развој мишљења не треба утицати директно коришћењем посебне дисциплине, већ употребом богатих и разноврсних могућности које пружају уџбеници, приручници, дечије енциклопедије, часописи и сл. укључивањем критичког и стваралачког мишљења у редовне предмете* (историја, биологија и др.) и *облике наставног рада*, као и *мета-курсева* за компјутерске програме и *подстицаје које пружају ванразредни и ваншколски облици и садржаји*.

Познато је да ученик који мисли је и ученик који поставља питања, расправља, захтева шира образложења. Неопходно је да наставници то *подстичу*,

подржавају и усмеравају. Од раног узраста способни ученици се могу упознати са комплексним и апстрактним идејама које су представљене једноставно и маштовито. Ученицима треба помоћи да избегну “ризик” који се односи на когнитивну конфузију - путем развијања мисаоних спретности учења. Постоје две велике мсиућности да се то оствари: програмом специфичних мисаоних спретности и подстицањем и развијањем мишљења и мисаоних спретности посредством наставних садржаја. Роберт Фишер у раду *Thinking skills and the Able child (Мисаоне спретности и способно дете, 1990)* указује на стратегије поучавања/и у циљу подстицања активног учења и подршке ученицима у вежбању процеса мишљења. Указаћемо на неке од њих: подстицање стваралачких питања и охрабривање ученика да постављају и развијају властита питања; подстицање расправа и дискусија: са партнерима, групама, у разредним дискусијама, као и продужавање времена за индивидуална размишљања; обележавања појмова “мисаоно обележавање”; стратегије за означавање онога што ученици већ знају и помоћ у даљем стварању и разумевању нових облика; рефлексивно мишљење; обезбеђивање времена ученицима да прегледају, разматрају и процењују оно што су научили и скицирају лекције за даљи рад; кооперативно учење: могућности за учење од других као и поучавање других (рад са мање способним вршњацима, са способнијима, као и са вршњацима сличних могућности); индивидуална одговорност: флексибилан и креативни прилаз ученицима у подстицању индивидуалних одговорности и налажење већег броја могућности избора и решења.

Џером Брунер је допринео подстицању интересовања за учење путем постављања проблема и откривања. Наиме, Брунер разликује два поступака у настави: *наставу путем излагања - предавања*, у којој наставник контролише оно што је излагао и шта и како ученици то прихватају, и *хипотетички начин излагања*, у коме ученици имају извесну контролу над током и садржајем наставе и могу сами да преузимају оно што им се излаже. Хипотетички начин помаже ученицима да, у већој мери, *откривају нова правила и идеје*, а не да једноставно меморишу садржаје које им наставник излаже. Откривање правила, сматра Брунер, доводи до ефикаснијег учења зато што ученик организује градиво на користан начин и што успешније решава проблеме, преузимањем праксе у којој непосредно учествује у стицању информација.

При разматрању могућности васпитања мишљења, треба имати у виду и нове идеје о интелигенцији, изложене у студији Хауарда Гарднера (Howarda Gardnera *Frames of Mind*, 1985. године). Гарднер одређује интелигенцију као *способност решавања проблема*, или “стварање продуката који се вреднују најмање у једној култури”. Он се, наиме, бори против схватања о јединственој интелигенцији и образлаже своје оригинално схватање о *мултиплој интелигенцији*: “способности да се стиче нешто што је вредно у једној култури”. Гарднер тврди да постоје убедљиви докази о постојању неколико *релативно аутономних* интелектуалних способности које заједно називамо “људска интелигенција”. Према овом схватању, интелигенција може бити: лингвистичка, музичка, логичко-математичка, просторна, телесно-кинестетичка, интерперсонална и интраперсо-

нална. Појединац, сматра Гарднер, никада није “јак” у једној интелигенцији. Умно хендикепирани људи поседују све поменуте интелигенције, оне се у њима мењају на различите начине, у правцу стварања нечег новог, играња смисаоних улога или смисаоног обављања неког задатка. Овај Гарднеров прилаз поставља вредност многих димензија људских постигнућа који су изнад наших традиционалних академских постигнућа. Убеђење да постоје релативно независне интелигенције и да оне могу бити комбиноване на више прилагођених начина, зависно од појединаца и културе, може представљати веома значајан прилаз у време када образујемо шири круг ученика за будућност која ће захтевати много разноврсније и флексибилније прилазе.

На тај начин, Гарднер превазилази уске моделе психометријске теорије информативног процеса и пружа ширу концепцију људских способности у многим доменима.

Дајући широки ранг културних циљева, чак и већу разноврсност интелектуалних профила, изазов који се налази између ученика и метода, може изгледати претерано тежак. У ствари, указује Гарднер, *ученици могу да се прилагоде, да уче, чак и ако лекције нису примерене њима*, претежно зато што сами ученици имају неку врсту *јаких интелектуалних страна и стратегија* на основу којих то могу постићи.

Гарднерова теорија је изузетно изазовна и представља освежавајуће искуство и “отворена врата” ка новом гледању на могућности људи. Она је веома инспиративна за стручњаке који се баве васпитањем и образовањем, да развију *поступке и моделе о томе како интелектуалне способности могу да се развијају и васпитавају у различитим културним ситуацијама*. Посредством таквих напора, сматра Гарднер, биће могућно одредити да се теорија учења може преносити преко националних граница или се мора континуирано обнављати у оквиру посебности сваке културе.

Професор Петар Стојаковић је у својој књизи *Даровитост и креативност* (Српско Сарајево, 2000. године) детаљно, прегледно и веома инструктивно изложио и разрадио Гарднерову теорију о мултиплој интелигенцији и указао на *могуће моделе, вежбања и учења за подстицање, усмеравање и развој интелектуалних функција*, на свим нивоима и узрастима, уз давње неопходних сугестија и навођење бројних примера.

У раду савремене школе постоји потреба да наставници *мењају стил образовања* и иду даље од облика који настоје да фаворизују једносмерно поучавање ка облицима (који настоје) да код ученика подстичу култивисање снага да уче, мисле, закључују, примењују и да то постане основа креативности.

Потребно је обезбедити значајно место слободном мишљењу ученика. Ученике треба охрабривати да постављају питања, да се укључују у процес креативног истраживања постављених проблема у контексту пажљиво прикупљених и тачних података, односно информација. Право учење треба мање усмераваати на сазнавање чињеница, а више ка способности да се оне селектирају, просуђују и тумаче, као и да им се дају праве вредности. Образовање треба да омогући

ученицима да стекну способност идентификовања потреба и алтернативних решења, као и способност да анализирају сваку алтернативу у светлу њених последица.

Неопходно је да наставници савремене школе XXI века признају и поштују јединство сваког ученика и да обезбеде широке могућности деловања. Успех и неуспех у школи треба одређивати у контексту појединачних постигнућа и неповољности, а не упоређивањем са другим ученицима и неразумним притисцима. Већи нагласак треба стављати на идентификацију проблема и проблемског учења, наглашавањем посматрања, увиђања, експериментисања и истраживачких поступака. На ученике ваља гледати вишестрано, уз наглашавање перспектива да се идентификују њихове потенцијалне могућности, добре идеје, сугестије и предлози. Потребно је усмеравати и развијати педагошке активности које имају карактеристике подстицања, оригиналности, оштроумности, проницљивости и креативности.

Сама промена структуре школе и организација рада у њој, неће обавезно променити природу наставе и учења. Школа није организована на начин који омогућава наставницима да доносе одговарајуће професионалне одлуке и да свој рад обављају на најбољи начин. Циљ није да се структурирају постојеће компоненте које чине школу, већ да се *школа трансформише у средину за учење*, у којој ће наставници и ученици моћи заједно да развијају своје капацитете, а њене структуре да омогуће и поспешују потребе за учењем као и да негују енергију и инвентивност одговарајуће средине.

Нове функције школе траже и други тип и друге улоге наставника. Свакако, дидактичко и педагошко руковођење остаје фундаментално у наставној професији, али се особености овог управљања битно мењају. Наставник више није онај који само “предаје” и “држи часове”, “контролише” и “оцењује”, он је више личност која *организује, подстиче, вреднује* различите процесе наставе и учења и зна (када је то потребно) да примени *стратегије компензације*.

ЛИТЕРАТУРА

- Aebly, Hans, *Psychologische Didaktik*, E. Klett, Stuttgart, 1996.
 Амонашвили, Ш. А. *Школа живота*, Заједница учитељских факултета, Београд, 1999.
 Baron, J. B. and Stenberf, R. I., *Teaching Thinking, Skils*, Fremmen and Comp., 1987.
 Biehler, Robert and Snowman, Jack, *Psychology Applied to Teaching*, Houghton Mifflin, 1986.
 Bruner, Jerome, *A Study of Thinking*, 1960.
 Bruner, Jerome, *The Relevance of Educational*, New York, 1971.
 Cronbach, Lee, *Educational Psychology*, London, 1971.
 Давидов, В. Б., *Теорил развиваютогцего обучени*, Москва, 1990.
 Dewey, *Experience et education*, Bourrelur, 1947.

- De Bono, Edward, *The direct Teaching in Education and the CORT Method*, OECD, 1989.
- Enciklopedijski rijecnik pedagogije*, МН, Zagreb, 1963.
- Ђорђевић, Јован, *Савремена настава*, Научна књига, Београд, 1981.
- Ђорђевић, Јован, *Настава и учење у савременој школи*, Београд, 1997.
- Fisher, Robert, *Thinking skills and the Able child*, in: Curriculum for Able children - Conference Papers of The 1992. NACE, Oxford Conference (Edit, by Lex Jones).
- Foulquie, Paul, *Dictionnaire de la Langue Pedagogique*, PUF, 1971.
- Gage, N. L. and Berliner, D., *Educational Psychology*, Rand McNail College, 1975.
- Gardner, Howard, *Frames of Mind*, The Theory of Multiple Intelligence, Basic Books, N. York, 1983.
- Јовановић-Илић, Магдалена, *Улога вежбања структурисања наставног градива у развоју способности ученика*, Београд, 1970.
- Квашчев, Радивој, *Развијање критичког мишљења код ученика*, Београд, 1969.
- Lewin, Aleksander, *System wychowania a tworezosc pedagogiczna*, PWN, Wassaawa, 1983.
- Лихачов, Б. Т., *Педагогика*, Прометей, Москва, 1993.
- Peel, W. A., *The Pupil's Thinking*, Oldbourne, London, 1965.
- Педагошки речник, I-II*, Завод за уџбенике СР Србије, Београд, 1967.
- Педагошка енциклопедија, I-II*, Београд, 1989.
- Пиаже, Жан, *Избрание психологические труды*, Москва, 1969.
- Perkins, David, *Smart Schools*, The Free Press, 1992.
- Психологически слогар*, Москва, 1983.
- Росписки социологически енциклопедии*, Норма, Москва, 1998.
- Росписки педагогически енциклопедии*, т. I-II, 1999.
- Rogof, Barbara, *Apprenticeship in Thinking*, Oxford University Press, 1990.
- Russel, Davis, *Children's Thinking*, Ginn and Comp. 1959.
- Seifert, Kelvin, *Educational Psychology*, Moughton Mifflin Comp. 1959.
- Schowronek, Helmut, *Psychologische Didaktik der Denkerziehung*, Schroedel Verlag, 1970.
- Torrance, P. and Myers, R. E., *Cognitive Learning and Teaching*, Dodd and Mead, N. York, 1970.
- Thomson, Robert, *The Psychology of Thinking*, Pinguin Books, 1971.
- The Curriculum Redefined* (Learning to Think - Thinking to Learn: New Strategies for Effective Communication, CERI/CR 28.01.1988.
- The international Encyclopedia of Education*, edit. T. Husen and N. Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Виготский, Л. С, изд. дом. Ш. А. Амонашвили, Москва 1969.

Academician Jovan Djordjevic, Belgrade

IMPORTANCE, NEEDS AND POSSIBILITIES OF DEVELOPING AND
NURTURING OF THINKING IN CONTEMPORARY SCHOOL
- THEORY AND PRACTICE

Abstract

The author studies the problems of development and nurturing of thinking in contemporary school, outlining theories and views of experts who have been studiously dealing with these problems. It is pointed out that thinking has a leading role in a personality, participating in the management of other abilities and activities of people, to certain extent giving them human features and especially high level.

Most recent research in the domain of cognitive aspects of teaching have emphasized the need for more efficient and comprehensive development of abilities in problem solving and application of thinking functions of higher level. It seems to be rather significant to what an extent teaching and learning can promote and facilitate thinking development.

It is emphasized that, when developing and nurturing of thinking is in question, what seems rather important is such teaching which provides learners with the opportunities to get involved into various experiences, which emphasizes essential either theoretical or practical issues, encourages understanding and apprehension, points to similarities and differences, provides necessary supplements and changes, encourages critical judgement, development of creative implementation in practice.

The paper gives overviews of theories, models, studies and incentives in research and nurturing of thinking offered by respectable theoreticians and researches: Dewey, De Bon, Brit-Mary Bart, Parkins, Bruner, Fisher, Vygotsky, Gardner, as well as psychologist from Serbia, Kvascev and Stojakovic.

These studies and theories offer incentives, instructions, examples and solutions suitable for a variety of opportunities and needs of learners, as well as for demands of schools in Serbia, their established aims and tasks.

Key words: school, teaching, nurturing, development, thinking, theory.

Академик Иован Джорджевич, Белград

ЗНАЧЕНИЕ, ПОТРЕБНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЫШЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ – ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Резюме

Автор в настоящей работе трактует проблему развития и воспитания мышления в современной школе и излагает теории и понятия специалистов, которые серьёзно занимаются изучением настоящих проблем. Автор указывает на то что мышление имеет важнейшую роль в рамках личности, участвует в управлении другими способностями и деятельностью людей, а в определённой степени даёт им человеческие характеристики и особенно высокий уровень.

Новейшие исследования в области когнитивных аспектов процесса обучения, подчёркивают необходимость более эффективного и целостного развития способностей в решении проблем и применении высших мыслительных функций. Важнейшей проблемой является то насколько процесс обучения и учение могут помочь развитию мышления.

Автор подчёркивает что для развития мышления значение имеет такой процесс обучения, который учащимся даёт возможность больше разных опытов, который подчёркивает существенные вопросы теоретического и практического характера, процесс который развивает понятие и понимание, указывает на сходства и разницы, даёт возможность необходимых дополнений и изменений, процесс обучения который стимулирует критическое рассуждение, развитие творческого применения на практике.

В работе представлены теории, модели, исследования и стимуляции в исследовании и воспитании мышления известных теоретиков и исследователей: Дьюи, Де Бон, Брит-Мери Барт, Паркинс, Брунер, Фишер, Вм-готский, Гарднер и наши психологи Квашчев и Стоякович.

В настоящих исследованиях и теориях можно найти стимуляции, инструкции, примеры и решения, которые соответствуют разным возможностям и потребностям учеников, а также и требованиям нашей школы, заданным целям и задачам.

Опорные слова: школа, процесс обучения, воспитание, развитие, мышление, теория

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Рада Каранац, саветник

Школска управа Чачак

Проф. др Жељко М. Папић,

Факултет техничких наука Чачак

Горица Станојевић, директор

Регионални центар за професионални развој запослених у образовању
Чачак

UDK 371.14:377.4

Прегледни чланак

Примљен: 22. IV 2013.

BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 1, p. 20–32.

РЕГИОНАЛНИ ЦЕНТРИ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ЗАПОСЛЕНИХ У ОБРАЗОВАЊУ У СИСТЕМУ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА

Резиме

Доживотно учење наставника и професионално напредовање је приоритет у развоју образовног система. Ако желимо да наши наставници успешно помажу и подржавају процес учења ученика, онда они сами морају да буду успешни ученици, а образовно-васпитне установе треба да постану организације које уче и у којима запослени стално шире своје капацитете како би остварили визију установе.

Од 2002. године у Републици Србији су успостављене процедуре, законске и институционалне основе, испитане потреба наставника за стручним усавршавањем и 2005. године су основани су Регионални центри, а касније и Центри за стручно усавршавање, који су преузели улогу „управљача“ стручним усавршавањем на нивоу региона.

У раду су представљене активности које се реализују у Регионалном центру за професионални развој запослених у образовању у Чачку. Приказан је број реализованих акредитованим програма, стручних скупова, као и осталих облика неформалног образовања, које Центар подржава и реализује.

Кључне речи: наставник, стручно усавршавање, Регионални центар Чачак, акредитовани програми, стручни скупови.

Увод

Бити успешан у обављању било које професије, готово је немогуће без континуираног професионалног развоја који се може сагледати у контексту концепције доживотног/целоживотног учења/образовања.

Појам „доживотно образовање“, према Студији стања и праваца развоја Регионалног центра за перманентно образовање (2005), се користи као синоним појму целоживотног образовања и означава континуиран (трајни, стални, перманентни) процес који се односи на образовање од завршетка неког степена формалног образовања, до смрти или до краја радног века, а целоживотно образовање се односи на образовање током целог живота (од рођења до смрти).

У доживотном образовању се, према Алибабић (2005), препознају три компоненте професионалног развоја: стручно усавршавање кроз неформалне облике – ин-сервис образовање (ИНСЕТ), формалне облике – мастер студије, специјалистичке и докторске студије и кроз наставничко искуство. У професионални развој наставника, васпитача и стручних сарадника спада и стално стручно усавршавање, развијање компетенција ради бољег обављања посла и унапређивања нивоа постигнућа ученика.

Доживотно учење наставника и професионално напредовање је приоритет у развоју образовног система. Ако желимо да наши наставници успешно помажу и подржавају процес учења ученика, онда они сами морају да буду успешни ученици. Ако су наше школе организације у којима се учи, онда и оне саме морају да буду организације које уче (Алибабић, Овесни, 2005).

Према Сенгеу (Senge, 1990), организације које уче су оне организације у којима људи стално шире своје капацитете како би остварили резултате које заиста желе, у којима се нови и експанзивни облици мишљења подржавају, где је колективна амбиција слободна и где људи стално уче како да уче заједно.

Као организација која учи, школа треба сама да прати и евалуира (самовреднује) свој рад, и да га на основу резултата самовредновања унапређује.

Стручно усавршавање наставника

Професионални развој наставника је отворен, динамичан, дугорочан и интегративни процес, који повећава наставникову свесност о унапређењу образовно-васпитног процеса (Алибабић, 2002). У процесу професионалног развоја, наставник постаје практичар који промишља и у складу са својим потребама и потребама школе и поставља циљеве властитог професионалног развоја.

Професионални развој наставника дефинисан је и изграђен на четири компоненте (Клашња С. и др, 2006:20): обавезно/иницијално образовање и период приправништва; стручно усавршавање, “обука наставника уз рад”; систем мониторинга и евалуације; фаза напредовање кроз стицање звања. Законом су прописана четири звања: педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник.

Осим акредитованих програма (семинара и стручних скупова), значајан део професионалног развоја појединца одвија се у образовно-васпитној установи (у даљем тексту: ОВУ), јер се професионални развој не може свести искључиво на повремене акредитоване програме и професионална окупљања, па се у установама остварује у оквиру ИНСЕТ-а (In-servisa)¹ кроз различите облике неформалног образовања. ИНСЕТ представља комуникацијски систем који обезбеђује сарадњу и контакт између наставника и обезбеђује унапређење вештина, које наставницима омогућавају да побољшају квалитет рада кроз надградњу основног и стручног образовања као и размену искустава кроз учење, практичан рад и истраживачке делатности, путем кога се допуњују знања, вештине и способности (Алибабић, 2005). У развојном планирању се спроводи путем различитих организационих облика, које је предложило Министарство просвете и спорта 2002, у Приручнику *Водич за развојно планирање*.

Наставник који се стручно усавршава, успешно помаже и подржава процес учења ученика, али и он сам треба да постане успешан ученик. То значи да треба да буде одговоран за одлуке које се тичу сопственог процеса учења и способан да осмисли личне стратегије учења које су у директној вези са развојним потребама ОВУ. Да би организовали савремен и квалитетан наставни процес, наставници треба да познају најновија стручна и методичка достигнућа, као и достигнућа из области технологије, односно да развијају и унапређују компетенције.

Законска основа за стручно усавршавање

У складу са Законом о основама система образовања и васпитања (“Сл. гласник РС“ бр. 72/2009 и 52/2011), донет је Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (“Сл. гласник РС“ бр. 5/2011). Правилник представља смернице запосленима у ОВУ, јер треба да буде ослонац за самопроцену и личну оријентацију запослених у ОВУ у оквиру планирања сопственог професионалног развоја; креирање плана стручног усавршавања на нивоу ОВУ као и унапређивање праксе професионалног развоја кроз четири компоненте развоја. Стандарди су за наставнике, васпитаче и стручне сараднике полазна тачка за препознавање знања, вештина и вредносних ставова које већ поседују, али и оних које могу да усвоје у различитим фазама своје каријере.

Стандарди компетенција и приоритетне области су уграђени у Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (“Сл. гласник РС”, бр. 13/2012) и наставник, васпитач и стручни сарадник је дужан да у току пет година оствари најмање 120 бодова из различитих облика стручног усавршавања и то најмање по 16 бодова из облика стручног усавршавања који развијају компетенције и најмање 30 бодова из области које се односе на приоритете које је прописао Министар.

¹ In-servis Education for Teachers

Запослени у ОВУ остварује 68 сати годишње из различитих облика стручног усавршавања, од чега је 24 сата право на плаћено одсуство из установе ради похађања одобрених програма и стручних скупова, док 44 сата стручног усавршавања, предузима ОВУ у оквиру развојних активности. Правилник препознаје као стручно усавршавање и индивидуалне активности које предузима наставник, васпитач и стручни сарадник у складу са личним планом професионалног развоја (у даљем тексту: ЛППР)².

Професионални развој на нивоу ОВУ покреће наставно особље у складу са визијом, дефинисаном у развојном плану. На тај начин се развија тимски дух и сарадња, а постигнућа појединаца постају део ИНСЕТ-а установе.

Запослени треба да имају ЛППР, који сачињавају на основу самопроцене нивоа развијености компетенција и кога израђују за период од једне школске године. Овакав план је део професионалног портфолија, који од 2014. године постаје законска обавеза. ЛППР помаже запосленима и менаџменту ОВУ да на систематски начин унапређују образовно-васпитни рад и због тога треба да буде заснован на анализи сопствених професионалних потреба, али и на приоритетима на нивоу установе.

Након израде ЛППР, на стручним већима (стручно веће за разредну наставу и стручно веће за области предмета), се дефинише јединствен план стручног усавршавања на основу ЛППР, и у складу са потребом већине. Педагошки колегијум/Педагошко веће процењује и разматра план стручних већа и директору предлаже План стручног усавршавања на нивоу ОВУ, а директор га предлаже Школском одбору који и доноси коначан План стручног усавршавања ОВУ, у оквиру Годишњег плана рада.³

Приликом планирања стручног усавршавања од ЛППР до плана установе, важно је ускладити интересе и потребе које су утврђене на националном нивоу – приоритетне области; интересе и потребе деце и ученика, интересе и потребе установе; развијеност компетенција за професију; резултате самовредновања и вредновања квалитета рада установе; оствареност стандарда постигнућа и финансијске капацитете установе (Каранац, Папић, Станојевић, 2012).

Да би ученици постизали бољи успех, од наставника се очекује да непрекидно ревитализује знања, вештине и способности. Традиционални приступ настави у Републици Србији је још увек присутан, јер код већине наставника постоји страх од прихватања иновација и осећају се сигурније и спремније примењујући већ проверене методе рада, док су за одређени број наставника, иновације већ устаљене у пракси. Процес прихватања иновација, тече кроз пет фаза (Бјекић, 2008): 1. стадијум сазнавања – наставници стичу свест и уче о иновацијама, сазнају начин функционисања нових поступака у настави; 2. стадијум убеђивања

² Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника ("Сл. гласник РС", бр. 13/2012)

³ Исто.

– започиње формирањем ставова наставника према иновацијама (позитиван и негативан став), кроз интеракцију са другима; 3. стадијум одлучивања – тражење додатних информација и одлучивање да ли ће се иновација прихватити или одбацити; 4. стадијум примене – почиње коришћење, експериментише се, постепено се овладава употребом; 5. стадијум прихватања – континуирано коришћење или одбацивање на основу ефеката у практичној примени.

Хаотично обављање стручног усавршавања до 2001. године - без системског праћења, без евалуације и без адекватног координатора понуде и основног посредника, је Законом и подзаконским актима регулисано почев од 2002. године. Успостављене су процедуре, законске и институционалне основе, испитане потреба наставника за стручним усавршавањем и основани су Регионални центри и Центри за стручно усавршавање наставника, који су преузели улогу „управљача“ стручним усавршавањем на нивоу региона.

Правна регулатива стручног усавршавања је омогућила стицање звања наставника, васпитача и стручних сарадника; праћење стручног усавршавања путем стручно-педагошког надзора и спољашњег вредновања, извештавање директора установе тромесечно, о остваривању стручног усавршавања у установи. Наведени аспекти указују на стадијум примене *иновација/стручног усавршавања*, иако у одређеним случајевима можемо да говоримо и о стадијуму прихватања иновација/стручног усавршавања.

Развојне активности које наставници предузимају у ОВУ у оквиру ИН-СЕТ-а, у циљу развоја и унапређења образовања и васпитања, се по први пут вреднују, и на тај начин се остварује 44 сата стручног усавршавања у установи.

Начин вредновања није прописан од стране релевантних установа, па је Школска управа у Чачку, у сарадњи са стручним сарадницима и наставницима из ОВУ, предложила *Документ о вредновању сталног стручног усавршавања у основној и средњој школи и предшколској установи* који је, након усвајања у установама, постао основа за вредновање стручног усавршавања у ОВУ на територији Школске управе у Чачку.

Табела 1: Приказ извода из *Документа за вредновање стручног усавршавања у установи* за 2012/13. годину

2. Излагање са стручних усавршавања са обавезном дискусијом и анализом (сати се рачунају по одржаном састанку стручног органа)			
Активност	Број сати	Опис активности	Докази
Излагач	3	Писана припрема за излагање; Организација излагања Припрема материјала за присутне Реализација Анализа	

Слушалац	1	Присуство Учешће у дискусији Анализа могућности за примену у сопственој пракси	
3. Приказ књиге, приручника, стручног чланка, часописа и дидактичког материјала из области образовања и васпитања			
Активност	Број сати	Опис активности	Докази
Излагач	8	Писана припрема приказа Организација активности Презентација приказа	
Слушалац	1	Присуство Учешће у дискусији Анализа могућности за примену у сопственој пракси	

Табела 1. показује начин вредновања различитих развојних активности у ОВУ, за које одређен број сати добијају и излагачи, али и слушаоци који активно учествују у дискусији.

Улога Регионалних центара за професионални развој запослених у образовању

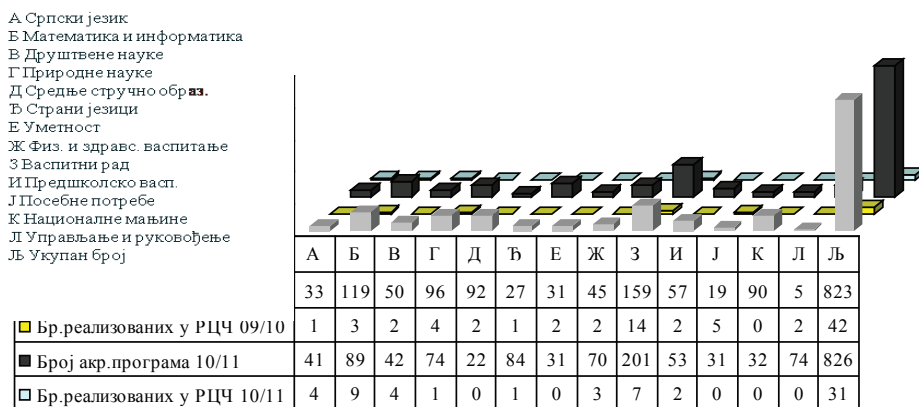
Наставник, васпитач и стручни сарадник је дужан да у току пет година оствари најмање 120 бодова из различитих облика стручног усавршавања, од чега треба да остваре 100 бодова из одобрених програма и до 20 бодова за учествовање на стручним скуповима. Да би се обезбедило успостављање система сталног стручног усавршавања и професионалног развоја, као и остваривање обавеза запослених у образовању, поред законске основе, неопходно је и успостављање и постојање институционалне основе, тако да се од 2005. године, формирају и почињу са радом Центри за стручно усавршавање. У Чачку функционише Регионални центар за професионални развој запослених у образовању (у даљем тексту РЦЧ), који је и основан међу прва три центра, 2005. године.

РЦЧ је основан за реализације програма стручног усавршавања, има функцију координације понуда и потражње семинара у региону, подстиче професионално организовање наставника, обезбеђују размену примера добре праксе, итд. Како би понуда програма била адекватна развојним активностима ОВУ, РЦЧ на основу годишњих планова стручног усавршавања ОВУ, дефинише план рада и планира облике стручног усавршавања.

Поред управљање програмима чији је циљ унапређење образовања, РЦЧ се бави издавањем књига, публикација, часописа, звучних записа, консалтингом

и менаџмент пословима, креирањем нових програма и осталим активностима дефинисаних Статутом РЦЧ, тако да је РЦЧ издавач шест публикација: четири приручника, две књиге и једног звучног ДВД записа.⁴

На Графикону 1. је приказан број акредитованих програма за 2009/10. и 2010/11. годину и број реализованих програма у РЦЧ, по областима. За обе школске године је било акредитовано по 13 области, док је 2010/11, у односу на претходну школску годину, било три програма више.



Графикон 1. Приказ акредитованих и реализованих програма за школску 2009/10. и 2010/11. годину

Највећи број акредитованих, као и реализованих програма за школске 2009/10. и 2010/11. године, припада области *Васпитни рад и општа питања наставе*, из које је школске 2009/10. у РЦЧ реализован највећи број програма (14), док је школске 2010/11. највећи број програма реализован из области *Математика и информатика* (9) (*акредитован програм: Израда школског сајта*).

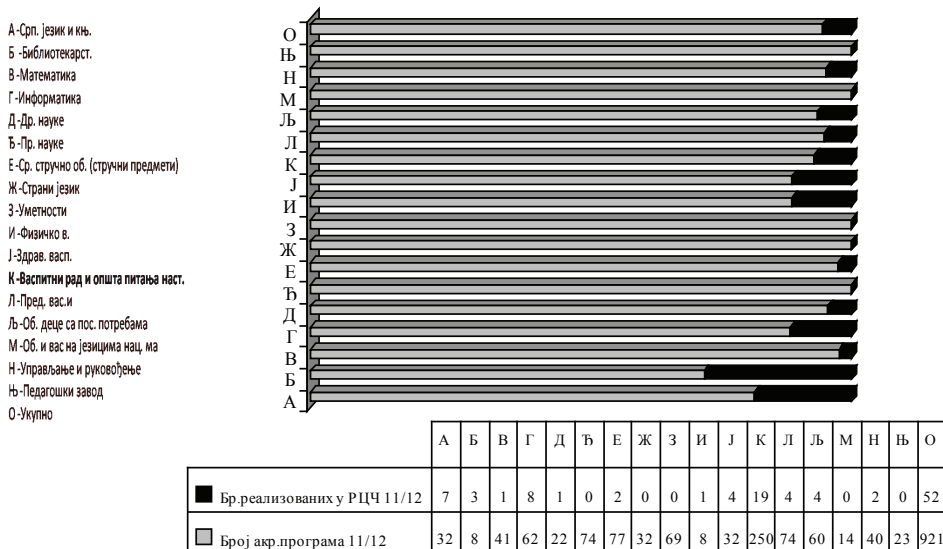
Број наставника, васпитача и стручних сарадника који су током наведених школских година похађали наведене акредитоване програме је, према подацима РЦЧ, 2044. Статистички посматрано, сваки наставник, васпитач и стручни сарадник на територији ШУ Чачак, је похађао неки од акредитованих програма.

Поред акредитованих програма, у РЦЧ су организовани и остали облици неформалног образовања (54): састанци актива, промоције уџбеника, трибине, јавне расправе, тестирања, књижевне вечери...

На Графикону 2. је приказан број акредитованих програма за школску 2011/12. годину, као и број реализованих програма у РЦЧ. У РЦЧ су реализована 52 акредитована програма, док 36,5% од укупно реализованих програма припада

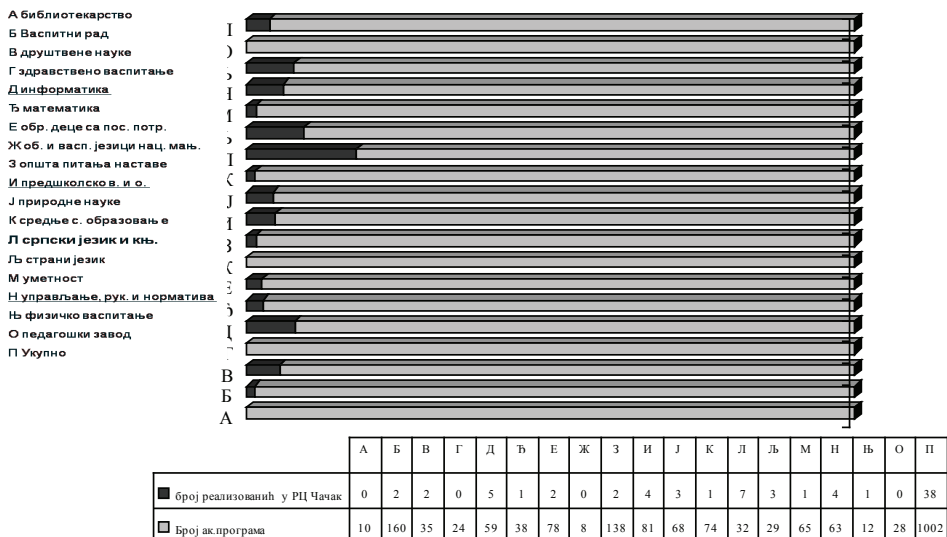
⁴ <http://www.rc-cacak.co.rs/izdavacka-delatnost.html>

области *Васпитни рад и општа питања настава*, од којих се издваја као највише пута реализован: *Како радити са родитељима*.



Графикон 2. Приказ акредитованих и реализованих програма у РЦЧ за школску 2011/12. годину

Из области *Информатика*, од укупног броја реализованих семинара припада 15,38% (*акредитован програм: Израда школског сајта*); а из области *Српски језик и књижевност* је реализовано 13,46% (*Кажи правилно - Неговање говорне културе; Функционална писменост*). Број наставника, васпитача и стручних сарадника који су током школске 2011/12. године похађали акредитоване програме је, према подацима РЦЧ, 1434.



Графикон 3. Приказ акредитованих и реализованих програма у РЦЧ за школску 2012/13. до априла 2013. године

У Графикону 3. су приказани акредитовани и реализовани програма у РЦЧ за школску 2012/13. до априла 2013. године. У РЦЧ је до априла 2013. реализовано 38 акредитованих програма, од којих је 18,42% програма из области *Српског језика и књижевности*. Програме стручног усавршавања је похађало 1029 наставника, васпитача, медицинских сестара, стручних сарадника и директора.

Подаци приказани у Графикону 3. указују на константну потребу за професионалним развојем, као и на унапређивање система професионалног развоја. Први Каталог 2002/03. је садржао 159 акредитованих програма, распоређених у 7 области, а Каталог за 2012/13. и 2013/14. садржи 2,57 пута више области (18), а 6,3 пута више акредитованих програма (1002).

Стручно усавршавање може да се спроводи по одобреним програмима обука и стручних скупова, по којима се подразумева: конгрес, сабор, сусрети и дани, конференција, саветовање, симпозијум, округли сто и трибина.

РЦЧ је подржао акредитацију десет стручних скупова, који су реализовани двадесет пута, а два стручна скупа су подржале друге установе, а реализовани су у РЦЧ, тако да је од августа до априла 2013. године стручне скупове посетило 1846 запослених у образовању и васпитању.

Табела 2: Приказ реализованих стручних скупова у РЦЧ од августа 2012. до априла 2013.године

Назив стручног скупа	Број реализованих скупова	Број учесника
Оснаживање запослених у образовању за стручно усавршавање, напредовање и стицање звања	3	330
Професионални развој запослених у образовању складу са новим Правилником о стручном усавршавању и напредовању	1	110
Планирање и припремање наставе	4	257
Унапређивање вођења школске документације	4	345
Рад одељењских старешина и одељењских заједница	2	140
Сарадња образовне установе и породице-активно и континуирано јачање међусобног поверења	2	146
Савремена школска библиотека	1	40
Превенција насиља и инклузивно образовање	1	105
Унапређивање васпитно-образовног рада у области заштите животне средине	1	150
Јачање капацитета за рад са младима	1	48
Савремена књижевност за децу и младе	1	110
Пролећни циклус обичаја	1	65
Укупно	22	1846

Континуирано стручно усавршавање захтева наставника који ће умети да размишља критички, који је едукован за рефлексiju у самовредновању, који зна да обезбеди услове за развој сваког појединог ученика, као и да их подржава у процесу учења (Razdevšek, Ručko, 2003).

Пракса показује да се најбољи резултати професионалног развоја остварују применом различитих видова хоризонталног учења, које подразумева различите видове организованог и планираног преношења знања или размене професионалног искуства унутар установе или између установа, извештавање са стручних скупова/семинара, упознавање колега са сопственим иновативним методама, презентовање истраживања, угледни часови, итд.

Европски принципи АТЕЕ⁵), за наставничке компетенције и квалификацију, истичу да учење не сме да буде само себи крајњи циљ, тј. збир знања, већ треба да се препознаје кроз боље схватање самога себе и других у свакодневном

⁵ Association for Teacher Education in Europa

животу, како би се створили бољи и хуманији услови за живот, како би ученици знали шта треба да уче и шта се од њих очекује, а наставници како да предају да би настава имала интерперсонална обележја.

Закључак

Професионални развој наставника дефинисан је и изграђен на четири компоненте: обавезно/иницијално образовање и период приправништва; стручно усавршавање, “обука наставника уз рад”; мониторинг и евалуација; напредовање кроз стицање звања, која су постављена хијерархијски (педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник).

Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, запослени треба да остваре 100 бодова из одобрених програма и до 20 бодова за учествовање на стручним скуповима.

Осим акредитованих програма (семинара и стручних скупова), значајан део професионалног развоја појединца одвија се и у ОВУ у оквиру ИНСЕТ-а, а кроз различите облике неформалног образовања.

Управљање професионалним развојем запослених у образовању су, од 2005. године, преузели Регионални центри, као координатори понуда и основни посредници.

У Чачку је 2005. године основан Регионални центар за професионални развој запослених у образовању, чија је основна делатност управљање акредитованим програмима, са циљем унапређење образовања.

У РЦЧ је од школске 2009/10. до априла 2012/13, организовано укупно 185 акредитованих програма (163 семинара и 22 стручна скупа), које је похађало 6353 запослена у образовању.

Поред акредитованих програма, у РЦЧ је организовано и преко 200 осталих облика неформалног образовања (састанци актива, промоције уџбеника, трибине, јавне расправе, тестирања, књижевне вечери, сајмови, такмичења.

Литература

- Алибабић, Ш., Овесни К. (2005). „Управљање професионалним развојем наставника“, Иновације у настави бр. 2, Београд: Учитељски факултет.
- Бјекић, Д., Бјекић, М., Дуњић Мандић, К., Јаћимовић, Т., Толић, Н., и сар. (2008). *Карактеристике професионалног деловања наставника однос према иновацијама*”, сајт <http://www.rc-cacak.co.rs/projekti.html?start=10>, посећен 15.априла 2013.
- Клашња, С., Ђелић, Ј., Радо, П., и сар. (2006). *Стручно усавршавање, искуства едукаторе за едукаторе*, Београд, Канадска агенција за међународни развој Draslar партнер.

- Каранац, Р., Папић, М. Ж., Станојевић, Г. (2012). „Новине у стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника у Републици Србији“, Нова школа, бр. X/, X, Учитељски факултет Бијељина
- Пешикан, А. (2002). *Професионални развој наставника-шта је ту ново?*, Београд, Институт за психологију, Филозофски факултет Београд
- Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника („Сл. гласник РС“, бр. 13/2012).
- Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја («Сл. гласник РС», бр. 5/2011).
- Студији стања и праваца развоја Регионалног центра за перманентно образовање (2005).
- Машински факултет Крагујевац, стр. 12-14.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, Doubledaz, NewYork.
- Завод за унапређивање образовања и васпитања, *Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2009/2010, 2010/11, 2011/12, 2012/13. и 2013/14*, Београд.
- Закон о основама система образовања и васпитања („Сл. гласник РС“, бр. 72/2009 и 52/2011).

Rada Karanac,
Prof Dr Željko Papić,
Gorica Stanojević,
Čačak

REGIONAL CENTRES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract

Lifelong learning of teachers and their professional development is a priority in educational system development. If we want our teachers to successfully facilitate and support the process of learning of their learners, they themselves have to be successful learners, while educational – upbringing institutions should become learning organizations with their staff constantly improving their capacities in order to reach the vision of their institution.

Since 2002 the Republic of Serbia has established procedures, legislation and institutional grounds and undertaken surveys screening needs of teachers in regard to their professional development. In 2005 Regional centres were established, as well as

Centres for professional development, taking the role of “managers” of professional development at regional level.

The paper describes activities carried out in the Regional centre for professional development of those working in the field of education in Čačak. It outlines many realized accredited programs, professional gatherings, as well as other forms of informal education, organized and supported by the Centre.

Key words: a teacher, professional development, Regional centre Čačak, accredited programs, professional conferences.

Рада Канарац, Д-р Желько М. Папич, Горица Станоевич, Чачак

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
РАБОТАЮЩИХ В ОБРАЗОВАНИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ**

Резюме

Пожизненное образование учителей и профессиональное совершенствование являются приоритетом в развитии образовательной системы. Если хотим чтобы наши учителя успешно помогали и поддерживали процесс учения у учеников, тогда и они сами должны быть хорошими учениками, а образовательно-воспитательные заведения должны стать организациями которые учат и обучают и в которых работающие непрерывно расширяют свои способности с целью реализации назначения заведения.

С 2002-ого года в Республике Сербии установлены процедуры, законные и институциональные основы, проверены потребности учителей в повышении квалификации и 2005-ого года оформлены Региональные центры, а потом и Центры повышения квалификации, которые взяли на себя роли „управляющих“ повышением квалификации на уровне региона.

В настоящей работе представлены активности, которые реализуются в Региональном центре повышения квалификации работающих в образовании в городе Чачак. Представлено число реализованных аккредитованных программ, профессиональных собраний и других форм неформального образования, которые Центр поддерживает и реализует.

Опорные слова: учитель, повышение квалификации, Региональный центр Чачак, аккредитованные программы, профессиональные собрания

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Марга Дедај

Висока школа струковних студија за образовање васпитача

Сремска Митровица

Јована Д. Јоковић, студент

Факултет за специјалну едукацију

и рехабилитацију, Београд

UDK 316.624:373

Прегледни чланак

Примљен: 2. XI 2013.

BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 1, p. 33–43.

КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕСНИКА У КРУГУ ШКОЛСКОГ НАСИЉА

Резиме

Школа је институција у којој деца проводе све више времена и, уз образовну функцију, она има и васпитну, али исто тако и функцију преношења друштвено пожељних вредности. Будући да се у школи окупља већи број деце, она је неретко и поприште вршњачког насиља. Насиље представља „представу“, где увек постоји позорница на којој су жртва, насилник и посматрачи. Учесници у кругу школског насиља, без обзира да ли су насилници или жртве, у тој интеракцији појављују се као носиоци улога које су им додељене унутар школске средине. У раду су описане основне карактеристике учесника у кругу школског насиља и полази се од става да је агресивно понашање облик неадекватног реаговања током социјалне интеракције. У складу са тим, наглашава се да је потребно одредити превентивне поступке који ће утицати на сузбијање насиља.

Кључне речи: насилник, жртва, посматрач, превенција школског насиља

Школа је институција у којој деца проводе све више времена и, уз образовну функцију, она има и васпитну, али исто тако и функцију преношења друштвено пожељних вредности. Будући да се у школи окупља већи број деце, она је неретко и поприште вршњачког насиља. Насилништво и застрашивање у школи проблем је у целом свету и негативно утиче на школску климу и право ученика на учење, али и целокупан дететов развој. Намерно злостављање једног детета од стране другог детета или групе деце може укључивати различита понашања: *вербално, социјално, психолошко, физичко*. Како би се боље разумео проблем и на најпримеренији начин помогло деци, родитељима и наставницима,

важно је знати не само колико је тај проблем распрострањен него имати знања о карактеристикама деце која су у њега укључена. Учесници у кругу насиља: насилник, жртва, посматрач, носе са собом стереотип, како физичког изгледа, тако и социјалних вештина.

Карактеристике типичног насилника

Главна обележје типичног насилника је агресивност према вршњацима. Карактерише их импулсивност и потреба за контролом и доминацијом. Резултати истраживања су показали да деца која су агресивна имају тешкоће у препознавању социјалних знакова из околине. Појава насилног понашања може се тумачити тиме да деца насилници већину ситуација доживљавају као провоцирајуће, што код њих изазива агресивну мотивацију. Међутим, до манифестације агресије не мора доћи, уколико је учењем усвојен механизам агресивне инхибиције (Dodge, 1985, према: Vasta, Haith i Miller, 1998, 43).

Бројне студије потврдиле су претпоставку да се млади који су агресивни и злостављају друге, излажу појави каснијег проблематичног понашања (Magnuson и сар.1983, према: Olweus, 1997, 172). Посматрајући насиље као компоненту антисоцијалног понашања, Frangiton (1993, 387) говори о трангенерацијском преносу модела понашања. Жужул (1989, 56) указује да су истраживања показала да постоји доста висока корелација између степена агресивности родитеља и степена агресивности њихове деце. Постојање ове корелације може се објаснити генетским факторима, али и директни утицаји родитеља током детињства утичу на развој агресивног понашања. Дакле, уколико родитељи испољавају агресивно понашање, деца неће усвојити механизме инхибиције агресије и због тога ће се понашати агресивно.

Насилничко понашање је свесна и намерна непријатељска активност чија је сврха да се кроз претње и агресију изазове страх и повреди друга особа. Иако насилно понашање може изгледати као хаотичан процес, оно садржи четири елемента (Coloroso, 2004, 32):

1. *Несразмера моћи* - насилник може да буде јачи, старији и доминантнији. Број деце која заједно врше насиље може да проузрукује ову несразмеру моћи. Насилничко понашање не укључује конфликт два детета подједнаког степена моћи.
2. *Намера повређивања* - насилнику је циљ да нанесе другој особи емоционалну или физичку бол и да ужива у посматрању патње. Дакле, насиље подразумева жељу за повређивањем друге особе.
3. *Претња наставком агресије* - насилник и жртва знају да ће се насилничко понашање највероватније поновити. Насилничко понашање није једнократан догађај.
4. *Престрављеност* - је резултат систематског насиља и користи се да би се уплашили други и одржала доминација. Насилник се може понашати слободно (без страха од окривљавања) када створи престрављеност код

деце. Жртва постаје беспомоћна и постоји мала вероватноћа да ће некоме рећи или узвратити. Насилник сматра да ће се посматрачи укључити у насиље или да ће га подржати или га неће зауставити. На овај начин почиње круг насиља.

Свим типовима насилника заједничко је да искориштавају друге, одбијају да предузму одговорност за своје понашање, жељни су пажње и воле да доминирају. Углавном су физички јачи, што одређује победу, док је жртва слабија и увек губи. Постоје бројни разлози због којих нека деца користе своје способности за злостављање друге деце. Насилници се не рађају као насилници, већ уче како то да постану. Урођени темперамент је само један од фактора, али ту су и утицаји околине као што је: породична атмосфера, школска клима, заједница и култура - медији, који допуштају или подстичу такво понашање. Поред низа заједничких карактеристика, постоји више типова насилника (исто, 34):

- *самоуверени* (осећају се супериорнијим од својих вршњака, што може створити погрешну слику код остале деце, па му се диве због одлучности и јаке личности),
- *социјални насилници* (користе гласине, вербалне увреде како би своје жртве избацили из социјалних активности),
- *оборужани насилник* (тражи прилику за злостављање кад га нико не види, наизглед миран, али хладан и безосећајан),
- *хиперактивни насилник* (криви друге за своје испаде, углавном имају потешкоћа у учењу и слабе оцене, љубоморни су на другу децу и чак и на мале провокације реагују агесијом),
- *насилник жртва* (истовремено је и мета и насилник, напада пуно слабије од себе, потребно му је доказивање, јер је и сам жртва - било од вршњака, старијих или чланова породице),
- *група насилника* (у основи су ова деца кукавице и снажни су само у групи и чине ствари које никада не би извели сами),
- *банда насилника* (заstraшујућа група деце, која ради шта хоће и сви их се боје).

Примарна карактеристика насилника је повећана латентна агресивност и смањена агресивна инхибиција у односу на ненасилну децу. Осим повећане агресивности типичног насилника, када говоримо о дечама, карактеристике их и повећана физичка маса. Olweus (1998, 78) указује на повезаност између физичке снаге и агресивних образаца реакција. Типични насилници, осим што су агресивнији, имају и потребу да осете контролу и моћ и често им недостаје саосећање за жртве. Сукобљавају се и склони су кршењу школских правила. Насилници се углавном тешко носе с фрустрирајућим ситуацијама, лако се увреде и често доживљавају агесију према себи, чак и кад није присутна. Насилници имају позитивнији став према насиљу и у већини случајева немају снижено самопоштовање које је карактеристично за жртве. С обзиром на школска постигнућа, у основној

школи насилници могу бити просечни, изнад или испод просека, али касније добијају ниже оцене и развијају негативан однос према школи.

Иако деца која користе директне облике насиља на старијем узрасту постају мање омиљена, имају неколико блиских пријатеља који су најчешће и сами агресивни подржавају и њихово антисоцијално понашање. Према неким налазима, насиље међу децом јавља се као стратегија успостављања доминације у новим групама вршњака. Претпоставка је да агресивна деца свој положај у групи покушавају стећи агесијом. Rigby (2007, 56) је у свом истраживању дошао до налаза да се насилници у групи вршњака покушавају наметнути доминацијом а не кооперативношћу. Затим, уочено је да насиље међу децом расте када деца формирају групе вршњака и у раној адолесценцији док млади траже нова пријатељства, а када се формирају групе вршњака многи облици агресивног понашања опадају.

Coloroso (2004, 39) констатује, да иако се разликују по начинима насилништва сви насилници имају неке заједничке црте:

- воле да доминирају над другима,
- воле да искориштавају друге како би добили оно што желе,
- недостаје им емпатија,
- заокупљени су искључиво својим жељама и не занимају их потребе, права и осећаји других,
- склони су повређивању друге деце кад родитељи или друге одрасле особе нису у близини,
- веома често лажно оптужују и окривљују,
- одбијају да преузму одговорност за своје понашање,
- недостаје им способност предвиђања и схватања краткорочних, дугорочних и могућих ненамерних последица њиховог тренутног понашања,
- недостаје им пажња.

Када говоримо о насилништву, можемо рећи да је оно више везано за презир него за љутњу и конфликт. Презир је снажан осећај антипатије према некоме кога сматрамо безвредним, инфериорним и укључује следеће елементе (Coloroso, 2004, 40):

- Осећај да се има право на насиље;
- Нетолерантност према различитостима;
- Слобода искључивања.

Деца која се насилнички понашају изгледају супериорно, што је често маска којом прикривају бол и осећај неприлагођености. Насилници сматрају да им њихова кобојаги супериорност даје право да повреде некога према коме осећају презир. Међутим, у реалности то је само изговор како би се осећали боље кроз омаловажавање другог. Дакле, насилништво је ароганција на делу.

Карактеристике типичне жртве

Жртве насиља су ученици који су трајно изложени негативним поступцима од стране једног или више ученика. Потенцијалне жртве показују одређени образац понашања (на пример субмисивност) чак и пре него што постану жртве насиља. Оно што разликује типичне жртве од других ученика је неразвијеност социјалних вештина и ниско самопоштовање. Жртве су често деца са сметњама у развоју и мета исмевања, ругања, вербалног или физичког злостављања (исто, 42). У друштву које се бори за толеранцију у свакодневном животу, свака врста насиља је неприхватљива, а посебно треба осудити насиље над децом са сметњама у развоју.

Сваки облик насиља оставља трајне последице на жртву. Деца, жртве насиља, страхују и ником не говоре о својим потешкоћама, повлаче се у себе, имају страх да иду у школу и живе под континуираним стресом јер је одлазак у школу њихова свакодневна активност. Међу децом жртвама јавља се симпатија и емпатија јер имају исти проблем, те на тај начин смањују напетост коју не могу контролисати. Виктимизирани дечаки и девојчице имају страх од одласка у школу, те чешће изостају из школе и мају потешкоће са концентрацијом (Farrington, 1993, 341).

Жртве можемо сврстати у две категорије: *пасивне (подложне) жртве* и *провокативне жртве*. Прва група жртава (подложне) није агресивна и не изазива друге, те се насиље над њима не може објаснити као последица њиховог провокативног понашања. Пасивне жртве су плашљиве, несигурније, осетљивије и усамљене у школи. Уколико су нападнути од стране других ученика, често реагују плачем и повлачењем. Другу групу чине провокативне жртве, односно насилници/жртве, чије су карактеристике комбинација анксиозног и агресивног обрасца понашања. Неки од тих ученика могу да имају карактеристике хиперактивности (према: Жужул, 1989, 62).

Dodge (1980, 165) је на основу резултата истраживања указао да ће се карактеристике особе која је извор провокације утицати на то да ли ће нека ситуација бити доживљена као провоцирајућа или неће. Уколико се намере перципирају као агресивне, онда је већа вероватноћа да ће изазвати агресивно понашање, него уколико су намере „провокатора“ перципиране као неагресивне.

Постоји већи број типичних обележја, односно фактора ризика да одређено дете постане жртва насиља. Пасивне (подложне) жртве имају једно или више општих обележја (Coloroso, 2004, 63):

- дете које је физички слабије од својих вршњака,
- негативна слика о себи и недостатак самопоштовања,
- често су то деца са сметњама у развоју,
- не задиркују другу децу и нису насилна, што значи да не постају жртве насиља зато што изазивају своје вршњаке,
- имају тешкоће у изражавању у групи вршњака, физички, вербално и на друге начине,

- деца која су имала презаштићен однос од стране својих родитеља, те им је смањена могућност да увежбавају решавање конфликтних ситуација и социјалних вештина,
- у школи су углавном усамљени и најчешће немају другаре и другарице,
- слабије су им развијене социјалне вештине (недостатак асертивности),
- мање подршке од стране наставника и других ученика,
- мањак сигурности у тражењу помоћи,
- окривљују себе за све што им се догађа,
- имају жељу да се уклопе, на било који начин.

За *провокативне жртве* карактеристична су, осим претходно наведених, и следећа обележја (Olweus, 1993, 318):

- потешкоће са концентрацијом и раздражљивост,
- хиперактивност и импулсивност,
- изазивају и злостављају слабије ученике.

Због злостављања се код жртве може појавити један или неколико од следећих знакова:

Знаци код куће:

- долазе кући са оштећеним књигама или поцепаном одећом,
- имају огреботине или разне повреде које се не могу објаснити игром,
- ученике из свог одељења не доводе кући и обрнуто,
- немају ни једног доброг другара/другарицу,
- ретко или никада их позивају на прославе, а ни сами нису заинтересовани за исто,
- одбијају да иду у школу, слабо се хране, имају главобоље или болове у стомаку пре поласка у школу,
- иду и враћају се из школе „необичним“ путем,
- имају лош сан, понекад и вичу у сну,
- постепено губе интересовање за школу и слаби им школски успех,
- изгледају тужно и раздражљиво,
- траже или узимају више новца од уобичајеног од родитеља, како би га дали насилнику.

Знаци у школи:

- друга деца их исмевају, задиркују, омаловажавају, понижавају, застрашују и сл.,
- врше физичко насиље над њима, а они нису у стању да се бране,
- узимају, разбацују и оштећују ствари и новац,
- имају огреботине или разне повреде које се не могу објаснити игром,
- често одморе у школи проводе сами,
- покушавају да буду поред учитеља за време одмора у школи,
- за групне активности се углавном бирају последњи,

- изгледају плашљиво и утучено,
- постепено губе интерес за школу и слаби им школски успех.

Дете - жртва је одабрано од стране насилника из разлога што је другачије на неки начин и због тога је постало објект презира. Жртва често не пријављује насиље, јер има укључене механизме одбране ега и осећа срамоту, боји се освете и мисли да му/јој нико не може помоћи. Такође је важно нагласити да су неке жртве и насилници веома добро сакривени од посматрача (учитеља, родитеља, наставника), те је због тога веома тешко прекинути круг насиља.

Карактеристике потенцијалних посматрача

Посматрачи су група која помаже и охрабрује насилника кроз попуштање и помагање. Могу незаинтересовано да гледају и да стоје са стране, или активно охрабривати насилника, или се могу придружити и постати један од њих. Подржавање насилника и учествовање с насилником изазива још већу патњу жртве, подстиче антисоцијално понашање насилника и на тај начин доводи посматрача у ситуацију да и сам постане насилник или да постане неосетљив на насилно понашање. Уколико деца посматрају агресивно антисоцијално понашање насилника којег перципирају као популарног у групи, велика је вероватноћа да ће почети да имитирају такву врсту понашања. На овај начин долази се до смањење одговорности самог насилника, јер му се придружују посматрачи (Coloroso, 2004, 82). Међутим, и мирно посматрање насиља има своју цену. Самопоуздање посматрача смањује се док се бори са страхом од уплитања и знањем да уколико не учини ништа и ћути о насиљу, значи да одбацује моралну одговорност према вршњаку који је жртва.

Насиље представља „представу“, где увек постоји позорница на којој су жртва и насилник и публика. Дакле, трећа група вршњака који индиректно и сами учествују у чину злостављања су посматрачи. Деца која посматрају насиље су несигурна, страхују да су потенцијалне жртве у будућности. Неки саосећају са жртвом, али су склона и приклањању насилнику како би се заштитили. Највеће поремећаје у понашању показују деца која су жртве и нападачи истовремено. Главни фактор њиховог укључивања у насиље је изразито низак степен самопоштовања (Буљан-Фландер, 2003, 32).

Потенцијална сцена на којој своју драму одигравају насилници и жртве насиља је школа. Важно је препознати и зауставити вршњачко насиље. То значи да је потребно пружити помоћ деци која трпе насиље и деци која га чине, али и деци која су сведоци насиља. Olweus (према: Coloroso, 2004, 84) презентује круг насиља (Слика бр.1) где посматрачи могу и да се укључе у насиље. Од нападача се разликују по томе што не иницирају насиље. Међутим, посматрачи могу бити и пасивни, а могуће је и да желе да помогну жртви.

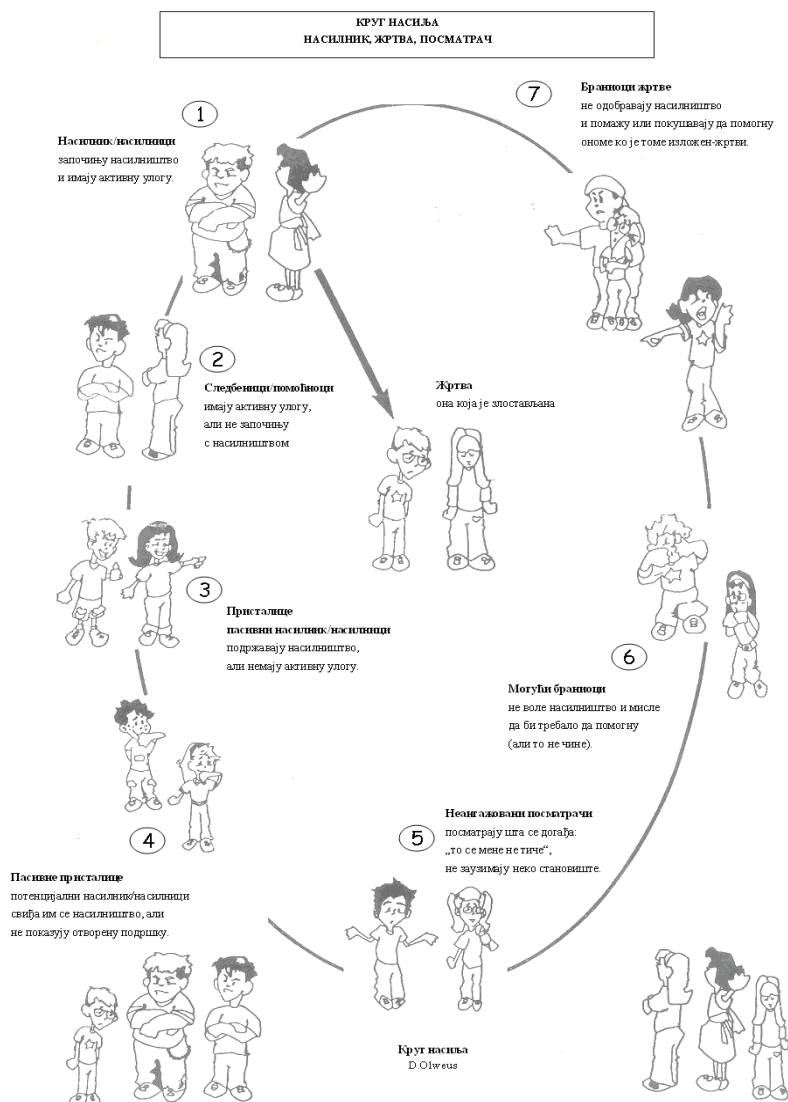
Најчешћи разлози због којих се не реагује на насиље су (исто, 87):

- Посматрач се боји да ће и њега повредити;
- Посматрач се боји да ће постати нова жртва насилника;
- Посматрач се боји да ће учинити нешто што ће погоршати ситуацију;
- Посматрач не зна како да реагује. Није едукован на који начин треба интервенисати, пријавити насиље или помоћи жртви;
- Деца су мање спремна да реагују на насиље када насилника сматрају пријатељем;
- Равнодушност - социјализовани су да раде свој посао и да се не мешају у туђа посла;
- Деца су чешће спремна да интервенишу када се ради о њиховом пријатељу. Насилници бирају особе које имају мали број пријатеља;
- Посматрачи се боје да бране жртву, јер мисле да ће изгубити статус у групи;
- Деца која мисле да је жртва заслужила насиље;
- Мишљење да ће га насиље очврснути;
- Деца често ћуте о насиљу;
- Деца сматрају да је боље бити у групи популарних, него оних који нису омиљени у групи.

Насилништво ствара атмосферу страха у којој се деца осећају несигурно. Наведени разлози због којих се не реагује на насиље, показују да су деца склона да реагују неморалношћу тишине у светлу злобе, на тај начин смањује се способност деце да комуницирају, преговарају или су за компромис. Поставља се питање на који начин се може прекинути круг насиља? Круг насиља може се прекинути уколико само једна особа има моралну снагу и храброст да не ћути о насиљу, заузимајући правилан став. Најважније је да деца препознају која је њихова одговорност у стварању сигурне околине без насилничког понашања. Дакле, када је цело друштво у стању да не ћути о насиљу, круг насиља се може прекинути.

Прекидање круга насиља која ствара та антисоцијална активност укључује поновљену поделу улога сваког од ликова насилник, жртва, посматрач, те пруређивање сценарија и промену теме њихове драме. Морално образовање не укључује само учење врлине, већ и препознавање шта ствара такво понашање и оно што одржава такво понашање. Дете треба да буде особа која жели да буде љубазно, исправно - мора да зна како треба да се понаша и мора да буде спремно на такво понашање.

Насиље међу децом сматра се нехуманом и нецивилизованом појавом, те је потребно примерено реаговати како према „жртви“ и „насилнику“ и према „посматрачима“. Један од могућих излазака из круга насиља су превентивни програми, који ће оснажити кључне актере и навести да изнова (пре)испитују свет у коме живе да би могли да реагују на конструктиван начин.



Слика бр.1 Круг насиља (према: Coloroso, 2004, 84)

Легенда:

На левој страни круга налази се насилник/насилници,
круг се одвија обрнуто од смера казаљке на сату.

Литература

- Буљан-Фландер, Г. (2003), *Nasilje među djecom*, Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta, Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Coloroso, B. (2004), Насилник, жртва и проматрач: од вртића до школе, како родитељи и ученици могу помоћи у прекидању круга насиља, Загреб: Биос.
- Dodge, K. A. (1980), Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162–170.
- Farrington D. P. (1993), Understanding and preventing bullying. In: M. Tonry, and N. Morris (Eds.), *Crime and Justice: An annual review of research*, vol. 17 (381–458). Chicago: University of Chicago Press.
- Olweus, D. (1993), Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. U K. H. Rubin and J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness* (315–341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1997), Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program, *The Irish Journal of Psychology*, 18, 170–190.
- Olweus, D. (1998), *Nasilje među djecom u školi*, Zagreb: Školska knjiga,
- Rigby, K. (2007), *Bullying in schools: and what to do about it*, Victoria: ACER Press.
- Vasta, R., Marshall, M. H., Scott, A. M. (1998), *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: «Naklada Slap».
- Жужул, М. (1989), *Агресивно понашање: психологијска анализа*, Загреб: РЗ РК ССОХ.

Dr Marta Dedaj
Sremska Mitrovica
Jovana D. Jokovic
Belgrade

CHARACTERISTICS OF STUDENTS IN THE CIRCLE OF SCHOOL VIOLENCE

Abstract

School is an institution where children spend more and more time; apart from its educational function, it also has a function of upbringing children and of transferring socially desirable values. Having in mind that schools gather large number of children, it is not a rare case that there is school violence in them. Violence is a “performance” involving a stage with a victim, a bully and a spectator. Those taking part in school violence, regardless of being bullies or victims, appear in this interaction as those playing roles given to them in a school setting. The paper describes basic characteristics of those participating in school violence, starting from the standpoint

that aggressive behaviour is a form of inadequate reaction during social interaction. As a consequence, it is emphasized that it is necessary to define preventive procedures and actions to influence and prevent violence.

Key words: a bully, a victim, spectator, school violence prevention.

Д-р Марта Дедај, Сремска Митровица
Јована Д. Јоковић, Белград

КАРАКТЕРИСТИКИ УЧАСТНИКОВ В КРУГУ ШКОЛЬНОГО НАСИЛИЯ

Резюме

Школа является заведением в котором дети проводят всё больше времени и она кроме образовательной функции имеет и воспитательную, а также и функцию формирования общественно желательных достоинств. Така как в школе собирается большое число детей она часто является местом насилия среди ровесников. Насилие является „спектаклем“ в котором всегда есть сцена на которой участвуют жертва, насильник и наблюдатели. Участники в кругу школьного насилия, несмотря на то являются ли они насильниками или жертвами, в таком взаимодействии являются носителями ролей которые им предоставлены внутри школьной среды. В настоящей работе представлены основные характеристики участников в кругу такого насилия и автор исходит из предположения, что агрессивное поведение является формой неадекватной реакции в течение социального взаимодействия. Согласно этому автор подчёркивает необходимость определения превентивных поступков, которые ограничат насилие.

Опорные слова: насильник, жертва, наблюдатель, превентива насилия в школе

ЈЕДАН МОДЕЛ РЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА ДИСЦИПЛИНЕ У РАЗРЕДУ

Резиме

*Поред бројних проблема с којима се учитељ среће у свом раду, актуалан проблем његовог свакодневног деловања јесте предупређивање појаве неприлагођеног (проблематичног) понашања ученика. Одржавање добре дисциплине је услов квалитетне наставе и школе која подстиче и учитеља и ученике. Није ни мало лако препознати праве узроке неприлагођеног понашања, а још је теже наћи прави начин деловања да се уочена појава разреши. Дилеме постоје и у научним круговима, међу стручњацима који се баве проблемом дисциплине. Кроз конкретан случај ученика са неприлагођеним понашањем (опис, дијагностиковање и предузете мере) имало се за циљ да се направи паралела са већ постојећим **Моделима разредне дисциплине**, научно и практично провереним бројним теоријско-емпиријским истраживањима. Наш случај је упоређен са поменутиим моделима (с онима с којима има додирних тачака) и на основу истих закључено да је **мултимоделски** приступ најприхватљивији јер у васпитном раду није могуће применити клише, готове рецепте и једносмерне акције јер то не одговара развојним карактеристикама деце.*

Кључне речи: одељење, учитељ, неприлагођено понашање, модели разредне дисциплине.

1. Увод

*Драги учитељу, Твоје лице строго
блажи ме у ово предвечерје рано
јер Твој наук мени ипак значи много
и ја сам Ти зато захвалан бескрајно
Збогом, господине Учитељу, збогом!*

Добрица Ерић
(одломак из песме „Писмо Учитељу“)

Учитељски посао, леп и надахнут, „хлеб са стотину кора”, али тежак и одговоран. Може бити као у песми Добрице Ерића „*наук који значи много*“, а може постати *Дамоклов мач* који ће остати да виси изнад глава ученика до краја школовања. То се нарочито односи на васпитну компоненту његовог рада која је често забашурена и прикривена образовном компонентом. Да ствари тако стоје, говоре и званични школски документи у којима се углавном протажирају образовни моменти, док васпитни бивају само „*прикладна декорација*“. Пошто школа није оно „што се о њој каже у прописима“ (Хавелка, 2000: 244), то је питање дисциплине и понашања ученика једно од круцијалних питања њеног васпитног деловања.

Како истиче Слободанка Гашић Павишић „добра дисциплина у разреду је услов да би настава уопште могла да се одвија“ (Гашић Павишић, 2005: 1). У противном, настава постаје „мучење“ и за учитеља и за ученика. А све што се с муком ради даје слабе резултате. Данашња пракса, међутим, према сопственом мишљењу и искуствима колега, показује да се највише енергије троши у бављењу „дисциплинским проблемима“, те да је тенденција неприлагођеног понашања ученика све учесталија из генерације у генерацију. Поставља се питање *узрока* оваквих тенденција: да ли то што долазе неке нове генерације или је у питању недовољно знања и педагошких вештина у одржавању и изграђивању разредне дисциплине. То питање, наравно, превазилази оквире овог рада. Било би неправедно окривити једну или другу страну, али је вероватно да оба узрочника имају свој утицај. Чињеница је да долазе генерације ученика које из својих породица доносе лоше и непримерене навике понашања, али је исто тако значајна чињеница да се врло мало, рекли бисмо спорадично, поклања пажња оспособљавању наставника да се носе са дисциплинским проблемима. То би требало да буде значајан посао наставничких факултета који се баве образовањем будућих кадрова. Без тога нема успеха у овој области, а проблем ће постајати све акутнији.

Такође, често се дешава да се види проблем тамо где га нема или се не види тамо где стварно постоји. То показује да није тако једноставно уочити везу између *симптома* и *поремећаја*, те закључке треба пажљиво изводити. „Свако људско биће има тешкоћа у прилагођавању животу. Које о тих тешкоћа сачињава управо проблем није лако просудити. Учитељ добија први наговештај да са дететом нешто није у реду када оно не иде у корак с групом. То нису довољни докази да постоји проблем. Учитељ може бити крут или неспособан да прихвати и најмање застрањивање у односу на своје стандарде и због тога може видети проблеме тамо где их уопште нема“ (Булер, према Гашић Павишић, 1997: 60).

У оквиру овог рада, кроз појмовно одређење дисциплине и описа конкретног случаја, са свим узроцима и последицама оваквог понашања, размотрићемо овај случај у светлу постојећих модела разредне дисциплине и предузетих мера те закључити да ли је „*лоша дисциплина*“, уствари, начин на који деца кажњавају

наставника за његову лошу наставну технику“ (Б. Томпсон, према Гашић Павишић, 2005: 1), или нешто сасвим друго.

2. Дефинисање основних појмова

Најчешћи узрок неразумевања, одн. сучељавања мишљења међу стручњацима из ове области, је различито тумачење појмова. Према Педагошкој енциклопедији *„неприлагођено понашање деце обухвата пролазна или трајна одступања од убичајених образаца понашања у дечијем добу“*, истичући да је *„личност детета некомплетна, индивидуализација недовољно извршена, структура и функције личности недовољно стабилизоване, што има за последицу теже прилагођавање и повећану осетљивост на проблеме који постоје у средини“* (Педагошка енциклопедија, 1989: 113).

Појам неприлагођеног понашања се, у школским условима, најчешће повезује с кршењем дисциплинских правила понашања (прописаних и непрописаних), па је одређивање појма дисциплине услов њеног разумевања.

Појам дисциплине. Постоји мноштво дефиниција и одређења појма дисциплине у нашој и страној литератури.

Лексичко значење у нашем језику: *„Дисциплина (lat.disciplina) је стега, ред, поредак, запт (школски, војни, црквени)“* (Вујаклија, 2004: 231). У Педагошкој енциклопедији *дисциплина* се дефинише као *„ред или поредак који се одржава не на основу покорности, слепо послушности или страха већ из убеђења да је такво стање неопходно ради нормалног живота и рада појединца у друштвеним заједницама“* (Педагошка енциклопедија, 1989: 134). Ако бисмо даље разматрали овај појам, може се ићи у два правца: (1) традиционално схватање *„старе школе“* које се заснивало на слепој послушности, страху и сувереном ауторитету наставника (2) схватање *„нове школе“* у XIX и XX веку где се дисциплина преображава у процес учења који треба да тежи *самодисциплини- свесној дисциплини*. Мада појам *„свесне дисциплине“*, како истиче Недељко Трнавац, *„поред многих објашњења, остаје унутрашње противуречан, пошто дисциплина представља друштвено условљен оквир понашања појединца, њу је неко други створио и прописао и није „дисциплина према себи“, већ, „дисциплина према другима“*. У практичним школским решењима увек се ради о смеру који не иде од тог *„свесног појединца“*, већ од институције и управе ка појединцу (обавезе, дужности, заповести, казне). Казне се никада не појављују у форми *„самокажњавања“* (Трнавац, 1996: 110).

Дакле, ова језичка заврзлама *„свесне дисциплине, самодисциплине, самоконтроле, својевољне дисциплине, својевољности до самодовољности“* указује да се ради о једном дуготрајном процесу осамостаљивања при чему се средстава дисциплиновања треба што пре ослобађати јер она обезбеђују услове, али не подстичу еманципацију личности. Дисциплина је васпитно средство у оним случајевима када желимо да личност ученика поприми оне особине

које произилазе из хијерархијског односа и мера обавезивања, забрањивања, присиљавања и кажњавања.

Ужи појам „школска дисциплина“, према мишљењу С. Гашић Павишић, има два значења. То је:

- (1) *процес* контролисања понашања ученика на часу, да би се обезбедили услови за неометано одвијање наставе и учења, али и понашање наставника којим се остварује ред у разреду;
- (2) *резултат* процеса дисциплиновања, односно понашање ученика на часу које је усаглашено са правилима понашања, како би се настава у учење неометано одвијала (Гашић Павишић, 2005: 5).

Исти аутор, у својој монографији, наводи тумачење овог термина у енглеском говорном подручју пошто већина литературе из ове области потиче из тог говорног подручја.

Тако, лексичко значење појма дисциплине у енглеском језику има пет одредница:

- обучавање духа и карактера да би се произвела самоконтрола, послушност
- резултат тог процеса – одржавање реда
- низ правила понашања, метод којим обучавање може да се изведе
- кажњавање
- наставни предмет – грана науке

И у овом говорном подручју, дисциплина се употребљава у два конотативна одређења: глагол *дисциплиновати* у смислу заустављања лошег понашања, кажњавање, поправљање итд. (негативно значење) и као превентивна мера израз „*управљање разредом*“ којим се означава „процес успостављања и одржавања средине повољне за успешно учење“ (Good and Brophy, 1990, према Гашић Павишић, 2005: 7).

Аутор, у даљем тексту свог рада, наводи неколико интересантних одређења појма дисциплине које ћемо таксативно набројати:

Т. Гордон каже како *именица* која значи „ред или понашање у складу са правилима или прописима и глагол дисциплиновати се јавља у два значења: (1) обучавати, вежбати (2) контролисати, ограничавати, кажњавати, поправљати“.

Кевин и Мендлер у „*Интернационалној енциклопедији образовања*“ дисциплину дефинишу као „ситуацију у којој су потребе појединца у сукобу са потребама групе или ауторитета који представља групу“.

Према Фонтејн „дисциплина је обука која поправља, обликује или усавршава морални карактер. Наставника примењује дисциплину са намером да заустави, потисне или преусмери погрешно понашање“.

Такође, интересно је тумачење Вејсона да у дисциплиновању ученика „унца превенције више вреди од фунте лечења“.

Рафини сматра да је то „процес одржавања реда, помагањем ученицима да открију вредност, корисност и неопходност поштовања разумних правила и процедура и да преузму одговорност за сопствено понашање“.

На основу ових тумачења С. Гашић Павишић изводи један сублимирајући закључак: *да дисциплину не треба издвајати од процеса наставног рада на часу и поступка управљања разредом* (С. Гашић Павишић, 2005: 7-9).

Дакле, *д и с ц и п л и н а* је свеобухватан процес који покрива три аспекта: (1) *развојни аспект* (2) *превентивни аспект* (3) *корективни аспект*.

На бази научних схватања, извршених истраживања, те личних искустава и тумачења научника, у науци су се развила три приступа дисциплини у разреду:

(1) *Бихејвиорални приступ* – по коме се промена понашања у разреду врши променом спољашњих фактора, најчешће понашања других људи према ученику.

(2) *Когнитивни приступ* – по коме се промена понашања врши променом унутрашњих менталних стања.

(3) *Когнитивно-бихејвиорални приступ* – комбинација претходна два приступа тј. да је понашање ученика повезано са мишљењем, дакле, уважава догађаје који претходе понашању, који су настали у току понашања и уважава вештне које треба да стекну да се настало негативно понашање превазиђе.

У даљем тексту рада биће приказан конкретан случај неприлагођеног понашања, узроци и последице оваквог понашања као и мере које су предузете. На основу тога, моћи ће се одредити који од постојећих модела разредне дисциплине се може најуспешније применити у разрешавању наведене ситуације.

3. Анализа случаја ученика са неприлагођеним понашањем

Иван је у трећи разред дошао на почетку школске године у градску основну школу из оближњег села. Тамо је завршио прва два разреда са довољним успехом, те на основу приспелог мишљења показивао знаке асоцијалног понашања. Живео је код бабе и деде, по мајци, јер је мајка радила у граду. Он је дете самохране мајке, за оца једва да је и знао, видео га је само једном за девет година. Мајка се удавала више пута. Нема браће и сестара.

Када је први пут ушао у одељење, био је сав „унезверен“ видевши велико одељење, у селу их је било једва десетак. Прва два-три дана је само ћутао и посматрао. Седео је са Ацом у првој клупи. Ни са ким није причао. Одједном је почео да туче децу редом, и дечаке и девојчице, без повода. Подметао им је ногу, ломио оловке, цепао књиге и бацао их у корпу за смеће или кроз прозор, псовао и беснео. Покушао сам да разговарам са њим, али он је гледао кроз мене као да ме не види и не чује. Једноставно, као да ништа не допире до његовог детињег срца.

Грдио сам га, звао мајку на разговор, јер нисам желео да разбијем компактност овог одељења, која је до тада доста добро функционисала. Мајка се најчешће није одазивала позиву, а кад би дошла, говорила би да не зна шта ће

с њим. Не долази на време кући, неће да пише задатке (мајка је ангажовала и приватног учитеља, али без резултата). Када сам једног дана био одсутан, за време одмора покушао је деци да привуче пажњу говорећи да ће да скочи кроз прозор (учионица је била на другом спрату).

Е, то је већ превршило препуну чашу. Морало се деловати брзо и ефикасно. Зато је било неопходно открити неке чињенице важне за право деловање.

Узрок оваквог понашања. Дијагностиковање узрока оваквих појава није ни лако ни једноставно. А без тога нема ни праве акције. Кад га погледате, дете ко и свако друго, без икаквих физичких аномалија. Желео сам истински да му помогнем и зато сам покушао да анализирам целокупну ситуацију.

Од првих година живота живи са бабом и дедом и формално са мајком која га виђа само викендом. Баба и деда, често презаузети послом и нису могли да обрате пажњу на њега. Оца, као што је већ речено, није познавао. Био је препуштен сам себи, улици и дангуби и пређашњем одељењу које га није прихватило, а ни учитељ вероватно.

Овакво стање дефицијентне породице, одбаченост, недостатак пажње и љубави као и породичне атмосфере су, свакако, важан узрочник његовог понашања. Непостојање породичних образаца васпитања, као и погодних модела идентификације, условило је да Иван своје дечје тежње за пажњом и прихватањем покушава да оствари на негативан и агресиван начин.

Оне чак једног тренутка долазе дотле да постају суицидне идеје о скоку кроз прозор.

Није било искључено ни да је у претходној средини био физички кажњаван због својих поступака.

Дакле, оно што је било евидентно јесте да је у питању одбачено дете, без довољно љубави и бриге, које је на све начине желело да привуче пажњу на себе и буде прихваћено од окружења.

Требало је указати му пажњу и повратити веру у сопствену вредност. То није било ни мало лако, јер је Иван показивао ригидност у свом односу према ауторитету.

Предузете мере за разрешење неприлагођеног понашања ученика. Најпре сам желео да чујем реч стручњака. Послао сам Ивана код психолога. То је давало слабе резултате. Био је све беснији и нервознији. Слао сам га директорки школе, али без успеха. Одлучио сам да „продрем у душу“ тог детета. Свакодневно сам разговарао и са њим и са одељењем како бих смањио тензије. У почетку то није помагало јер је показивао знаке инертности. Знао сам да само упорношћу могу да дођем до правих резултата. Проблема је углавном правило када ја нисам ту.

Онда сам почео да га водим свуда са собом: у наставничку канцеларију за време одмора, у WC, у трепезарији за време ужине седео сам поред њега... И даље сам покушавао да с њим причам. То се сводило на моје постављање

питања и његове лаконске одговоре: „Да“ и „Не“. Својим честим присуством уз њега желео сам да спречим његове непредвидиве поступке, али исто тако да му ставим до знања да ми је до њега стало. Био сам врло упоран и истрајан у својим настојањима. Нисам на њега викао нити сам га осуђивао пред разредом. То је трајало скоро две недеље. За то време екцесе је правио само на путу од школе до куће и обратно. У школи није.

А онда, после једног викенда, који је провео код бабе и деде на селу, Иван је на почетку часа подигао руку. Питао сам га шта жели. Устао је, погледао у мене, па у другове, и рекао: „Хоћу нешто да кажем, али да ме сви чују“. Наравно, дозволио сам. Изашао је испред одељења и рекао: „Ја желим од данас да будем добар, нећу више да се бијем и слушаћу учитеља, јер ми је досадило да ме свуда води са собом. Кунем се у моју мајку!“ Занемео сам. Не знам шта сам више осећао: срећу или тугу. Неко из разреда је добацио: „То није твој учитељ, него наш!“ Одговорио је: „Од данас је и мој, видећете!“

Од тог дана Иван се променио, није више никога тукао, писао је на часу (до тада није), слушао, и био сасвим друго дете. Одељење га је прихватило. Чак су га примили да игра фудбал за тим и рекли да он то добро ради.

На сву жалост, и моју и одељења, када је Иван прихваћен и почео да се мења на боље, мајка се удала и отишла да живи код мужа. Иван више није могао да иде у школу код нас. Морао је натраг код бабе и деде у село.

Растанак са одељењем је био јако дирљив. Није му се ишло, али је морао. Никада га после тога нисмо видели. Питао сам се шта ли се дешава? У разговору са колегом вероучитељем из тог села, сазнао сам да је Иван тамо поново одбачен, као и раније, да прави велике проблеме, како у школи тако и баби и деди код којих живи. Мајку ретко виђа.

4. Модели разредне дисциплине

Било би, заиста, идеално када би у разрешавању проблема разредне дисциплине било могуће применити један модел, један понуђени приступ са свим његовим елементима. Али то, заправо, није могуће. С обзиром да су васпитни, у овом случају дисциплински, проблеми врло комплексни, да траже вишесмеран приступ, то је интерференција постојећих модела готово незаобилазна. Зато, у решавању дисциплинских проблема треба применити све оно што даје брзе, добре и квалитетне резултате (подвукао аутор на основу двадесетогодишњег радног искуства). Да би се применио овакав *мултимоделски* приступ, неопходно је њихово добро познавање.

У литератури се наводе *четири водећа модела* разредне дисциплине: *Кантеров, Драјкурсов, Гласеров, Гордонов.*

Поред ових, помињу се и: *Кунинов, Жиноов и Цонсов.*

Значајна су и два новија, популарна модела: *Л. Алберт и Џ. Нелсона и Карвина и Мендлера.*

Али се, такође, могу поменути и следећи модели: *Редлов и Ватенбергов, Добсонов, Роџерсов, Конов, Бернов, Алишулер-Фреров итд.*

Још један интересантан модел, *Модел ненасилне комуникације*, се може срести у литератури. Он је настао на основу теоријског и практичног учења Маршала Розенберга, америчког клиничког психолога. Овај модел представља синтезу идеје о емпатском примању осећања Карла Роџерса, о освешћивању потреба Фрица Перлса и о решавању конфликта Р. Драјкурса.

Како је људска комуникација свакодневна појава, то су конфликти и конфликтне ситуације њен саставни део. Да би се живело у некој заједници, конфликти се морају спречавати, разрешавати, тј. њима управљати док не дође до разрешења.

Ненад Сузић у својој књизи „Педагогија за XXI вијек“ истиче да „конфликти између наставника и ученика представљају крупнији проблем него што је педагошка теорија до сада проучила. Запитајмо се колико је ученика напустило школу због конфликта са једним наставником или колико је ученика у свијету извршило самоубиство, уз опроштајно писмо упућено одређеном наставнику“ (Сузић, 2005: 325).

Он, такође, наводи десет узрока оваквих конфликта:

УЗРОЦИ ВЕЗАНИ ЗА НАСТАВНИКА	УЗРОЦИ ВЕЗАНИ ЗА УЧЕНИКА
1. Ауторитарност	1. Непослушност
2. Некомуникативност, затвореност	2. Неповјерење према наставнику
3. Дисциплиновање ученика	3. Недисциплина
4. Нефер критицизам	4. Непредузимање одговорности
5. Девалвација улоге од стране учен.	5. Потцјењивање од стране наставн.
6. Привилеговање појединих ученика	6. Антипатија према наставницима
7. Досадан предавач	7. Незаинтересованост за наставу
8. Емоционална импулсивност	8. Преосјетљивост
9. Моралисање	9. Кршење моралних норми
10. Неповјерење према ученицима	10. Неповјерење према наставницима

(Сузић, 2005: 325)

* * *

Када дође до неке конфликтне ситуације, проблематичног понашања, важно је уочити суштину проблема и прићи његовом разрешавању („да не остане фитиљ који гори“). „Конфликти се не односе само на наставника или само на ученика. Конфликти обухватају *потребе* обе стране, боље рећи: и један и други имају проблем“ (Гордон, 1998: 137). Исти аутор истиче да се већина конфликта

покушава решити на релацији „победити - изгубити“ и да ова орјентација представља срж сложеног питања дисциплине у школама. „Када се конфликти појаве, већина наставника покушава да их реши тако да у њима победи или макар да не изгуби“ (Гордон, 1998: 138). И даље наставља да у ситуацији „конфликата потребна примена метода ‘решавања конфликта без губитака’, што подразумева да учесници у сукобу трагају за решењем које је прихватљиво за обе стране - са циљем да у сукобу нико не изгуби“ (Гордон, 1998: 167). Међутим, то није чин или једна интеракција, то је процес који у себи обједињује мноштво узајамних интеракција кроз које треба да прођу учесници у сукобу.

Опсервација проблема ученика Ивана, наведена на претходним страницама овог рада, као и предузете мере у његовом решавању, не подразумевају претходно адекватно теоријско и практично познавање литературе (модела дисциплине), већ је у питању дејство (акција) на основу искуствене процене и интуиције.

Међутим, и поред тога, неки од поступака се могу препознати у оквиру обрађених модела разредне дисциплине. Зато ће се у даљем тексту рада предузете мере анализирати и тумачити у светлу постојећих модела, те указати на евентуалне предности односно слабости.

* * *

Оно што се одмах да запазити код овог случаја јесте да ако нема контроле над разредом нема ни учења. Дакле, многе чињенице указују да су примењени елементи *Чврсте дисциплине* (Ли и Марлена Кантер) – бихејвиорални приступ, тј. потреба да се промени понашање ученика које није подесно. Исто тако, требало је деловати брзо и ефикасно како „ефекат таласа“ не би захватио читаво одељење. Испоштовани су и *принципи* модела *Чврсте дисциплине*:

- Наставник треба да захтева одговорно понашање ученика;
- Успешност наставника зависи од контроле над разредом;
- Чврста контрола која се одржава на хуман начин, пружа слободу ученицима и штити права наставника и ученика (према Гашић Павишић, 2005: 98);

Циљ је био да се заштите *права наставника*: право да обезбеди најповољније услове за учење; право да очекује исправно понашање ученика; као и право да очекује помоћ од родитеља и од управе школе; али и *права ученика*: право да имају наставнике који им помажу у развоју и спречавају неподесно понашање; право на подршку наставника за своје подесно понашање; право да бирају своје понашање и да сносе последице за исто.

Чврст, смирен, упоран и доследан став у овом случају имао је за циљ да се реагује брзо и самоуверено, да се управља и промени понашање које ремети нормалан рад и функционисање у разреду.

Такође, у оквиру овог одељења од првог разреда се примењује *дисциплински план*, само се он звао „правила лепог понашања“. Према Кантеровима, дисциплински план се састоји од: *правила, позитивних признања и последица*.

Пошто је Иван дошао касније, често су му предочавана правила понашања, готово свакодневно, а што се тиче позитивних признања - награда, у почетку их није било јер се он стално понашао неадекватно. Од негативних последица - казни, примењивано је свих пет нивоа:

1. опомене,
2. искључење ученика „тајм- аут“ на десет минута,
3. искључење ученика на петнаест минута и изолација (нарочито за време одмора),
4. позив родитеља,
5. слање код психолога и директора школе (Гашић Павишић, 2005: 106).

Овде је примењена модификација „тајм- аута“ тако што је ученик изолован из ситуације која је могла да изазове експлозију, али под строгим надзором учитеља.

Дакле, атак који је вршен на његову „слободу“ одузимањем слободног времена за време одмора требало је да учини две ствари: (1) да заустави учестале агресивне преступе (2) да покаже ученику да је наставнику стало до њега, да води рачуна о свим ђацима и њиховој безбедности, као и потребама сваког појединца.

Узимајући у обзир и добре и лоше стране *Чврсте дисциплине*, може се истаћи да је она ефикасна, нарочито када треба брзо деловати, али да стоји и замерка да не узима у обзир разлоге оваквог понашања. Анализирајући конкретну ситуацију наведеног ученика, да се закључити да су поједини узроци његовог понашања готово непроменљиви (стање породице, небрига...), па према томе та замерка не може бити у потпуности релевантна.

Да је Иван остао у овом одељењу, програм „Игра доброг понашања“ би добро дошао за његово даље интегрисање у социјалну групу и ублажавање неких од узрочника његовог понашања.

* * *

Када се посматра конкретан случај управљања разредом, могу се запазити и елементи *Позитивне дисциплине* Ф. Џонса која представља процес у коме су спојени дисциплина, настава и мотивација за учење. То да Иван у почетку уопште није писао, а да је касније почео то да ради, указује на два сегмента Позитивне дисциплине: (1) све што наставник може да учини да избегне кажњавање (2) кажњавање је потпорни систем. Џонс замера вербално неодобравање учениковог понашања у току часа. Гласне грдње, опомене, критике су доводиле до театарности и конфронтације са Иваном, а истовремено су привлачиле пажњу друге деце. Зато сам тај облик реаговања у потпуности избацио. Покушао сам да смирим тон, да му приђем кад нешто уради, да разговарам изван разреда, да га „држим погледом“ у току часа. Такође, примењивани су кораци у постављању граница, али они овде неће бити детаљно навођени због простора рада (Гашић Павишић, 2005: 119). Коришћена је и метода *Вежбање изостављања непожељног понашања*, чији су елементи:

- Удаљити ученика из система вежбања одговорности, тако да не наноси штету другим ученицима својим лошим понашањем.

- Дозволити ученику да заради наградне поене за разред.
- Позвати разред да помогне овом тешком ученику да буде успешан.
- Постепено излазити из процеса вежбања изостављања.

(Limit seting, према Гашић Павишић, 2005: 122)

* * *

Гласеров модел *Дисциплина без присиле* не може се применити у овом конкретном случају зато што он тражи свеобухватно дејство и корениту промену читаве школе (*квалитетна школа*), као и добре увежбаности наставника за примену модела (претходно звршена обука). Оно што је интересно код овог модела јесте могућност да се разуме појава неприлагођеног понашања. „Према теорији избора, понашање увек поставља избор који човек прави да би урадио оно што верује да ће највише задовољити његове унутрашње потребе“ (Гашић Павишић, 2005: 132). Потребе су разврстане у пет група и оне одређују целокупно људско понашање: *сигурност* (храна, одевање, заклон, лична безбедност), *припадање* (повезаност, љубав), *моћ, слобода и забава*. Дакле, целокупно понашање проистиче из потреба да се добије оно што се жели. Још једна интересантна идеја Гласеровог приступа јесте и групна контрола заснована на *социјалном притиску групе (одељења)*. У нашем случају, одељење је вршило притисак али и помоћ да се ученик промени.

* * *

Из Куниновог модела *Превентивне дисциплине* истакнута је идеја о потреби да се недисциплина „сасече у зачетку“, чим се појави, јер може да се прошири као „вирус“ на друге ученике. Искуство показује да до те појаве може врло лако доћи, зато „Иванов случај“ нисам желео да препустим „инфицирајућем дејству“.

* * *

Драјкурсов модел *Социјалне дисциплине* је приступ који би, по мом мишљењу, могао да се примени у даљој надградњи Ивановог понашања (да је остао у овом разреду). Позитивно је што је дисциплиновање, у односу на кажњавање, засновано на уважавању детета, нуди му изборе да оно буде прихваћено, да развије самоконтролу и осећај заједништва са групом-разредом. Охрабривање и за најмање помаке ка позитивном итекако моћно делују на ученика. И сам аутор је веровао да преко 90% лошег понашања ученика има за циљ тражење пажње, а затим остало (моћ, освета, беспомоћност). Он предлаже *четири корака* за решавање проблема лошег понашања:

- Наставник кроз посматрање прикупља информације о понашању ученика;
- Након прикупљања информација, утврђује циљ учениковог лошег понашања;
- Провера претпоставке- разматрање личних осећања у вези са учениковим лошим понашањем;
- Питањима се проверава претпоставка о циљу учениковог лошег понашања, посматрају се и реакције ученика.

На крају, Драјкурс закључује да је суштина овог модела да наставник препозна и утврди шта ученик жели да постигне својим лошим понашањем, те да на основу тога каналише своје понашање према ученику.

* * *

Веома интересантан модел јесте *Кооперативна дисциплина* Линде Алберт која представља конгломерат неколико теорија и схватања. Према њој, *дисциплина* обухвата следеће стратегије: *превенцију, интервенцију и подршку*. Ауторка дисциплину сматра као *учење* којим деца треба да науче да бирају подесно понашање, а избегавају лоше. Она наводи чињеницу да је за спречавање лошег понашања битна интеграција у колектив (разред) и развијање осећања припадности разреду.

И наши поступци у конкретном случају су пре свега имали за циљ да се Иван повинује разреду и постане његов саставни део, што је он и учинио. Био је прихваћен, почео је са њима да се дружи и игра фудбал. Исто тако, може се закључити да су приликом решавања нашег проблема испоштовани и кораци *Кооперативне дисциплине*:

- Идентификовање учениковог понашања,
- Непосредно бављење погрешним понашањем,
- Обезбеђивање охрабрења.

Трећи корак је започет, али није доведен до краја јер је Иван напустио наше одељење.

* * *

Модел Томаса Гордона инсистира на развоју добре комуникације између учесника у сукобу кроз „*активно слушање*“, „*Ја поруке*“, „*посредовање проблема*“ и „*преговарање*“. Бихејвиорални приступ назива дресуром, дрилом који не решава дисциплинске проблеме већ код ученика изазива отпор, побуну, револт. „Гордонов модел управљања разредом представља примењивање *Златног правила* у стварном животу: „поступај према другима онако како би желео да други поступају према теби“ (Гашић Павишић, 2005: 191).

Гордонов модел делује врло хумано и примамљиво, али, на основу дугогодишњег искуства у раду са децом, да се закључити да он није у потпуности примењив код свих ученика, нарочито код оних који испољавају агресивно понашање, код тешких емоционалних поремећаја. Такође, овај модел не делује брзо и ефикасно када треба зауставити драстичне случајеве неприлагођеног понашања ученика. Њега треба примењивати као својеврсну надградњу за побољшање комуникације и стварање демократске атмосфере у разреду, нарочито од трећег разреда па надаље. У нашем случају он не би дао тренутне превентивне резултате и заустављање „опасног“ негативног понашања, али би сигурно, да је Иван остао у разреду, био коришћен за побољшање комуникације на релацији: *учитељ - ученик и ученик - ученици*.

Закључак

Не постоји веће задовољство у човеку него кад осети „сласт и страст“ успеха у неком послу. Што је посао тежи то ће задовољство успеха бити веће. Да није тог унутрашњег покретача, вероватно би већина људи посустала у својим настојањима да дође до циља.

Мотив је још јачи и већи када пред собом имамо биће отворено и жељно знања, које се зове – ДЕТЕ. Не постоји и не сме да постоји ни један једини разлог због којег би неко смео да одустане у „мисији“ која се зове *помоћи ученику који има проблем у понашању*. Да ли ће дати позитивне резултате или не, то је друго питање?!

С обзиром да је одељење група која се састоји из јединки које се налазе на различитим стадијумима интелектуалног, моралног, социјалног, емоционалног развоја, то је стратегија поступања у свим тим конкретним случајевима врло комплексна.

Примена једног „рецепта“, утабаног шаблона, модела дисциплине готово да није могућа. Зато би *мултимоделски*, интерферентни приступ био најприкладнији, сходно индивидуалном развоју детета. То су показала бројна емпиријско-теоријска истраживања у свету и код нас.

Оно што би више него сигурно могла да буде препорука, јесте да онај ко се бави васпитањем деце треба да познаје постојеће моделе разредне дисциплине, да искористи позитивна искуства досадашњег научног рада и да сходно томе гради одељење на чврстим основама међусобног поверења, уважавања и људске толеранције, али да учитељ буде ауторитет и у већини случајева идејни „вођа“.

Комуникација која се остварује на релацији наставник-ученик треба „да пружа *моћ* ономе ко је примењује, али *моћ са* људима, а не *моћ над* људима“ (Роземберг, 1998: 13), како би се остварило следеће:

- (1) слобода избора наспрам слободе од последица,
- (2) самодисциплина наспрам послушности,
- (3) поштовање ауторитета наспрам страха од поступка ауторитета,
- (4) контрола околине наспрам контроле детета,
- (5) протективна наспрам пунитивне употребе силе.

Зато мисао изречена с почетка овог рада, да је учитељски посао „наук који значи много“, добија свој још дубљи смисао јер од детета ствара будуће људе, а најбоље би било да учитељ буде онај ко воли тај посао. Тада је велика радост, и учитеља и његових ђака, потпуна.

Литература

- Вујаклија, М. (2004): *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Гашић Павишић, С. (1996): Учитељ и проблеми у понашању ученика, *Настава и васпитање*, бр. 4-5, стр. 719-734.

- Гашић Павишић, С. (2005): *Модели разредне дисциплине*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гашић Павишић, С. (2006): „Игра доброг понашања“ - програм за одржавање дисциплине на часу и превенцију насиља, *Социјални односи у школи и проблеми у понашању ученика* (47-58). Београд: Учитељски факултет.
- Гордон, Т. (1998): *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Педагошка енциклопедија* (1989): Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Загреб: Школска књига; Сарајево: Свијетлост; Титоград: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања; Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
- Роземберг, М. (1998): *Један модел ненасилне комуникације*. Београд: Док Лелић.
- Сузић, Н. (2005): *Педагогија за 21. вијек*. Бања Лука: ТТ Центар.
- Трнавац, Н. (1996): *Фрагменти о дисциплини ученика*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Nenad Stojković, MA
Svilajnac

A MODEL OF SOLVING DISCIPLINE PROBLEMS IN A CLASS

Abstract

Apart from a great deal of problems a teacher is faced with in his work, current problem of his/her everyday activity is prevention of unadjusted (problematic) behaviour of students. Maintenance of good **discipline** is a precondition of high quality teaching and school which encourages both the teacher and students. It is not easy to recognize real causes of unadjusted behaviour, and it is even harder to find a right way of dealing with the recognized phenomenon. There are dilemmas even in professional circles, among experts dealing with discipline problems. A concrete case of a student with unadjusted behaviour (description, diagnosis and taken measures) aimed at making a parallel with already existing *Models of Class Discipline*, scientifically and practically validated by numerous theoretical-empirical studies. Our case was compared with the mentioned models (those it has contact points) and it was concluded that multi-model approach is most acceptable, having in mind that in upbringing work it is not possible to apply a cliché, ready-made recipes and one-directional actions, since it does not suit developmental characteristics of children.

Key words: a class, a teacher, unadjusted behaviour, class discipline models.

М-р Ненад Стойкович, Свилайнац

ОДНА ИЗ МОДЕЛЕЙ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДИСЦИПЛИНЫ В КЛАССЕ

Резюме

Рядом с многочисленными проблемами с которыми учитель сталкивается в своей работе, актуальной проблемой в его ежедневной деятельности является превентива неприспособленного /проблематичного/ поведения учеников. Сохранение хорошей *дисциплины* является условием качественного процесса обучения в школе и это стимулирует и учителей и учеников. Узнать настоящие причины неприспособленного поведения не легко, а ещё более трудно найти соответствующий способ действия, чтобы такое явление решить. Недоумения существуют и в научных кругах, среди специалистов занимающихся проблемой дисциплины. Используя конкретный случай ученика с неприспособленным поведением /описание, диагноз и предпринятые мероприятия/ автор имел целью провести параллель с уже существующими *Моделями дисциплины в классе*, научно и практически проверенными многочисленными теоретическо-эмпирическими исследованиями. Автор этот случай сопоставил с упомянутыми моделями / с теми с которыми существуют точки соприкосновения/ и на основании их сделал вывод что *мультимодельный* подход самый приемлемый, потому что в воспитательной работе нельзя применить клише, готовые рецепты и однонаправленные действия, так как это не соответствует характеристикам развития детей.

Опорные слова: класс, учитель, неприспособленное поведение, модели дисциплины в классе

Проф. др Јелена Станисављевић
Драган Ђурић
Проф. др Љубиша Станисављевић
Универзитет у Београду
Биолошки факултет
Београд

UDK 159.953/.956:378
Прегледни чланак
Примљен: 23. VII 2013.
BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 1, p. 59–70.

СТАВОВИ СТУДЕНАТА О ПРИМЕНИ МАПА ПОЈМОВА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ЗООЛОШКИХ ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА (ANNELIDA)

Резиме

У оквиру реализације наставног предмета Анатомија и морфологија бескичмењака, током првог семестра шк. 2011/12. г., на Биолошком факултету Универзитета у Београду спроведено је педагошко истраживање о ефектима примене мапа појмова у реализацији наставне теме Annelida. Експериментална група студената је имала прилику да ове зоолошке програмске садржаје реализује уз помоћ мапа појмова, а контролна група је исте садржаје реализовала традиционалном предавачком наставом без примене мапа појмова. Осим што су измерени ефекти стеченог знања код експерименталне и контролне групе студената, приступило се и реализацији анкете у оквиру експерименталне групе студената, која треба да покаже какви су ставови студената по питању примене мапа појмова, односно увођења оваквог приступа и у будућу реализацију зоолошких програмских садржаја. Резултати анкете су недвосмислено показали да су студенти експерименталне групе исказали веома велико интересовање за овакав начин наставног рада. Велики број студената је изразио жељу да и у будућности примењује мапе појмова у савладавању ових и њима сродних зоолошких програмских садржаја. Посебно су истакли да их је примена мапа појмова у фази евалуације наставног термина мотивисала да боље савладају зоолошке програмске садржаје о типу Annelida.

Кључне речи: мапе појмова, зоолошки програмски садржаји, анкета, студенти

Увод

Мапе појмова су дводимензионална визуелна наставна средства којима можемо да представимо структуру одређених програмских садржаја. Састоје од појмова који су међусобно повезани одговарајућим релацијама. Уобичајено је да се појмови ређају према хијерархији, од општег према посебним и појединачним, тако да се добију реченице одговарајућег значења (Novak & Cañas, 2008).

Мапе појмова су настале почетком седамдесетих година прошлог века на Универзитету Корнел, од стране Новака и сарадника (Novak & Musonda, 1991). Од тада до данас, конструисање мапа појмова прошло је више развојних фаза. Данас се оне могу конструисати не само путем папира и оловке, већ и применом различитих софтверских пакета (SmartTools) на компјутеру.

Уобичајено је да се приликом израде мапе појмова прво одреди тематски домен (домен програмских садржаја који ће се представити). Потом се дефинише централно питање (фокус питање), на које треба да одговори мапа појмова. На основу њега се, даље, селекују одговарајући појмови који ће бити унети у мапу појмова. Листа појмова може се и графички представити као понуда приликом израде конструкције мапе појмова. Са те листе се одабирају појмови према хијерархији у значењу, прво општи-шири, потом посебни и појединачни и умеђу се у конструкцију. Појмови се међусобно повезују линијама, а на линијама се исписују речи/релације које их међусобно повезују.

Прва конструкција мапе појмова, тзв. прелиминарна мапа за одређени програмски домен, даље се проверава и ревидира бар још неколико пута до добијања коначног облика који ће се применити у настави. Приликом ревидирања прелиминарне мапе појмова, могу се додати нови појмови и уочити попречне везе међу појмовима. Те попречне везе међу појмовима који се налазе у различитим поддоменима могу се означити на новој ревидираној мапи. За ревизију и одабир попречних релација међу појмовима могу се користити различити компјутерски софтвери.

Мапе појмова могу послужити као средства за:

- организовање и структурирање наставног плана и програма одређеног наставног предмета (Novak & Cañas, 2008; Simon, 2010);
- учење и поучавање (Kinchin et al., 2010);
- евалуацију знања студената (Hay & Kinchin, 2006) и
- комбиновање напред наведених процеса (Peters & Beeson, 2010).

Мапе појмова помажу ученицима да уче са разумевањем, јер поседују експлицитне везе међу појмовима (Fischer et al., 2000). Такође, осим позитивног утицаја на стицање, интеграцију и реорганизацију знања, утичу и на развијање критичког мишљења (Kinchin, 2000; Kinchin et al., 2010). Помоћу њих можемо да избегнемо „пукотине у знању“ и неразумевање (Willson & Williams, 1996). У целини узев, имају позитиван ефекат на ученичка постигнућа и ставове (Horton et al., 1993). Често се користе у дидактичком моделу проблемске наставе (Bunting et al., 2006) и наставном облику рада у пару (Sizmur & Osborn, 1997). Доказани

су и позитивни ефекти мапа појмова у реализацији вежбања и студентске праксе (Akinsaya & Williams, 2004).

Посебно је размотрена примена мапа појмова у реализацији физиолошких програмских садржаја у оквиру наставног предмета *Анатомија и физиологија човека* на Биолошком факултету Универзитета у Београду. Резултати истраживања су доказали позитиван утицај њихове примене на опсег и квалитет стечених знања (Stanisavljevic & Djuric, 2013). Значајност ове студије се огледа и у специфичном комбиновању дидактичког модела програмиране наставе и мапа појмова (уз помоћ компјутера). Студенти који су учествовали у овом истраживању изнели су позитивне ставове по питању примене таквог облика наставе и изразили жељу да и у будуће физиолошке програмске садржаје реализују на овај начин (Djuric & Stanisavljevic, 2011).

Након примене мапа појмова у реализацији физиолошких програмских садржаја, наредне школске године приступило се њиховој даљој имплементацији и у зоолошке програмске садржаје. Мерен је ефекат њихове примене по питању опсега и квалитета стечених знања код студената у оквиру наставног предмета *Анатомија и морфологија бескичмењака* (наставна тема: Чланковити црви-*Annelida*). Резултати су недвосмислено показали да студенти који су реализовали ове садржаје помоћу мапа појмова поседују већи опсег и квалитет знања (Stanisavljevic & Stanisavljevic, 2012).

На основу разматрања основних карактеристика мапа појмова и досадашњих искустава у њиховој примени, на Биолошком факултету (Универзитет у Београду), у шк. 2011/2012. г. приступило се имплементацији ових визуелних наставних средстава у реализацији наставног предмета *Анатомија и морфологија бескичмењака*.

Приликом дефинисања наставног плана и програма за овај наставни предмет, размотрени су сви програмски домени (наставне теме) и њима одговарајући појмови који ће бити представљени студентима. На основу тога се прво приступило изради једне макро-мапе појмова на којој су представљени најопштији појмови и процеси који ће бити представљени студентима, као и исходи тих активности. Такође, дефинисане су и микро-мапе са појединачним програмским доменима.

Циљ и задаци истраживања

Основни задатак овог истраживања је анализа примене мапа појмова у реализацији зоолошких наставних садржаја на успостављање мотивационих процеса код студената. Основна, нулта хипотеза од које се полази је да постоји позитивна корелација између примене мапа појмова и остваривања мотивационих процеса код студената. Очекује се да ће студенти бити активни и да ће кроз израду мапа појмова самостално развијати сопствене стваралачке могућности.

Материјал и методе

Истраживањем је обухваћено укупно 140 студената прве године основних студија на Биолошком факултету Универзитета у Београду. Студенти су били груписани у једну експерименталну и једну контролну групу (Killerman, 1998). Пре увођења експерименталног фактора (мапа појмова) у Е групу, групе су уједначене према броју, полу и општем знању из зоологије (уз помоћ иницијалног теста знања).

Након уједначавања експерименталне и контролне групе, приступило се имплементацији експерименталног фактора у Е групу.

Е група је реализовала програмски садржај Annelida уз помоћ мапа појмова у оквиру три наставна термина. Након кратког усменог излагања наставника, студенти су имали прилике да попуњавају мапе појмова (уз помоћ оловке и папира), које су се односиле на пет карактеристика Annelida (сегментација тела, телесни омотач, дигестивни систем, нервни систем и полни систем) (Прилог 1, 2 и 3).

Контролна група је исте садржаје реализовала класичним предавачким моделом наставе (без примене мапа појмова), само путем излагања наставника (уз приказ његове power point презентације), такође у оквиру три наставна термина.

Након реализације овог програмског садржаја, приступило се провери стечених знања код студената Е и К групе (путем финалног теста знања), а студенти Е групе су имали и прилику да путем анкете искажу и своје ставове о примени мапа појмова у реализацији ових зоолошких програмских садржаја.

Сви подаци и резултати анализирају се уз помоћ стандардних статистичких метода/дескриптивне статистике статистичког софтверског пакета STATISTICA 6 (StatSoft 6, 2001).

Резултати и дискусија

Резултати спроведене анкете су приказани у Табели 1.

Табела 1: Резултати анкете студената експерименталне групе

Питање:	Позитиван став (Да)		Негативан став (Не)	
	(N)	(%)	(N)	(%)
1. Да ли си попуњавањем мапа појмова боље схватио наставни садржај Annelida?	48	69.56	21	30.44
2. Да ли ти је попуњавање мапа појмова помогло да боље савладаш садржај Annelida?	50	72.46	19	27.54

3. Да ли те је попуњавање мапа појмова мотивисало да боље савладаш садржај Annelida?	42	60.87	27	39.13
4. Да ли би волео да и у неким од наредних садржаја буду издвојени важни појмови и умрежени у мапе појмова?	59	85.51	10	14.49
5. Да ли сматраш да попуњавање мапа појмова и твоја провера њихове тачности утиче на твоју процену/спознају колико си добро савладао предвиђени садржај?	51	73.91	18	26.09
6. Да ли ти се у целини свидео нов начин рада?	50	72.46	19	27.54

На основу анонимне анкете за студенте експерименталне групе, могу се презентовати следећи резултати:

- већина студената (69,56%) сматра да им је попуњавање мапе појмова олакшало схватање наставног садржаја Annelida (чланковити црви);
- 72,46% студената је изјавило да им је попуњавање мапе појмова помогло да боље савладају садржај Annelida;
- 60,87% студената је било мотивисано да савлада садржај Annelida кроз попуњавање мапа појмова;
- чак 85,51% студента би волело да приликом реализације наредних садржаја буду издвојени важни појмови и умрежени у мапе појмова;
- 73,91% студената сматра да им попуњавање мапа појмова и провера њихове тачности утиче на сопствену спознају колико добро су савладали наставни садржај;
- већини студената (72,46%) у целини се свидео нов начин рада.

На основу резултата анкете и сумирања ставова студената о примени мапа појмова у реализацији зоолошких наставних садржаја, може се закључити да је највећи број студената прихватио овакав начин рада. Студенти су схватили да им је овакав приступ у настави зоологије олакшао разумевање и савладавање наставног садржаја Annelida. Они су били мотивисани за усвајање градива применом мапа појмова, а самим тим су стекли квантитативно и квалитативно боље знање из наставне области Annelida (Stanisavljevic & Stanisavljevic, 2012).

Негативни ставови студената показују да се теоријски садржаји наставних предмета на факултету углавном изводе традиционалном-предавачком наставом (уз примену power point презентација), па самим тим је сваки нови начин рада

непознаница за студенте и они показују извесну дозу несигурности и опреза према ономе што је ново и другачије у настави.

Резултати нашег истраживања могу се поредити с другим студијама у којима су коришћене мапе појмова појединачно или у комбинацији с различитим дидактичким моделима. Испитивање примене мапа појмова заједно са програмираним моделом наставе у реализацији физиолошких програмских садржаја, показало је велику заинтересованост студената за овакав начин рада. Студенти су у анкети истакли изузетну мотивисаност за усвајање физиолошких програмских садржаја путем мапа појмова, а познато је да су до тада овакви садржаји били традиционално тешко разумљиви студентима и без одговарајућих природних наставних средстава за реализацију (Djuric & Stanisavljevic, 2011).

Резултати који се односе на реализацију еколошких наставних садржаја помоћу мапа појмова указују да је то најефикаснији метод у поређењу с другим типовима аутоматски генерисаних повратних информација (Ifenthaler, 2010).

Истраживање ставова студента о примени мапа појмова у уводним часовима на факултету указује да студенти сматрају да је примена мапа појмова пријатна и да подстиче учење с разумевањем (Buntting et al., 2006).

Студија која се бавила питањем да ли примена мапа појмова утиче на постигнућа студената биологије показала је да се интервијуисани студенти слажу да су им мапе појмова помогле да одреде везе између појмова, побољшају њихово разумевање и повећају њихово критичко мишљење. Резултати студије указују да примена мапа појмова може да послужи као погодан начин за студирање биологије, пошто оно што је научено на такав начин, дуго се памти (Patrick, 2011).

Dhaaka (2012) указује да је примена мапа појмова ефикасан начин рада у настави биологије који мотивише ученике да уче и развијају вештине. Наставни процес постаје интерактиван и интересантан. Резултати овог истраживања указују да ученици применом мапа појмова постижу значајно боље резултате у поређењу са ученицима којима се наставни садржаји излажу класичном-предавачком наставом.

Закључци

Мотивација је један од основних фактора за успешно савладавање наставног градива.

Примена мапа појмова значајно доприноси мотивацији студената за усвајање зоолошких програмских садржаја, па самим тим и ефикаснијем стицању знања као и развијању интересовања студената за наставу зоологије.

Остварује се висок ниво у ефикасности реализације програмских садржаја у области Annelida (чланковити црви), као и повећање квантитета и квалитета стечених знања код студената.

С обзиром на бројне позитивне ефекте и неопходност што учесталије примене мапа појмова (у реализацији зоолошких и физиолошких програмских садржаја), потребно је обезбедити континуирану методичку подршку и помоћ

наставницима и асистентима факултета приликом израде мапа појмова. Такође, неопходно је подстаћи примену мапа појмова у организовању и структурирању програмских садржаја предмета *Анатомија и морфологија бескичмењака* на Биолошком факултету Универзитета у Београду, али и у оквирима других наставних предмета који се одликују сличном организацијом наставног програма.

Литература

- Akinsanya C., Williams M. (2004). Concept mapping for meaningful learning. *Nurse Education Today*, 24, 1, 41-46.
- Buntting, C.M., Coll, R.K., Campbell, A. (2006). Student views of concept mapping use in introductory tertiary biology classes. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4), 641-668.
- Dhaaka, A. (2012). Concept Mapping: Effective Tool in Biology Teaching. *VSRD Technical & Non-Technical Journal*, Vol. 3 (6), 225-230.
- Djuric, D., Stanislavljevic, J. (2011). The views and opinions of biology students on the application of programmed instruction in the realization of physiological program content. *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(2), 108-123.
- Fisher K. M., Wandersee J. M., Moody D. E. (2000). *Mapping Biology Knowledge*. Kluwer Academic; Dordrecht, The Netherlands.
- Hay, D.B., Kinchin, I.M. (2006). Using concept maps to reveal conceptual typologies. *Emerald Education + Training*, 48(2-3), 127-142.
- Horton, P.B., McConney, A.A., Gallo, M., Woods, A.L., Senn, G.J., Hamelin, D. (1993). An Investigation of the Effectiveness of Concept Mapping as an Instructional Tool. *Science Education*, 77(1), 95-111.
- Ifenthaler, D. (2010). Relational, structural, and semantic analysis of graphical representations and concept maps. *Educational Technology Research and Development*, 58 (1): 81-97.
- Killermann, W. (1998). Research into biology teaching methods. *Journal of Biological Education*, 33(1), 4-9.
- Kinchin, Ian M. (2000). *The Active Use of Concept Mapping to Promote Meaningful Learning in Biological Science*. Doctoral thesis, University of Surrey.
- Kinchin, IM., Streatfield, D., Hay, DB. (2010). Using concept mapping to enhance the research interview. *International Institute for Qualitative Methodology*, 9 (1), 52-68.
- Novak, J. D., D. Musonda. (1991). A twelve-year longitudinal study of science concept learning. *American Educational Research Journal*, 28(1), 117-153.
- Novak, J. D., A. J. Cañas. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition.
- Patrick, A. (2011). Concept Mapping As a Study Skill: Effects on Students Achievement in Biology. *International Journal of Educational Sciences*, 3(1), 49-57.

- Peters, R., Beeson, M (2010). Reducing the gap between skills sought by employers and developed by education. *The Teacher*, vol. October, 773-7.
- Simon, J. (2010). Curriculum changes using concept maps. *Accounting Education: An international Journal*, 19(3), 301-7.
- Sizmur, S., Osborne, J. (1997). Learning processes and collaborative concept mapping. *International Journal of Science Education*, 19(10), 1117–1135.
- Stanisavljevic, J., Djuric, D. (2013). The application of programmed instruction in fulfilling the physiology course requirements. *Journal of Biological Education*, Volume 47, Issue 1, 29-38.
- Stanisavljević J., Stanisavljević, L. (2012). The Application of Concept Maps in Teaching Invertebrate Zoology, 39. In *9th Conference of European Researchers in Didactics of Biology (ERIDOB 2012)*.
- StatSoft Inc (2001) STATISTICA (data analysis software system): Version 6.0. Tulsa, OK, www.statsoft.com
- Willson, M., Williams, D. (1996). Trainee teachers' misunderstandings in chemistry: Diagnosis and evaluation using concept mapping. *School Science Review*, 77(280), 107-13.

Prof Dr Jelena Stanisavljević
Dragan Đurić
Prof Dr Ljubiša Stanisavljević
Begrade

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS CONCEPTUAL MAPS IN REALIZATION OF ZOOLOGY PROGRAM CONTENTS (ANNELIDA)

Abstract

Pedagogic research on the effects of application of conceptual maps in realization of teaching on *Annelida* was carried out during the first semester of academic 2011/12 year at Biological Faculty within the teaching course *Anatomy and morphology of invertebrates*. Experimental group of students had an opportunity to deal with these zoological program contents according to conceptual maps, while control group realized the same contents according to traditional teaching without application of conceptual maps. Apart from measuring the effects of the acquired knowledge in both experimental and control group, a questionnaire was carried out with the experimental group in order to get an insight into the attitude of students towards the application of conceptual maps, i.e. introduction of such an approach in future realization of zoological program contents. The results of the questionnaire undisputedly showed that the students included in the experimental group expressed great interest in such a way of teaching. A great number of students expressed a wish to apply conceptual maps in

the future in mastering these or related zoological program contents. They emphasized that the application of conceptual maps in the phase of evaluation of teaching term motivated them to better acquire zoological program contents on the type of *Annelida*.

Key words: conceptual maps, zoological program contents, a questionnaire, students.

Д-р Елена Станисавлевич Драган Джурич Д-р Любиша Станисавлевич
Белград

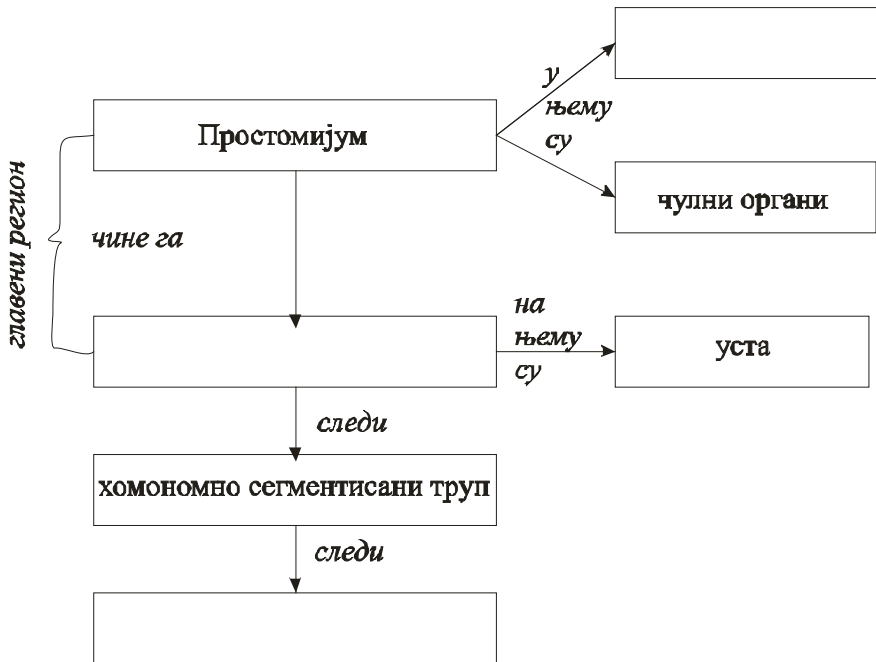
ПОЛОЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПРИМЕНЕНИИ КАРТ ПОНЯТИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММНЫХ СОДЕРЖАНИЙ /ANALIDA/

Резюме

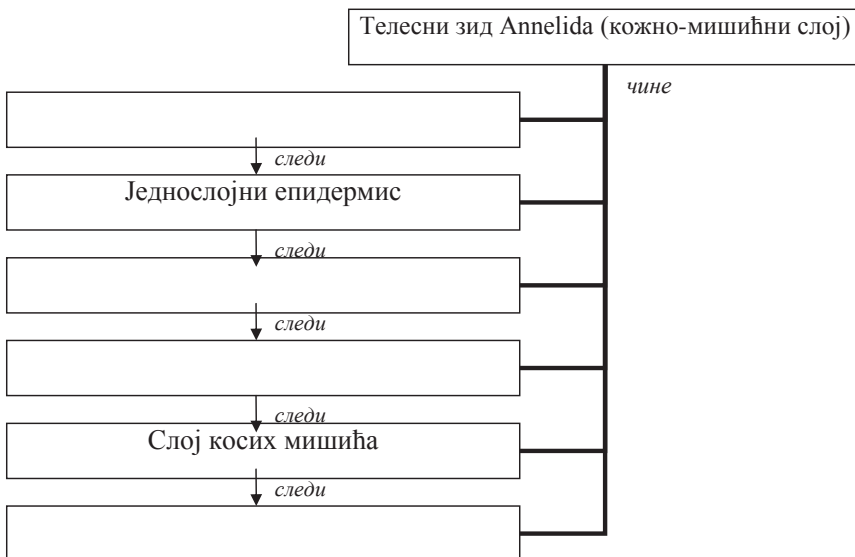
В рамках реализации учебного предмета Анатомия и морфология беспозвоночных в течение первого семестра учебного 2011/12 года на Биологическом факультете Университета в Белграде, проведено педагогическое исследование эффектов применения карт понятий в реализации учебной темы *Annelida*. Экспериментальная группа студентов имела возможность настоящие зоологические учебные программные содержания реализовать с помощью карт понятий, а контрольная группа те же содержания реализовала традиционным способом процесса обучения без применения карт понятий. Кроме измерения эффектов полученного знания в экспериментальной и контрольной группах студентов, проведена и анкета в рамках экспериментальной группы студентов, с целью узнать какие положения студентов касающиеся применения карт понятий, то есть введения такого подхода и в будущие реализации зоологических программных содержаний результаты анкеты не двусмысленно показали что студенты экспериментальной группы проявили и высказали очень большой интерес за такой вид процесса обучения. Большое число студентов выразили желание и в будущем применять карты понятий в усвоении настоящих и им сходных зоологических программных содержаний. Студенты в особенности подчеркнули что применение карт понятий на этапе эвалуации учебного термина их мотивировало лучше усвоить зоологические программные содержания о типе *Annelida*

Опорные слова: карты понятий, зоологические программные содержания, анкета, студенты

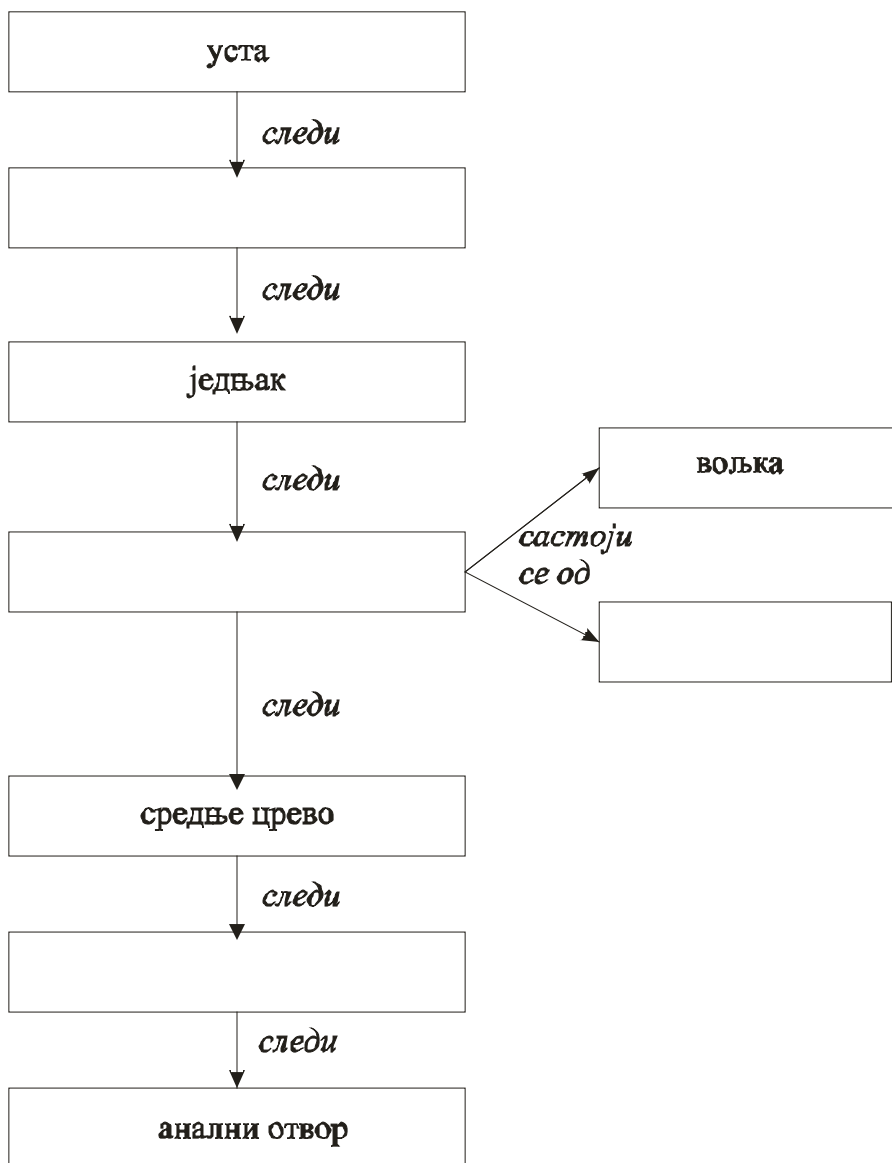
Концепт мапа бр. 1. Сегментација тела Annelida



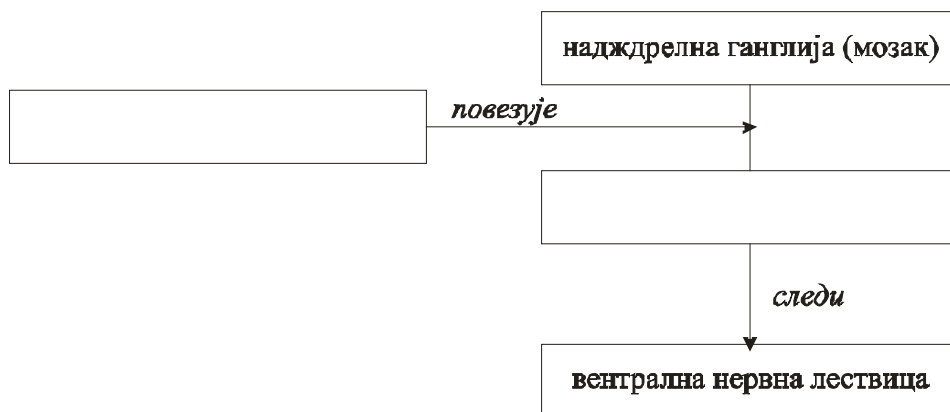
Концепт мапа бр. 2. Телесни зид Annelida



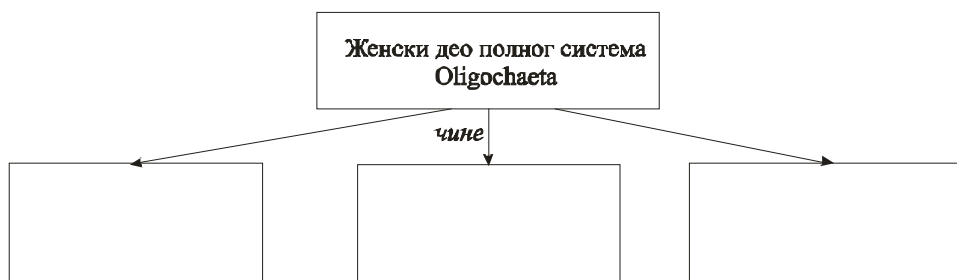
Концепт мапа бр. 3. Систем за варење код *Annelida*



Концепт мапа бр. 4. Нервни систем Annelida



Концепт мапа бр. 5. Женски део полног система Annelida (Oligochaeta)



Мр Нада Цамић Шепа, професор биологије
Гимназија, Инђија

Проф. др Томка Миљановић

Тијана Прибићевић, истраживач сарадник

Природно-математички факултет

Нови Сад

UDK 57:371.214(497.1+436)

UDK 574:371.214(497.1+436)

Прегледни чланак

Примљен: 11. XII 2013.

BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 1, p. 71–83.

КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА ПРОГРАМА БИОЛОГИЈЕ И ЕКОЛОГИЈЕ У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ И РЕПУБЛИЦИ АУСТРИЈИ

Резиме

У раду су анализирани важећи Наставни програми предмета Биологија у основној школи у Србији и Биологија и екологија на истом нивоу образовања у Аустрији.

У Републици Србији Биологија је као посебан предмет заступљена у вишим разредима основне школе са два часа недељно. У сваком разреду доминира једна биолошка дисциплина: у V разреду ботаника, у VI разреду зоологија, у VII разреду антропологија и у VIII разреду екологија и заштита животне средине. Основне карактеристике важећих програма биологије у свим разредима су: предимензионираност, недовољна заступљеност практичних вежби и огледа, непостојање корелације са програмима осталих природних наука и одсуство изборних садржаја.

У Републици Аустрији у истом узрасту ученика изучава се предмет Биологија и екологија који се реализује с једним часом недељно у VII разреду, и с два часа недељно у V, VI и VIII разреду. У Наставном програму у свим разредима су заступљене четири кључне области: Људи и здравље, Разумевање света и природе, Екологија и заштита животне средине и Биологија и производња, које се обрађују различитим методолошким приступом у зависности од узраста ученика. Биологија и екологија није у основи интердисциплинаран предмет, али се актуелношћу садржаја доприноси целовитом сагледавању животних појава и процеса са аспекта природних и друштвених наука.

Овакве анализе могу допринети формирању предлога за иновирање Наставног програма биологије у Србији у наредном периоду, које би обухватиле најбоље аспекте програма биологије и екологије из различитих земаља.

Кључне речи: Република Србија, Република Аустрија, основна школа, Наставни програм биологије и екологије, компаративна анализа

УВОД

Образовни системи у већини земаља су са аспекта њихове функционалности и примерености захтевима савременог образовања изложени критички. Веома брз друштвени, привредни и технолошко-информациони напредак захтева перманентно образовање које треба да буде иновативно и флексибилно, усмерено ка будућности, као и да прати крупне промене у свим сферама живота и рада. Увођење савремене науке и технологије у наставни процес незамисливо је без претходних измена у наставним програмима, интердисциплинарности у наставном процесу, прилагођавања наставних средстава, наставних метода и техника рада захтевима савременог образовања. Промене и иновације у наставним програмима само су део реформског сегмента који је наставнике биологије и других предмета суочио са великим и одговорним задатком у приступу и припремању наставе и њеној реализацији. Садржаји из биологије и екологије заступљени су у наставним плановима и програмима основних и средњих школа у свим европским земљама. Они се срећу под различитим називима (природа, биологија, екологија и заштита), али са веома сличним циљевима и задацима које треба остварити у процесу образовања и васпитања, који су усмерени на афирмацију личности и особина ученика и развој њихових правилних ставова о основним појмовима о живом свету. Знања и вештине су веома значајне компоненте циљева биолошког образовања и представљају основу даљем образовању и припремама за укључивање младих у свет одраслих. „Биологија (као ни друге природне науке) не садржи елементе идеологије, нити постоје други битни разлози који представљају препреку за уједначавање њених програмских садржаја у различитим земљама“ (Миљановић и Миливојевић, 2005). Пошто је биологија егзактна природна наука, за њен развој и унапређење у систему образовања у целини могу се применити искуства других земаља која се односе на структуру Наставних програма биологије, стандарде постигнућа ученика, стручно усавршавање наставника, евалуацију и самоевалуацију наставног процеса и слично.

У овом раду приказана је компаративна анализа Наставних програм биологије и екологије у Србији и Аустрији. Аустрија је као развијена суседна земља значајан партнер Србије у економском и политичком смислу. Њени ученици остварују константан напредак у досадашњим PISA тестирањима, док су резултати наших ученика на њима скромни. Оваква анализа отвара могућности темељнијих сагледавања сличности и разлика у овом сегменту образовања између две земље. Међусобна поређења програма неког предмета у различитим земаљама могу бити од великог значаја за побољшање квалитета наставног процеса и учења у њима. Она треба да укажу на заједничке проблеме и на стратегије које су се показале успешним и вишеструко корисним у њиховом решавању. Иновације у наставном програму биологије за основну школу у Србији су могуће и пожељне, и неопходно их је изводити не само на темељу наше досадашње дуге наставне праксе, већ и на основу позитивних решења из искустава других земаља. Слична истраживања из ранијег периода код нас су веома оскудна. Компаративна

анализа програма биологије у Србији, Словенији и Хрватској изложена је у раду Џамић Шепа (2009).

Циљ истраживања у овом раду је упоредна анализа Наставних програма биологије и екологије у основној школи у Србији и Аустрији, како би се међу њима утврдиле сличности и разлике. Формулисани циљ истраживања операционализован је следећим истраживачким *задацима*:

1. Сагледати и утврдити сличности и разлике у организацији и структури Наставног програма биологије и екологије у Србији и Аустрији.
2. Анализирати дидактичко-методички приступ у реализацији Наставног програма биологије и екологије за основну школу (утврдити обим градива и карактер учења, интердисциплинарност, као и заступљеност креативне и активне компоненте у настави/учењу), њихових садржаја у Србији и Аустрији.

Истраживање је теоријско-емпиријског карактера и реализовано је применом: *методе теоријске анализе* у проучавању писаних докумената о организацији образовања и наставе биологије и екологије у две државе.

Инструмент који је примењен у истраживачком поступку анализе садржаја докумената је чек листа. Прикупљени подаци систематизовани су и груписани према одређеним критеријумима, приказани табеларно и анализирани.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Основно образовање у *Републици Србији* траје осам година (4+4) и остварује се у два образовна циклуса. Према Наставном плану основне школе, садржаји из биологије заступљени су у I и II разреду у оквиру предмета *Свет око нас*, а затим у III и IV разреду у оквиру предмета *Природа и друштво* са 2 часа недељно. *Чувари природе* су изборни предмет од I до VI разреда са 1 часом недељно.

Биологија је самосталан предмет од V до VIII разреда са 2 часа недељно. *Циљ* наставе биологије у основној школи у Републици Србији је да ученици усвајањем образовно-васпитних садржаја упознају основне појмове о живом свету, његовом историјском развоју, природним појавама и законитостима које у њему владају. Изучавањем биологије код ученика треба развијати основну научну писменост, логичко расуђивање, способност критичког мишљења, свест о властитом положају у природи, објективност и логичко расуђивање, љубав према природи и осећање да чувају и штите природу, да развијају хигијенске навике и здравствену културу и друго (Службени гласник РС – Просветни гласник, 6, 2007).

У *Републици Аустрији* основно образовање траје девет година и организовано је у три образовна степена (4+4+1). Према Наставном плану основног (обавезног) образовања, од I до IV разреда изучава се предмет *Национална историја, географија и биологија*, са три часа недељно. *Биологија и екологија* је самосталан предмет од V до VIII разреда (у VII разреду са 1 часом недељно, а у V, VI и VIII разреду са 2 часа недељно). *Циљ* предмета Биологија и екологија у вишим разредима основне школе је да код ученика развија вештине, умења и ставове увидом у истраживања животних појава у одабраним областима. Њиховим изучавањем код ученика се развија свест

о значају изучавања биљног и животињског света, разумевање и перцепција сопственог тела и одговорно суочавања са собом и другима. Ученици се мотивишу за еколошки одговорно понашање и одрживо коришћење ресурса током живота у циљу заштите врста и станишта. Такође се развија њихова компетентност за дискусију о вредностима и нормама, питањима одговорности (биоетике) у примени научних и биолошких знања, позитивна осећања за природу и животну средину, личне и друштвене вештине, као што су: емоционална интелигенција, комуникација, сарадња, решавање конфликта и тимске вештине (The Education System in Austria, 2009).

Распоред наставних тема у Наставном програму предмета Биологија у основној школи у Србији и Биологија и екологија у Аустрији приказан је у Табели 1.

Садржаји програма биологије у *V разреду* у Републици Србији су чисто биолошки. Наставне теме су логично распоређене, а обрађују се Увод у биологију, Особине живих бића и разноврсност живог света, Царство биљака – грађа и животни процеси биљака, Разноврсност биљака, значај и заштита и Царство гљива. Програмом је предвиђена реализација 15 практичних вежби, што дадоприноси квалитету знања ученика и њиховом позитивном односу према природи и њеним вредностима. Програмом је, такође, предвиђен одлазак са ученицима у природу (на терен у близини школе), са циљем посматрања и праћења природних појава и процеса и прикупљања биљака за „заједнички хербар“ (Службени гласник РС – Просветни гласник, 6, 2007). Интердисциплинарност са другим природним наукама не постоји, јер ученици почињу да уче физику у VI, а хемију у VII разреду (Миљановић, 2004). У реализацији програма биологије у V разреду основне школе, због његове обимности, треба имати у виду узраст ученика и њихове могућности да савладају веома комплексне садржаје. Отуда је веома важно да наставници током њихове обраде, као и при њиховом понављању и утврђивању, инсистирају на суштини садржаја, без детаља којима програм биологије у овом разреду обилује.

Табела бр. 1. Распоред наставних тема у програму предмета Биологија у Србији и Биологија и екологија у основној школи у Аустрији

Република Србија	Република Аустрија
Наставне теме	
Биологија V разред – 72 часа	Биологија и екологија V разред
– Увод у биологију (6 часова), – Особине живих бића и разноврсност живог света (12), – Царство биљака – грађа и животни процеси биљака (31), – Разноврсност биљака, значај и заштита (17), – Царство гљива (6).	– Људи и здравље, – Разумевање света и природе, – Екологија и заштита животне средине, – Биологија и производња.

<i>Биологија VI разред – 72 часа</i>	<i>Биологија и екологија V разред</i>
– Увод (3 часа), – Праживотиње (9), – Царство животиња (48), – Угроженост и заштита животиња (6), – Увод у еволуцију живог света (6).	– Људи и здравље, – Разумевање света и природе, – Екологија и заштита животне средине.
<i>Биологија VII разред – 72 часа</i>	<i>Биологија и екологија VII разред</i>
– Порекло и развој људске врсте (4 часа), – Грађа човечијег тела (59), – Репродуктивно здравље (9).	– Људи и здравље, – Разумевање света и природе, – Екологија и заштита животне средине.
<i>Биологија VIII разред – 68 часова</i>	<i>Биологија и екологија VIII разред</i>
– Увод (није дат број часова), – Екологија и животна средина, – Угрожавање, заштита и унапређивање екосистема – животне средине, – Глобалне последице загађивања животне средине, – Животна средина и одрживи развој, – Животна средина, здравље и култура живљења.	– Људи и здравље, – Разумевање света и природе, – Биологија и производња.

Након претежно ботаничких садржаја у V разреду, ученици у VI разреду основне школе уче о животињама. У овом разреду заступљене су наставне теме: Увод, Праживотиње, Царство животиња, Угроженост и заштита животиња и Увод у еволуцију живог света (Службени гласник РС – Просветни гласник, 6, 2008). Када се детаљније анализирају садржаји програма биологије у VI разреду, његова основна карактеристика је преопширност. Доследним поштовањем програма ученици се затрпавају обиљем појмова и чињеница због чега им је веома тешко да схвате њихову суштину. Зато и у реализацији Наставног програма биологије у VI разреду треба инсистирати на суштини садржаја и на еволутивном приступу током њихове обраде. У овом разреду заступљена је и наставна тема Увод у еволуцију живог света, чији су садржаји крајње редуковани. Поставља се питање шта и колико из еволуције ученици VI разреда основне школе могу разумети из само 4 наставне јединице у оквиру ове теме. Миљановић и Миливојевић (2005) су предложили да се ...,у даљним променама програма, садржаји из еволуције потпуно

искључе из програма биологије за VI разред, јер су они тешки за ученике овог узраста“. У програму биологије у овом разреду заступљене су само четири вежбе, што је недовољно и неприхватљиво, јер је у овом разреду могуће реализовати знатно већи број вежби. Такав приступ у реализацији програма у наставној пракси даје превише простора вербализму и традиционалној настави, што је непримерено за наставу биологије, која по својој природи почива на огледима и вежбама, а то значи на максималној очигледности и практичности која се ученицима на овом узрасту веома допада. У ранијем програму биологије у овом разреду било је заступљено много више вежби, чија је реализација била обавезна, док су у новом програму биологије оне замењене активностима као што су: изласци у природу, упознавање локалне фауне, посета зоолошком врту, посета природњачком музеју, прављење акваријума, тераријума, кућица за птице, псе и мачке, посматрање активности животиња и брига о њима током целе школске године, сарадња са здравственим и ветеринарским институцијама. Нема података да ли се ове активности у наставној пракси реализују, али, с обзиром да оне захтевају додатна материјална улагања и ангажовања и након одржаних часова редовне наставе, може се претпоставити да је њихова реализација у наставној пракси симболична.

Према Наставном програму биологије у *VII разреду* изучавају се анатомија и физиологија човека са основама хигијене и прве помоћи, као и основе репродуктивног здравља (Службени гласник РС – Просветни гласник, 6, 2009). Програмом је предвиђена реализација великог броја вежби, које ученици могу реализовати на часовима у школи или код куће, што је веома значајно за остваривање циљева и задатака наставе биологије у овом разреду. Логично је да ученици основне школе након упознавања грађе и функције биљака и животиња у V и VI разреду, у VII разреду упознају грађу и функцију сопственог тела, као и проблеме са којима се сами сусрећу у периоду пубертета и адолесценције, као периоду развоја кроз који сами пролазе. Основни проблем у реализацији програма биологије у овом разреду је непостојање корелације са програмима других природних наука, а нарочито програмом хемије. Без предзнања из хемије (коју ученици тек почињу да уче у овом разреду), ученицима VII разреда је тешко објаснити суштину физиолошких процеса који се одвијају у људском организму. Упознавање само грађе човечијег тела (како је програмом предвиђено), ипак није довољно. Садржаји науке о човеку су се раније, дуги низ година, учили у VIII разреду, а садржаји из екологије и заштите животне средине у VII разреду. Овом променом се желело постићи да се ученици раније упознају о грађи сопственог тела, репродуктивном здрављу, болестима зависности и делинквенцијом малолетника, како би се сви ови и други проблеми мање јављали, и лакше решавали још у најранијем узрасту. Нема поузданих података да ли су остварени ефекти који су овом променом требали да се постигну и остваре. Колико се у томе успело, тек треба да се проучи.

Према програму биологије у *VIII разреду* изучавају се садржаји из екологије и заштите природе и обухватају наставне теме: Увод, Екологија и животна средина, Угрожавање, заштита и унапређивање екосистема – животне средине, Глобалне последице загађивања животне средине, Животна средина и одрживи

развој и Животна средина, здравље и култура живљења (Службени гласник РС – Просветни гласник, 2, 2010). У реализацији овог програма предвиђена је реализацију низа активности, два пројекта и дебата усмерена ка стицању практичних, применљивих еколошких знања ученика. Наведени елементи указују на велику амбициозност овог програма, за чију реализацију наставници биологије нису довољно оспособљени, као и да за њихову реализацију у нашим школама нема довољно ни услова ни разумевања. Тако у реализацији садржаја из екологије и заштите животне средине у нашим школама и надаље остаје највише проблема, као и у претходном периоду, када су се ови садржаји учили у VII разреду, због чега је неопходно озбиљно анализирати овај проблем и донети прихватљиво решење за ученике, наставнике биологије и школе као васпитно-образовне установе.

Наставни програм биологије и екологије од V до VIII разреда у Аустрији подељен је у четири кључне области: Људи и здравље, Разумевање света и природе, Екологија и заштита животне средине и Биологија и производња (The Education System in Austria, 2009). Оне су у сваком разреду заступљене, комбиноване и обрађене различитим методолошким приступом.

Према Наставном програму у *V разреду* Биологија и екологија се изучавају са два часа недељно. На овом узрасту прва област је Људи и здравље са темама које се односе на здраву исхрану и поремећаје у исхрани. Друга област је Разумевање света и природе с темама о ћелији, биодиверзитету, микроорганизмима, биљкама и животињама. Трећа област је Екологија и заштита животне средине с темама о значају производње органске хране, коришћењу природних ресурса и пољопривредне производње. Последња област је Биологија и производња која указује на процесе производње хране. Наставни садржаји се постепено продубљују у складу са психо-физичким узрастом и сазнајним могућностима ученика у циљу обезбеђивања њихове биолошке писмености, усвајања кључних биолошких појмова, развијања знања, вештина и ставова, изучавања биолошких појава кроз експерименте, развијање позитивних осећања за природу и животну средину.

У *VI разреду* садржаји из биологије и екологије се изучавају са два часа недељно. У овом разреду се продубљују знања и вештине које су ученици стекли у претходном разреду. У оквиру области Људи и здравље уче о полности и сексуалној етици, имунолошком систему и његовом функционисању, болестима зависности и неопходности биолошких знања и њиховом значају за одговорно понашање и поступке. Област Разумевање света и природе бави се нивоима организације биолошких система, интеграционим системима и геоморфолошком основом развоја планете Земље. У оквиру области Екологија и заштита животне средине продубљују се и проширују знања о екосистемима, еколошким проблемима и њиховим узроцима, климатским променама, одрживом развоју, повезаности екологије и економије. Тема Биологија и производња је у овом разреду изостављена. Садржаји су концепирани тако да се ученици упознају са актуелним догађајима биолошке и еколошке науке, усмереним ка схватању човека као одговорног биолошког и социјалног бића.

Садржаји биологије и екологије у *VII разреду* заступљени су са два часа недељно и надовезују се и проширују у оквиру наведених тема. У теми Људи и

здравље заступљени су садржаји из психосоматске медицине, интеракције тела и ума, патогених организама, модерних цивилизацијских обољења и мера заштите и могућности њиховог лечења. Тема Разумевање света и природе обрађује биолошке системе са највећим акцентом на динамичку организацију биљних и животињских организама. Тема Екологија и заштита животне средине обрађује природне ресурсе и могућности њиховог коришћења, као и пројектне активности усмерене ка одрживом развоју са захтевнијим темама примереним ученицима овог узраста.

Настава биологије и екологије у *VIII разреду* заступљена је са два часа недељно. Тема Људи и здравље промовише савремене принципе здравља, стрес (узроци, ефекти, стрес менаџмент), увид у истраживачке области савремених научних достигнућа (истраживања матичних ћелија, нове репродуктивне технологије, итд.). Садржаји теме Разумевање света и природе проширују и продубљују знања о цитологији и молекуларној основи наслеђивања кроз најновија научна достигнућа (увид у хуману генетику, генетски инжењеринг и његов потенцијални утицај на пољопривреду, медицину, развијање одговорног односа према генетским интервенцијама – научна етика, биоетика као и знања о основама хемијске и биолошке еволуције). Тема Биологија и производња пружа увид у одабране примере из медицине и пољопривреде о примени генетских истраживања у оплемењивању биљака и животиња.

У реализацији наставних садржаја из биологије и екологије у сва четири разреда у Аустрији доминира групни и самостални рад ученика чијим се подстицањем продубљују и проширују њихова биолошка знања. Посебан акценат ставља се на практични рад и технике микроскопирања, планирање, спровођење, анализу и интерпретирање резултата бројних експеримената. Интензивирање практичног рада не служи само за стицање знања већ и за продубљивање емоционалног и психо-моторног развоја људске личности јер тако развијени и формиран ставови су услов за постепено сагледавање и анализирање актуелних друштвених проблема. Сваку предложену тему могуће је реализовати интердисциплинарним приступом и путем пројеката.

Упоредна анализа Наставних програма предмета Биологија у Србији и Биологија и екологија на истом узрасту ученика у Аустрији показује разлике у распореду и обиму наставних садржаја. Једна од кључних разлика је распоред васпитно-образовних садржаја. У програму биологије у основној школи у Србији заступљен је *линијски распоред* садржаја. Садржаји различитих биолошких дисциплина, а у оквиру њих поједине теме унутар разреда нижу се према наведеном следу: у V разреду – ботаника, у VI разреду – зоологија, у VII разреду – наука о човеку и у VIII разреду – екологија и заштита природе. Ни у једном од ових програма није заступљен концепт интегрисане наставе природних наука, нити су ови садржаји повезани унутар саме биологије. За сва четири програма (разреда) дефинисани су заједнички циљ и задаци биологије као наставног предмета у основној школи, који се оваквим разбијеним концептом тешко остварују. За сваки од четири програма (разреда) дефинисани су и посебни оперативни задаци као и упутство за наставника о начину остваривања програма. Међутим, и они

су дати штуро, и у њима недостаје интегративност, тако да ако сам наставник нема осећај да их повеже, приближи и објасни ученицима, значај тих веза које су у самој природи присутне и очигледне, сами ученици ће их тешко сагледати и разумети. Од 2010. године уведени су образовни стандарди за наставни предмет биологија и друге предмете за крај обавезног образовања формулисани на три нивоа постигнућа. Они су бавезујући за све актере усмерене ка подучавању ученика од аутора уџбеника, наставника до аутора тестова за спољашње вредновање. Стандардизацијом програмских захтева и садржаја, који су засновани на образовним циљевима, тежиште образовања померено је са наставних програма и наставника ка резултатима учења и ученицима.

Наставни садржаји из биологије и екологије су у Аустрији распоређени по *концентричном принципу*, слојевито, са сталним повећањем екстензитета и интензитета кроз четири исте наставне области. У сваком разреду програмом предвиђени садржаји се обрађују у предвиђеном обиму и дубини, а у сваком следећем разреду исти садржаји се проширију и продубљују и тако се понавља оно што је у претходном разреду учено. Оваквим распоредом наставних садржаја добија се на трајности и квалитету знања ученика, али се губи више времена па је он, због тога, мање економичан. У програму није прецизиран број часова по темама, већ само годишњи и недељни фонд. Постоји могућност изборних тема у оквиру 7-14 часова годишње. Наставни програм (*Lehrplan der Hauptschule*) предмета Биологија и екологија садржи образовни циљ предмета који није прецизиран за сваки разред. Дефинисани су доприноси биологије и екологије општим циљевима и одређеним областима образовања: Човек и друштво, Природа и технологија, Језик и комуникација, Креативност и дизајн. Наставни програм биологије и екологије подељен је на четири кључне теме. За сваку од њих у оквиру програма дефинисани су васпитно-образовни циљеви и активности. Наведени су појмови које ученик треба да савлада у оквиру одређене наставне теме. Предложени су и дидактички принципи за реализацију наставног програма. Образовни стандарди, уведени 2008. године, су саставни део структуре Наставног програма предмета биологија и екологија.

Поређењем Наставних програма предмета Биологија у Србији и Биологија и екологија у Аустрији на истом узрасту ученика уочава се да су наставне целине, а самим тим и наставни садржаји, делимично слични, али да међу њима постоје и значајне разлике. То је очекивано, с обзиром да свака држава при избору наставних садржаја полази од различитих (својих) циљева који се желе постићи изучавањем одређених наставних предмета и њихових садржаја. Увођењем наставних области, настава природних наука у Аустрији је реформисана и усклађена према европским захтевима. Промене које су извршене током завршене реформе основношколског образовања у Србији нису донеле много тога новог. У одсуству јасне визије шта се реформом жели постићи, промене су биле минорне, а нагомилани проблеми у систему основношколског образовања у дугом временском периоду остали су нерешени. У наредној реформи основношколског образовања у Републици Србији, свакако је важно добро анализирати промене у образовању које су извршене у другим земљама и уважити њихова искуства, тим пре што је

биологија егзактна природна наука, тако да је могуће прихватити добар основни концепт других земаља који се може допунити сопственим специфичностима.

ЗАКЉУЧАК

Нови наставни програм биологије за основну школу у Републици Србији постепено је уведен од школске 2003/2004. године, закључно са школском 2010/2011. годином. Наставни програм биологије у нашој земљи је традиционалан, линеарног распореда, написан као листа тема с обимним садржајима, градиво се излаже од општег ка појединачном и не постоји могућност изборних садржаја. Непостојање корелације садржаја с другим предметима онемогућава њихово интегрисање.

У Наставним програмима предмета Биологија и екологија у Аустрији интегрисане су научне и друштвене иновације, које треба да одговоре потребама и захтевима динамичним друштвеним променама, технолошком напретку и перспективи савременог развоја. Програми су растерећени фактографије и запамћивања, корелативни су, интегрисани са садржајима физике и хемије, с нагласком на еколошки аспект и одрживи развој, примерени интересовањима и потребама ученика и локалне средине. У програму постоје изборни садржаји.

Поред наведених разлика, Наставни програми предмета Биологија у Србији и Биологија и екологија у Аустрији имају и сличности које се односе на: дефинисање основних елемената наставних садржаја у складу с узрастом ученика, поступност и систематичност у презентовању, могућност примене у практичним, животним ситуацијама, развијање хуманог односа ученика према природи, развијање еколошке свести и одговорног односа према сопственом здрављу.

Да би пратили захтеве савременог образовања, Наставни програми биологије и екологије морају бити перманентно анализирани и кориговани, флексибилни и отворени за иновације, у циљу интензивирања знања, вештина, ставова и ученичких активности и квалитета васпитно-образовног рада у основној школи.

Литература

- The education System in Austria 2008/09, European commision, Eurydice.
 Миљановић, Т. (2004): Корелација програма биологије за основну школу са програмима геограсије, хемије и физике, *Педагошка стварност*, 1-2: 48-62.
 Миљановић, Т., Миливојевић, В. (2005): Реформа наставних програма биологије у основношколском васпитању и образовању, У: Зборник радова (ур. Каменов и сар.), *Реформа школског система у условима транзиције*, Нови Сад: Филозофски факултет, Природно-математички факултет, Сомбор: Учитељски факултет.
 Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет биологија, (2011), Београд, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
Службени гласник РС, (2007). Београд, Просветни гласник бр. 6.
Службени гласник РС, (2008). Београд, Просветни гласник, бр. 6.

Службени гласник РС, (2009). Београд, Просветни гласник, бр. 6.

Службени гласник РС, (2010). Београд, Просветни гласник, бр. 2.

Џамић Шепа, Н. (2009): Реформа наставних програма Биологије за основну школу у Србији, Хрватској и Словенији, *Педагошка стварност* 5-6, стр. 449-668.

http://www.brgkepler.at/~rath/pl_an/standards/standards_nawi_8.doc (dl 28.06.2011).

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11860/lp_neu_ahs_08.pdf Lehrplan Biologie (17.10.2011).

Nada Džamić Šepa, MA

Indjija

Prof Dr Tomka Miljanović

Tatjana Pribićević

Novi Sad

COMPARATIVE ANALYSIS OF PROGRAMS OF BIOLOGY AND ECOLOGY IN PRIMARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF SERBIA AND THE REPUBLIC OF AUSTRIA

Abstract

Current syllabi of teaching subject *Biology* in primary school in Serbia and *Biology and Ecology* at the same level of education in Austria were analyzed in the paper.

Biology is a subject present in higher grades of primary school with two classes a week in the Republic of Serbia. Particular biological discipline prevails in each grade: botany in the fifth grade, zoology in the sixth grade, anthropology in the seventh grade and ecology and environmental protection in the eighth grade. Basic characteristics of the current programs of biology in all grades are the following: extensiveness, lack of practical exercises and experiments, insufficient correlation with programs of other natural sciences and absence of optional contents.

The subject *Biology and Ecology* is taught and learnt in the Republic of Austria once a week in the seventh grade and twice a week in the fifth, sixth and eighth grade. Four key fields are a part of the syllabus: People and health, Understanding of the world and nature, Ecology and environmental protection and Biology and production, processed according to a variety of teaching methodology approaches, depending on the age of students. *Biology and ecology* is basically not an interdisciplinary subject, but through its up-to-date contents it contributes to comprehensive view on life phenomena and processes from the aspect of natural sciences and humanities.

Similar analysis can contribute to creation of suggestions how to improve and innovate the syllabus of *Biology* in Serbia in the future, encompassing best aspects of syllabi of *Biology and Ecology* from different other countries.

Key words: Republic of Serbia, Republic of Austria, primary school, syllabi of biology and ecology, comparative analysis.

М-р Надя Джамич Шепа Инджия

Д-р Томка Милянович, Тияна Прибичевич Новый Сад

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОГРАММ ПО БИОЛОГИИ И ЭКОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РЕСПУБЛИКАХ СЕРБИИ И АВСТРИИ

Резюме

В настоящей работе сделан анализ Учебной программы по предмету Биология в начальной школе в Сербии и Биологии и экологии на том же уровне в Австрии.

В Республике Сербии Биология как отдельный учебный предмет включена в старших классах начальной школы с двумя уроками в неделю. В каждом классе преобладает одна из биологических дисциплин: в пятом классе ботаника, в шестом зоология, в седьмом классе антропология и в восьмом экология и защита окружающей среды. Основные характеристики актуальных программ по биологии во всех классах следующие: преувеличение, недостаточное присутствие практических упражнений и экспериментов, отсутствие соотношения с программами других естественных наук и отсутствие факультативных содержаний.

В Республике Австрии в том же возрасте ученики изучают предмет Биология и экология один урок в неделю в седьмом классе, а два урока в неделю в пятом, шестом и восьмом классах. В учебную программу во всех классах включены четыре важнейшие области: Люди и здоровье, Понимание мира и природы, Экология и охрана окружающей среды и Биология и производство, которые, которые преподаватели обрабатывают разными методологическими подходами в зависимости от возраста учеников. Биология и экология не является в основе интердисциплинарным предметом, но актуальностью своего содержания вносят вклад в всеобъемлющее понимание жизненных явлений и процессов с точки зрения естественных и общественных наук.

Такие анализы могут помочь формированию предложений для инновационной Учебной программы по биологии в Сербии в будущем, которые включили бы лучшие аспекты программы по биологии и экологии из разных стран.

Опорные слова: Республика Сербия, Республика Австрия, начальная школа, Учебная программа по биологии и экологии, сопоставительный анализ

ОРТОГРАФСКЕ ГРЕШКЕ У ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА КАО СМЕРНИЦЕ ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ КУЛТУРЕ ИЗРАЖАВАЊА УЧЕНИКА И ПОБОЉШАЊЕ НАСТАВЕ ПРАВОПИСА

Сажетак

*У раду се, на темељу анализе правописних грешака у писменим задацима ученика средње школе, указује на запажене узроке огрешења о ортографску норму. Настанак и дугорочан опстанак грешака које се тичу спојеног и одвојеног писања речи, као и једног броја грешака које се односе на (не)бележење гласовних промена доводи се у везу са здруженим деловањем следећих фактора: а) недовољна повезаност наставе усменог и писменог изражавања, б) слаба корелација наставе правописа и других области наставе језика, в) упрошћавање и банализација вуковског начела „Пиши као што говориш ...” (уп. метафора **огледала**), г) неразвијеност читалачких навика. Како деловање корективних поступака може бити ефикасно само уколико се елиминишу негативни утицаји свих наведених узроковача грешака, у пројектовању и осмишљању наставних модела чији је циљ побољшање квалитета наставе правописа користили смо методолошка преимућства комуникативног приступа. На темељу овог приступа, осмишљен је и презентован концепт повезивања вежби усменог, писменог изражавања и наставе правописа, којим се омогућава бољи увид у особености усменог и писменог језичког израза, отклањају ометачке концептуализације ортографске норме и указује на значај развијања читалачких навика и корисност повезивања наставе језика с наставом књижевности.*

Кључне речи: настава правописа, анализа грешака, усмени и писмени говор, корелацијски поступци у настави матерњег језика

Увод

1. У ранијим, али и у савременим истраживањима еминентних лингвиста и нормативиста (исп. Дешић, 2000; Брборић, 2004, 2011; Шипка, 2011. и др.) указано је на чињеницу да наши ученици (на свим образовним нивоима) недовољ-

но познају ортографску норму, а писмени задаци показују и незадовољавајући ниво функционалне писмености наших ученика.¹ Узроци јављања, па и упорног одржавања многих грешака су бројни, а ми истичемо само најважније: (а) непознавање и неразумевање правописних правила, (б) утицај страних језика и електронске комуникације на писани израз ученика, (в) нехајан однос ученика према писменим задацима, (г) недовољна развијеност функционалне писмености, као и мали број часова посвећен њеном унапређивању. Поред наведених чинилаца, не треба потцењивати ни друге околности које не погодују бољем и лакшем усвајању знања из области ортографије; наиме, у уџбеничкој литератури ово градиво могло би бити знатно заступљеније, методички креативније обрађено, а такође и чвршће повезано с другим областима језика, па и са наставом књижевности. Учесталија, маштовитија и у садржаје наставног градива добро уклопљена вежбања, праћена кратким писменим проверама знања (у којима се инсистира на применљивости, а не на репродукцији), као и мања попустљивост наставника према правописним грешкама свакако би представљали значајан допринос повишавању општег нивоа писмености.

2. У овом раду пажњу посвећујемо правописним грешкама које су, како је показало истраживање ортографске норме у писменим задацима средњошколаца², проистекле из превеликог инсистирања и генерализације познатог вуковског начела „Пиши као што говориш, читај како је написано”. Уз то, један број грешака настаје због недовољног познавања својстава писаног и усменог говора (исп. Виготски, 1977: 240–250).

Стога, ако се упитамо: како ће бити оцењен писмени рад онога ко се доследно држи много пута поновљене Вукове препоруке, тј. ко усмени исказ некритички, без примене ортографских правила, преводи у писмени – одговор ће бити – лоше. Дакле, иако је ова чињеница свима добро позната, те М. Шипка с правом истиче да би најближе истини, па и најразложније, било казати: „Не пиши у в и ј е к као што говориш и не читај у в и ј е к како је написано!” (Шипка, 2011: 89), у млађим разредима основне школе и даље се ученицима предано усађује у свест поменуто начело. Та једноставна формула, према којој се фонема, као лик у огледалу, пресликава у графему, води формирању појмовне метафоре ПИСАНИ ГОВОР ЈЕ ГРАФИЈСКИ ЕКВИВАЛЕНТ УСМЕНОГ ГОВОРА, која широм отвара врата многим правописним грешкама. Међутим, „српски правопис је фонолошки, делимично и морфофонолошки, јер своја правила заснива на начелу да сваком изговореном гласу одговара посебан словни знак (мада у латиници у неколико случајева то није тако) при чему се и морфофонолошке алтернације

¹ Овај рад заснован је на истраживању ортографске норме у писменим задацима средњошколаца, које је спроведено за потребе докторске дисертације на тему „Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ модерне наставе правописа” (Филолошки факултет, Београд).

² Правописне грешке које се у раду посматрају ексцерпирани су из писмених задатака ученика завршних разреда средњих школа из Београда, Вршца, Новог Сада и Беле Цркве, рађених у школској 2010/2011. год.

очитују у писању” (Брборић, 2004: 43). Не може се, дакле, говорити о апсолутној подударности фонема и графема, па ни о подударности основних структурних јединица усменог и писменог говора (исп. Шипка, 2011: 83).

2.1. Све наведене чињенице показују да је метафора *огледала* у овом случају много мање корисна него што се претпоставља, а да се – парадоксално – инсистирањем на савршености нашег правописа умножавају несавршености у примени ортографске норме. Метафора *огледала* узрокује још једну тешкоћу: њена укорененост у свести ученика знатно отежава прелаз са гласовне реализације на писмену, јер, према речима Виготског, „ситуација писаног говора захтева од детета двоструку апстракцију: од звучности говора и од саговорника” (Виготски, 1977: 243). Реч је о томе да усмени говор бива најчешће подстакнут ситуацијом, различитим потребама саговорника и сл., те је адресант веома мотивисан да максимално сажет унутрашњи говор трансформише у ваљано формулисан усмени исказ. Писани говор никако не треба изједначавати са „превођењем гласовног говора у писмене знаке” (исто, 241), јер писмени израз, управо због одсуства звуковне реализације и недостатка саговорника (осим оног виртуелног, замишљеног), одликује висок ниво експлицитности и јасности. Упркос развијености исказа, писани говор не сме бити запретан, већ јасан и читаоцу лако разумљив; зато, уколико се остане при метафори *огледала*, тј. ако се усмени исказ некритички „пресликава” у писану форму, не само што ће неподударност супрасегменталних елемената у невешто формулиској реченици (уз евентуалну елизију чланова која усменом изразу не штети) водити кодном шуму, већ ће и правилна сегментација речи бити угрожена поистовећивањем „акценатског такта” и речи, а из истих разлога ће и фреквентност огрешења о правила спојеног и одвојеног писања речи бити већа.

Усмени и писмени говор и ортографске грешке

1. Специфичности, али и разлике између унутрашњег и спољашњег, а такође и између усменог и писменог говора детаљно је изложио и описао Лав Виготски (1977), а оне се показују значајнима и у нашем разматрању тешкоћа приликом усвајања ортографске норме. Зато се ваља подсетити запажања овог аутора да деца спонтано и лако усвајају језик, те знатно пре почетка институционалног учења матерњег језика (у школи) веома добро артикулишу речи и користе њихове различите облике. Међутим, приликом учења читања и писања, ученици с напором сричу и растављају реч на поједине гласове (Виготски, 1977: 275). Разуме се, описмењавање се ни изблиза не завршава учењем азбуке и стицањем умећа читања текстова написаних на матерњем језику. Тако се правопис, као „наук о правом (тј. правилном) писању ријечи ... умијеће и правила писања према прихваћеним нормама” (Симеон, 1969), чија се правила усвајају паралелно са елементарном писменошћу, показује као трећестепена апстракција. Поред тога, ученик истовремено стиче и друга знања о језику (о врстама речи, њиховим променама, о /не/бележењу фонетских промена и др.). Чини се да се захтеви за

поштовањем нормативних правила одвише брзо умножавају, те се писмено изражавање, за које, према Виготском, млађи ученици немају довољно јаку мотивацију (Виготски, 1977: 243), доживљава као доста тежак задатак.

2. За писање су неопходни: намера, свест, мотив и воља; захваљујући садејству ових чинилаца, унутрашњи говор (коме, по Виготском, претходи спољашњи говор) – који је сажет, скраћен, предикативан, саздан од прирока и идиома – бива преобликован у писани говор, чија су обележја формалност, подробност и јасност, што га чини најразвијенијим, па отуда и најтежим обликом реализације језичког система (исп. Виготски, 1977: 241).

3. Када је у питању ортографија, поред двоструке апстракције о којој говори Виготски, онај ко (правописно коректно) пише мора увек имати на уму и разлике између фонијске реализације, коју препознаје у свом усменом говору (људи прво науче да говоре, па тек онда да пишу), и графичке реализације говора, усклађене са сложеним системом правописних правила.

4. У наставној пракси, међутим, није необично наћи састављено написане речи које чине акценатску целину: било да су у питању (а) акцентогене речи са енклитиком (*дођеми, *мислиосам, *крнуоје, *стићићу и сл.), или (б) случајеви у којима је акценат пренесен на проклитику, међу којима су свакако најбројније грешке спојеног писања одричне речце *не* и глаголског облика (*самном, *предамном, *замном и сл.; *незнам, *немогу, *неучим, *непуши, *непије, *нетрпе, *неуспевају, *недобиају, *непостоје, *неда, *неверујући и сл.).

4.1. Како показују и ранија истраживања (исп. Петровић, 1999; Брборић, 2004), овакве грешке почињу да се јављају у писменом изразу ученика још у основној школи, а искорењују се веома тешко. Анализа нашег корпуса (писмених задатака средњошколаца, исп. ф. н. 2) показује да иста огрешења о ортографску норму опстају до краја средње школе (што за неке ученике представља и крај формалног образовања). Без обзира на то што су у наставној пракси поменуте грешке окарактерисане као недопустиве, и што се у уџбеницима и приручницима инсистира на корекцији, њихова фреквентност, чак и у задацима матураната, није занемарљива.

4.2. Поред наведених, веома су честе грешке које се тичу гласовних промена (*љуцки, *грацки, *Гамзирацка бара; *једампут и сл.) и (не)писања палаталног сонанта *ј* (*финансиска помоћ, *историски догађај, *у аустриском рату, *вегетарианска храна; *најачи; *пијо, *бијо, *ијачо, *тудијо се, *зајиста и сл.).

4.3. Анализа грешака показује да се само у потоњем случају одступања од ортографске норме могу – и то само једним делом – приписати генерализацији вуковског начела „Пиши као што говориш, читај као што је написано”. Поменута појмовна метафора *огледала* и пренаглашавање фонолошке природе нашег правописа свакако су утрле пут овом типу грешака, али је за њихову дуговечност једнако „заслужно” недовољно и/или неквалитетно повезивање наставе граматике са наставом правописа.

4.3.1. Не мање значајан, али обично запостављан фактор јесте нечитање, заправо све слабији интерес за књижевна дела, како за она која су заступљена у

лектири (школској и домаћој), тако и за друга, која би требало да представљају предмет занимања сваког младог човека заинтересованог не само за литерарну продукцију познатих и признатих, као и савремених аутора, већ и за научно-популарна и друга остварења везана за област уже струке, лична интересовања и др. Важност навике читања увек треба посебно истицати, јер се писмено изражавање унапређује дуготрајним читањем и пажљивим слушањем, док сам процес писања треба да представља израз унутрашње потребе и надахнућа. Читање, као интелектуално подстицајан процес, треба да свестрано побуђује пажњу, и то не само садржајем написаног (саопштеног), већ и способношћу препознавања композиционих целина, стилских поступака, а такође и запажањем (не)поштовања ортографске норме, чија правилна примена и те како доприноси ваљаном уобличавању, прецизности и јасноћи вербалног садржаја.

5. Указујући на одређена одступања од вуковског правописа, аутори ПСЈ (2010) подсећају на чињеницу да се говорници српског језика као матерњег често ослањају на народне говоре и на колоквијални језик, који се разликује од стандардног, те су управо из тих разлога „за лакше разумевање и примену правописних правила нужна одређена знања из граматике којима се одређује норма гласовне структуре и избор облика” (ПСЈ, 2010: 30).

5.1. Последица утицаја колоквијалног језика на писмено изражавање ученика већ је уочена на примерима ексцерпираним из писмених задатака средњошколаца (нпр. *једампут, *шесто и сл.). Изговарамо /једампут/, а пишемо *једанпут*, читамо /шесто/ а пишемо *шестсто* (уп. *Остало ми је шестсто динара. Било је то шесто питање на које сам морао да одговорим.*), управо стога што писмени говор није еквивалент усменог. У многим случајевима се од општих правила одступа да се не би замаглило значење, нпр. *одселити се, одишкринути, вођство* и сл. (исп. ПСЈ, 2010: 36).

Све су то познате и (у уџбеницима, приручницима, па и у настави) много пута поновљене чињенице, но, ваља објаснити зашто се – упркос уложеном труду – такве грешке упорно понављају. И не само то, запажене узроке огрешења о правописну норму ваља искористити за моделовање наставних приступа и вежби које ће допринети ефикасном отклањању овог типа ортографских грешака.

6. Стога, поред већ идентификованих и поменутих узрока (исп. 4.3, 4.3.1), указујемо на још један важан разлог незадовољавајућег успеха у настави правописа и примени стечених знања: то је, према нашем мишљењу, слаба заступљеност ваљано повезаних вежби усменог и писменог изражавања, чија би дугорочна примена допринела најпре (а) спознаји битних разлика између говорног и писаног језика, а потом, поступно, (б) унапређивању културе језичког изражавања и (в) ефикаснијој настави правописа. Тиме би се – много успешније но релативно изолованим ортографским, фонетским, морфолошким и другим вежбама – показало да је у настави матерњег језика понајбоље изабрати онај приступ који сам собом најпримереније илуструје чврсту повезаност језичких појава у оквиру језика као система. Једновремено би ученицима, почев од нижих разреда основне школе, поступно био олакшан процес преласка са усменог на писани говор.

6.1. Резултате многих досадашњих испитивања говорног и писаног језика ваља схватити као прилог оваквом приступу.

Према мишљењу М. Позојевић Тривановић (1987), писани текст треба прво изговорити да би се спојио са контекстом и екстралингвистичким елементима, а такође и да би се реализовали дистиктивни елементи који суделују у прецизном обликовању исказа у комуникацији. Усмени и писмени говор разликују се према подручјима употребе, формалности ситуације (исп. Бугарски, 1988: 245), по сложености структуре и унутрашњој организацији (Радић, 2005: 112), по трајности и динамичности: усмена реч је динамична и кратковека, док је писана статична и дуговечна (исп. Кристал, 1995: 291).

6.1.1. Свака од наведених дистинкција ових двају видова реализације језика представља засебне и занимљиве теме које би се могле обрађивати на часовима редовне или додатне наставе матерњег језика. Исто тако, врло корисно би било у припреме за израду писмених задатака импостирати вежбања којима би се ученици оспособљавали (уз помоћ изабраних језичких инпута) да усмени говор правилно преносе у писани, што би несумњиво умањило и број правописних грешака овога типа у наредим писменим задацима.

6.2. Ортографске грешке које смо уочили у писменим задацима ученика средњих школа показују да се у нашој наставној пракси не посвећује довољна пажња уочавању разлика између усменог говора, као природног медија, и писменог говора, као прекодираног вербалног медија. У наставној пракси је уобичајено да се генерализује Вукова порука „пиши као што говориш, а читај како је написано”, а кад ученици то дословно примене у писменим задацима, настају недопустиве правописне грешке. Лоше навике стечене у основној школи преносе се и у средњу школу.

6.3. Зато сматрамо да ученике од почетка школовања треба упућивати у разлике између усменог и писменог говора, а такође и више пажње посвећивати усменој речи. Парадоксално, у савременом свету, у коме информационо-комуникационе технологије диктирају све бржи проток информација, па тиме и све динамичнију продукцију вербалних порука, све се мање инсистира на лепоти усмене речи и развијању вештине говорења. Међутим, примарни задатак школе и наставе матерњег језика јесте да ученике оспособи за успешну вербалну комуникацију, да однегује добре говорнике и саговорнике, јер је реч човекова најбоља и најпоузданија спона са светом и ближњима. Стога треба развити и применити стратегије и наставне моделе којима ће се ученици оспособити за једнако успешно писмено и усмено изражавање. С тим циљем могли би се применити методички модели, разраде и апликације засноване на комуникативном приступу (исп. Вељковић Станковић, 2010: 7–17)³, јер се тако најефикасније могу реализовати корелацијски поступци у оквиру наставе матерњег језика.

³ Комуникативни приступ у настави подразумева примену методичких модела којима се ученици подстичу да знања о језику стичу кроз свима блиске комуникативне ситуације. Избегавају се изоловани примери (на којима се објашњавају дефиниције и правила) у

6.3.1. Наставници треба да буду добри говорни модели, а такође и да буду оспособљени за спровођење истраживања мањег обима у разредима (и школама) у којима предају. Када је у питању настава правописа, то подразумева проверу стечених знања из правописа, те вођење правописних дневника у свим разредима средње школе, евалуацију наставног рада и ученичких постигнућа. Један од примарних наставникових задатака усмерених на унапређење културе усменог и писменог изражавања ученика јесте идентификација, ексерпција и класификација оних правописних грешака (у писменим радовима) које су узроковане наглашеним утицајем колоквијалног језика на писмено изражавање ученика; такве грешке могу постати добар путоказ у обликовању вежби, осмишљавању садржаја наставних листова и др.

7. Уколико као наставни циљ одредимо корекцију правописних грешака чије смо узроке јављања и фреквентности анализирали у овом раду, усмена и писмена вежбања могу се комбиновати на занимљив и ученицима близак начин, при чему ће садржај наставног листа упућивати на неку од уобичајених комуникативних ситуација у којима учествујемо:

✎ Наставни лист: Усмени и писмени говор као два вида реализације језика

1. Замисли да са нестрпљењем очекујеш најбољег друга који се враћа са зимовања на Копаонику. Стигла ти је СМС порука: *Кренуо сам на пут. Стићи ћу иза поноћи*. Док ишчекујеш пријатељев долазак, уради следеће задатке и искористи текст који ти је друг откуцао да се припремиш за следећи писмени задатак.

а) Препиши следећу СМС поруку: *Кренуо сам на пут. Стићи ћу иза поноћи*.

б) Подсети се: Која је најмања структурна јединица писаног говора? (Реч.)

Колико таквих јединица има у поруци коју си добио/ла?

в) Замоли друга да ти пошаље говорну поруку исте садржине.

Пажљиво је послушај: /Кренуосам напут/, /Стићићу изапоноћи/.

г) Која је најмања изговорана јединица усменог говора? (Акценатска целина.)

Колико таквих целина има у поруци коју си послушао/ла?

д) Шта закључујеш? У чему је разлика између писменог и усменог говора?

корист језичких инпута уклопљених у конкретне занимљиве и лако памтљиве ситуације. Образовни и функционални циљеви таквих часова су изразитије повезани, а неопходна је и екстериоризација наставних циљева, кохерентност и контекстуализованост наставних материјала и садржаја. У обзир се узима и предзнање ученика (исп. Вељковић Станковић, 2010: 9).

2. Из телефонских порука издвојили смо следеће исказе у којима треба да препознаш речи и предлошко-падежне конструкције које се изговарају као целина (као један акценатски такт), а пишу се одвојено: *Не знам хоће ли и он сутра поћи са мном на тренинг. Волео бих да може. Замисли – погодио је кош с половине терена! Гледаоци су, готово не верујући својим очима, аплаудирали шампионима.* У наведеним реченицама пронађи речи и изразе на које је указано и подвучи их. У решавању овога задатка може ти помоћи и мобилни телефон: сними свој глас и пажљиво преслушај снимак.
3. У примерима из претходног задатка обрати пажњу на речи у којима је употребљен сонант *j*. Препознајеш ли речи у чијем се писању највише грешки? Подвучи их. Размисли зашто се такве грешке јављају. Шта закључујеш? Да ли се у писменом изразу верно осликава изговор речи? Зашто?
4. Напиши другу поруку да си, док се он скијао падинама Копаоника, посетио заједничког пријатеља у Нишу и помогао му да организује журку. У поруци употреби радни глаголски придев од глагола *бити* за 3. л. јд. (м.р.). Сними говорну поруку и потом је преслушај. Упореди ове две поруке. Разликује ли се изговор овога глагола од његове граfiјске реализације?
5. Пошто си помогао Нишлији, твој друг се обрадовао и одмах ти је одговорио: **Најачи си!* Међутим, начинио је једну правописну грешку. Изговори наглас овај суперлатив. Због чега је друг погрешно у писању?

* Осмисли причу у којој ћеш употребити примере коришћене у претходним задацима. Запиши је, прочитај наглас и сними уз помоћ телефона. Забележи случајеве у којима је дошло до неподударања између усменог и писменог говора. Која правописна правила си применио да означиш разлике између ова два кода? Како нам правопис помаже да прецизније и јасније комуницирамо?

Закључак

Задатак школе и наставника матерњег језика је да ученике оспособе да користе различите симболичке системе, да осмисле и примене стратегије и методичке моделе изграђене на теоријским и практичним постигнућима образовне лингвистике и других научних дисциплина чија се постигнућа у настави могу ваљано применити. Да би својим резултатима послужила као валидан коректив наставе, методичка истраживања треба да прате промене у наставним програмима, али и захтеве савременог друштва, јер младе људе, који се оспособљавају

за свој будући позив, ваља добро оспособити за преузимање различитих улога, а понајпре за успешну језичку комуникацију, која ће у многим случајевима бити не само веома важан показатељ њихове говорне културе, већ и значајан ослонац даљег професионалног и личног развоја.

Испитивања постигнућа из области правописа, остварених у писменим задацима, представља добар ослонац за осмишљање методичких модела којима ће се настава језика унапредити. Стога је ексцерпција грешака први корак на путу према побољшању квалитета наставних приступа, други корак усмерен је на класификацију грешака, а посебно значајан део посла представља анализа грешака, као и уочавање узрока њихових јављања и понављања. Важност сагледавања и разумевања узрока је неспорна јер без релевантних података о тим чиниоцима није могуће приступити осмишљању продуктивних корективних наставних поступака. У овом раду настојали смо да идентификујемо оне факторе који доприносе не само настанку, већ и дуготрајном опстанку појединих ортографских грешака. Запажено је да су многе грешке проистекле из недовољног или погрешног разумевања особености усменог и писменог говора. С друге стране, иако је познато да савладавање правописних правила изискује учестала и континуирана вежбања, показало се да пуки дрил, ма колико се на њему инсистирало, није сам по себи способан да битније утиче на побољшање успеха. Разлог томе видимо у следећем: премало се размишља о томе како ученици разумеју правописна правила, које појмовне метафоре учествују у формирању њихових ставова о ортографској норми и њеној примени, а много више пажње посвећује се упорном понављању градива. При томе се заборавља да би вежбањима требало да претходи пажљиво испитивање грешака и уочавање њихове когнитивне утемељености којом се оне (често) најснажније опиру корективним поступцима. Разуме се, различити типови грешака захтевају друкчије приступе њиховом отклањању, но, у овом раду указали смо на грешке које настају због тешкоћа у разумевању специфичности усменог и писменог говора. Ни у овом случају не постоји један, већ више здружених узрока: а) недовољна повезаност наставе усменог и писменог изражавања; б) слаба корелација наставе правописа и других области наставе језика; в) упрошћавање вуковског начела „Пиши као што говориш ...“ (уп. метафора огледала); г) изразито неразвијене читалачке навике. Учинак корективних поступака може бити задовољавајући само ако се неутралишу негативни утицаји свих наведених узроковача грешака, зато смо – на темељу комуникативног приступа – прибегли споју усмених и писмених вежби, јаснијем сагледавању особености усменог и писменог језичког израза, релативизацији вуковског начела те свођењу његовог утицаја на одговарајућу меру, док нас развитак читалачких навика, као дугорочан и захтеван посао, упућује на даљи рад усмерен на испитивање и осмишљање корелативних поступака и спајања наставе језика с наставом књижевности.

ЛИТЕРАТУРА

- Брборић, 2004: Вељко Брборић, *Правопис српског језика у наставној пракси*, Београд: Чигоја штампа.
- Брборић, 2011: Вељко Брборић, *Правопис и школа*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд: Чигоја штампа.
- Бугарски, 1988: Ранко Бугарски, „Linguistic Perspectives on Literacy”, у: Петровић, С. *Усмено и писано/ писмено у књижевности и култури*, Нови Сад: Војвођанска академија наука и уметности.
- Вељковић Станковић, 2010: Драгана Вељковић Станковић, „Комуникативни приступ у настави српског језика”, *Узданица: Часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке* VII/1, 7–17.
- Виготски, 1977: Лав Виготски, *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.
- Дешић, 2000: Милорад Дешић, *Правопис српског језика (приручник за школе)*, Земун: Нијанса (4. издање).
- Кристал, 1995: David Crystal, *Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Петровић, 1999: Александра Петровић, *Језичке особине ученика у школама средњег образовања*, Филолошки факултет. Докторска дисертација.
- Пешикан, Јерковић, Пижурица 2010: Митар Пешикан, Јован Јерковић, Мато Пижурица, *Правопис српског језика*, Нови Сад: Матица српска.
- Позојевић Тривановић, 1987: Марија Позојевић Тривановић, „Неке разлике између разговорног и писаног језика”. *Језички варијетети и настава језика*, Филозофски факултет, Загреб, 11—22.
- Радић, 2005: Биљана Радић, „Говорени и писани језик у теорији и пракси”, *Педагошка стварност*, LI, 1–2, 110–118.
- Симеон, 1969: Rikard Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva* (I–II), Zagreb: Matica hrvatska.
- Шипка, 2011: Милан Шипка, *Култура говора*, Нови Сад: Прометеј.

Ivana Dj. Djordjevic, MA

Vrsac

ORTHOGRAPHIC ERRORS IN WRITTEN ASSIGNMENTS AS GUIDELINES FOR IMPROVEMENT OF CULTURE OF EXPRESSION OF STUDENTS AND ORTHOGRAPHY TEACHING

Abstract

According to the analysis of orthographic errors in written assignments of secondary school students, the paper points to identified causes of making mistakes in regard to orthographic norm. The appearance and long lasting survival of errors in

regard to whether to write words together or separately, as well as a number of errors in regard to noting down or failure to note down sound changes is brought into connection with shared influence of the following factors: a) insufficient connectedness between teaching of oral and written expression, b) weak correlation between teaching of orthography and other fields of language teaching, c) simplification and banalization of the principle introduced by Vuk Stefanovic Karadzic "Write as you speak and read as it is written" (compare to *mirror* metaphor), d) neglected reading habits. Since corrective actions can be efficient only if negative influences of all the stated reasons why errors occur are eliminated, teaching methodological advantages of communicative approach are used in projecting and designing of teaching models whose aim is to improve the quality of orthography teaching. According to such an approach, a concept connecting the exercises of oral and written expression with orthography teaching was designed and presented, enabling better insight into particularities of oral and written language expressions, removing disturbing conceptualization of orthographic norm and pointing to the importance of developing of reading habits and benefits from making a link between language teaching and literature teaching.

Key words: orthography teaching, error analysis, oral and written speech, correlation procedures, mother tongue teaching.

М-р Ивана Дж. Джорджевић, Вршац

ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ КАК НАПРАВЛЕНИЕ УЛУЧШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ВЫРАЖЕНИЯ И РЕЧИ УЧЕНИКОВ И ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЯ

Резюме

В настоящей работе автор, опираясь на анализ орфографических ошибок в письменных работах учеников средних школ, указывает на обнаруженные причины нарушения орфографической нормы. Появление и постоянное повторение ошибок касающихся совместного или отдельного написания слов, как и одной части ошибок относящихся на /не/написание голосовых изменений, многие связывают совместным воздействием следующих факторов: а/ слабая взаимосвязь процесса обучения орфографии и других областей процесса обучения языку, б/ недостаточная взаимосвязь процесса обучения устной и письменной речи, в/ упрощение и банализация принципа Вука Караджича «Пиши как говоришь...» /уп. метафора *зеркал*, г/ отсутствие навыков читать. Так как действие корректирующих факторов и поступков может быть эффективным только в случае элиминации отрицательных влияний всех перечисленных причин ошибок, в проектировании и составлении учебных моделей, целью которых является улучшение

качества процесса обучения орфографии, правописанию, мы использовали методологические преимущества коммуникативного подхода. На фундаменте такого подхода осмыслен и представлен концепт соединения упражнений устного, письменного выражения и обучения правописанию, а этот концепт даёт возможность лучшего просмотра особенностей устного и письменного языкового выражения, он устраняет мешающие концепты орфографической нормы и указывает на значение развития навыков чтения и полезность соединения обучения языку с обучением литературе.

Опорные слова: процес обучения правописания, анализ ошибок, устная и письменная речь, корреляционные поступки в процессе обучения родному языку

ТВОРБЕНИ ПРОЦЕСИ У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ: НОВЕ РЕЧИ У ОБЛАСТИ ИНЖЕЊЕРСТВА ЗАШТИТЕ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ

Резиме

Рад се бави творбеним процесима заступљеним у области инжењерства заштите животне средине у које спадају деривација, композиција или слагање, иницијализми и акроними и срастање. Коришћена је дескриптивна метода као и табеларна анализа како би се објаснили сложени процеси стварања нових речи који су допринели значајном проширењу вокабулара у овој области.

Кључне речи: творбени процеси, нове речи, инжењерство заштите животне средине

1. Увод

Прва декада 21. века обележена је не само развитком информационих технологија, већ и великом бригом за животну средину. Рекламе, јавне личности, јавне институције, као и зелене папирне кесе за паковање производа, подсећају нас ових дана да је неопходно да “Спасимо планету” или “Будемо пријатељи околине”. Можда само мали број људи није чуо поменуте фразе које најављују нову еру борбе за чисту околину. Верује се да је велики део онога што људи раде штетан за планету, и да је на свима нама да променимо начин живота. Неки блогери наглашавају да су хибридна возила, платнене кесе уместо пластичних, и високи порези у индустрији само врх леденог брега предстојећих промена којима “зелена” филозофија неумитно тежи. Жеља да боље разумемо окружење и више поштујемо свој однос према природи већа је него икада пре. Самим тим потреба за проширењем речника новим речима у овој области неизбежна је и релевантна.

2. Проширење вокабулара у области инжењерства заштите животне средине

Инжењерство заштите животне средине као нова техничка дисциплина у средишту је интересовања научне и културне јавности јер се озбиљно бави реша-

вањем бројних проблема у природи. Углавном покрива области као што су пречишћавање и дистрибуција воде, загађење ваздуха, третирање чврстог и опасног отпада, коришћење природних ресурса, одрживи развој, и још много тога. Пошто се ово научно поље непрекидно развија и мења, стварање нових речи постало је неизбежан процес, једноставно због тога што нови појмови захтевају нове називе. Да би се модели стварања нових речи боље схватили, потребно је разоткрити творбене процесе. У свом делу *Семантика и прагматика речи* Прчић (1997: 152) закључује да је творба речи „произвођење нових лексема, а не нових облика речи“.

Творбени процеси које Траск (2005: 367–368) запажа у енглеском језику су: слагање (*compounding*), извођење (*derivation*), изрезивање (*clipping*, нпр. *brassiere* – *bra*), срастање (*blending*), повратна творба (*back formation*, нпр. *pease* – *pea*), прерашчламба (*reanalysis*, нпр. *cheeseburger* према *hamburger*), творба акронима (*laser*) и иницијализама (*FBI*).

У принципу, током историје енглеског језика коришћене су различите методе за креирање нових речи, а најплодоноснији творбени процеси у области вокабулара инжењерства заштите животне средине приказани су у наставку рада уз примере.

2.1 Деривација

Деривација, као главни творбени процес, гради нове речи додавањем морфеме на основу. Зеки Хамаванд наглашава да „Деривација укључује како префиксацију, морфолошки процес формирања нових речи помоћу префикса, тако и суфиксацију, морфолошки процес формирања нових речи помоћу суфикса“ (Hamawand, 2011 :14). Док префикси попут *un-* или *dis-* обично не мењају лексичку категорију речи, суфикси, као што су *-ness* или *-ation* обично то чине. Након анализирања примера *healthy* → *unhealthy* и *healthy* → *healthiness*, очигледно је да се због суфикса *-ness* лексичка категорија речи *healthy* променила. Слична ситуација је и у случају придева *wild* (пуст, нераван, негостољубив или непогодан за становање), који са префиксом *un-* не мења лексичку категорију (*unwild*, *more unwild*, *the most unwild*) али се претвара у именицу са суфиксом *-ness* – *wildness* (дивљина, слабо насељен регион удаљен од града).

Л. Бауер (2002: 213–216) у *English Word Formation (Творба речи у енглеском језику)* уочава префиксоидне и суфиксоидне сложенице (*neo-classical compounds* – *новокласичне сложенице*) као посебан творбени тип, наглашавајући да им је до сада посвећено веома мало пажње у стручној литератури. Истиче да неки лингвисти такав творбени тип сврставају у афиксацију јер се елементи као *electro-*, *hydro-*, *-crat*, *-naut* итд. понекад додају речима као афикси, који, као што је познато, обухватају префиксе и суфиксе.

У том смислу, у времену убрзаних промена, нови префикси за потребе заштите животне средине, као што су „*bio-*, *enviro-*, *eco-*, *hydra-*, and *hydro-*“ (Pankratz, 2001) додатно се користе за творбу нових речи, као што је приказано у табели 1.

ПРЕФИКС	ЗНАЧЕЊЕ	ПРИМЕР
un	Супротно	unsafe unhealthy
de	користи се да укаже на уклањање, одвајање и негирање	deforestation deformation
dis	префикс са значењем “удаљен», негативан, или супротан	discharge disability
bio	повезан са животом или живим бићима	bioethics biodiversity
enviro	односи се на свет природе и утицај људске активности на околину	environment environ
hydra	повезан са или користи моћ воде	hydrant hydration
hydro	повезан са или користи моћ воде	hydrolysis, hydrocarbons
co	заједно са	co-fire, cogeneration
eco	повезан са околином	ecosystem, ecotone

Табела 1 – Префикси коришћени за сврху заштите животне средине

За разлику од префикса који су се недавно појавили у вокабулару ове области означавајући одраз бриге човека за животну средину, суфикси су углавном познати одраније, као што се може уочити у табели 2. Ипак, формиране речи су потпуно «нове» и готово «зелене», као да се и саме залажу за спровођење «зелене» иницијативе.

СУФИКС	ЗНАЧЕЊЕ	ПРИМЕР
-ability	користи за формирање именице од придева који се завршавају на ‘-able’ или ‘-ible’ означавајући квалитет наведеног придева	sustainability recyclability
-ness, -ation, -ment	деривација глагол-на-именицу ради формирања именице, показујући радњу или стање	hardness combustion refreshment
-less	недостатак	ageless airless
-ize, -nate	ствара глаголе	Amortize, contaminate

-al, -able, -ary, -ful	ствара придеве	substantial exploitable stationary harmful
-ist	ствара именицу која означава извршиоца	environmentalist preservationist

Табела 2 – Суфикси коришћени за творбу речи у вокабулару инжењерства заштите животне средине

Познавање префикса и суфикса омогућава неизворним говорницима не само да препознају значење речи у контексту, већ и да граде нове речи користећи основе већ познатих речи.

2.2 Композиција или слагање (процес којим добијамо сложене речи)

Изворни говорници енглеског језика створили су стотине сложених речи од већ познатих елемената. Свестан тог феномена, Зеки Хамаванд објашњава да «Слагање или композиција представља морфолошки процес формирања сложене структуре комбиновањем две или више слободних морфема, исте или различите класе речи» (Hamawand, 2011: 11). У енглеском језику, сложенице се не пишу само као појединачне речи већ и с цртицом (нпр. small-scale). Док су сложенице именица + именица најучесталије, и друге комбинације су опсежне, а исход не мора увек да буде именица, већ то може да буде и глагол, као што је приказано у табели 3.

ИМЕНИЦА+ ИМЕНИЦА = ИМЕНИЦА	ПРИДЕВ+ ИМЕНИЦА= ИМЕНИЦА	ИМЕНИЦА+ ГЛАГОЛ = ИМЕНИЦА	<u>ПРЕДЛОГ+</u> <u>ИМЕНИЦА</u> = <u>ГЛАГОЛ</u>
pipeline feedstock photovoltaics wavelength firewood tractor-trailer city-state	long-haul prototype semiconductor safeguard greenhouse	landfill eyewear	overflow intake downpour overwhelm

Табела 3 – Комбинације у композицији

У овој научној области, сложенице углавном показују структуру познату као модификатор+главна реч коју је детаљно проучио Плаг (2003: 145). Називају се још и ендоцентричне сложенице:

А (модификатор) + Б (главна реч) = посебна врста Б,

где је један део одређен другим у погледу значења. Током дугог низа година појавио се тренд да се енглеске сложенице пишу као две одвојене речи које постају јединствене у значењу и форми јер се често употребљавају заједно. Доле наведени примери у табели 4 приказују врсте сложеница састављене од две речи: именица+именица и придев+именица

Именица+Именица	Придев+Именица
1. pum sump 2. trash rack 3. grease trap 4. grit classifier 5. settlement tank	1. diurnal cycle 2. brackish water

Табела 4– Различити типови сложеница од две речи

Поврх тога, у *Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics* (Речнику граматичких термина у лингвистици 1992), Траск дефинише композицију као “процес формирања речи комбиновањем две или више речи” (Траск, 1992). Табела 5 приказује примере сложеница од три и четири речи из вокабулара инжењерства заштите животне средине:

Сложенице од три речи	Сложенице од четири речи
aerated grit trap water management system low- carbon power sources national power grid planetary gear unit rated power output small wind turbine the 30/500 sitting rule tidal energy generation	water purification demonstration project single-axis solar tracking system fixed-tilt solar ground system

Табела 5 – Примери сложеница од три и четири речи

Наведени примери показују да је композиција веома продуктиван начин ковања нових термина, посебно у језику технике.

2.3 Иницијализми и акроними

Иницијализми и акроними су обично дефинисани као морфолошки процеси стварања нових речи који редукују сваку саставну реч на почетно слово. Разлика између њих је у изговору; акроними се изговарају као реч, а иницијализми

као низ слова. Најчешће се користе за скраћивање имена организација или дугих и често навођених термина. Њихова експанзија је почела након другог светског рата. Харли наводи да су се први иницијализми појавили у домену америчке бирократије, а потом се проширили на америчку војску која је показала тенденцију да скрати већину нових термина који су тада били у употреби (2006: 96-97).

Оба типа су заступљена у вокабулару инжењерства заштите животне средине као што је приказано у табели 6.

Иницијализми	Акроними
EMS - Environmental Management System	RAN - Rainforest Action Network
MTR - Mountaintop Removal	EWEA -European Wind Energy Association
WFD –Waste Framework Directive	EPA -Environmental Protection Agency
DCS - Distributed Control System	

Табела 6 – Примери иницијализама и акронима

2.4 Срастање

Срастање је творбени поступак по коме нова лексема настаје комбиновањем делова две или више основа. У литератури се могу наћи многе дефиниције, а једна од најилустративнијих је она коју образлаже Барић, истичући да је “srastanje takav tvorbeni način pri kojem najmanje dvije osnovne riječi srastaju u tvorenicu. Srastanjem nastaju imenice (... *kućē vlasnica* – *kućevlāsница*), pridjevi (*tako zvanī* – *takozvanī*), glagoli (*dan gubiti* – *dangubiti*), prilozi (*uz brdo* – *uzbrdo*), prijedlozi (*u oči* – *uoči*). Tako nastale riječi zovu se **sraslice**.” (Barić i dr. 1997: 298). U *Gramatici bosanskoga jezika*, срастање се описује као „takva tvorba pri kojoj barem dvije osnovne riječi – zadržavajući u cijelosti svoju morfološku strukturu – srastaju u jednu; tako nastala riječ zove se **sraslica**“ (Jahić –Halilović – Palić 2000: 307).

Често се делови једне или обе основе изгубе, мада су почетне компоненте обично препознатљиве, као што је приказано у следећим примерима:

smog = *smoke* + *fog*

mishap=*misfortune* +*happened*

3. Закључак

Област инжењерства заштите животне средине обогаћена је великим бројем нових речи и израза који су настали путем веома плодносних творбених процеса. Као што се из горе наведених примера могло уочити, од поменитих процеса најпродуктивнији су били процеси деривације који укључују како префиксацију тако и суфиксацију као и процеси композиције односно слагања. У погледу деривације циљ рада је био да истакне да су нове речи настале на основу већ

познатих елемената, а приложена систематична табеларна анализа са значењем префикса и суфикса додатно је олакшала разумевање образаца за стварање нових речи. Процеси композиције су посебно занимљиви јер откривају механизме стварања сложеница које настају комбинацијом две или више речи (било да се пишу одвојено, спојено или с цртицом) којима обилује ова област, с обзиром да је по својој природи мултидисциплинарна и комплексна. Срastaње није у већој мери заступљено, док су иницијализми и акроними веома популарни и прихваћени јер захваљујући њима поједностављујемо коришћење дугих сложених израза.

Другим речима, описани творбени процеси допринели су задовољењу терминолошких потреба специјалистичког вокабулара ове области.

Литература

- Bauer, L.(2002). *English Word-formation*. Cambridbe: Cambridge University Press.
- Barić, E. i dr.(1997). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hamawand, Z.(2011). *Morphology in English: Word Formation in Cognitive Grammar*. Continuum International Publishing Group, London .
- Harley, H.(2006). *English Words: A Linguistic Introduction* Oxford: Blackwell Publishing.
- Jahić, Dž. i dr.(2000). *Gramatika bosanskoga jezika*. Dom štampe, Zenica.
- Pankratz, T.(2001). *Environmental engineering dictionary and directory*. by CRC Press LLC.
- Plag, I. (2003). *Word-formation in English*.Cambridge: Cambridge University Press.
- Prčić, T.(1997). *Semantika i pragmatika reči*. Sremski Karlovci - Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Trask, R. (2001). *A dictionary of grammatical terms in linguistics*, LONDON, by Routledge.
- Trask, R. (2005). *Temeljni lingvistički pojmovi*. Zagreb: Školska knjiga.

Marina Katić
Jelisaveta Šafranj
Novi Sad

WORD FORMATION PROCESSES IN THE ENGLISH LANGUAGE: NEW
WORDS IN THE FIELD OF ENVIRONMENTAL PROTECTION ENGINEERING

Abstract

The paper deals with the process of word formation in the field of environmental protection engineering including derivation, composition, initialisms and acronyms and blending. Descriptive method is used, as well as tabular analysis in order to explain complex processes of new words formation contributing to significant enrichment of the vocabulary in the field.

Key words: word formation processes, new words, environmental protection engineering.

Марина Катич, Елизавета Шафрань, Новый Сад

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ:
НОВЫЕ СЛОВА В ОБЛАСТИ ИНЖЕНЕРНОГО ДЕЛА ЗАЩИТЫ
ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Резюме

В настоящей работе говорится о словообразовательных процессах представленных в области инженерного дела защиты окружающей среды в которые включены деривация, композиция или составление, инициализмы сокращения и приращение. В работе использован дескриптивный метод и табельный анализ, чтобы объяснить сложные процессы формирования новых слов, которые помогли значительному расширению словаря в настоящей области.

Опорные слова: словообразовательные процессы, новые слова, инженерное дело защиты окружающей среды

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Мр Томислав Сухецки

Висока школа струковних студија
за васпитаче “Михаило Палов”
Вршац

UDK 371.13:687.16

UDK 371.13:792.021

Стручни чланак

Примљен: 19. II 2014.

BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 1, p. 103–111.

ИНОВАЦИЈЕ У САДРЖАЈИМА НАСТАВЕ СЦЕНОГРАФИЈЕ И КОСТИМОГРАФИЈЕ ЗА ВАСПИТАЧЕ – СПЕЦИЈАЛИЗАНТЕ

Резиме

У овом раду указује се на потребу и садржаје иновирања костимографије и сценографије као дидактичких средстава у ужем и ширем смислу, увек присутних у васпитно - образовном раду са предшколском децом.

То је део активности иновирања и прилагођавања система школовања у складу са захтевима времена.

Васпитачи специјализанти који годинама раде у вртићима први су који уочавају потребе да се садржаји рада са децом прилагоде јединственим променама друштвене вредности, технолошких средстава и демократских стандарда.

Рада са предшколском децом приближава се педагошком идеалу, деци се даје све, а за узврат не тражи ништа - сем да се развијају, самооткривају и стекну чврсту личност пуну самопоуздања.

Дечија игра као природан облик учења, али и релаксације, у вртићима је основа педагошке и методичке организације рада.

Игра је сценска активност која се приближава идеалу тоталног позоришта. Деца играју разне личности, са или без костима, садржаје, са или без наметнуте сценографије, и у драматуршком концепту, који активира целокупно биће, унапређују активности, увек заштитног карактера.

Васпитач - специјализант већ има искуства иновирања рада кроз пројекте, радионице и семинаре.

Специјалистичке студије развијају самосвест и саморефлексију васпитача, што им омогућава квалитетније позиције иновирања и садржаја бајки, прича, костима и сценографије у контексту модерне и постмодерне ликовне умет-

ности и свих могућности које пружају електронски медији и информационе технологије.

Кључне речи: иновације, сцена, костими, дечија игра, постмодерне информационе технологије.

УВОД

1. Свет који су познавали се руши, свет који смо пре знали се опет срушио. Нема жалости и самосажалења, и ми смо срушили нечије светове. Постоји само потреба да се дефинише способност свести да се одржи у променама које диктирају напоре који надмашују људску природу, физиологију и психологију.

2. Васпитач са децом усваја способности које се огледају у суштини класичне игре која не подређује већ оно из игре излази као митски победник са самопоуздањем да се упусти у нову драматургију која је у ствари нови степен јачања позиције детета и васпитача који воде тај процес за партнерство са светом који се мења.

3. Емоције и стрес су оно што компензује инертност, пасивност и немоћ.

Нова времена диктирају и извлаче наше нове идентитете, нове костиме и остварују сценографију новог окружења и правила живљења. Све то увежбава и награђује дете игром.

Иновирање костимографије и сценографије у раду са децом у вртићима прати темпо истих појава у великом свету који покрећу неки другачији закони од наших жеља, сентименталности па чак и дурења у губитништву.

Постмодерна пракса и нови медији дају нову терминологију да се ово препозна и предупреди и да се деца растући у заштитном окружењу спремају за велику представу живота.

САДРЖАЈ

Активности свестраних реформи образовања и васпитања доказ су превазиђености досадашњих модела усвајања знања И способности.

Чини се да се идеал образовања и васпитања достиже само са децом предшколског узраста, где се коришћењем образаца игре, уз знања о развојним могућностима деце, постиже максимум усвајања знања уз минимум притисака на дете као личност.

Овај идеал све је теже достићи у вишим степенима образовања, а посебо је уочљиво све мање присуство уметничких активности у образовању.

Од првих својих тренутака дете је на животној сцени и лагано раздваја свој идентитет од простора сцене у којој исказује своје активности. За дете је све игра и то је образац у који васпитач својим знањима и обученошћу из свих методика, као знања режије, постепено убацује садржаје који јачају позицију детета.

Сценографија и костимографија нису ексклузивни садржаји само позоришних представа за децу, већ стално присутна информација коју дете и несвесно прима и реагује на њу.

Сценографија је амбијент вртића, учионице, радног стола, детета самог и активности коју обавља. Појам активности деце постаје општи, а он има разне идентитете које можемо ишчитати терминологијом постмодерне уметничке праксе –хепенинг, концепт, перформанс, амбијентална уметност и слично.

Свака усмерена едукативна, сценски обликована активност деце, као рециклажа знања може се у контексту постмодерне ишчитати у више сојева, као што се сваки дечији ликовни рад може ишчитати у складу са знањем и способношћу васпитача у скоро десет нивоа вредности.

Дечија игра омогућава најразличитије садржаје. Игром дете може усвојити и надградити и садржаје који га плаше, не интересују га, досадни су или погрешно прихваћени.

Данашња деца по први пут суочавају се са алтернативама више стварности.

До пре коју годину изазов је била телевизија, као кутија која пружа слике, а данас је ту интернет који није само слика већ и простор комуникације деловања и потребно је децу васпитавати да средства нове технологије посматрају као алат а не фетише и персоналне алтернативе.

Видео игре нуде недостижан избор и раскош костима и сценографије који ствара засићење и чини незамисливим оно што детету пружају у стварности.

Што је изазов интернета већи, то је потребнија већа преданост и способност васпитача да детету пружи алтернативу, социјализује га и те нове медије учини делом реалности а не новом реалношћу.

Деца усвајају еколошку свест користећи рециклиране материјале, али и коришћењем старих лекторских делова дете их надграђује. Тастатура постаје било која играчка, миш постаје нешто друго, дете усваја искуство своје премоћи владања тим предметима и садржајима и своју индивидуалност гради изнад њих.

Ниједан вид нових технологија не треба склањати од деце, већ им омогућити да га као костим или сцену надграде, проиграју и сврстају у исти простор са осталим играчкама или играма.

Васпитач специјализант треба да обнови своју саморефлексивност и ликовну самоперцепцију. Једна од вежби је и поновно ишчитавање дечијих радова, уочавајући у њима домете којих дете није свесно али су исказ његове менталне способности.

Дечији ликовни израз упућује нас и на њихове склоности за ликовне садржаје сцене и костима.

Перфектне, дизнијевски савршене маске и сцене хендикепирају дете истичући разлику његових способности као и немоћи тих поп арт шаблона као недостижан узор.

Ликовност којом деца треба да буду окружена је она иста коју изражавају реализована, способна, сретна и добро каналисана деца у својим ликовним радовима.

Иновације костима и сценографије су о увођење нових материјала, нових предмета, али и новог сензibilitетa, искуства, нових појмова ликовне културе и модерне уметности и потребе које намеће демократски друштвени развој.

Све нове садржаје кроз активности игре деца ритуално усвајају, чине их приступачним. Деца, као и многи одрасли, лако побркају стварност сајбер простора с реалним дешавањима. Мануелна активност деце у видео играма напосто одбацује доживљај, предах, дистанцу и дете урања у активности које буквално бомбардују његову личност, психолошке потенцијале и физиологију.

Треба увек знати основне принципе дечије игре и најобичније једноставне садржаје сцене; костиме деца надограђују сопственом маштом, допуњавају их до замишљене потпуности и то ствара доживљај среће, динамике, задовољство сарадње и сигурности у себе.

Костим је нека врста амбалаже, структуре и идентитета, и захтева простор сценографије као простора деловања, игре, представе, учења и васпитања. Тај простор је прво технички процор, али појављује се и као ментална пројекција активности у којој се дете налази и сналази. Тај ментални простор бремент је потенцијалима организације и нове ликовне логике коју су учинили на својим платнима видљивим велики уметници Леонардо, Микеланђело, Ребрант, код нас Паја Јовановић и многи други.

Деца доживљавају то искуство иако не могу да га именују, али васпитач својим знањима и обновљеним сензibilitетом мора да има увид у искуство тих ликовних вредности.

О игри се може говорити као о стваралачкој експресији, моделу активираним способностима комбинаторике, успостављању нових релација и креативном систематизовању искуства што се код старијих стваралаца назива флексибилост и флуентност, а и код деце одређује стваралаштво као способност играња мисаоним елементима, дакле концептуално искуство.

Сматра се да је стваралатво омогућено капацитетом за чуђење који се уочава у дечијој игри из које се у току развоја диференцирају многе активности, посебно уметничке. Стваралачко изражавање може се дефинисати пре свега као игра медијима који се налазе у разним врстама уметности, што се по својим мотивима и функцији разликује од уметничких активности одраслих, како примењеним материјалима и техникама, тако и у продукцима-цртежима, сликама. Често бар у контексту модерне уметности нема битне разлике.

Одрастање је убијање детета у себи. Уметност је вештина којом се код старијих призивају дечија искуства интуитивне отворености, па и нешто више. Ово треба да зна специјализант да у садржају костима и сценографије не тражи само имена материјала, нову модерност, актуелност јер и ти материјали имају и субјективну димензију. Такође, сцена и костим као и само драматизовано дело служе само васпитању и расту детета, испуњавању отвореног простора дечијег духа и вредносним искуствима која им животно требају. О томе ће касније бити речи. Иако је рад са децом кроз игру оно што деца усвајају, прихватају, то није само игра већ оспособљавање за живот.

Основне вредности дечијег изражавања као игре је у његовој искрености заснованој на унутрашњим потребама и немају другог циља сем самог процеса игре. Све се то нарушава и губи ако се ствара за друге да би се њима прилагодило и допало. По томе се изражавање детета суштински разликује од изражавања одраслих уметника.

Деције стваралачко изражавање опада у оној мери у којој се даје приоритет извршним и имитативним активностима које се изводе по шаблонима и када се нетачност и несличност третира као грешка.

Неизбалансираност између усвајања знања и квалитет информација давања приоритета знањима које дете мора да усвоји јер је део друштва на начин и ритмом који не оставља времена нити је режирано као игра тј без квалитета, само квантитет.

То јесте данак цивилизацији, али је питање да ли усвајања знања одраслих морају имати такву искључивост.

Херберт Рид још пре више деценија пише: „Уметност детета опада после једанаесте године јер је нападнута из свих праваца, није истиснута само из наставног плана и програма већ и из ума, логичким активностима које називамо аритметика, геометрија, физика, хемија, историја и географија па чак и књижевност онаква каква се данас предаје. Цена коју плаћамо за ово искривљавање ума адолесената је цивилизација састављена од одвратних предмета, изобличених људских бића, болесних умова, несрећних домова, раздвојености друштва и света захваћеног рушилачким лудилом. А наш наставни систем покушава да иде у корак са овим покољем, а стваралачке активности које би могле да исцеле дух и учине лепом нашу средину, сједине човека са човеком и природом нацију са нацијом ми одбацујемо као бескорисно неважно и ништавно.“

Ово је писано док је глобална уметност још била у неком зениту материјане, конкретне уметности, слике, скулптуре. Тек је почела електронска масовна ера и постмодерна филозофија еластичних вредности. Шта би овај хуманиста рекао данас кад су и сасвим мала деца изложена засићењу електронског учешћа игре и разрешења.

Игра која је суштина и сценске уметности као измаштана стварност не по мери закона стварности, већ капацитету духа детета представља шансу да се хумано учење продужи.

Труд да се кроз игру научи бројање и читање вишеструко је исплатив бар из перспективе детета.

Данас се у свету прва генерација деце описмењава директно тастатуром и компјутером и вероватно тако учи и математику; сведоци смо духовног коридора кроз који се потенцијали деце могу провући до зрелог доба.

Циљеви неке утопијске педагогије различити су од оних који воде друштво и траже специјалне радне способности и друштвену послушност, без жеље за увидом у дубље садржаје духа.

Свет вапи за стваралаштвом, а истовремено њиме владају образовни процеси који најчешће багателишу или даве креативно мишљење.

Сценографија и костимографија данас треба да предупреду учење без игре. Да осавременавањем садржаја, њиховом применом, посебно за предшколце продуже цветање предела дечијег духа.

ЗАКЉУЧАК

Напор да се одржи корак у образовном васпитном раду предшколске деце временом ће имати веће изазове.

Приступачност и фасцинантност простора виртуелне стварности подстиче и простор самореализације деце, далеко лакше од усвајања способности сналажења у социјалном друштвеном окружењу.

Дете се развија откривајући своје способности и прилагођава их потребама окружења које открива. Самосвет и друштвена свест изискује напоре и самоконтролу коју сајбер стварност не захтева. Алтернативна стварност је чудесна позоришна представа са костимима и сценографијом коју не може да пружи стандардан рад са децом у вртићима.

Само развојно биће детета нуди решење али и захтева иновативне методе рада и самих васпитача.

Уметничко, а тиме и ликовно, искуство није тек део културе васпитача већ основа његове самоперцепције и саморефлексије. Ритмови и домети дечије игре сами диктирају методе тј. режију свих васпитно-образовних садржаја.

Дечија измаштана стварност је она креативна енергија која га води као разлика од стварности.

Трба пронаћи начине да се јача дечија самосвест као идентитет стварности уочавањем да су све дечије активности у суштини естетизиране, што одрасли доживљавају тек уз помоћ уметничких садржаја.

Додатак овог рада је искуство артикулисања самоперцепције и саморефлексије васпитача -студента ликовним откривањем и анализом дечијих радова.

Васпитач без знања из ликовне културе, али и без вредносних ликовних судова, не може до краја декодирати дечије ликовне радове.

Сличну врсту сензибилитета и самоперцепције васпитач може да увиђа у простору учионице сцене и запажене идентитете деце као тренутних костима.

Присуство ликовности у амбијенту рада с децом употпуњује дејство музике, сценске драматуршке организације, културе говора, познавања околине, физичких активности које не могу бити произвољне већ их опредељује развојна и психолошка predisposition деце која стално помера навише а никад наниже.

ЛИТЕРАТУРА

- Александар Стојановић (2008): Компетенција учитеља и васпитача. Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача
Галовић, В., Караџић, Б. (1999): Ликовна култура за гимназије и средње стручне школе, Београд

- Гојков, Г. (2008): Методолошки проблем истраживања даровитости, Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача
- Грозданка Гојков (2004): Постмодерна и дидактика, Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача
- Група аутора (2003): Даровити и шта са њима, Вршац, Виша школа за образовање васпитача
- Др Емил Каменов (2002): Предшколска педагогија, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства
- Др Емил Каменов (2006): Васпитање предшколске деце, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства
- Зборник 6 (2000), Вршац, Виша школа за образовање васпитача
- Зборник 9 (2003), Вршац, Виша школа за образовање васпитача
- Кокс, Морин (2000): Дечији цртежи, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства
- Мр Недељко Трновац (1990): Дечија игра
- Негру, А. (2001): Методика наставе ликовне културе, Вршац, Виша школа за образовање васпитача
- Негру, А. (2003): Ликовни практикум-приручник, Вршац, Виша школа за образовање васпитача

Tomislav Suhecki, MA

Vrsac

INNOVATIONS IN THE CONTENTS OF TEACHING SCENOGRAPHY AND COSTUMOGRAPHY TO SPECIALIST PRESCHOOL TEACHERS

Abstract

The paper points to the need to innovate contents of scenography and costumography as didactic means which are always to a broader or narrower sense present in upbringing-educational work with preschool children. This is a part of innovation activities and adjustment of schooling system to the demands of the time.

Preschool teachers enrolled at specialist studies who work with children in kindergartens are the first ones to notice the need to adjust contents and way of work with children to unique changes of social values, technological means and democratic standards.

Work with preschool children is getting closer to pedagogic ideal: children are given everything, while nothing is asked for in return, apart from the need to develop, reveal who they are and form all-rounded personality full of self-esteem.

Child's play as a natural form of both learning and relaxation in kindergartens is the basis of pedagogic and teaching methodological organization of work.

Play is scene activity reaching the ideal of total theatre. Children take various roles and personalities, with or without costumes, they get involved contexts, with or without imposed scenography in a drama concept, activating a being as a whole and promoting activity with always protective character.

A preschool teacher – specialist studies student has already gained experience in innovating work through projects, workshops and seminars.

Specialist studies develop self-awareness and self-reflection of preschool teachers, opening up possibilities for them to introduce higher quality innovations in contents of fairy tales, stories, costumes and scene decorations in the context of modern and postmodern visual arts and to use all the advantages offered by electronic media and informational technologies.

Key words: innovations, scene, costumes, child's play, postmodern informational technologies.

М-р Томислав Сухецки Вршац

ИННОВАЦИИ В СОДЕРЖАНИЯХ ОБУЧЕНИЯ СЦЕНОГРАФИИ И КОСТЮМАМ ВОСПИТАТЕЛЕЙ – СПЕЦИАЛИСТОВ

Резюме

В настоящей работе говорится о необходимости и содержаниях инновации костюмов и сценографии как дидактических средств, которые в более широком или в более узком смысле всегда присутствуют в воспитательно-образовательной работе с дошкольными детьми.

Это является частью активности инновации и приспособления системы образования, согласно требованиям времени.

Воспитатели специалисты, которые многие годы работают в детских садах, первыми замечают необходимости приспособления содержания работы с детьми изменениям общественных ценностей, технологических средств и демократических стандартов.

Работа с дошкольными детьми приближается идеалу, детям отдают всё, а обратно ничего не требуют - кроме их развития, самооткрытия и приобретения, формирования сильной личности полной самоуверенности.

Детская игра как естественная форма учения, а также и расслабление в детских садах является основной педагогической и методической организации работы.

Игра является сценической активностью, которая приближается идеалу тотального театра. Дети изображают разные личности в костюмах или без, содержания с поставленной сценографией или без, и в драматургическом концепте

который активизирует совокупного ребёнка развивает активности и всегда имеет защитительный характер.

Воспитатель - специалист уже обладает опытом инновации работы, полученным через проекты, мастерские и семинары.

Специализированное обучение развивает самосознание и саморефлексию у воспитателей и это даёт им возможность более качественные позиции в инновации содержания сказок, рассказов, костюмов и сценографии в контексте современного изобразительного искусства и всех других возможностей, которые дают электронные средства коммуникации и информационные технологии.

Опрные слова: инновации, сцена костюмов, детская игра, современные информационные технологии

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ВАСПИТАЧА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА КВАЛИТЕТА ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА

Резиме

Континуирани професионални развој васпитача основна је претпоставка за развој и унапређење квалитета предшколског васпитања и образовања. Ако је васпитач кључни параметар квалитетне реализације Припремног предшколског програма, онда је изузетно важна његова припремљеност, оспособљеност за тај посао, јер од квалитета реализације Припремног предшколског програма директно зависи и квалитетна припремљеност деце за почетак школовања. У раду се теоријски разматра професионални развој васпитача, однос између теорије и праксе, а посебна пажња посвећује се Каталогу програма усавршавања кадра у образовању у Р.Србији као званични документ из кога васпитачи бирају програме за своје усавршавање, са посебним освртом на акредитоване програме који се у целости тематски и садржајно односе на проблематику Припремног предшколског програма.

Кључне речи: професионални развој, припремни предшколски програм, каталог програма стручног усавршавања.

Увод

До пре неколико година, када би се говорило о процесу образовања пре свега би се мислило на подучавање ђака/студената. Међутим, у овом процесу од велике важности је и усавршавање запослених у образовању.

У условима реформе система образовања и васпитања (и предшколског), мењају се улоге, позиције и функције васпитача у предшколским установама. Да би одговорили новим захтевима које пред њим постављају предшколска установа и друштво, потребно је да се континуирано професионално усавршавају. Припремни предшколски програм представља почетну искру даљих промена у институционалном систему предшколског васпитања и образовања до којих је дошло доношењем дуго очекиваног Закона о предшколском васпитању и образовању у Р.

Србији 2010. године. Припремни предшколски програм отвара нову перспективу васпитања и образовања деце у години пре поласка у школу, и потребу за перманентним усавршавањем васпитача у току своје професионалне каријере.

Циљ овог рада јесте да укаже на потребу планске и систематске подршке стручном усавршавању васпитача за ефикасну реализацију ППП кроз концепцију акредитованих програма у Каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању.

У првом делу рада кратко су дефинисани појмови и описани основни елементи контекста професионалног усавршавања васпитача код нас, затим указује се на потребу и нужност целоживотног учења и перманентног стручног усавршавања васпитача.

У наставку, осврт је дат законској и институционалној основи стручног усавршавања васпитача у Р. Србији, преглед укупног броја акредитованих програма који су понуђени у Каталозима стручног усавршавања запослених у образовању и они који се односе на област предшколског васпитања и образовања. На основу назива програма, теме која се обрађују и циљне групе, дат је приказ програма који се бави применом Припремног предшколског програма

Указано је и на неке од пропуста у нашем систему стручног усавршавања, те су понуђене смернице и препоруке за превазилажење истих.

Професионални развој просветног кадра - потреба и перспектива образовног система

Динамичан развој друштва условљава отвореност и сталну спремност запослених у образовно-васпитним установама за усвајањем нових знања и стицањем нових вештина током целог живота. Перманентно учење је нарочито битно за запослене у образовању који имају задатак захтеван и од друштвеног интереса.

По наводима аутора Грандић & Стипић „професионални развој треба посматрати као захтев од општег значаја за професију, али и као унутрашњу потребу појединаца. На тај начин он постаје део процеса унапређивања квалитета образовно-васпитне праксе (Грандић & Стипић, 2011: 199). Професионални развој васпитача подразумева стално развијање њихових компетенција ради квалитетнијег обављања посла, унапређивања њиховог развоја, односно то је „процес који се односи на стално развијање знања, вештина и способности и доприноси побољшању квалитета рада, јачање мотивације и развијања система вредновања и самовредновања» (Каранац и сар. 2011: 88). Говорећи о професионалном развоју васпитача, слично мишљење заступају и аутори Стошић & Величковић који сматрају да „професионализам подразумева постојање чврсто укоренење професије, која има признате професионалне квалитете, има стручни развој током целог професионалног живота, адекватно признат друштвени статус и у систему вредности се изједначаје с другим професионалним делатностима за које је потребан исти образовни ниво“ (Стошић & Величковић, 2011: 310). Неопходно је да

васпитач поседује знања и вештине, одговарајуће личне особине, професионалну перспективу и мотивацију.

Сходно напред наведеном, професионални профил васпитача у савременој предшколској установи подразумева пре свега нов начин професионалног мишљења, а затим освешћеност да је учење како васпитавати децу доживотни процес. Потреба за целоживотним учењем, константним истраживањем, мењањем и евалуацијом васпитно-образовне праксе, захтева и промене у високошколској настави, као и развој нових компетенција код васпитача а самим тим и потребу за променом и (ре)дефинисањем система њиховог професионалног развоја.

Стручно усавршавање васпитача у Р. Србији

Када се говори о професионалном развоју васпитача, неизоставно је питање њиховог стручног усавршавања. Појам стручно усавршавање васпитача може се посматрати као саставни део њиховог професионалног развоја, који почиње по њиховом уласку у сферу рада, одвија се кроз различите активности, а „циљ је да осавремени, развије и прошири знања која су наставници стекли током иницијалног образовања и/или да им помогне да развијају нове вештине и професионалне увиде (OECD, 2008).

Стручно усавршавање васпитача не представља новину у нашем васпитно-образовном систему. Оно има дугу традицију, утемељену на разумевању тога да је континуирано стицање нових знања и вештина неопходно у свакој професији и да додипломско образовање не може осигурати све компетенције потребне за ефикасан рад. Стручно усавршавање васпитача проистиче и као обавеза из саме природе посла. Васпитач је дужан да се стално стручно усавршава јер човек не постиже креативност пуким незнањем.

Актуелни систем стручног усавршавања васпитача у Србији заживео је у првој половини протекле деценије. Стручно усавршавање као део професионалног развоја васпитача обухвата:

- активности које самоиницијативно предузима васпитач,
- затим активности које се одвијају унутар предшколске установе,
- разне активности које организује Министарство – стручни скупови, семинари, саветовања, симпозијуми, округли столови, трибине,
- као и похађање акредитованих програма стручног усавршавања. (*Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2012*)

У току свог стручног усавршавања, васпитач је дужан да прати свој васпитно-образовни рад, напредовање и професионални развој и чува најважније примере из своје праксе, примере примене наученог и да има лични план професионалног развоја – *портфолио*.

Успостављање система сталног стручног усавршавања и професионалног развоја, као и остваривање обавеза запослених у образовању, подразумева успостављање и постојање законске и институционалне основе.

Законом о основама система образовања и васпитања из 2011. и 2013. („Сл. Гласник РС“, бр 52/2011. и 55/2013) године, стручно усавршавање се одређује не само као право, већ и као обавеза васпитача, а прописан је и неопходан број сати (120), за добијање лиценце за рад током периода од пет година. Покренути су акредитовани обавезни и изборни програми који су класификовани у неколико области и одобрени најдуже на две године.¹ Исти су објављени у *Каталогу програма стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника*,² који се дистрибуира у свим школама и предшколским установама у Р.Србији. Наставник, васпитач и стручни сарадник обавезан је да у периоду од пет година оствари 120 бодова – најмање 100 бодова за похађање одобрених програма, (60 сати са листе обавезних и 40 сати са листе изборних предмета), а до 20 бодова за учествовање на одобреним стручним скуповима.³

Одлуком Владе Р.Србије од 14.08.2003. основан је *Центар за професионални развој запослених у образовању* који на себе преузима послове који се односе на акредитацију и праћење примене програма стручног усавршавања у пракси.

И поред постојања законске и институционалне основе за ваљан систем усавршавања просветног кадра у Р. Србији, подршка у њиховом професионалном развоју је изузетно занемарена. Како наводе Рангелов и Јусовић: „Улагање у процес подизања квалитета је више него недостатно, а и постојећа организација система стручног усавршавања није урађена тако да одговори на потребе практичара, институција и система у целини“ (Рангелов & Јусовић, 2012: 56), при чему се цео процес суочава са низом изазова и препрека, а и операционализација образовне политике кроз Каталог програма стручног усавршавања не одговара концепту професионалног развоја просветног кадра (Пешикан и сарадници, 2010).

Каталог програма стручног усавршавања кадра у образовању у РС је званични документ из кога васпитачи, наставници и стручни сарадници бирају програме за своје усавршавање и треба да представља операционализацију образовне политике у домену унапређивања квалитета рада запослених у образовању. Нажалост, резултати анализе *Каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању* за школску 2009/2010. годину, који су урадили Пешикан, Антић и Маринковић, указују да постоји раскорак између прокламованог и реализованог модела усавршавања запослених у образовању, односно иза Каталога не стоји јасан, целовит, доследан и плански вођен систем усавршавања кадра у образовању (Пешикан и сарадници, 2010). Наиме, анализа наведених ауторки показује да нема вођеног система усавршавања у који је узидана образовна политика, као и да Каталог не помаже наставницима да донесу одлуку како да изберу програм и да направе свој профил усавршавања који ће одговарати њиховим личним професионалним потребама и/или потребама установе у којој раде.

¹ Према: Закон о основама система образовања и васпитања (2013), члан. 12

² Први број *Каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску* почео да се примењује од школске 2006/2007. године, и предвиђена су била 173 програма.

³ Према: Закон о основама система васпитања и образовања (2013), члан. 28

Постављена концепција Католага не пресликава намере из Закона, односно не може да се спроведе ваљани професионални развој запослених у образовању, јер нема вођеног система усавршавања у који је узидана образовна политика. Према налазима горе наведених ауторки „ако се иде од промишљене образовне политике, онда би приступ морао бити „*одозго*“, *тј. од националне концепције усавршавања васпитача*, никако од *ад хок* скупа тренутних понуда програма *тј. „шта добијамо“*“ (Исто, 2010: 285).

Ако се има у виду да су Регионални центри за професионални развој запослених у образовању основани за потребе испитивања, анализирања и реализације програма стручног усавршавања, имају функцију координације понуда и потражње семинара у региону, и прате ефекте примене програма стручног усавршавања и обезбеђују размену примера добре праксе, онда заиста треба да одговоре на потребе образовне политике како се не би одабир програма стручног усавршавања из Католага препустио *ад хок* васпитачима како би задовољили форму од 120 бодова. Нажалост, код нас стручно усавршавање васпитача своди се на бројање сати обуке и скупљање папира којима доказују присутност (Пешикан и сарадници, 2010), уместо да систем професионалног развоја васпитача произилази од актуелне потребе праксе. Посебан проблем представља и то што наши васпитачи у току своје иницијалне обуке нису учени како да управљају својим професионалним развојем.⁴

Пуко преношење знања и једнократне обуке које преовладавају у систему стручног усавршавања, као саставни део професионалног развоја, стављају васпитаче у пасивну позицију која не доприноси развијању способности за само-рефлексију, способност анализе сопствене праксе и постављање циљева за развој, нити гарантује било какве промене јер колико год сјајни, софистицирани или јасно понуђени правци промена могу бити, од њих не може ништа бити ако их васпитач не жели (или не зна) ефективно прилагодити и применити у свом раду.

Припремни предшколски програм у Катологу програма

Да би се реализовали програми стручног усавршавања, Министарство просвете, у сарадњи са Заводом за унапређење васпитања и образовања, за сваку школску годину, почев од школске 2006/2007. године, издаје Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању. У каталозима, за сваку школску годину приказани су одобрени (обавезни и изборни) програми стручног усавршавања за запослене у образовно-васпитном систему, класификовани у неколико области. Програме стручног усавршавања одобрава Завод на основу конкурса

⁴ У оквиру психологије рада и менаџмента задњих деценија уведен је и појам „управљање професијом, каријером“ или „развој професије“ (*carieer development*) који управо указује да у савременом свету рада свака особа мора имати и компетенције за управљање својом властитом каријером, односно за доношење добрих одлука у вези свог професионалног развоја што укључује и избор одговарајућих програма за стручно усавршавање.

који се објављује у листу „Просветни преглед“ и на вебсајту за период од 1. октобра до 31. децембра.

У Каталогy програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2006/2007. годину предвиђена су била 173 програма од којих су се 5 односила на предшколско васпитање и образовање, а ниједан од њих се није односио на Припремни предшколски програм. Донекле „оправданост“ за то постоји, ако се има у виду да је Припремни предшколски програм уведен исте школске године као обавезан и саставни део јединственог система образовања и васпитања. Опште познато је да су при његовом увођењу постојали бројни проблеми које су предшколске установе решавале у „ходу“ у складу са својим могућностима (Чикош, 2008). На самом старту увођења Припремног предшколског програма васпитачи и стручни сарадници били препуштени сами себе, те је имплементиран у васпитно – образовни процес на основу неког ранијег искуства које су они имали, као и према сопственом нахођењу, иако је неопходно било потребно пре тога осмислити и имплементирати посебан програм који ће се бавити питањем увођења, примене и евалуације Припремног предшколског програма.

Парадокс је да је, и поред постојања бројних проблема и потешкоће које су претходиле увођењу Припремног предшколског програма, у нареденом броју Каталога акредитован само један програм (Табела 1). Разлог малог броја програма који едукују васпитаче за имплементацију Припремног предшколског програма можемо тражити у непостојању вођеног система усавршавања, јер понуда програма није настала плански, тако да је у њу узидана образовна политика, већ се пошло од понуђеног (Пешикан и сар.,2010). На основу назива програма, теме која се обрађује и циљне групе, у табеларном прегледу дат је приказ програма који се баве применом Припремног предшколског програма

Табела бр. 1 акредитованих програма који се односе на Припремни предшколски програм

Година ----- Укупан бр. акредитованих програма/ ----- ----- Бр. акредитованих програма за област предшколског васпитања и образовања	Назив акредитованих програма за ППП
--	-------------------------------------

2006/2007. 173 / 0	//
2007/2008. 360 / 19	1. Обука васпитача за припрему деце за описмењавање.
2008/2009. 571 / 23	1. Обука васпитача за припрему деце за описмењавање. 2. Развијање отвореног курикулума на нивоу децјег вртића.
2009/2010. 840 / 57	1. Припрема деце за школу. 2. Школа на видику – српски језик у припремном периоду. 3. Документовање рада у васпитној групи у функцији подстицања децјег развоја и напредовања. 4. Методика остваривања припремног предшколског програма. 5. Обука васпитача за припрему деце за описмењавање.
2010/2011. 826 / 70	1. Обука васпитача и учитеља за припремни предшколски програм. 2. Обука васпитача за припрему деце за описмењавање. 3. Развојни Монтесори материјали у функцији Припремног предшколског програма. 4. Увежбавање деце предшколског узраста у припреми деце за усвајање читања. 5. Припрема деце за почетно читање и писање од слуха до слова- модел Б.
2011/2012. 921 / 73	1. Обука васпитача и учитеља за припремни предшколски програм. 2. Обука васпитача за припрему деце за описмењавање. 3. Развојни Монтесори материјали у функцији Припремног предшколског програма. 4. Увежбавање деце предшколског узраста у припреми деце за усвајање читања. 5. Припрема деце за почетно читање и писање од слуха до слова- модел Б. 6. Дечји портфолио – документ о децјем напредовању и облик размене информација између вртића и школе. 7. Од осећања до сазнања – програм развоја емоционалне компетенције код деце касног предшколског узраста. 8. Вештина вођења радионица - практична примена у раду са децом припремних предшколских група и у раду са родитељима. 9. Да у вртићу свако учи радосно и лако.

2012/2014.⁵ 1002 / 80	1. Игра слова и речи. 2. Интегрисани приступ – целовита припрема деце за школу и учење. 3. Обука васпитача и учитеља за припремни предшколски програм- садржај и активности. 4. Припрема за почетно читање и писање – од слуха до слова. 5. Развојни Монтесори материјали у функцији припремног предшколског програма. 6. Увежбавање деце предшколског узраста у припреми за усвајање читања. 7. Школа за предшколце – припреми се за слова. 8. Интеракција за дете - програм за оснаживање социо-емоционалних компетенција деце предшколског узраста. 9. Документовање рада у васпитној групи у функцији подстицања дејег развоја и напредовања.
---	---

Може се рећи да наш систем карактерише готово бесконачна понуда, будући да укупан број одобрених програма у нашој земљи за школску 2013/2014. годину износи 1021 програм, што је шест пута више у односу на број акредитованих програма у првом каталогу.

Из приложене табеле види се да се број акредитованих програма за област предшколско васпитање и образовање константно повећава из године у годину, међутим, не повећавају се програми који се баве применом Припремног предшколског програма у пракси, његово праћење и евалуација. Имајући у виду значај који је дат Припремном предшколском програму у систему предшколског васпитања и образовања (већ постоје специјалистички студијски програми на неколико високих школа за образовање васпитача), запитали би се да ли кроз понуђене акредитоване програме у Каталогу, који се односе на припрему деце за школу, васпитачи и стручни сарадници могу да одговоре нараслим потребама праксе и захтевима који се постављају пред њих у циљу квалитетније реализације Припремног предшколског програма и боље припремљености деце за почетак школовања. С друге стране, да ли кроз исте постоји ваљана планска и систематска подршка стручном усавршавању васпитача и стручних сарадника за реализацију ППП? Тренутно нема ни праћења ни евалуације ефеката стручног усавршавања, односно не постоје механизми у образовном систему који проверавају шта се од наученог примењује у образовно-васпитној пракси (Павловић & Вујачић, 2012), а самим тим не постоји праћење ефеката програма из Каталога намењених Припремном предшколском програму. Како је лимит за дужину се-

⁵ Од школске 20012/2013. год *Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора* се одобрава на две године и излазиће само у електронском формату

минара постављен на 24 сата, самим тим је конструкцијски онемогућено да се вреднује и време након обуке у коме би васпитачи и стручни сарадници требало да примене нешто од ученог. То говори да је концепција професионалног усавршавања васпитача и стручних сарадника, која се налази у основи Каталога, једнократна обука и адитивни принцип усавршавања (додавање изоловане обуке на другу изоловану обуку), а не концепт континуираног професионалног развоја у коме се сва искуства постепено умрежавају и у којој је кључна примена и провера ефеката примене научног. Интересантно је да се напомене да на почетку школске 2013/2014. године, септембра месеца, од најављених 30 семинара три су била из области предшколског васпитања и образовања а само један се односио на припрему деце за школу, у октобру месецу од најављених 144 семинара, осам је из области предшколског васпитања и образовања и један који може да пружи подршку васпитачима у примени Припремног предшколског програма. По овоме се види да у нашем систему стручног усавршавања запослених у образовању не постоји ефикасан професионални развој васпитача и стручних сарадника у функцији унапређивања квалитета Припремног предшколског програма.

Закључак

Професионални развој васпитача је законска и професионална обавеза. Он је дугорочан процес у току кога се путем учења, практичног рада, стручног уавршавања и истраживачке делатности допуњују знања и развијају вештине. Можемо да кажемо да у нашој земљи имамо општи оквир за ваљан систем усавршавања васпитача (законски и институционални), али да је неопходно променити начин његове операционализације и његове евалуације.

Васпитачима је потребна помоћ и подршка за избор програма обуке, али и за вођење свог професионалног развоја, који ће стизати од система, али и од предшколске установе. Ако имамо ваљан систем праћења примене и евалуације Припремног предшколског програма, кроз програме стручног усавршавања васпитача, свакако ће и његова реализација бити квалитетнија, а тиме ће припрема деце за полазак у школу бити ефикаснија и допринеће бољој стартној позицији будућих првака. Заправо, тренутни систем праћења и вредновања подразумева само то да након реализације програма из Каталога намењених проблематици Припремног предшколског програма, васпитачи/стручни сарадници попуњавају евалуационе листе, а аутори и реализатори пишу извештаје.

Добро заснован систем професионалног развоја васпитача подразумева квалитетно праћење и вредновање програма стручног усавршавања. Без праћења и подршке васпитачима у примени ученог од стране организатора и реализатора обуке, без заједничког деловања свих чинилаца укључених у процес професионалног развоја васпитача, промене неће заживети и постати део свакодневног рада васпитача.

Неопходно је да постоји јасан, целовит, доследан, научно заснован концепт професионалног развоја васпитача из кога би се изводиле карактеристике

програма и механизми за њихову реализацију и одржавање зацртане концепције и реалних захтева које диктира стање нашег образовног система.

Каталог би се могао обогатити једноставним упитником на почетку који би служио васпитачима да преиспитају властиту професионалну праксу и да направе дијагнозу властитог стања, са јасним упутством како да најбоље употребе Каталог и направе добар избор по властитој мери.

Литература

- Грандић, Р., Стипић, М. (2011): Професионални развој наставника - пут до квалитетног образовања, *Педагошка стварност*, 3-4, 198-209
- Каранац, Р., Папић, Ж., Јашић, С. (2010): Професионални развој наставника у функцији унапређивања квалитета образовно-васпитног процеса, *Нова школа*, VII, Педагошки факултет, Бјелјина, 88-97
- ОЕСД (2008): Наставници су битни: како привући, усавршити и задржати ефикасне наставнике, Београд: Министарство просвете
- Пешикан, А., Антић, С., Маринковић, С. (2010): Концепција стручног усавршавања наставника у Србији: између прокламованог и скривеног модела, *Настава и васпитање*, 2, 278-295
- Павловић, Ј., Вујачић, М. (2012): Ефекти програма стручног усавршавања наставника, у *Стваралаштво, иницијатива и сарадња - импликације за образовну праксу* II део, Институт за педагошка истраживања, Београд, 81-111
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника („Сл. Гласник РС“, бр. 13/2012)
- Rangelov - Jusović, R. (2011): Profesionalni razvoj odgajatelja – kako realizovati sopstvene potencijale u *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Sarajevo str.56-67
- Stošić, L., Veličković, S. (2011): Образование и профессиональное развитие педагогов дошкольного образования. *Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования, Россия*, Ростов на Дону, pp. 305-313
- The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns* (2004), Key topics in education in Europe, vol. 3, Eurydice - The information network on education in Europe, European Commission, Brussels
- Чикош, Д. (2008): Увођење, примена и евалуација припремног предшколског програма, *Педагошка стварност*, 3-4, 316-325

Sonja Veličković, MA
Aleksinac

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS IN THE
FUNCTION OF IMPROVING QUALITY OF PREPARATORY PRESCHOOL
PROGRAM

Abstract

Permanent professional development of preschool teachers is a basic assumption for development and improvement of quality of preschool upbringing and education. If a preschool teacher is a key parameter of quality of realization of Preparatory preschool program, it is exceptionally important for him/her to be prepared and trained for the job, having in mind that quality of realization of preparatory preschool program has direct influence on the quality of children being prepared for the beginning of their schooling. The paper offers theoretical considerations of professional development of preschool teachers, the relation between theory and practice, paying special attention to the Catalogue of programs for professional development of those working in the field of education in the Republic of Serbia, as an official document preschool teachers choose programs for their professional development from. The focus is on the accredited programs which are as a whole thematically and in regard to their contents directly linked to the problem issue of preparatory preschool program.

Key words: professional development, preparatory preschool program, catalogue of programs for professional development.

М-р Соня Величковић Алексинац

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С ЦЕЛЮ
УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ
ПРОГРАММЫ

Резюме

Бесперывное профессиональное развитие воспитателей является основным предположением развития и улучшения качества дошкольного воспитания и образования. Если воспитатель является центральным параметром качественной реализации Подготовительной дошкольной программы, в таком случае исключительно важна его подготовка и способность провести эту работу. От качества реализации Подготовительной дошкольной программы прямо зависит и качественная подготовка детей к началу образования в школе. В настоящей работе

автор теоретически разматрава професионално развој васпитатеља, одношење межу теоријом и практиком, а особено внимание уделяет Каталогу програме повишења квалитикации кадров в образовании в Респубике Сербии, как официалном документу из которого васпитатељи выбирают программы для своего повишења квалитикации, с особым обзором аккредитованных программ, полностью тематически и содержательно относящихся к проблеме Подготовительной дошкольной программы.

Опорные слова: професионално развој, подготовительная школьная программа, каталог программ повишења квалитикации

Мр Вероника Катрина Митровић, клинички психолог UDK 331.101.32:373.3/.4
Општа Болница, Лозница Оригинални научни рад
Др Мирјана Николић, професор психолошке групе предмета,
Висока школа струковних студија Примљен: 13. VII 2012.
за образовање васпитача Сремска Митровица
Жељко Николић, мастер технике и информатике
ОШ „Кадињача“, Лозница BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 1, p. 124–141.

УТИЦАЈ РАДНОГ МЕСТА ЗАПОСЛЕНИХ У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА НА ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ

Резиме

Испитивање задовољства послом спроведено је у основним школама на нивоу града Лознице, на узорку од 135 запослених који је обухватао директоре, секретаре, стручне сараднике, учитеље, наставнике и помоћно особље, упитником MSQ, којим се утврђује интринзичко и екстринзичко задовољство послом.

На интринзичкој скали, највиши скор имају стручни сарадници и учитељи – горњи средњи ниво задовољства. Директори, секретари и наставници имају средњи степен задовољства, а најнижи ниво задовољства послом идентификован је код помоћних радника.

Секретари имају висок, а учитељи горњи средњи ниво задовољства послом на екстринзичкој скали; средњи ниво задовољства утврђен је код директора, наставника и стручних сарадника, а помоћно особље је значајно мање задовољно послом, у односу на претходна радна места.

На свим радним местима запослени су задовољни максималним искоришћавањем радног времена, личним доприносом раду и односом надређени – подређени, а најмање су задовољни несразмером залагања у послу и новчане награде.

Поред ниског задовољства материјалним подстицајима, код запослених у основним школама постоји и потреба за нематеријалним наградама – похвале, признања, уважавања, што могу бити значајне детерминанте радне мотивације и задовољства послом.

Кључне речи: задовољство послом, основно образовање, радно место, мотивација за рад

УВОД

Задовољство послом и преданост организацији, имају велики практични значај (Косановић, Чукић, Курбалија, 2002), нарочито ако имамо у виду да се наша земља дуги низ година налази у транзиционој кризи, која подразумева крајње провокативну друштвену климу и доводи до дезинтегрисања и деградације људских ресурса, њиховог отуђивања од постојећих вредносних система, фирми у којима раде, као и од сопствених професија, што се све може објективизирати преко тзв. *ефеката* задовољства послом, као што су апсентизам, флукутација, боловања, притужбе, немар, протестовање, лојалност (Robins, 2003, према Францешко и сар., 2008).

Задовољство послом је *емоционално-когнитивно-конативни* начин реаговања запослених, где афективна компонента подразумева осећања запосленог везано уз садржај посла и услове рада; когнитивну страну чине ставови, вредности и веровања запосленог о послу а конативни аспект задовољства подразумева спремност запосленог на залагање на основу претходно учињених процена (Францешко, Мирковић, 2008). Пајевић (2006, према Вујић, 2009) издваја три облика задовољства послом: код *унутрашњег задовољства послом*, субјективне награде и психичке побуде које проистичу из самог посла (креативност, интересовање), разлог су задовољства послом; *спољашње задовољство послом*, последица је секундарне добити коју посао пружа, плате, услова рада, друштвеног угледа и сл. док *опште задовољство* зависи од претходна два и најважнији је аспект радне мотивације.

Утврђивање степена задовољства послом на *различитим радним местима* значи испитивање ставова запосленог о његовом послу, уз утврђивање емоционалне везаности за посао (Cropanzano et al., 2001).

Степен задовољства послом варира, у зависности од организационих и личних фактора задовољства послом (Гринберг, 1998).

Организационе факторе чини сам посао, где ментално изазовнији и креативнији посао ствара веће задовољство него рутински и монотон посао; *систем награђивања*, када висина зараде показује мању значајност него правична расподела награде и вредност коју запослени придаје награди; *услови рада*, јер пријатнији радни услови доприносе већем успеху и квалитету рада; *добри међуљудски односи* и топла социјална атмосфера испуњена подршком и међусобном сарадњом запослених; *децентрализована организациона структура*, са већим могућностима одлучивања и партиципације, такође доприноси већем задовољству запослених.

Од *личних фактора* ту су склад између способности и особина личности са *карактеристикама посла*, који што је већи, доприноси и већем степену задовољства; *статус и позиција запосленог*, чији ниво одговара и нивоу задовољства послом; *задовољство укупним животом* ("преливање задовољства") које се значајно одражава на већину аспеката посла; *радни стаж*, где су старији и са дужим стажом у организацији задовољнији послом.

У разумевању организационог понашања сам почетак је *личност* (Смедеревац, Митровић, 2006), тј. специфичан склоп црта које имају одлику трајности и на основу којих је реалативно успешно могуће предвидети понашање појединца у групи (Капрара, Тервоне, 2003). Црте личности се могу мерити помоћу упитника за самопроцену (као и задовољство послом), стабилне су у одраслом добу, и утичу на мишљење, емоције, понашања и ставове особе (Ђурић-Јочић, Џамоња - Игјатовић, Кнежевић, 2004).

Ставови запослених о њиховом послу и радној средини јесу важан фактор у образовним (непрофитним) организацијама. Позитивне перцепције посла могу развити спремност запослених на *прихватање захтева за променама* у раду школе, утицати на редукцију отпора и афективне неравнотеже при увођењу промена, мотивисати запослене да се укључе у активно стицање нових професионални знања и вештина уз развијање самосвести о корисности њихових способности у образовању младих.

Позитивни ставови запослених о послу у основном образовању доприносе осећају самоостварености запослених кроз успехе ученика, што је показатељ квалитетне структуре радне мотивације, кроз *самотивисање запослених* и ослањање у раду на сопствене снаге, знања, искуства и вештине, потребу да стално нешто уче и раде, што је јединствено оруђе које појединцу нико не може одузети, без обзира шта се дешава у окружењу. То је тзв. *активистичка оријентација* која зависи од диспозиционих карактеристика особе као и од усвојених вредности, уз високо веровање у сопствени потенцијал и могућности.

Идеја за ово истраживање преузета је из теоријских поставки, истраживања и праксе у управљању људским ресурсима, где је утврђено да ефикасност руководства подразумева континуирано интересовање и праћење задовољства запослених њиховим послом (Танасијевић, 2007).

Намера аутора овог рада је да се експлорацијом утврде релације радног места и степена и врсте задовољства послом запослених у основним школама, у циљу идентификовања субјективних перцепција запослених о њиховом послу на различитим радним местима у основним школама.

Интересовање аутора односи се и на извођење импликација из истраживања и могућност примене добијених резултата у педагошко - пословној пракси.

МЕТОД

Предмет истраживања

Предмет овог истраживања је утицај радног места запослених у основној школи на задовољство послом.

Проблем истраживања

Истраживањем се жели утврдити да ли постоје разлике у степену задовољства послом у односу на радно место запослених у основним школама.

Циљеви и задаци истраживања

1. Утврдити степен интринзичког и екстринзичког задовољства послом запослених у основним школама
2. Утврдити разлике у задовољству послом запослених у основним школама, у односу на радно место запослених

Хипотезе

Х1. Запослени у основном образовању имају средњи ниво интринзичког и екстринзичког задовољства послом

Хо2. Не постоје статистички значајне разлике у интринзичком и екстринзичком задовољству послом у односу на радно место запослених

Узорак истраживања

Истраживање је обављено у школској 2009/10. години, на 135 запослених у основним школама на територији града Лозница. Узорак су чинили руководиоци (директор - 7), наставно особље (учитељи - 30 и наставници - 57), ненаставно особље (психолог/педагог - 9; секретар - 10) и помоћно особље (спремачице, ложачи, домари - 22).

Узорак школа је био *пригодан*, јер је испитивање обављено у школама које су биле доступне, док је узорак испитаника био *наменски*.

Ток истраживања и инструменти

Групно задат упитник - MSQ (Weiss et al., 1967), мери задовољство послом на 20-ајтемској скали. Факторском анализом ставки упитника дефинисана су два фактора задовољства: фактор *интринзичког* и *екстринзичког* задовољства послом. Фактор интринзичког задовољства послом подржавају следећи *аспекти* посла (дефинисани ставкама упитника):

1. Активност - могућност максималног искоришћавања радног времена на послу
2. Независност - могућност да се посао обавља самостално
3. Варијабилност - могућност обављања различитих послова
4. Моралне вредности - могућност да се посао обавља са савешћу и одговорношћу запосленог
5. Корисност способности - могућност да се нешто уради захваљујући личним способностима
6. Компензација - процена адекватности новчане награде спрема урађеног посла
7. Одговорност - примена личних процена у послу
8. Креативност - примена личних метода у послу
9. Препознавање – препознавање добро обављеног посла
10. Постигнуће - осећај личног доприноса послу

Фактор екстринзичког задовољства послом дефинишу:

1. Друштвени статус – углед и поштовање који се послом добијају
2. Надгледање и контрола, људски односи - однос између надређеног и запосленог
3. Надгледање и контрола, технички део - технички квалитет контроле и надгледања, стручност онога ко врши надгледање и контролу
4. Безбедност - сигурно запослење
5. Друштвена служба - када посао пружа услугу другима
6. Ауторитет - другима говорити шта да раде
7. Политика и пракса компаније - начин на који је организациона политика компаније имплементирана
8. Унапређење - могућност напредовања на послу
9. Радни услови - пословно окружење, физички аспекти посла
10. Слагање са сарадницима - однос међу запосленима

Варијабле

Интринзичко и екстринзичко задовољство послом јесте зависна варијабла истраживања. Независна варијабла је радно место запослених.

Анализе података

Дескриптивном статистиком биће утврђен степен интринзичког и екстринзичког задовољства послом, а разлике у задовољству послом између различитих категорија радног места утврдиће се методом ANOVA (F - test).

Резултати истраживања

Ниво задовољства послом (интринзичког и екстринзичког) у односу на радно место запослених, утврђен је сабирањем скорова на скалама и рачунањем просечних вредности (AS) и стандардних девијација (SD).

Минималан скор на интринзичкој и екстринзичкој скали задовољства послом је 10 (сразмеран броју ајтема на свакој од скала), а максималан 50.

Израчунавањем перцентила утврђено је да у *ниско* задовољство послом спадају просечне вредности испод 32,00 на интринзичкој и испод 31,00 на екстринзичкој скали (падају испод 25 перцентила). *Средњи* степен задовољства односи се на вредности око 50 перцентила и то: 38,00 на интринзичкој и 36,00 на екстринзичкој скали, као и све друге вредности смештене између 25 и 75 перцентила. *Високим* задовољством могу се третирали просечне вредности изнад 42,00 на интринзичкој и изнад 39,00 на екстринзичкој скали.

У табели 1 и 2 су АС и СД за свако радно место на интринзичкој и екстринзичкој скали. Ради потпунијег увида у постигнуће на различитим аспектима посла на обе скале, ту су АС и SD за сваки од аспеката посла.

Табела 1. Утицај радног места на интринзичко задовољство послом

Радно место	Активност	Независност	Вриједност	Моралне вредности	Корисност	Компензација	Одговорност	Креативност	Препознавање	Постигнуће	ИНТРИНЗИЧКО
Директор	AS	4,71	3,29	4,29	3,71	4,43	3,00	4,43	4,14	3,86	39,71
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	SD	,756	,756	,488	1,380	,787	,000	,787	,690	1,069	4,99
Секретар	AS	4,60	4,60	3,90	3,40	3,80	3,80	4,20	3,60	3,20	38,70
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	SD	,843	,516	,738	1,075	,789	,789	,919	1,174	,789	4,35
Стручни сарадник	AS	4,56	4,00	4,67	3,78	4,78	3,44	3,89	4,33	3,22	41,00
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	SD	,726	1,000	,500	,833	,667	,726	,782	,707	,667	4,12
Учитель	AS	4,43	4,27	4,07	4,23	4,43	3,20	4,10	4,13	3,30	40,57
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	SD	,679	,828	,907	,626	,626	,925	,712	,730	1,022	4,50
Наставник	AS	3,93	4,05	3,77	3,72	4,21	2,84	3,79	4,07	3,11	37,44
	N	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
	SD	,884	,875	,780	1,161	,818	1,014	1,065	,842	,994	6,07
Помоћно особље	AS	2,50	2,23	2,32	2,18	2,00	1,77	2,18	2,00	1,91	21,14
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	SD	,913	,685	,839	853	,756	,752	,664	,617	,610	3,18
Укупно	AS	3,94	3,80	3,70	3,56	3,92	2,87	3,67	3,73	3,01	35,93
	N	135	135	135	135	135	135	135	135	135	135
	SD	1,070	1,091	1,017	1,182	1,146	1,042	1,113	1,108	1,040	8,34

Горња граница средњег задовољства послом евидентира се код стручних сарадника (AS=41,00) и учитеља (AS=40,57). Директори (AS=39,71), секретари (AS=38,70) и наставници (AS=37,44) имају средњи ниво, а ниско задовољство послом је код помоћних радника (AS=21,14).

Очекивано је да педагози и психолози имају највиши степен интринзичког задовољства послом, обзиром на њихову примарно алтруистичку оријентацију, као и осећај задовољства који их прати кроз пружање педагошко-психолошке подршке и помоћи. Учитељи раде с популацијом ученика нижих разреда, који су склони учењу и понашању по моделу и уважавању ауторитета, образују их и васпитавају више година, уз могућност стварања позитивних емоционалних веза, па се због свега тога могу осетити самооствареним у својој професионалној улози. Директори вероватно имају осећај интринзичког задовољства послом, због увида у корисности својих способности. Наставници имају нижи степен интринзичког задовољства у односу на стручне сараднике, учитеље, директоре и секретаре. Ниско интринзичко задовољство послом помоћних радника је очекивано, обзиром на захтеве и тежину посла, њихов друштвени статус, профил личности и образовање.

На појединачним аспектима интринзичког задовољства послом (табела 1), *директори* највише вреднују могућност за максималним искоришћавањем радног времена (AS=4,71), а најмање су задовољни материјалном компензацијом, у односу на своје ангажовање (AS=3,00). *Секретари*, који заузимају четврти ранг на скали интринзичког задовољства (иза стручних сарадника, учитеља и директора), највише су задовољни могућношћу максималног искоришћавања радног времена (AS=4,60) уз самостално обављање посла (AS=4,60) а најнижи степен задовољства изражавају на аспекту препознавања добро обављеног посла (AS=3,20). *Стручни сарадници* (педагози и психолози), који су најзадовољнији интринзичким аспектима посла, уочавају могућност да се употребом својих способности нешто уради (AS=4,78) и позитивно вреднују варијабилност свог посла (AS=4,67), док су најмање задовољни препознавањем добро обављеног посла (AS=3,22) и компензацијом (AS=3,44). *Учитељи*, други на скали интринзичког задовољства послом, најзадовољнији су максималним искоришћавањем радног времена (AS=4,43) и постигнућем (AS=4,40), док су компензацијом најмање задовољни (AS=3,20). *Наставници* су највише задовољни корисношћу способности (AS=4,21), а најмање су задовољни надокнадом за обављени посао (AS=2,84) као и запослени на свим осталим радним местима. *Помоћно особље* има најнижи просечни скор на скали интринзичког задовољства послом. Ипак, и они имају доживљај задовољства на аспекту потпуног искоришћавања радног времена (AS=2,50) и постигнућа (AS=2,50), а компензацијом су најмање задовољни (AS=1,77).

Запослени у основном образовању највише су задовољни максималним искоришћавањем радног времена, што је вероватно одраз структуре радног

времена, а најмање су задовољни надокнадом за обављени посао, обзиром на однос одговорности, залагања и зараде запослених. Зарада није једини фактор који подстиче мотивацију запослених у образовању. Стручни сарадници и секретари су незадовољни јер у послу не добијају повратну информацију о резултатима свог рада. Пошто ове две категорије запослених нису у процесу наставе, па постигнућа и резултати ученика не могу представљати повратну информацију о њиховом раду, требало би пронаћи адекватне начине вредновања њиховог рада.

На скали интринзичког задовољства послом може се прихватити H1 по којој запослени у основном образовању имају средњи ниво задовољства послом за радна места: стручни сарадник, учитељ, директор, секретар и наставник, док се за помоћно особље постављена хипотеза одбацује јер је утврђен низак ниво интринзичког задовољства послом ове категорије запослених у основном образовању.

Табела 2. Утицај радног места на екстринзичко задовољство послом

Радно место	Друштвени статус	Будски односи	Технички део	Сигурност запосленца	Пружање услуга	Ауторитет	Политика компаније	Унапређење	Радни услови	Сарадници	ЕКСТРИНЗИЧКО	
Директор	AS	3,57	4,43	3,14	3,00	4,43	3,00	4,14	3,43	3,57	3,86	36,57
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	SD	976	787	900	1,000	535	1,291	690	976	976	378	5,32
Секретар	AS	3,90	4,60	4,30	4,50	4,10	3,80	4,00	3,60	3,70	4,00	40,50
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	SD	568	699	675	707	568	789	816	843	1,059	667	3,63
Стручни сарадник	AS	3,56	4,11	3,11	4,67	4,89	3,44	3,33	3,11	2,67	2,89	35,78
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	SD	1,236	782	1,269	707	333	882	500	928	1,225	1,054	3,53
Учитель	AS	3,27	4,33	4,00	4,23	4,30	3,37	3,63	3,43	3,63	3,40	37,60
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	SD	980	994	1,050	1,040	596	809	928	1,006	718	1,070	5,59
Наставник	AS	3,18	4,07	3,63	3,95	4,07	3,47	3,44	2,98	3,44	3,56	35,72
	N	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
	SD	889	863	975	1,156	979	947	964	1,110	824	887	6,04
Помоћно особље	AS	1,82	1,95	2,27	2,27	2,68	2,00	1,95	1,64	2,27	2,14	21,00
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	SD	733	785	767	1,162	1,041	816	785	658	827	889	4,44
Укупно	AS	3,07	3,84	3,48	3,78	3,97	3,21	3,31	2,94	3,27	3,30	34,14
	N	135	135	135	135	135	135	135	135	135	135	135
	SD	1,062	1,202	1,125	1,291	1,029	1,045	1,075	1,151	979	1,059	7,97

Високо задовољство на екстринзичкој скали имају секретари (AS=40,50). Учитељи имају (AS=37,60) средње задовољство на горњој граници, док директори (AS=36,57), наставници (AS=35,72) и стручни сарадници (AS=35,78) имају средњи ниво задовољства послом. Помоћно особље је и на екстринзичкој скали најмање задовољно послом у односу на претходне категорије запослених (AS=21,00).

Директори су највише задовољни шансом за формирањем квалитетног односа између запослених и надређеног (AS=4,43) и што њихов посао пружа услуге другима (AS=4,43). Незадовољни су ауторитетом (AS=3,00) и сигурношћу радног места (AS=3,00). Секретари су најзадовољнији надгледањем и контролом кроз људске односе на хијерархијском нивоу (AS=4,60) и сигурним запослењем које им радно место обезбеђује (AS=4,50) а незадовољни су могућношћу напредовања у послу (AS=3,60). Стручни сарадници (педагози и психолози), највише су задовољни пружањем услуга другима (AS=4,89), као и сигурношћу посла (AS=4,67), а физичким аспектима посла (AS=2,67) и људским односима на хоризонталном нивоу (AS=2,89) су незадовољни. И учитељи су најзадовољнији квалитетом надгледања и контроле на хијерархијском нивоу (AS=4,33) и услужношћу посла (AS=4,30), а најмање (AS=3,27) секундарним добитима посла, тј. статусом и угледом који им посао пружа. Код наставника идентификујемо високо задовољство надгледањем и контролом на вертикалном нивоу, (AS=4,07) и пружањем услуга другима (AS=4,07). Најнижи степен задовољства је у могућности напредовања у послу (AS=2,98). И помоћни радници увиђају значај свог радног места на плану пружања услуга (AS=2,68). Најнижи скор идентификован је на аспект напредовања у послу (AS=1,64), процени квалитета контроле на вертикалном нивоу (AS=1,95) и начину на који је организациона политика имплементирана (AS=1,95).

Високо екстринзичко задовољство послом које имају секретари вероватно је последица сигурности радног места и зараде. Секретарима не одговара немогућност напредовања, често се жале на пежоративно ословљавање са „секретарица“ и на хетерогеност послова које у школи обављају, а који су удаљени од стручних квалификација. Директорима је радно место реизборно, а према актуелном Закону о основама система образовања и васпитања само након првог мандата имају право да се врате на своје претходно радно место, па је оправдано што на сигурности посла имају низак скор, као и на аспект ауторитета, јер им, у складу са децентрализованом организационом структуром и демократизацијом међуљудских односа, није лако да нађу меру док другима говоре шта да раде. Било би добро редефинисати закон који је у вези са реизборношћу радног места директора, како би директори којима тече други мандат обављали свој посао максимално предано, уместо да стрепе за своје радно место када им функција престане. Учитељи су задовољнији и екстринзичким аспектима посла од наставника, као и на интринзичкој скали. Разлоге томе треба потражити у дужини радног времена и различитог оптерећења наставника и учитеља. Време које наставник проведе у школи дуже је од учитељевог, због нужности уклапања радног времена наставника у распоред предметне наставе. Учитељи имају исти додатак на плату од 5% као и наставници

који су разредне старешине и не жале се што им радно место не пружа могућност напредовања, већ желе веће поштовање и уважавање, а наставници не толеришу ускраћивање напредовања и стога имају ниско задовољство овим аспектом. Висока стручна спрема коју има већина наставника, иде паралелно с развијенијим мотивом постигнућа у односу на учитеље, који су у основним школама у приметном броју с вишим образовањем. Учители су се у току школовања готово искључиво припремали за рад у основним школама, док су нпр. наставници енглеског или математике завршили факултете којима би могли да обављају занимања која су социјално и материјално пожељнија. Све ово упућује да се преиспита усклађеност иницијалног образовања за наставнике с компетенцијама за радно место, а што се учитеља тиче, треба одржавати њихово задовољство послом, али и радити на друштвеној афирмацији овог занимања, како би се учители осећали да су довољно угледни и признати. Стручни сарадници су ниско екстринзички мотивисани што вероватно указује на незадовољене екстерне его потребе, тј. поштовање и уважавање њиховог рада као равноправних запослених у образовању. Иако је код помоћног особља и екстринзичко задовољство послом ниског степена, нема бојазни да ће бити отпуштени, санкционисани или деградирани од стране надређеног, ради чега је безбедност посла задовољавајућа.

Прва хипотеза, Х1, којом смо тврдили да запослени у основном образовању имају средњи ниво *екстринзичког* задовољства послом, прихвата се за учитеље, директоре, наставнике и стручне сараднике. За секретаре и помоћне раднике хипотеза се одбацује јер је код секретара утврђен висок а код помоћних радника низак ниво екстринзичког задовољства послом.

Утврђивање статистички значајних разлика у интринзичком и екстринзичком задовољству послом између различитих категорија запослених, обрађено је у наредним табелама

Табела 3. Разлике у интринзичком задовољству послом у односу на радно место запослених

Радно место запослених	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Df	F	p
Директор	0.462	0.597	5	46.972	0.000
Секретар	0.316	0.514			
Стручни сарадник	0.617	0.510			
Учитељ	0.551	0.539			
Наставник	0.185	0.721			
Помоћно особље	-1.776	0.396			
Укупно	0.032	1.000			

На основу F теста ($F=46,972$ ($df=5$), $p=0,000$) види се да радно место значајно доприноси разликама у интринзичком задовољству послом, а између којих нивоа радних места постоје статистички значајне разлике види се у табели 4.

Табела 4. Тестирање значајности разлика између нивоа радних места на скали **интринзичког** задовољства послом

I (RM)	J (RM)	Разлике између AS	Стандардна грешка разлике	p
Директор	Секретар	0.146	0.299	0.999
	Стручни сарадник	-0.154	0.305	0.998
	Учитељ	-0.089	0.254	1.000
	Наставник	0.277	0.243	0.934
	Помоћно особље	2.239	0.263	0.000*
Секретар	Директор	-0.146	0.299	0.999
	Стручни сарадник	-0.301	0.278	0.947
	Учитељ	-0.235	0.221	0.950
	Наставник	0.130	0.208	0.995
	Помоћно особље	2.092	0.231	0.000*
Стручни сарадник	Директор	0.154	0.305	0.998
	Секретар	0.301	0.278	0.947
	Учитељ	0.065	0.230	1.000
	Наставник	0.431	0.217	0.561
	Помоћно особље	2.394	0.240	0.000*
Учитељ	Директор	0.089	0.254	1.000
	Секретар	0.235	0.221	0.950
	Стучни сарадник	-0.065	0.230	1.000
	Наставник	0.366	0.136	0.217
	Помоћно особље	2.328	0.170	0.000*

Наставник	Директор	-0.277	0.243	0.934
	Секретар	-0.130	0.208	0.995
	Стручни сарадник	-0.431	0.217	0.561
	Учитељ	-0.366	0.136	0.217
	Помоћно особље	1.962	0.152	0.000*
Помоћно особље	Директор	-2.239	0.263	0.000*
	Секретар	-2.092	0.231	0.000*
	Стручни сарадник	-2.394	0.240	0.000*
	Учитељ	-2.328	0.170	0.000*
	Наставник	-1.962	0.152	0.000*

Значајне разлике су између свих категорија радног места и помоћног особља и то у корист свих других радних места. Остале категорије радног места (директора, стручних сарадника, секретара, учитеља и наставника) немају значајне разлике на скали интринзичког задовољства, па се Хо2 прихвата за сва радна места запослених у основним школама, осим за помоћне раднике.

Табела 5. Разлике у екстринзичком задовољству послом у односу на радно место запослених

Радно место запослених	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Df	F	p
Директор	0.346	0.670	5	33.164	0.000
Секретар	0.796	0.452			
Стручни сарадник	0.180	0.459			
Учитељ	0.430	0.721			
Наставник	0.200	0.740			
Помоћно особље	-1.652	0.563			
Укупно	0.096	1.000			

На основу F теста ($F=33,164$, $df=5$, $p=0,000$) уочава се да радно место значајно доприноси разликама и у екстринзичком задовољству послом. Поново ће бити тестирано између којих нивоа радног места се појављују статистички значајне разлике.

Табела 6. Тестирање значајности разлика између нивоа радних места на скали екстринзичког задовољства послом

I (RM)	J (RM)	Разлике између AS	Стандардна грешка разлике	p
Директор	Секретар	-0.450	0.332	0.870
	Стручни сарадник	0.165	0.339	0.999
	Учитель	-0.084	0.283	1.000
	Наставник	0.146	0.270	0.998
	Помоћно особље	1.998	0.292	0.000*
Секретар	Директор	0.450	0.332	0.870
	Стручни сарадник	0.615	0.309	0.558
	Учитель	0.366	0.246	0.818
	Наставник	0.596	0.231	0.255
	Помоћно особље	2.448	0.257	0.000*
Стручни сарадник	Директор	-0.165	0.339	0.999
	Секретар	-0.615	0.309	0.558
	Учитель	-0.249	0.256	0.966
	Наставник	-0.019	0.241	1.000
	Помоћно особље	1.832	0.266	0.000*
Учитель	Директор	0.084	0.283	1.000
	Секретар	-0.366	0.246	0.818
	Стучни сарадник	0.249	0.256	0.966
	Наставник	0.230	0.152	0.806
	Помоћно особље	2.082	0.189	0.000*
Наставник	Директор	-0.146	0.270	0.988
	Секретар	-0.596	0.231	0.255
	Стручни сарадник	0.019	0.241	1.000
	Учитель	-0.230	0.152	0.806
	Помоћно особље	1.852	0.169	0.000*
Помоћно особље	Директор	-1.998	0.292	0.000*
	Секретар	-2.448	0.257	0.000*
	Стручни сарадник	-1.832	0.266	0.000*
	Учитель	-2.082	0.189	0.000*
	Наставник	-1.852	0.169	0.000*

Помоћно особље је значајно мање задовољно послом у односу на сва друга радна места. Између свих других радних места нема статистички значајних разлика на скали екстринзичког задовољства послом, што поново упућује да се Хо2 прихвати за екстринзичко задовољство послом, код свих категорија, осим за помоћне раднике.

Закључак

Средњи ниво задовољства послом идентификован је код свих категорија запослених, осим код помоћних радника који имају ниско задовољство, сразмерно карактеристикама посла који обављају, висини зараде и статусу у организацији. Сигурност запослења је високо вредновано код свих запослених у основном образовању јер запослени знају да је у времену великих економских и друштвених промена стални посао привилегија; не морају да стрепе од отпуштања, престанка потребе за њиховим анагажовањем, неправедних одлука надређених и сл. Запослени у наставном процесу високо вреднују и могућност максималног искоришћавања радног времена, без „празног хода“, што је присутно и код ваннаставног особља, за које је важна и повратна информација о резултатима рада. Учитељи су задовољни послом али желе више признања и угледа, док је задовољство наставника нижег степена. Директоре школа, који имају унутрашње задовољство послом, пре свега брине несигурност радног места.

Истраживањем су идентификовани неки од фактора који доприносе задовољству запослених у основном образовању, али и они који могу имати негативне консеквенце на радну мотивацију запослених ако менаџмент школа не имплементира адекватне моделе мотивисања запослених, тзв. *когнитивне подстицаје мотивисања запослених*, с изграђивањем самомотивације која би постала структура мотива запослених, јер захтева ослањање на сопствене вредности, креативност, одговорност, иновације у послу. У процесу диверсификације важно је да се руководиоци усмере на иницијално информисање запослених о мисији и визији школа, на повратне информације, да иницирају аквизицију знања и идеја кроз подстицање стручних усавршавања и осећај самоостварености кроз успехе и постигнућа ученика, а све уз јавне похвале квалитета рада, одавања признања и сл. за свако радно место чиме се компензује осећај незадовољства материјалним положајем, што је истраживањем истакнуто као један од основних проблема који циљна група запослених препознаје и истиче.

Будућа истраживања задовољства послом запослених у образовању требало би усмерити на проверу актуелних теорија мотивације и могућности њихове примене на ову категорију запослених.

Литература

Cropanzano, R., Wright, T. A. (2001). When a Happy Worker Is Really a Productive Worker. A Review and Further Refinement of the Happy - Pructive Worker

- Thesis. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol. 53, No.3, 182- 199.
- Đurić Jočić, D., Džamonja-Ignjatović, T., Knežević, G. (2004). *NEO PLR, Primena i interpretacija*, Beograd: CPP.
- Franceško, M., Mirković, B. (2008). *Organizaciono ponašanje*, Novi Sad: USEE Prometej.
- Grinberg, M. (1998). *Ponašanje u organizacijama*, Beograd: Naučna knjiga.
- Kaprara, Đ. V., Červone, D. (2003). *Ličnost, determinante, dinamika, potencijali*, Beograd: Dereta.
- Kosanović, B., Čukić, B., Kurbalija, D. (2002). Relacije faktora organizacionih vrednosti merenih skalom OV-02, opštih interesovanja merenih skalom INTER-02, vol.4, (32- 44), Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Smederevac, S., Mitrović, D. (2006). *Ličnost, metodi i modeli*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Tanasijević, Z. (2007). *Zadovoljstvo zaposlenih, izvor ili rezultat motivacije zaposlenih*, Festival kvaliteta, 34 nacionalna konferencija o kvalitetu, Kragujevac.
- Vujić, D. (2009). *Upravljanje ljudskim resursima*. Novi Sad: USEE, Prometej.
- Weis, DJ., Dawis, R. V., England, G. W., Lofquist, L. H. (1967), *Manual for the Minnesota satisfaction Questionnaire*. Industrial relations Center, University of Minnesota.

Veronika Katrina – Mitrović

Loznica

Dr Mirjana Nikolić

Sremska Mitrovica

Željko Nikolić, MA

Loznica

INFLUENCE OF A WORKING PLACE IN PRIMARY SCHOOL ON CONTENT WITH ONE'S WORK

Abstract

Research on content with work has been conducted in primary schools at the level of the town of Loznica on the sample of 135 employed as directors, secretaries, professional associates, lower primary grade teachers, teachers and maintenance staff, according to MSQ questionnaire, determining intrinsic and extrinsic content with one's work.

At the *intrinsic scale*, professional associates and lower primary grade teachers have the highest score – upper middle level of content. Directors, secretaries and

teachers have middle level of content, and maintenance staff expressed the lowest level of content with their work.

Secretaries have high and teachers upper middle level of content with work at the *extrinsic* scale; middle level of content was found in directors, teachers and professional associates, while maintenance staff once again expressed significantly lower level of satisfaction with their work, compared to other working places.

The employed at all working places are satisfied with maximal utilisation of their working hours, personal contribution to work and the relation between superiors and subordinated; they are least satisfied with discrepancy between working efforts and income.

Apart from low level of content with financial support, those employed in primary school express the need for other types of rewards, rather than income – e.g. praises, acknowledgement, respect and all of these can be significant determinant of working motivation and content with one's working place.

Key words: content with one's work, primary education, working place, work motivation.

М-р Верника Катрина-Митровић Лозница
Д-р Мирьяна Николич, Сремска Митровица
Желько Николич, Лозница

ВЛИЯНИЕ РАБОЧЕГО МЕСТА РАБОТАЮЩИХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ РАБОТОЙ

Резюме

Исследование удовлетворённости работой проведено в начальных школах в городе Лозница. В исследовании участвовали 135 работников, а включены были директора, секретари, специальные сотрудники, учителя, преподаватели и вспомогательные работники. Авторы использовали опросный лист MSQ, которым определяется внутренняя и внешняя удовлетворённость работой.

На *внутренней, интринзической* шкале наивысшее место занимают специальные сотрудники -и учителя младших классов - то есть верхний средний уровень удовлетворённости. Директора, секретари и учителя старших классов имеют среднюю степень удовлетворённости а низший уровень удовлетворённости работой обнаружен у вспомогательного персонала.

Секретари имеют высокий а учителя высший средний уровень удовлетворения работой на *внешней, экстринзической* шкале; средний уровень обнаружен у директоров, преподавателей и специальных сотрудников, а вспомогательный персонал намного меньше доволен работой.

На всех рабочих местах работающие довольны максимальным использованием рабочего времени, своим вкладом в работу и отношением руководитель - подчинённый, а меньше всего работающие довольны соотношением своих усилий и стараний на работе и зарплаты.

Кроме недовольства зарплатой у работников в начальных школах существует потребность в других, не материальных наградах - похвалы, признания, уважения, которые могут быть важными детерминантами рабочей мотивации и удовлетворённости работой.

Опорные слова: удовлетворённость работой, начальное образование, рабочее место, мотивация для работы

КАКО ДЕЦА БИРАЈУ ПРИЈАТЕЉЕ?

Резиме

Ово истраживање се бави дечијим избором пријатеља, тј. индивидуалним чиниоцима који утичу на избор пријатеља и утврђивањем на основу ког принципа се деца међусобно бирају, принципа сличности или принципа комплементарности. Социјални статус, когнитивне способности и способност препознавања емоција су узети као чиниоци који утичу на избор пријатеља. За утврђивање пријатељске дијаде коришћен је социометријски метод, где су се узајамна бирања посматрала као пријатељске дијаде. Узорак чине 38 пријатељских дијада деце првог разреда основне школе. Коришћени инструменти су: социодемографски упитник, субтестови Схватање, Речник, Сличности из упитника РЕВИСК, картице за препознавање емоција и социометријски поступак. За обраду података користио се програм СПСС 16.0 и анализе т-тест за зависне узорке. Добијени резултати показују да не постоји статистички значајна разлика између деце унутар пријатељске дијаде када је у питању скор на препознавању емоција. Такође, добијено је да не постоји статистички значајна разлика између пријатеља на скоровима субтестова Речник и Сличности, а да постоји статистички значајна разлика на скоровима субтеста Схватање и у индексу социјалне прихваћености. Резултати су у складу с очекивањима да ће се деца међусобно бирати на основу принципа сличности у многим чиниоцима што су и ранија истраживања потврдила.

Кључне речи: дечија пријатељства, социометријски поступак, теорија сличности, теорија комплементарности.

Увод

Интерперсонални односи чине саставни и неизбежни део човековог живота, почевши од раног детињства до касног одраслог доба. Интересовање за дечија пријатељства је почело да се развија током 1920-их година и свој врхунац је имало све до почетка Другог светског рата. У овом периоду су се развиле методологије кључне за ово поље истраживања као што су: социометрија, посма-

трање, експерименталне интервенције (Renshaw, 1981). Актуелна истраживања на ову тему се могу поделити на она која се баве 1) нормативним и дескриптивним истраживањима о томе шта су дечија пријатељства, 2) бихејвиоралним и когнитивним манифестацијама пријатељства и како се оне са развојем мењају, и 3) на она која се баве истраживањем ко су коме пријатељи, какав је квалитет пријатељства и значајем пријатељства за индивидуу (Bukowski, Newcomb, & Hartup, 2001). Дечија пријатељства имају велики утицај на дететов развој, као и на развој током целог животног циклуса. Она представљају темељ, основу за касније интерперсоналне односе, од којег зависи какви ће ти односи бити касније у животу. Поред тога, она доприносе когнитивном, емоционалном и социјалном развоју (Bukowski et al., 2001, Newcomb & Bigwell, 1995). Постоји велики број чинилаца који утичу на формирање пријатељства. Нека општа подела би могла да буде на индивидуалне и ситуационе чиниоце, где обе групе чиниоца доприносе успостављању узајмног односа као и његовом одржавању. Ово истраживање се бави дечијим пријатељствима, али на раном основношколском узрасту, како би се утврдио значај индивидуалних чиниоца на основу којих деца бирају своје пријатеље.

Као најчешће индивидуалне варијабле које утичу на избор пријатеља наводе се: пол, школски успех, узраст, црте личности, физичка привлачност, социоекономски статус, лична имена, етничка припадност, вредности, интересовања (Крњајић, 1990).

Шта је пријатељство?

Постоји велики број дефиниција када је у питању појам *пријатељство*, да је то „...стабилан, двојни однос који обележавају обостарано свиђање, узајамност и заједнички позитивни осећаји“ (Vasta, Haith, & Miller, 2005, str. 622) или да је то везаност једне особе за другу која је настала услед наклоности или поштовања (Mannarino, 1980, према: Крњајић, 1990). Оно што је битно код пријатељства јесте да је оно вољно, да особа самостално бира са ким ће проводити своје време, делити мисли и осећања. Неки од заједничких елемената који се јављају у великом броју дефиниција (Bukowski et al., 2001; Fine, 1981; Mannarino, 1980, према: Крњајић, 1990; Howes, 1987.b, према: Vasta и сар., 2005) су узајамност (реципрочност), блискост и обраћање пажње на специфичне персоналне карактеристике особа које чине пријатељски однос (Schofield, 1981). Могло би се рећи да је пријатељство социјални однос, а онда и интимни однос у којем долази до размене мисли и осећања, који се базира и на узајамном свиђању и испуњењу људске потребе за љубављу и блискошћу.

Основни теоријски оквири од којих се полази када су у питању пријатељства јесу Теорије о интерперсоналном привлачењу. Теорије интерперсоналне привлачности можемо поделити на две шире групе, на теорије које сматрају да привлачност као ефекат произилази из карактеристика личности које формирају дијадни однос (Secord & Backman, 1974, према: Крњајић, 1990) и на теорије које

сматрају да се на основу размене награде и штете формирају дијадни односи (Secord & Backman, 1974, према: Krnjajić, 1990). Из прве групе теорија произилазе Теорија сличности (илити Newcomb-ова теорија равнотеже) и Теорија комплементарног избора. Теорија сличности полази од тога да се особе са сличним ставовима међусобно привлаче и да ће њихов однос бити у равнотежи све док постоје слични ставови, док Теорија комплементарног избора има потпуно супротан став, да се људи међусобно привлаче на основу својих разлика, комплементарних потреба које се задовољавају унутар дијаде (Krњajiћ, 1990). Када је у питању принцип сличности, велики број истраживања (Berscheid & Walster, 1969; Byrne, 1969, 1971; Huston, 1974; Levinger & Snoek, 1972; Lott & Lott, 1965; Newcomb, 1956, према: Kandel, 1978; Brendt, 1988; Epstein, 1986, 1989, према: Vasta и сар., 2005) је установио да деца за пријатеља бирају децу која су слична њима самима. тј. да пријатељске дијаде формирају управо на основу принципа сличности. Истраживања су показала да када су у питању пол (Hartup, 1989; Kandel, 1978; Criswill, 1937; Acher et al., 1977, према: Krњajić, 1990; Masters & Furman, 1981; Hallinan, 1977, према: Schofield, 1981; Hartup, 1993, према: Vasta и сар., 2005), школски успех (Tuma & Hallinan, 1979, према: Krњajić, 1990) и емоционална компетенција (Newcomb & Bagwell, 1995) да деца формирају пријатељске дијаде на основу принципа сличности. Међутим, када је у питању социјални статус детата у одељењу и избор пријатеља, могу се јавити и принцип сличности (Krњajić, 1990) и комплементарни избор (Jennings, 1954, према: Krњajić, 1990).

Значај пријатељства

Током одрастања пријатељи имају различите улоге, али оно што се показало константним јесте да пријатељи побољшавају социјални, емоционални и когнитивни развој (Bukowski et al., 2001; Newcomb & Bigwell, 1995;). Унутар пријатељске дијаде развијају се социјалне вештине попут дељења, кооперативности, вештина решавања конфликта (Newcomb & Bagwell, 1995) које доприносе већем степену вршњачке прихваћености која, с друге стране, има велики значај у животу детета, нарочито када се ближи период адолесценције. Деца унутар пријатељске дијаде развијају емоционалну компетенцију захваљући којој се одржава хармонична веза међу пријатељима (Newcomb & Bagwell, 1995) и на основу које деца касније лакше успостављају и одржавају интерперсоналне односе. Пријатељи могу представљати и замену за афективну везу са родитељима, поготово код деце која су код куће злостављана и занемаривана (Price, 2001). Исто тако, могу представљати значајан протективни фактор, када је у питању виктимизација у школи (Bukowski et al., 1995; Hodges et al., 1997; Kochenderfer & Ladd, 1997; Rizzo, 1989, према: Hodges, Bovin, Vitaro, & Bukowski, 1999).

Недовољно развијене социјалне вештине, као и недостатак пријатеља, могу довести до нефункционалног понашања код деце, слабе адаптације и депривације (Krњajiћ, 1990), проблема у школи, нестабилног менталног здра-

вља (Ulliman, 1957, према: Крњајић, 1990), уз то недостатак пријатеља може бити фактор ризика за касније потешкоће у социјалном и емоционалном развоју (Guralbick & Groom, 1988). Поред утицаја пријатељства на емоционални и социјални развој, она утичу и на когнитивни развој. Мали број истраживања која су се бавила овом тематиком показала су да у пријатељској дијади долази до веће комуникације приликом решавања задатка, која затим побољшава његово самоизвршавање (Newcomb & Bagwell, 1995). Поред тога, постоје схватања да је, да би се успешно решавали задаци, потребно да особа буде у стању да посматра проблем из различитих углова, да тестира идеје, што је компетенција која се стиче унутар пријатељске дијаде (Azmitia & Montgomery, 1993, према: Newcomb & Bagwell, 1995).

Проблем истраживања

Полазак у први разред је сасвим ново искуство за дете, оно тада долази на непознату територију, не само у смислу промене околине, појаве новог ауторитета итд., већ долази на нову територију када су у питању интерперсонални односи. У овом периоду, дете склапа такорећи прва права пријатељства. На одлуку о томе ко ће им бити пријатељ утичу многи чиниоци. Овај рад се бави истраживањем индивидуалних чиниоца те детектовањем оних најважнијих, на основу којих се формирају пријатељства на раном основношколском узрасту.

Истраживања која су се бавила пријатељским дијадама и варијаблама које утичу на избор пријатеља су у великом броју дошла до закључка да се пријатељи бирају по принципу сличности (Brendt, 1988; Epstein, 1986, 1989, према: Vasta и сар., 2005; Berscheid & Walster, 1969; Byrne, 1969, 1971; Huston, 1974; Levinger & Snoek, 1972; Lott & Lott, 1965; Newcomb, 1956, према: Kandel, 1978). Самим тим и ово истраживање полази од претпоставки да ће деца бирати пријатеља који им је сличан. У овом истраживању бавићемо се провером следећих хипотеза: прва хипотеза би била да деца бирају за пријатеља ону децу која имају сличан степен социјалне прихваћености унутар врњачке групе (Putallaz & Gottman, 1981; Krnjajić, 1990). Друга хипотеза би била да ће деца бирати пријатеља са сличним когнитивним способностима (Kandel, 1978; Tuma & Hallinan, 1979, према: Krnjajić, 1990). Трећа хипотеза би била да ће деца за пријатеља бирати децу која имају приближно исти ниво емоционалне компетенције као и она сама, како би се олакшало разумевање и хармоничност у пријатељској дијади (Newcomb & Bagwell, 1995).

Варијабле

Варијабле коришћене у овом истраживању су:

- когнитивне способности (дефинисане преко скорa на субтестовима Схватање, Речник и Сличности),

- социјални статус детета (дефинисан преко индекса социјалне прихваћености) и
- препознавање емоција (дефинисано преко скорa на тесту препознавања емоција).

За идентификовање пријатељске дијаде користили смо социометријски метод, где су узајамни избори посматрани као пријатељске дијаде.

Инструменти

Инструменти који су се користили у овом истраживању су социометријски метод (Coie et al., 1982), субтестови Сличности, Речник и Схватање из упитника РЕВИСК (Biro, 1997), картице за препознавање емоција (Jovanović-Magyar, 2010) и социодемографски упитник.

Социометријски метод:

Поступак за утврђивање положаја детета унутар групе и за испитивање интерперсоналних односа унутар мале групе који се најчешће користи јесте социометријски поступак (Asher & Hymel, 1981; Terry & Coie, 1991, према: Vasta и сар., 2005). У овом истраживању, коришћена је техника именовања која подражава да дете именује одређен број вршњака са којима би волео или не да се дружи. Број деце које су деца наводила био је ограничен на три избора.

Индекс социјалне прихваћености смо рачунали као разлику *з скорa* позитивног броја избора и *з скорa* негативног броја избора (Coie et al., 1982).

Социјални утицај представља однос групе према детету, без обзира на то да ли је дете омиљено или не тј. представља степен у којем група реагује на појединца (Coie et al., 1982). За рачунање социјалног утицаја битан је број и позитивних и негативних избора, стога се он рачуна као збир *з скорa* позитивног броја избора и *з скорa* негативног броја избора (Coie et al., 1982).

РЕВИСК:

Ради утврђивања нивоа когнитивног функционисања деце, коришћена је ревидирана скала за мерење интелигенције деце, по принципима Wechslera, тј. РЕВИСК предвиђен за узраст од пет до шеснаест година (Биро, 1997); при томе, коришћени су само субтестови Сличности, Речник и Схватање.

Субтест **Сличности** се састоји од 14 парова речи, где дете има задатак да нађе логичку везу између њих, општији појам (Биро, 1997); овај субтест мери апстрактно мишљење и на постигнуће утичу начитаност и интересовања детета (Биро, 1997). Засићеност Γ фактором је осредња, од 0.61 до 0.76 (Биро, 1997). Субтест **Речник** се састоји од 22 речи, где дете има задатак да да дефиницију за сваку реч (Биро, 1997); овај субтест мери развијеност говора и познавање речи, а на његово постигнуће утичу културна клима у породици, богатство ране стимулације и начитаност детета (Биро, 1997). За потребе овог истраживања узели

смо првих девет задатака који су предвиђени за узраст до 11 година; с обзиром да су испитивана деца до 7-8 година претпостављено је да је ових првих девет задатака довољно за процену. Субтест **Схватање** се састоји од 15 питања где се открива дететова способност евалуације и употребе ранијих искустава у новим ситуацијама (Биро, 1997), највише је засићен фактором вербалног разумевања и резонувања, на његово постигнуће утиче културна клима породице (Биро, 1997). Засићеност Г фактором је од 0.59 до 0.83 (Биро, 1997).

Препознавање емоција:

Како би се утврдио успех у препознавању емоција, коришћене су картице (Јовановић – Магуар, 2010) са седам емоција: срећа, туга, бес, страх, изненађење, постиђеност, забринутост. На картицама је био нацртан лик дечака који је показивао наведене емоције.

Узорак

Узорак у овом истраживању је чинило стотину и једно дете првог разреда основне школе „Соња Маринковић“ у Новом Саду, од чега су дечаци чинили 48.5%, а девојчице 51.5%. Из потпуне породице је било 78.2%, а из непотпуне породице 19.8% (2.0% су чинили недостајући подаци). Овај узорак је изабран управо због тога што су деца тек кренула у први разред, где долази до постепеног развоја пријатељства, где се пријатељи бирају и на основу других чинилаца, а не само на основу заједничке игре. Истраживање је рађено у другом полугодишту И разреда, што се сматра временом које је довољно за успостављање социометријске структуре у одељењу. Спаривањем деце у парове на основу социометријске технике (узајамни први избори), добили смо укупно 38 парова.

Процедура

Прикупљање података се вршило индивидуално у основној школи „Соња Маринковић“ у Новом Саду, током четири школска часа, почетком другог полугодишта првог разреда, током марта 2011. године.

Резултати

Први циљ: утврдити значај когнитивних способности у формирању пријатељства

Како бисмо испитали да ли се пријатељи међу собом разликују по когнитивним способностима, користили смо *t* -тест за зависне узорке.

Табела 1

t-тест варијабли Скор на субтесту Схватање првог детета у пару и Скор на субтесту Схватање другог детета у пару

	Paired Differences					t	df	p
	Mean	SD	Std.Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
с к о р S H V - скорSHV1	1.21	3.29	.53	.13	2.29	2.27	37	.03

Из Табеле 1 се може уочити да је $t=2.27$ на нивоу значајности где је $p<0.05$ што указује на то да *постоји* статистички значајна разлика између скорa на субтесту Схватање првог детета и скорa на субтесту Схватање другог детета у пару.

Табела 2

t-тест варијабли Скор на субтесту Речник првог детета у пару и Скор на субтесту Речник другог детета у пару

	Paired Differences					t	df	p
	Mean	SD	Std.Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
с к о р R E Ć - скорREĆ1	.55	3.26	.53	-.52	1.62	1.045	37	.30

Из Табеле 2 се види да *не постоји* статистички значајна разлика између скорa на субтесту Речник првог детета и скорa на субтесту Речник другог детета у пару.

Табела 3

t-тест *varijabli* Скор на субтесту Сличности првог детета у пару и Скор на субтесту Сличности другог детета у пару

	Paired Differences					t	df	p
	Mean	SD	Std.Error Mean	Lower	Upper			
с к о р S L - скорSL1	-.55	3.29	.53	-1.63	.53	-1.03	37	.31

Из Табеле 3 се види *не постоји* статистички значајна разлика између скорa на субтесту Сличности првог детета и скорa на субтесту Сличности другог детета у пару.

Други циљ: *утврдити значај способности препознавања емоција у формирању пријатељства*

Како бисмо испитали да ли се пријатељи међу собом разликују по способности у препознавању емоција, користили смо *t* -тест за зависне узорке.

Табела 4

t-тест *варијабли* Скор на тесту Препознавање емоција првог детета у пару и Скор на тесту Препознавање емоција другог детета у пару

	Paired Differences					t	df	p
	Mean	SD	Std.Error Mean	Lower	Upper			
s k o r P r e p - скорPrepl	.00	1.06	.17	-.35	-.35	.00	37	1.0

Из Табеле 4 се види да *не постоји* статистички значајна разлика између скорa на Препознавању емоција првог детета и скорa на Препознавању емоција другог детета у пару.

Трећи циљ: *утврдити значај индекса социјалне прихваћености деце у формирању пријатељства*

Како бисмо испитали да ли се пријатељи међу собом разликују по индексу социјалне прихваћености, користили смо *t-тест* за *zavisne uzorke*.

Табела 5

t-тест варијабли Индекс социјалне прихваћености првог детета у пару и Индекс социјалне прихваћености другог детета у пару

Paired Differences								
95% Confidence Interval of the Difference								
	Mean	SD	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	p
индексSocPr-индексSocPr1	.59	1.67	.27	.04	1.14	2.18	37	.04

Из Табеле 5 се види да је $t=2.18$ на нивоу значајности где је $p<0.05$ што указује на то да *постоји* статистички значајна разлика између Индекса Социјалне прихваћености првог детета и Индекса Социјалне прихваћености другог детета у пару.

Дискусија

Истраживања која су се раније бавила дечијим пријатељствима, указала су на то да се избор пријатеља код деце врши на основу принципа сличности (Brendt, 1988; Epstein, 1986, 1989, према: Vasta и сар., 2005; Berscheid & Walster, 1969; Byrne, 1969, 1971; Huston, 1974; Levinger & Snoek, 1972; Lott & Lott, 1965; Newcomb, 1956, према: Kandel, 1978). Ово истраживање се бавило истраживањем избора пријатеља код деце узимајући у обзир дететов когнитивни ниво, социјални статус и способност препознавања емоција.

Што се тиче когнитивних способности, у нашем истраживању се показало да деца бирају пријатеља са сличним скором на субтестовима Речник и Сличности, што су и нека друга истраживања пронашла (Kandel, 1978; Tuma & Hallinan, 1979, према: Krnjajić, 1990). Сличност у когнитивном нивоу олакшава однос пријатеља, где услед те сличности долази до сличног начина решавања конфликта у односу и олакшава се комуникација међу пријатељима, ствара се стабилнији однос (Tuma & Hallinan, 1979, према: Krnjajić, 1990).

Иако се не појављује изразита сличност у скоровима на субтесту Схватање, деца се на овом аспекту такође бирају на основу сличности која само није у истој мери изражена као сличност на претходна два субтеста. Субтест Схватање мери способност евалуације и употребе прошлих искустава (Биро, 1997)

што су способности које се тек стичу и која деци на овом узрасту још увек нису од кључног значаја за успостављање интеракције, док субтестови Речник, који мери развијеност говора и познавање речи (Биро, 1997) и субтест Сличности, који открива начин мишљења и мери апстрактно мишљење (Биро, 1997), јесу битни за успостављање првих интеракција, јер без њих деца не би ни могла да ступају у исте. Избор пријатеља са сличним скоровима на субтестовима Речник и Сличности је релевантан, јер без сличности у развијености говора или нивоу мишљења, комуникација би била отежана, а самим тим не би могло да дође до успостављања заједничких интересовања нити успостављања стабилног и хијерархијски једнаког односа, док могућа комплементарност у оквиру субтеста Схватање може да допринесе задовољавању потреба оба члана у дијади (међусобно подучавање и штићење).

Што се тиче избора пријатеља и способности препознавања емоција, у нашем истраживању се показало да дете за пријатеља бира дете које има способности у препознавању емоција сличне његовим. Подједнака способност у препознавању емоција не само да олакшава комуникацију и однос међу пријатељима, већ представља први и неопходни предуслов за успостављање комуникације уопште. Могућност једнаке способности у препознавању одређене емоције смањује вероватноћу конфликта и ствара хармоничнији однос (Невџомб & Багвелл, 1995). Захваљујући сличности у овом домену, пријатељство није изложено неразумевању и лошијим стратегијама за решавање евентуалног конфликта. Такође, оваква сличност успешно омогућава и олакшава даљи емоционални развој деце.

Када су деца у питању, социјални статус говори о степену прихваћености унутар разреда. У нашем истраживању се показало да што се тиче избора пријатеља, деца не бирају децу са сличним индексом социјалне прихваћености, иако је то била претпоставка од које смо кренули. Овакав резултат би се могао објаснити тиме да су деца склонија томе да бирају за пријатеља децу која имају нешто виши индекс социјалне прихваћености од њих самих (Jennings, 1954, према: Krnjajić, 1990; Krnjajić, 1990) што би могло да указује на то да деца у овом аспект користи принцип комплементарности. Деца са вишим индексом социјалне прихваћености вероватно имају потребу да буду са неким ко ће имати извесно поштовање према њима, што би деца са нижим индексом социјалне привхаћености сигурно имала према њима, док је деци са нижим индексом социјалне прихваћености потребно да буду прихваћени од неког кога већина поштује, да се не би осећала изостављено. Уз све ово, уколико се деца бирају по принципу комплементарности на овом аспект, то би могло да значи да деца са вишим статусом имају и већу потребу за заштитничким понашањем, а деца са нижим статусом већу потребу за сигурношћу, па у таквој дијади долази до комплементарног задовољења потреба оба детета. Када смо мало дубље анализирали резултате везане за индекс социјалне прихваћености (Прилог 1), видели смо да деца у пријатељској дијади имају сличне негативне изборе, а да се разликују по општем позитивном статусу у групи. Ови резултати, као и резултати добијени испитивањем социјалног утицаја, где

је добијено да се деца бирају на основу сличног социјалног утицаја (Прилог 2), указују на то да дете за пријатеља бира дете према којем се група једнако понаша као према њему самом. Пријатељ се не бира на основу опште омиљености у одељењу, већ више на основу генералног става групе према оба члана у дијади. Испоставило се да је унутар пријатељске дијаде битно да је пријатељски пар једнако “видљив” групи, тј. да одељење једнако реагује на оба члана у дијади. На овај начин, стиче се већа сигурност у оквиру дијаде, те однос постаје стабилнији.

На овом узрасту, битна је једнакост међу пријатељима, стога се за пријатеља бирају особе сличног социјалног утицаја, особе које имају једнак третман од стране групе, док нам чињеница да се пријатељи не бирају на основу сличног индекса социјалне прихваћености говори да деца у овом аспекту користе принцип комплементарности као и принцип сличности, што указује и на саму комплексност овог чиниоца. С друге стране, узрокована група ученика формирана је 6 месеци пре нашег истраживања, па постоји могућност да социометријски статус још није у довољној мери конституисан.

Из свега наведеног, може се уочити да је сличност међу пријатељима битна приликом иницијалне интеракције, при уласку у дијадни однос, и да служи као основа за даљи развој пријатељског односа. Уз то, сличност одржава и побољшава каснији однос, али исто тако временом критеријум на основу сличности почиње да губи на својој релевантности јер га замењују емоционална и социјална подршка која се тражи од пријатеља (Aboud & Mendelson, 2001).

Закључак: Ограничења и препорука за будућа истраживања

У нашем истраживању се показало да се деца у великом броју случајева воде принципом сличности, што је поткрепљено и ранијим истраживањима (Brendt, 1988; Epstein, 1986, 1989, према: Vasta и сар., 2005; Berscheid & Walster, 1969; Byrne, 1969, 1971; Huston, 1974; Levinger & Snoek, 1972; Lott & Lott, 1965; Newcomb, 1956, према: Kandel, 1978). Иако има много чиниоца који утичу на избор пријатеља у детињству, ми смо се бавили индивидуалним чиниоцима и при том смо покушали да покријемо сваки аспект развоја, когнитивни, социјални и емоционални. Деца на раном основношколском узрасту пријатеља бирају на основу сличних когнитивних и емоционалних способности, а што се тиче социјалног статуса, приликом избора пријатеља деца се воде принципом комплементарности, а у исто време и принципом сличности. У сваком од ових аспеката пријатељство игра велику улогу у формирању и оспособљавању детета за одрасли живот.

Евентуална ограничења овог истраживања би била мали број пријатељских дијада, као и коришћење само социометријске технике за утврђивање дијада.

Будућа истраживања би могла да се баве испитивањем емоционалне компетенције у ширем смислу (не само да се базирају на препознавању емоција) као чиниоцем избора пријатеља, као и испитивањем деце зашто се друже са одређеном особом. Свакако да би било од велике користи да се истраживања

пријатељства прошире на све узрасте, како предшколски тако и средњошколски, па све до одраслог доба, како би се утврдиле разлике у формирању и избору пријатеља у свим развојним фазама. Утврђивање стабилности, квалитета пријатељства и чиниоца који утичу на њих би имале велики значај за разумевање интерперсоналних односа.

Пријатељства у детињству, управо због своје важности за даљи животни развој, су, свакако, тема која заслужује пажњу психолога, ради разумевања динамике која се одвија унутар пријатељских дијада и пружања помоћи деци која немају пријатеље да их стекну. Практична примена овог аспекта истраживања управо лежи у могућности да се познавањем разлога, чиниоца, који утичу на избор пријатеља и само формирање пријатељства, помогне деци која немају пријатеље да их стекну, у оквиру интервенција које би развијале вештине неопходне за ступање у позитивну, узајамну и реципрочну интеракцију.

Литература

- Aboud, F., & Mendelson, M. (2001). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In W. B. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep* (pp.87-112). New York: Cambridge University Press.
- Biro, M. (1997). *Priručnik za REVISK*. Beograd, Društvo psihologa Srbije.
- Bukowski, W.B., Newcomb, A.F., & Hartup, W.W. (2001). Friendship and its significance in shildhood and adolescence: Introduction and comment. In W. B. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep* (pp.1-15). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Types od Social Status: A Cross Age perspective, *Developmental Psychology, Vol.18, No.4*, 557-570.
- Fine, G. (1981). Friends, impression managment, and preadolescent behavior. In S. R. Asher & J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp.29-52). New York: Cambridge University Press.
- Guralnick, M.J., & Groom, J.M. (1988). Friendships of Preschool Children in Mainstreamed Playgroups, *Developmental Psychology, Vol.34, No.4*, 595-604.
- Hartup, W.W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance, *American Psychologist, Vol.44, No.2*, 120-126.
- Hodges, E.V.E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W.M. (1999). The Power of Friendship: Protection Against an Escalating Cycle of Peer Victimization, *Developmental Psychology, Vol.35, No.1*, 94-101.
- Kandel, D.B. (1978). Similarity in Real – Life Adolescent Friendship Pairs, *Journal of Personality and Social Psychology, Vol.36, No.3*, 306-312.
- Krnjajić, S. (1990). *Dečja prijateljstva*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd: Prosveta.

- Masters, J.C., & Furman, W. (1981). Popularity, Individual Friendship Selection, and Specific Peer Interaction Among Children, *Developmental Psychology*, Vol.17, No.3, 344-350.
- Newcomb, A.F., & Bagwell, C.L. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta – AnaLytic Review, *Psychological Bulletin*, Vol.117, No.2, 306-347.
- Price, J. (2001). Friendships of maltreated children and adolescents: Contexts for expressing and modifying relationship history. In W. B. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep* (pp.262-285). New York: Cambridge University Press.
- Putallaz, M., & Gottman, J. (1981). *Social skills and group acceptance*. In S. R. Asher & J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp.116-149). New York: Cambridge University Press.
- Renshaw, P.D. (1981). The toots of current peer interaction research: a historical analysis of the 1930s. In S. R. Asher & J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp.1-28). New York: Cambridge University Press.
- Schofield, J. (1981). Complementary and conflicting identities: images and interaction in an interracial school. In S. R. Asher & J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp.53-90). New York: Cambridge University Press.
- Vasta, R., Haith, M.M., & Miller, S.A. (2005). *Dječija psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Прилог 1

Табела 6

t-тест варијабли з скор за позитиван избор првог и з скор за позитиван избор другог детета у пару

Paired Differences								
95% Confidence Interval of the Difference								
	Mean	SD	Std.Error	Lower	Upper	t	df	p
з скор.поз- з скор.поз1	.47	1.39	.23	.01	.93	2.08	37	.04

Прилог 2

Табела 7

t-тест варијабли Социјални утицај првог детета у пару и Социјални утицај другог детета у пару

		Paired Differences		95% Confidence Interval of the Difference		t	df	p
		Mean	Std. Error Mean	Lower	Upper			
soc.uticaj-soc.uticaj1		.35	2.08	.34	1.03	1.035	37	.31

Jovana Trbojević
Dr Jelica Petrović
 Novi Sad

HOW CHILDREN MAKE FRIENDS

Abstract

The research deals with children's choice of friends, i.e. individual factors influencing choice of a friend, establishing the principle according to which children choose each other: one of similarity or complementarity. Social status, cognitive abilities and ability to recognize emotions are taken as factors influencing choice of a friend. In order to establish friendship dyads socio-metric method is used, where mutual choices were seen as friendship dyads. The sample consists of 38 friendship dyads of first primary school grade children. The following instruments are used: socio-demographic questionnaire, sub-tests Understanding, Vocabulary, Similarities taken from REVISK questionnaire, cards for recognition of emotions and socio-metric procedure. SPSS 16.0 program is used for data processing and t-test analysis for dependant samples. Obtained results show that there is no statistically significant difference between children within friendship dyads in regard to their score on emotions recognition. Likewise, it was found that there is no statistically significant difference between friends on the scores on sub-tests Vocabulary and Similarities; at the same time, there is statistically important difference on the scores of the sub-test Understanding and in the index of being socially accepted. Results are in accordance with expectations, i.e.

that children will choose each other according to the principle of similarities in many factors, which has already been confirmed by previous research.

Key words: children's friendships, socio-metric procedure, similarity theory, complementarity theory.

Йована Трбоевич, Д-р Елица Петровић, Новый Сад

КАК ДЕТИ ИЩУТ СЕБЕ ДРУЗЕЙ?

Резюме

Настоящее исследование занимается выёром друзей у детей, то есть индивидуальными факторами, влияющими на выбор друзей и обнаружением принципа на основании которого дети выбирают друг друга, на основании принципа сходства или дополнения. Социальный статус, когнитивные способности и способность определения эмоций, послужили факторами, которые оказывают влияние на выбор друзей. Для определения диады, величины дружбы, авторы использовали социометрический метод в котором взаимные выборы рассматривались как дружеские величины. Предметом анализа были 38 величин дружбы детей первого класса начальной школы. Использованы следующие инструменты: социодемографический опросный лист, субтесты Понимание, Словарь, Сходства из опросного листа REVISK, карточки узнавания эмоций и социометрический поступок. Для обработки данных использована программа SPSS 16.0 и анализы т-теста для зависимых образцов. Полученные результаты указывают на то, что не существуют статистически значительные различия среди детей внутри дружеской диады, величины, что касается результатов в опознании эмоций. Также, получено что не существует статистически важная разница среди друзей в результатах субтестов Словарь и Сходства, а существует статистически значительная разница в результатах субтеста Понимание и в индексе социального принятия. Результаты совпадают с ожиданиями что дети будут выбирать друг друга на основании принципа сходства многих факторов, а это подтвердили и предыдущие исследования.

Опорные слова: датские дружбы, социометрический поступок, теория сходства, теория дополнения

Ида Шимуновић, дипл. психолог

Дјечји вртић «Тратинчица», Копривница

др. сц. Јошко Синдик

Институт за антропологију, Загреб

UDK 37.018.1-055.52

UDK 37.018.1-055.52:159.923.2-053.2

Оригинални научни рад

Примљен: 30. X 2013.

BIBLID 0553-4569, 60 (2014), 1, p. 157-180.

ПОВЕЗАНОСТ ОДГОЈНИХ ПОСТУПАКА МАЈКИ СА САМОПОШТОВАЊЕМ ДЈЕЦЕ

Сажетак

Истраживања родитељских поступака и самопоштовања дјетета битно показују да оба конструкта одређују смјер дјететове особности и понашања. Испитали смо намјеран узорак од 120 мајки из шест одгојних скупина дјеце у седмој години живота, која су били полазници Дјечјег вртића «Тратинчица» у Копривници. Главни циљ истраживања био је испитати повезаност родитељских одгојних поступака са самопоштовањем дјеце предшколског узраста. У том контексту, испитали смо разлике у родитељским поступцима, те самопоштовању дјеце, с обзиром на неке демографске варијабле. Резултати су показали да на темељу родитељских одгојних поступака не можемо успјешно прогнозировать самопоштовање код дјеце. Не постоји статистички значајна разлика у разини самопоштовања дјеце, с обзиром на њихов пол, живот у (не)цјеловитој обитељи, те (не)запослености и стручне спреме њихових мајки. Постоји статистички значајна разлика у ауторитарном приступу мајки између дјечака и дјевојчица и то тако да мајке користе ауторитарне поступке у већој мјери у одгоју дјечака, док код осталих родитељских поступака нема статистички значајних разлика. Такођер, родитељски поступци се статистички значајно не разликују с обзиром на запосленост и стручну спрему мајке те живот у (не)цјеловитој обитељи.

Кључне ријечи: самопоштовање, разлике, прогноза, родитељски поступци, одгој

Увод

Дијете је од првог дана рођења овисно о родитељима или другим члановима уже обитељи. Та овисност се не сматра само у смислу задовољења примарних потреба већ и у смислу развоја дјететове личности и понашања.

У прве двије године живота добро родитељство усмјерено је на здрав социоемоционални развој дјетета и развој когнитивно-мотивацијске компетенције. Ти се одгојни циљеви постижу пажљивом, топлим, потицајном, реактивном и неограничавајућом бригом за дијете. Најважније је успостављање дјететове сигурности, а то ће постићи мајке/родитељи које јасно тумаче дјететове “поруке” и покушаје комуникације и на њих одговарају непосредно, точно и досљедно. Главне карактеристике доброга родитељског понашања у првој години дјететова живота јесу осјетљивост, сурадња, прихваћање и приступачност (Posada et al., 1999, према Ćudina Obradović, Obradović, 2002). Уз развијање дјететове сигурности, паралелна се брига посвећује когнитивно-мотивацијском развоју, што се постиже организовањем физичке околине која је потицајна за учење, јер омогућује истраживање и откривање резултата властите активности.

Тијеком предшколског раздобља (3–6 година) добро родитељство усмјерено је на развијање дјететових социјалних вјештина, тј. изражавање пријатељства и кооперативности, као и способности да буде сналажљиво у околини и мотивирано за постизање резултата. То се постиже великим ступњем потпоре и надзора. Дјеца те доби успостављају независност и иницијативу, а родитељи мудрим надзором и усклађивањем дјететових захтјева с његовим могућностима успостављају и постављају чврсте и јасне границе дјететова понашања, у оквиру топлога озрачја љубави и бриге (Ćudina Obradović, Obradović, 2002).

Обзиром да дијете највише времена проводи с обитељи, они су му и највећи извор знања, информација, било о њему самоме или о вањском свијету. Из тог је разлога, још и Адлер (1927, према Gfroerer, Kern, Curlette, 2004), проучавање развоја личности дјетета ставио у контекст обитељи, као главног модератора који одређује смјер развојног процеса.

Постоје многе теоријске поставке које објашњавају начине на које обитељ утјече на развој дјететовог понашања и личности. Оно што је заједничко теоријама су покушаји описивања родитељског понашања и поступака који доводе до (не)пожељних развојних резултата.

Родитељски одгојни поступци

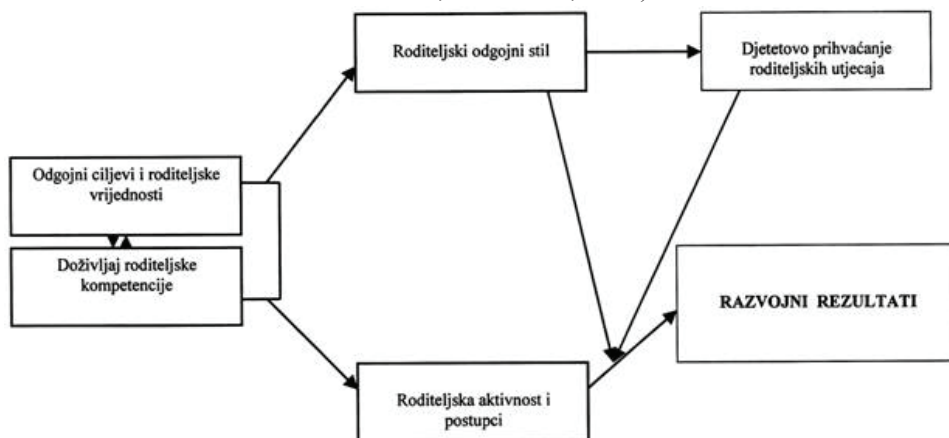
Да би се разумио процес којим родитељи дјелују на дјечји развој и социјализацију, Darling и Steinberg (1993) проматрају 3 аспекта (према Profaca, 2002):

- *циљ* према којем је социјализација усмјерена
- *родитељске поступке* које родитељи користе да би остварили циљеве
- *родитељски стил* или емоционалну климу унутар које се одвија социјализација

У основи одгојних поступака су циљеви и вриједности родитеља, тј. дефинирани развојни резултати које они желе постићи и који су у међудјеловању с доживљајем родитељске компетенције. Родитељски циљеви и вриједности изравно одређују родитељски одгојни стил и истодобно утјечу на конкретне активности и поступке родитеља. На послетку, као изравна последица је развојни резултат дјетета. Но, и родитељски одгојни стил утјече на развојне резултате, али неизрав-

но. Наиме, он утјече на дјететово прихватање родитељских утјецаја, на његову спремност да буде социјализирано, а такођер и на то како ће дијете прихватити родитељске активности и конкретне поступке. Из тога произлази да је родитељски одгојни стил контекст, озрачје у којему дијете перципира, интерпретира и прихвата различите родитељске поступке. Иако израван утјецај на дијете имају конкретни родитељски поступци, управо родитељски одгојни стил одређује како ће их дијете интерпретирати и прихватити. Због тога је родитељски одгојни стил средишњи појам и најважнији модератор свих одгојних утјецаја.

Слика 1: Контекстуални модел родитељских одгојних утјецаја (Čudina Obradović, Obradović, 2002)



Дакле, вриједности и ставови које родитељи имају о свијету, родитељству и дјетету, утјечу на социјализацијске циљеве које си постављају, односно, на развојна достигнућа која желе достићи код дјетета. У међудјеловању с доживљајем родитељске компетенције, користе активности и поступке за које вјерују да ће утјецати на развој специфичних понашања и особина дјетета. Дакле, родитељске поступке можемо дефинирати као „...понашања дефинирана специфичним садржајима и социјализацијским циљевима.“ (Profaca, 2002).

Herman, Dornbusch, Herron i Herting (1997, према Čudina Obradović, Obradović, 2006) истичу корисност преусмјеравања истраживања с одгојних стилова на одгојне поступке. Они упозоравају на три димензије родитељског понашања које показују највећу повезаност с пожељним развојним резултатима код адолесцената. То су брига (љубав, осјетљивост, укљученост), потпора психолошке аутономије (демократски поступак и потицање индивидуалности) и регулација (добра обитељска организација, надзор и постављање правила) (Čudina Obradović, Obradović, 2006).

Rohner (2004, према Čudina Obradović, Obradović, 2006) такођер истиче културолошка ограничења појма „родитељски стил“ те поставља ПАРТ тео-

рију. Темелј развојног резултата је родитељско прихватање/одбијање, у чијој су основи: тјелесни и вербални исказ љубави, тјелесни и вербални исказ непријатељства, индиферентност, те опћенито (недиференцирани) одбацивање (Čudina Obradović, Obradović, 2006). Прихватајући родитељи у својем приступању дјетету користе пољупце, загрљаје, похвале, њежне ријечи, показујући му тако да га воле, уважавају, поштују. Родитељско одбацивање се види као неприхватање и несвиђање дјетета. Може се манифестирати кроз физичку или вербалну агресију усмјерену према дјетету, те као индиферентност. Такав родитељ у својем поступању често омаловажава и критикује дијете, руга му се, туче га, физички је или психички недоступан за њега. Оба облика одбацивања у дјетету изазивају осјећај да није вољено, да га нитко не цијени.

ПАРТ теорија предвиђа да прихватање или одбацивање утјечу на развој особности и понашања дјете. Тако оно утјече на: агресивност, овисност, самопоштовање, осјећај компетентности, емоционалну стабилност и опћенити поглед на свијет (Rohner, 1984, према Kuterovac Jagodić, Keresteš, 1997).

Самопоштовање

У оквиру теорија које самопоимање одређују као когнитивну схему у којој су организоване информације о себи, која уједно контролира процесирање информација релевантних за појам о себи, истиче се самопоштовање као средишњи аспект самопоимања. Као такво, самопоштовање представља евалуативни аспект чија је улога у структури самопоимања суочавање појединца с вањским информацијама (Lacković Grgin, 1994). Самопоштовање је термин којим се изражава глобално или опће вредновање себе.

Росенберг (1965, према Bezinović, 1988) дефинира самопоштовање као позитиван или негативан став према себи, те је један од најважнијих аутора раних емпиријских студија о факторима који претходе самопоштовању. Његова студија је резултирала тумачењем социјалних увјета и субјективних искустава који су у вези с повећањем или смањењем самопоштовања. Тако је нпр. количина родитељске пажње и занимања за дијете у значајној корелацији са самопоштовањем дјетета (Rosenberg, 1965, према Bezinović, 1988).

Coopersmith (1967 према Bezinović, 1988) под самопоштовањем подразумева евалуацију којом појединац одражава став не/прихватања себе, што указује на ступањ увјерења појединца у властите способности, важност, успјешност или вриједност. Истражујући факторе који утјечу на самопоштовање, утврдио је да су дјеца која исказују високо самопоштовање уједно и асертивнија, независнија и креативнија од дјете с ниским самопоштовањем. Судионици с високим самопоштовањем отпорнији су на утјецаје околине који нису у складу с њиховим властитим опажањима, флексибилнији су и маштовитији, те проблеме рјешавају на оригиналније начине од појединца с ниским самопоштовањем. Субјективна процјена самопоштовања повезана је, дакле, с различитим манифестацијама понашања појединца (Bezinović, 1988).

На темељу низа наведених истраживања, утврђено је да кључну улогу у развоју самопоштовања има атмосфера у родитељском дому и непосредна социјална околина. У најранијој доби, дјеца прихватају мишљења која о њима имају за њих значајни одрасли и интернализирају их као своја властита. Родитељски однос према дјетету који је брижан, топао, пун љубав и прихватања, те досљедан и праведан, којим се уважавају права и мишљења дјетета, резултира тиме да дијете интернализира позитивну слику о себи као и осјећај компетентности (Harter, 1999). Опћенито се сматра да се осјећај самопоштовања јавља тијekom треће године живота, као осјећај поноса када дијете постиже ствари на свој властити начин.

Уколико родитељи не омогуће дјетету истраживање околине у том периоду, тада се умјесто осјећаја самопоштовања могу јавити осјећај срама и љутње. У доби од четири до пет година, самопоштовање поприма компетитивни карактер, а одобравање од стране вршњака постаје важан израз афирмације самопоштовања. Управо је у предшколској доби самопоштовање релативно високо због ограничења у спознајном развоју и привржености скрбнику те бива све реалистичније у наредним годинама.

У истом смјеру иду и размишљања Старц и сур. (2004) који истичу како на развој самопоштовања утјечу: опћа друштвена клима која ставља мањи или већи нагласак на успоредбу дјеце, натјецање, успјешност и оцјењивање, те да поступци родитеља/одгојитеља могу помоћи стварању већег или мањег самопоштовања дјетета.

Истраживања родитељских поступака и самопоштовања дјетета годинама окупира пажњу психолога из разлога што се показало како оба конструкта одређују смјер дјететове личности и понашања. Показало се како родитељски поступци утјечу на положај дјетета у друштву (Wenar, 2003), социјалну одговорност и неовисност, когнитивну учинковитост (Maccoby i Martin, 1983), школске успјехе и академска постигнућа, мотив за постигнућем, локус контроле (Šipek, 2005), самопоуздање (Finkenauer, 2005), знатижељу и самоувјереност (Wenar, 2003) и др. На самопоштовање, пак, можемо гледати као на темељ на којем се гради позитивна особност. О њему ће овисити како ће дијете прихватавати изазове, како ће се носити с неуспјехом, конфликтима, да ли ће бити упорно, колико ће остварити властити потенцијал, какве ће односе градити с другима, како ће интерпретирати свијет око себе.

Но, унаточ многим истраживањима, у Хрватској је врло мало података о истраживањима која су се бавила повезаности родитељских одгојних поступака са самопоштовањем дјеце предшколског узраста. Из страних литература и радова можемо видјети како значајно веће самопоштовање имају дјеца чији родитељи исказују више љубави и пажње, разумијевања и прихватања, који успостављају досљедан и праведан начин награђивања и кажњавања, који имају развијен демократски однос међу члановима обитељи (Nielsen, Metha, 1994; Schmidt, 2003; Coopersmith, 1967, према Coplan i sur., 2004; Maccoby i Martin, 1983).

Циљ овог истраживања, дакле, био је испитати повезаност родитељских одгојних поступака са самопоштовањем дјеце предшколског узраста. У том кон-

тексту, за додатни циљ, жељели смо утврдити можемо ли говорити о разликама у родитељским поступцима, те самопоштовању дјеце, с обзиром на запосленост мајки, њихову стручну спрему те живот у цјеловитој обитељи. Добивене информације могу послужити као провјера иницијалног стања које ће помоћи у даљњој едукацији родитеља и одгојитеља о развијању самопоштовања код дјеце. На темељу циља, дефинирали смо следеће проблеме и хипотезе:

1. Утврдити у коликој се мјери може прогнозировать самопоштовање дјетета предшколске доби на темељу родитељских одгојних поступака (X1: Могуће је успјешно прогнозировать самопоштовање дјетета предшколске доби на темељу родитељских одгојних поступака.).
2. Утврдити разлике у разини самопоштовања дјетета у односу на варијабле: пол дјетета, брачни статус, запосленост и стручна спрема мајке (X2: Постоје разлике у разини самопоштовања дјетета у односу на варијабле брачни статус, запосленост и стручна спрема мајке, у смислу да би дјеца из цјеловитих обитељи, чије су мајке запослене и више стручне спреме, требала имати више самопоштовање. Не постоји разлика у самопоштовању дјеце обзиром на пол.).
3. Утврдити разлике у родитељским одгојним поступцима у односу на варијабле: пол дјетета, брачни статус, запосленост и стручна спрема мајке (X3: Постоје разлике у одгојним поступцима мајки обзиром на брачни статус, запосленост и стручну спрему, у смислу да мајке које су разведене, незапослене и имају нижу стручну спрему, у свом одгоју користе више кажњавања и ауторитарних поступака. Не постоје разлике у родитељским одгојним поступцима у односу на варијаблу пол дјетета.).

Методe

Истраживање је корелативног типа.

Судионици

Судионици истраживања били су намјеран узорак мајки које су 2007. године имале дјецу у седмој години живота те били полазници Дјечјег вртића « Тратинчица » у Копривници. Укупно је у истраживању судјеловало 120 мајки из шест одгојних скупина, чија су дјеца тај период полазила вртић. С обзиром да је у истраживању судјеловала већина мајки дјеце из старијих вртићких група у копривничком дјечјем вртићу, можемо опрезно претпоставити да је узорак донекле репрезентативан за популацију мајки дјеце која су школски обвезници у урбаној средини.

Поступак

Истраживање је проведено анонимно и с тога су родитељи, односно мајке, биле замољене да што искреније одговарају на дате процјене. Упитнике су могли

понијети кући те накнадно у вртићу убацити у кутију за одговоре. На постављене тврдње мајке су одговарале заокруживањем једног од бројева на скали од 0-4 (0=уопће се не односи на мене; 1=углавном се не односи на мене; 2=нити се односи, нити се не односи на мене; 3=углавном се односи на мене; 4=у потпуности се односи на мене) за Упитник родитељски поступци. Самопоштовање дјетета су процјењивале Скалом самопоштовања, на скали од Т-Н (Т = у потпуности се односи на моје дијете; т = углавном се односи на моје дијете; н = углавном се не односи на моје дијете; Н = уопће се не односи на моје дијете). Предвиђено вријеме прикупљања упитника је било ограничено на тједан дана.

Мјерни инструменти

Упитник родитељски поступци

За мјерење родитељских поступака мајки, користили смо Упитник родитељских поступака ауторица Профаца, Арамбашић (2002). Упитник је модифициран на основу Скале одгојних поступака чији је аутор Leahy (1981).

Упитник садржи 32 тврдње које се процјењују на скали од 0 (уопће се не односи на мене) до 4 (у потпуности се односи на мене). У факторској анализи (Profaca, Arambašić, 2002) екстрахирана су 5 фактора, од којих један фактор садржи 8 садржајно неповезаних тврдњи. Дате тврдње избачене су из даљње обраде, што ауторике сматрају оправдавајућим, будући да добивена факторска структура од 4 фактора покрива различите димензије родитељских поступака. Дакле, остале честице формирају 4 фактора која објашњавању 31,82% варијанце добивених резултата у изворном истраживању (Profaca, 2002), те 26,23% варијанце добивених резултата у овом истраживању:

1. ПРИХВАЋАЊЕ И ХАРМОНИЧНОСТ – описује поступке родитеља којима се исказује прихватање дјететових реакција, разумијевање дјететових жеља те усклађеност с дјететовим потребама (5 честица).
2. ПОТИЦАЊЕ НА САМОАКТУАЛИЗАЦИЈУ – односи се на поступке родитеља којима се дијете потиче и охрабрује на изражавање своје особности, ставова и могућности (5 честица).
3. АУТОРИТАРНОСТ – односи се на поступке којима родитељ остварује контролу и надзор над дјететовим понашањем, изражавањем осјећаја и мисли (5 честица).
4. КАЖЊАВАЊЕ – односи се на поступке тјелесног и емоционалног кажњавања дјетета и суочавање дјетета с негативним посљедицама његовог понашања (4 честице).

Коефицијенти унутарње конзистенције за факторе родитељских поступака у изворном истраживању крећу се од 0.49 за фактор кажњавање до 0.74 за фактор прихватање (Profaca, 2002) У нашем истраживању, добивени коефицијенти унутарње конзистенције крећу се од најнижег за фактор кажњавање ($\alpha=0.42$), потом за ауторитарност ($\alpha=0.43$), потицање на самоактуализацију ($\alpha=0.59$), до највишег за фактор прихватање ($\alpha=0.65$).

Резултат сваке мајке, зброј је процјена на честицама које чине одређени фактор. Могући распон резултата на димензијама упитника дефинираним помоћу фактора је (Profaca, 2002): Прихваћање и хармоничност = 0 до 20; Потпуност на самоактуализацију = 0 до 20; Ауторитарност = 0 до 20; Кажњавање = 0 до 16. Виши резултати на поједином фактору значи да су присутнији родитељски поступци на које се фактор односи.

Скала самопоштовања

Самопоштовање дјетета мјерено је Скалом самопоштовања, аутора Huges и Pugh (1984, према Profaca, 2002). Скала има 13 тврдњи које описују понашање дјете у различитим ситуацијама, а које се односе на: прилагодбу, стабилност, друштвеност, отвореност за ново, несигурност, негативан однос према себи и самопоуздање. Коефицијент унутарње конзистенције (Cronbach alpha) добивен на два различита узорка иноси 0.81 и 0.88 (Tkalčić i sur. 1995/1996, према Profaca, 2002), а на нашем 0.79. Свих 13 честица сатурира 1 фактор и објашњава 31% варијанце резултата.

У истраживању, скалу су користиле мајке како би процијениле самопоштовање свог дјетета. На тврдње су одговарале на скали од Н (уопће се не односи на моје дијете) до Т (у потпуности се односи на моје дијете). Распон резултата је од 13 до 52, а виши резултат значи процијењено веће самопоштовање дјетета.

Методе обраде података

Резултати су обрађени статистичким програмом СПСС 16.0. Избјегли смо могућност одабирања просјечне вриједности одговора на одређене честице јер је у даним упитницима био већи број неодговорених честица.

Прије свега, било је потребно проверити да ли се све честице у коришћеним скалама крећу у истом смјеру, како би их могли збројити и добити укупни резултат за ту скалу.

Тако се скала за испитивање самопоштовања састоји се од 5 честица негативног смјера, чије смо вриједности на Ликертовој скали рекодирани, на начин да смо вриједност Т промијенили у 1, т у 2, н у 3, Н у 4. Након тога смо све честице збројили и подијелили са укупним бројем честица како бисмо добили укупан резултат на тој скали. Бодовање на скали родитељских одгојних поступака је почињало с вриједности 0 тако да смо бодовање рекодирани за вриједност више те добили да 0 прелази у 1, 1 у 2, 2 у 3, 3 у 4 и 4 у 5. Издвојили смо 4 фактора: прихваћање, самоактуализација, ауторитарност и кажњавање.

Варијабле спол дјетета и запосленост мајке смо кодирани у 1 (мушки спол, запослена мајка) и 2 (женски спол, незапослена мајка). Варијаблу брачни статус ради боље интерпретације (првенствено због малог броја судионица у категоријама растављена) трансформирали смо у двије категорије (живе заједно и живе одвојено/растављени). Варијабла стручна спрема мајки реално има 4 категорија, али због малог броја НКВ, ВШС и ВСС, формирали смо двије категорије (НКВ/

ССС и ВШС, ВСС). За провјеру евентуалних погрешака у мјерењу, провјерили смо поузданост мјерних инструмената у нашем истраживању (што смо навели у склопу приказа кориштених мјерних инструмената).

На основу добивених података, утврдили смо да је у појединим подгрупама судионица дистрибуција резултата значајно одступајућа од нормалне, и/или је ријеч о малим узорцима судионица. Да бисмо провјерили разлике међу појединим подгрупама судионика (као одговор на други и трећи проблем), користили смо Mann U Whitneyev тест. За први и четврти проблем, користили смо Пеарсонов коефицијент корелације, те за први проблем истраживања комплетну мултиплу регресијску анализу.

Резултати

У табели 1, налази се приказ добивених дескриптивних вриједности на скалама самопоштовања и родитељских поступака. Аритметичка средина на скали самопоштовања је готово 3 ($M=2,99$). Обзиром да је скала од 4 ступња, то што значи да су мајке процјењивале да се наведене тврдње о самопоштовању њихове дјеце доста односе на њих и да процјењују како је оно релативно високо. Скала родитељских одгојних поступака је до 5 ступња и видимо да су се највише процјене добиле на „позитивним“ факторима. Мајке су процјењивале како у потпуности прихватају своје дијете ($M=4,71$) те да га доста често потичу на самоактуализацију ($M=4,39$). У родитељским поступцима мајки су присутно и кажњавање и ауторитарност. Мајке су процјењивале да се кажњавање ($M=2,95$) и ауторитарност ($M=3,18$) и односи и не односи на њих, што је присутно у већој мјери од онога што смо очекивали.

Прије обраде података, направили смо Колмогоров – Смирнов Тест нормалитета дистрибуције (табела 1). Показао је да само фактор „прихватање“ варијабле родитељских одгојних поступака значајно одступа од нормалне дистрибуције.

Табела 1. Дескриптивна статистика и тест нормалитета дистрибуције (К-С тест) за резултате на упитнику родитељских поступака и самопоштовања дјетета

Варијабле	М	СД	К-С	Значајност
ПРИХВАЋАЊЕ	4,7133	,2977	1,66	$p<,01$
САМОАКТУАЛИЗАЦИЈА	4,3967	,5188	1,31	$p>,05$
КАЖЊАВАЊЕ	2,9583	,5697	1	$p>,20$
АУТОРИТАРНОСТ	3,1800	,6666	0,95	$p>,20$
САМОПОШТОВАЊЕ	2,9923	,4099	1	$p>,20$

Прогнозирање самопоштовања дјетета предшколске доби на темељу родитељских одгојних поступака.

Као предуслов прогнозирања самопоштовања дјетета на темељу родитељских одгојних поступака, било је израчунати постоји ли повезаност између даних варијабли (таблица 2).

Таблица 2. Коефицијенти корелација између самопоштовања дјетета, родитељских одгојних поступака и процјена мајки о самопоштовању дјетета

Варијабле	Прихваћање	Самоактуализација	Ауторитарност	Кажњавање	Самопоштовање
Прихваћање	1	0,384**	0,053	0,028	0,266*
Самоактуализација		1	-0,194	-0,087	0,275*
Ауторитарност			1	0,368**	-0,058
Кажњавање				1	-0,183
Самопоштовање					1

** корелација значајна на разини од 1%

* корелација значајна на разини од 5%

У складу с очекивањем, показала се позитивна повезаност између „позитивних“ и „негативних“ димензија родитељских поступака. Тако су родитељско прихваћање дјетета те потицање на самоактуализацију, значајно повезани на разини од 1% ($p=0,384$). Такођер, кажњавање дјетета је на нивоу од 1% повезано с ауторитарним приступањем мајки према дјечи ($p=0,368$). Повезаност постоји и између самопоштовања дјетета и родитељског прихваћања ($p=0,266$, $p<0,05$), те потицања на самоактуализацију ($0,275$, $p<0,05$). Корелација између самопоштовања и кажњавања, те ауторитарног понашања да је негативна. То значи да уколико је у родитељском понашању присутно кажњавање и ауторитарно приступање, самопоштовање дјетета ће бити ниже. Но, ипак, ова повезаност се није показала статистички значајном ($p=-0,183$; $p=-0,058$, $p>0,05$).

Таблица 3. Прогноза успјешности предвиђања самопоштовања на основу предиктора родитељских одгојних поступака

Предиктори	β	т-тест	Значајност	Р	Р ²	Ф	Значајност
Прихваћање	0,20	1,46	$p>,10$	0,37	0,14	2,15	$p>,05$
Самоактуализација	0,18	1,31	$p>,10$				
Ауторитарност	0,01	0,04	$p>,20$				
Кажњавање	-0,17	-1,29	$p>,20$				

Из таблице 3 можемо очитати да постотак заједничког варирања варијабли предиктора с критеријем самопоштовања износи 14% ($P^2 = 0,14$), те да је њихова корелација $P = 0,37$. Такођер, видимо да предиктори не предвиђају статистички значајно ($\Phi = 2,15$, $p > 0,05$). Иако су варијабле прихватање и самоактуализација у корелацији са самопоштовањем, нити оне значајно не доприносе предвиђању самопоштовања ($\beta = 0,20$, $t = 1,46$, $p > 0,05$; $\beta = 0,18$, $t = 1,31$, $p > 0,05$).

Разлике у разини самопоштовања дјетета у односу на варијабле: пол дјетета, брачни статус, запосленост и стручна спрема мајке

Мајке су вишим процјењивале самопоштовање дјечака од самопоштовања дјевојчица (таблица 4). Ипак, погледом на просјечне рангове, можемо видјети како је та разлика врло мала ($P_m = 31,60$; $P_j = 29,06$). Услијед тога се показало да не постоји статистички значајна разлика у разини самопоштовања између дјечака и дјевојчица, према процјенама њихових мајки ($U = 404,50$, $p > 0,05$).

Таблица 4. Разлике у самопоштовању дјеце у односу на варијабле: пол дјетета, стручна спрема мајке, брачни статус родитеља, запосленост мајке

Разлике у односу на...	Просјечни рангови		Манн-Витнеу U	Значајност
СПОЛ	Дјечаци (34)	Дјевојчице (26)	404,50	$p > ,20$
	31,60	29,06		
СТРУЧНА СПРЕМА МАЈКЕ	НКВ, ССС (38)	ВШС, ВСС (22)	329,00	$p > ,10$
	28,16	34,55		
БРАЧНИ СТАТУС РОДИТЕЉА	Живе заједно (53)	Живе одвојено (7)	130,00	$p > ,20$
	29,45	38,43		
ЗАПОСЛЕНОСТ МАЈКЕ	Запослена (51)	Незапослена (9)	194,00	$p > ,20$
	31,20	26,56		

Резултати у табели 4 надаље указују да мајке које имају вишу и високу стручну спрем у процјењују да њихова дјеца имају више самопоштовање ($P = 34,55$) од дјеце чије мајке имају средњу стручну спрем у или су нискоквалифициране раднице ($P = 28,16$). Уноточ разлици у просјечним ранговима, не постоји статистички значајна разлика у самопоштовању дјеце с обзиром на стручну спрем у њихових мајки ($U = 329,00$, $p > 0,05$). Ваљаност оваквом закључку може бити упитна обзиром да је узорак доста неуједначен.

Надаље, можемо видјети да су разлике просјечних рангова процјене самопоштовања између дјеце које живе у цјеловитим ($P = 29,45$) и нецјеловитим

обитељима ($P=38,43$) врло велике те да мајке које су растављене или су живе одвојено процјењивале самопоштовање своје дјеце вишим. Унаточ великој разлици рангова, та разлика није статистички значајна ($U=130,00$, $p>0,05$). Као и у претходној табели, овакав закључак је упитан због велике разлике у броју судионица у скупинама.

Иако је присутна разлика рангова у самопоштовању дјеце запослених, односно, незапослених мајки, она није статистички значајна ($U=194,00$, $p>0,05$). Запослене мајке су процјењивале више самопоштовање код своје дјеце ($P=31,20$) од незапослених ($P=26,56$). Ова разлика би можда била статистички значајна када би узорак био изједначен.

Разлике у родитељским одгојним поступцима у односу на варијабле: пол дјетета, брачни статус, запосленост и стручна спрема мајке

Одгојни поступци мајки се, према резултатима у табели 5, не разликују када се ради о полу дјетета, односно мајке користе исте одгојне поступке према дјечи. Тачније, статистички се значајна разлика показала само код ауторитарног поступања у одгоју ($U=300,00$, $p<0,05$), при чему мајке више ауторитарно поступају према дјечацима ($P_M=34,68$; $P_J=25,04$). Просјечни рангови осталих фактора код дјечака су нешто виши од рангова а дјевојчица те се крећу од $P=31,72$ за прихватање до 34, 68 за ауторитарност. Код дјевојчица, мајке најмање у одгоју користе ауторитарна понашања ($P=25,04$), а подједнако прихватање, потицање на самоактуализацију те кажњавање.

Таблица 5. Разлике у родитељским поступцима у односу на варијаблу пол дјетета

Скала родитељских поступака	Дјечаци (34)	Дјевојчице (26)	Mann-Witney U	Значајност
ПРИХВАЋАЊЕ	31,72	28,90	400,50	$p>,20$
САМОАКТУАЛИЗАЦИЈА	32,35	28,08	379,00	$p>,20$
АУТОРИТАРНОСТ	34,68	25,04	300,00	$p<,05$
КАЖЊАВАЊЕ	32,40	28,02	377,50	$p>,20$

Таблица 6. Разлике у родитељским поступцима
у односу на варијаблу стручна спрема мајке

Скала родитељских поступака	НКВ И ССС СТРУ. СПРЕМА МАЈКЕ (38)	ВШС И ВСС СТРУ. СПРЕ. МАЈКЕ (22)	Mann- Witney U	Значајност
ПРИХВАЋАЊЕ	31,18	29,32	392,00	p>,20
САМОАКТУАЛИЗАЦИЈА	31,21	29,27	391,00	p>,20
АУТОРИТАРНОСТ	32,30	27,39	349,50	p>,20
КАЖЊАВАЊЕ	32,76	26,59	332,00	p>,10

Родитељски поступци мајки се статистички значајно не разликују када успоређујемо мајке по стручној спреми (таблица 6). Просјечни ранг за мајке нискоквалифициране раднице и средње стручне спреме, крећу се од $P=31,18$ за прихватање и $P=31,21$ за самоактуализацију до $P=32,76$ за кажњавање. Код мајки с вишом и високом стручном спремом, просјечни рангови су нешто другачији и крећу се од најнижег за кажњавање ($P=26,59$) до највишег за прихватање и самоактуализацију ($P_p=29,32$, $P_s=29,27$). Иако не постоје статистички значајне разлике, према просјечним ранговима даје се претпоставити да би оне постојале код уједначеног узорка.

Слична тенденција је присутна и у слиједећој табlici 7. Поставља се питање да ли су резултати добивени у успоредби родитељских поступака мајки које живе с партнером или су растављене ваљани и да ли би они били другачији да је узорак изједначен. Добивени просјечни рангови показују како мајке које живе у заједници с партнером, у одгоју највише употребљавају ауторитарност ($P=32,07$), а најмање потичу дјecu на самоактуализацију ($P=29,69$). Обрнуто од тога, мајке које не живе с партнером, у своме одгоју највише потичу дјecu на самоактуализацију ($P=36,63$), а најмање користе ауторитарне поступке ($P=18,64$). Иако се у ова два фактора показала велика разлика у ранговима, статистички је значајна само разлика у ауторитарном приступу мајки, али врло слаба, на разини од 10% ($U=102,50$, $p<0,10$). Остале разлике у родитељском поступању између мајки нису статистички значајне.

Таблица 7. Разлике у родитељским поступцима у односу на варијаблу брачни статус

Скала родитељских поступака	Ранг ЖИВЕ ЗАЈЕДНО (53)	Ранг ЖИВЕ ОДВОЈ./ РАСТАВЉЕНИ (7)	Mann-Witney U	Значајност
ПРИХВАЋАЊЕ	29,94	34,71	156,00	$p>,20$
САМОАКТУАЛИЗАЦИЈА	29,69	36,64	142,50	$p>,20$
АУТОРИТАРНОСТ	32,07	18,64	102,50	$p>,05$
КАЖЊАВАЊЕ	30,96	27,00	161,00	$p>,20$

Запослене мајке су готово исто процјењивале своје одгојне поступке (таблица 8), те се просјечни рангови крећу од $P=29,18$ за прихватање до $P=30,72$ за кажњавање. Процјене које су давале незапослене мајке су доста више и крећу се од $P=29,28$ за кажњавање до 38,00 за прихватање. Иако се успоредбом рангова фактора прихватања чини да се ове групе мајки међусобно разликују, тест значајности то није потврдио ($U=162,00$, $p>0,05$). Не постоји статистички значајна разлика у одгојним поступцима запослених и незапослених мајки. Овакав закључак је упитан због малог броја незапослених судионица.

Таблица 8. Разлике у родитељским поступцима у односу на варијаблу запосленост мајке

Скала родитељских поступака	Ранг ЗАПОСЛЕНА (51)	Ранг НЕЗАПОСЛЕНА (9)	Mann-Witney U	Значајност
ПРИХВАЋАЊЕ	29,18	38,00	162,00	$p>,10$
САМОАКТУАЛИЗАЦИЈА	29,86	34,11	197,00	$p>,20$
АУТОРИТАРНОСТ	29,44	36,50	175,50	$p>,20$
КАЖЊАВАЊЕ	30,72	29,28	218,50	$p>,20$

Расправа

Циљ овог истраживање био је истражити повезаност родитељских одгојних поступака и самопоштовања дјетета, те утврдити постоје ли разлике међу мајкама у родитељском поступању, а између дјеце у разини самопоштовања.

Мјерећи родитељске поступке, мјерили смо четири димензије: прихватање, потицање на самоактуализацију, ауторитарност и кажњавање. Резултати

су показали да мајка која прихвата своје дијете, уједно и потиче дијете на самоактуализацију. Дакле, мајка која уважава своје дијете, емоционална му је потпора, показује му да га разумије, уједно ће потицати дијете да стриједи бољем, одобравати да доноси одлуке и да испробава нове ствари и потицати га да размишља о животу и да буде радознано. Такођер, показало се како су повезани поступци кажњавања и ауторитарности. Точније, мајка која не допушта дјетету да има своје тајне, да се љути на њу, или мајка која стално надзире, бити ће склона и физички или емоционално кажњавати дијете. Према теоријским претпоставкама, за очекивати је било како ће и „позитивни“ и „негативни“ поступци бити у корелацији и то негативној (Čudina Obradović, Obradović, 2006, Šikić, 2007). Емоционално топли родитељи прихватају своју дјецу, пружају им подршку, пријатељски су расположени, поштују осјећаје дјетета. Од техника дисциплинирања користе објашњења, похвале и охрабривања. С друге стране, емоционално хладни родитељи занемарују своју дјецу, одбацују их, непријатељски су расположени према њима. Као дисциплинирање користе непримјерене поступке попут: физичког кажњавања, психолошке и физичке контроле (Burić i sur., 2008). Могуће је да родитељи дјеце предшколске доби у том периоду још не успјевају развити позитивно дисциплинирање, већ да због ограничења у дјечјем когнитивном развоју, прибјегавају кориштењу неких негативнијих, традиционалних поступака дисциплинирања. Rohner у ПАРТ теорији (Rohner, 2004) такођер истиче да се родитељско понашање може препознати као прихватајуће и одбацујуће. Родитељ који прихвата своје дијете изражават ће вербално потпору дјетету, изјављивати му љубав, показивати поштовање те да му је стало до њега, али исто тако и невербалним поступцима попут додира, погледа ће му слати исту поруку. Родитељ који одбацује своје дијете, дати ће му до знања да га није брига за њега, према њему ће бити равнодушан, поступцима неадекватног кажњавања, непримјереног ријечника ће га омаловажавати.

Свакодневно поступање према дјетету, било на подржавајући, позитиван или, пак, негативан и дестимулирајући начин, утјечат ће на развој слике коју ће дијете имати о себи. Родитељи, као дјететов главни извор знања о себи, својим поступањем дјетету шаље информације о њему саме које оно тада интернализира као његово властито мишљење. Тако родитељ који према дјетету има однос који је брижан, топао, пун љубав и прихватања, те досљедан и праведан, којим се уважавају права и мишљења дјетета, резултира тиме да дијете интернализира позитивну слику о себи као и осјећај компетентности (Harter, 1999; Burns, 1982, Coopersmith, 1967, према Lacković Grgin, 1994). Овакви налази су потврђени и у нашем истраживању, гдје је се показало да је самопоштовање дјеце повезано с поступцима прихватања и потицања на самоактуализацију од стране родитеља. Према теорији самодетерминације (Deci i Ryan, 1985, према Grolnick i Beiswenger, 2006), здрава слика о себи остварује се задовољавањем трију психолошких потреба: 1) потребе за компетенцијом или осјећајем особе да је способна и ефикасна у властитој околини, 2) потребе за аутономијом или осјећајем особе да управља својим понашањем и изборима и 3) потребе за повезаношћу или осјећајем да је

особа повезана и да је подржавају значајни други. Из перспективе самодетерминације, родитељи могу побољшати самопоштовање своје дјеце осигуравајући им околину која ће потицати осјећаје аутономије, компетенције и повезаности. Дакле, различита родитељска понашања могу у различитој мјери придонијети дјечјем самопоштовању.

Нека истраживања истичу како присутност негативног аспекта родитељског поступања, попут кажњавања и ауторитарности, утјече на смањење самопоштовања код дјеце (Bakman, 1982, Furnham, Cheng, 2001, Buri, 1998, према Burić i sur. 2008, Lacković Grgin, Bezinović, 2002). У другим истраживањима, као и у нашем, није добивен овакав резултат, те аутори истичу како кажњавање и ауторитарност за посљедицу имају пораст агресивности, анксиозности, поремећаја у понашању код дјеце (Lacković Grgin, 1994, Dunn & Kendrick 1982, према Thompson, 2001, Wenar, 2003).

Иако су позитивни поступци повезани са самопоштовањем дјетета, на темељу њих не можемо предвидјети развој дјечјег самопоштовања. Овакав резултат можемо рећи да је био за очекивати. Дјечји развој није једносмјерни процес, те о њему овиси много тога: поступци родитеља, контекст у којем се одгој одвија, дјететова и родитељева особност, утјецај значајних других. Иако когнитивни развој дјечи у шестој години још не омогућује реалну свјесност о себи, они се почињу успоређивати, постају свјесни да су нека дјеца у друштву популарнија од других. Можда већ у доби од шест година полако почиње и расти важност мишљења вршњака при формирању слике о себи. Такођер, дјеца кроз свакодневни боравак у вртићу развијају однос с одгојитељима те стварају приврженост. Одгојитељи тако некој дјечи постају значајни други.

У нашем узорку није пронађена разлика у самопоштовању између дјечака и дјевојчица. Иако резултати нису конзистентни, најчешће овакве резултате сусрећемо и у другој литератури (Wadea, 1989, према Lacković Grgin, 1994, Bezinović, Lacković Grgin, 1990, Pastor, 2004). Наиме, разина глобалног самопоштовања у предшколској доби није под утјецајем пола дјетета, али се с одрастањем јављају разлике у специфичним димензијама самопоштовања (Vasta i sur., 1998, Lacković Grgin, 1994).

Разлике у разини самопоштовања се нису показале ни обзиром на стручну спрему и запосленост мајки, те обзиром на живот у цијеловитој обитељи. Но, успркос томе, мајке које су запослене, више стручне спреме и које нису у браку, процјењују самопоштовање њихове дјеце вишим. Истраживања која су се бавила социоекономским статусима (Toličić, Zorman, 1977, Rasku-Puttonen, 1983, према Lacković Grgin, 1994), показала су како постоји другачија динамика односа ниже образованих родитеља те како њихова дјеца имају ниже самопоштовање. Аутори објашњавају да је њихова вербализација мања, а захтјеви, упутства, се изричу у кратким реченицама. Обзиром да је елаборирани језични код тај који потиче развој самопоштовања у раном дјетињству, дјеца ниже образованих имати ће ниже самопоштовање. Надаље се намеће да ниже образовани родитељи су и више незапослени, мање зарађују, па се доводи у питање да ли ниже образовање

узрокује и ниже самопоштовање или до тога доводи разина стреса у обитељи. У том смјеру иду закључци истраживања Работег Шарић, Брајша Жганец и Шакић (2009), које истиче важност економске ситуације као предиктора самопоштовања и животног задовољства дјеце, те истраживање Профаца (2002), које је показало да разина родитељског стреса очева утјече на смањено самопоштовање дјеце (Profaca, 2002). Hoffman (1984, 1989, према Vasta i sur., 1998) је провео велику студију испитивања самопоштовања дјеце чије су мајке незапослене и с дјецом чине једнородитељске обитељи. Показало се да је управо фактор незапослености имао највећу предиктивност самопоштовања дјеце. Дјеца чије су мајке биле запослене, имале су више самопоштовање од дјеце чије су мајке биле незапослене, без обзира на стручну спрему или живот у нецјеловитој обитељи. Carlson i Corcoran (2001, према Ćudina Obradović, Obradović, 2006) истичу важност обитељске структуре за развојни резултат у адолесценцији. Једнородитељске обитељи неповољно утјечу на прилагодбу адолесцената због неколико фактора: неповољног економског положаја обитељи, мањкавог социјализацијског контекста, стреса, те мајчине психолошке адаптације. Истраживање Parish i Wiglea (1985, према Lacković Grgin, 1994) је показало да дјеца из потпуних обитељи себе позитивније процјењују од дјеце из једнородитељских обитељи. Дјеца у предшколској доби вјеројатно не осјећају још ове посљедице јер најчешће остају са скрбником за којег су више приврженији те се с тога нити њихово самопоштовање не разликује обзиром на живот у (не)цјеловитој обитељи.

Процјене самопоштовања дјеце предшколске доби су обично врло високе. Њихов когнитивни развој их ограничава у стварању реалне слике себе и других, те стога вјерују да могу пуно више него што то обично је. У овом истраживању су мајке процјењивале самопоштовање своје дјеце, те су стога и те процјене реалније. Просјечне резултате које су постизали на скали је око 30. Очекивали смо да ће ове процјене бити ипак мало више, с обзиром да је распон резултата од 13 до 52. Дјеца родитеља судионика истраживања су дјеца пред полазак у школу, па можда родитељи почињу гледати њихову особност на један другачији, реалнији начин. Родитељи често из свога страха за сналажење дјеце у школи, знају умањивати њихове способности. То су можда неки од разлога зашто су процјене самопоштовања нешто ниже од очекиваног.

У истраживању смо жељели видјети и да ли се родитељски поступци разликују у односу на варијабле пола дјетета, стручну спрему и запосленост мајки те живота у цјеловитој обитељи. Резултати истраживања су врло различити и контрадикторни када је спол дјеце у питању. Нека истраживања указују на велике разлике у родитељском поступању према мушкој и женској дјечи (Raboteg Šarić, Sakoman, Brajša Žganec, 2002, Profaca, 2002), а нека показују да разлике нема (Šikić, 2007). Прегледом кроз литературу и истраживања, може се видјети како разлике у поступању расту с годинама дјеце и то вјеројатно због утјецаја културе. Поступања се почињу разликовати већ при избору играчака (Ljubetić, 2007; према Šikić, 2007), преко реакција на успјех и неуспјех (Vasta i sur., 1998), па све до разлика у свакодневном исказивању емоционалности и доминације,

асертивности (Russell i Russell, 1987; prema Keresteš, 2001). У нашем истраживању су добивене разлике у spolu у односу на варијаблу ауторитарност и то у корист дјечака. То значи да мајке више користе ауторитарне поступке у одгоју дјечака него дјевојчица. Могуће је да у одгоју дјевојчица боље реагирају на позитивне облике дисциплинирања, попут, похвала, договора и сл. Код дјечака се често потенцира развој прогресивности, асертивности, устрајности, те је због тога понекад самим родитељима тешко постићи договор и компромис с дјететом. Остале одгојне поступке: прихватање, потицање на ауторитарност, те кажњавање, подједнако користе мајке у одгоју и дјечака и дјевојчица. Занимљиво је и напоменути како су процјене на свим варијаблама више за дјечаке. То би значило да мајке у одгоју, иако безначајно, ипак више дјечацима показују да их прихватају, потичу више на самоактуализацију, али их и више кажњавају те су ауторитарне. Изгледа да културни стереотипи према споловима долазе до изражаја барем мало. Вјеројатно се сматра како дјевојчице боље разумију своје и туђе емоције те има не треба толико често показивати да су прихваћане јер „оне то знају“. Такођер, дјечаци су још увијек ти који се више потичу да стреме према вишем, да изражавају своје мишљење, а дјевојчице да буду конформистичне. Профаца (2002) се у своме истраживању такођер бавила разликама у родитељском поступању према дјечацима и дјевојчицама, али у односу на разину доживљеног родитељског стреса. Тако мајке које доживљавају јачи стрес примјењују више негативних поступака код дјечака.

Показало се да се родитељски поступци не разликују у односу на преостале варијабле. Тачније, мајке без обзира на стручну спрему, (не)запосленост или живот у (не)цјеловитој обитељи, не разликују се у родитељском поступању према својој дјечи. Овакви резултати се дјеломично не подударају с анализама других истраживања и литературом. Rasku-Puttonon (1983, prema Lacković Grgin, 1994) истиче како родитељи нижег образовања, а тиме и слабијег економског стања те веће незапослености, су мање топли и прихватајући родитељи. Много је истраживан и утјецај и структура једнородитељских обитељи. Самохрано родитељство сматра се чиниоцем ризика за проблеме прилагодбе дјетета зато што је повезано с процесима у обитељи који повећавају вјеројатност развојних потешкоћа. Симонс и сурадници (1996, prema Raboteg Šarić, Pećnik, 2006) показали су да су, у односу на мајке у браку, разведене мајке недоследније, хостилније, мање знају о свакодневним активностима своје дјеце и више их кажњавају. Међутим, утврђен је само мален израван учинак обитељске структуре на квалитету родитељства. И остала новија истраживања не стављају динамику једнородитељске обитељи у превише негативну конотацију у односу на двородитељске обитељи. Један од закључака је да родитељски одгој и понашање изразитије утјечу на развој и карактеристике адолесцената него структура обитељи (Čudina Obradović, Obradović, 2006). Do istih zaključaka su došle i Raboteg Šarić, Pećnik (2006) у свом истраживању, које је показало да не постоје разлике у родитељском поступању између једнородитељских и двородитељских обитељи. Налази Deater-Deckard i Scarr (1996, prema Profaca, 2002) указују да запосленост и брачно стање утје-

че на разину родитељског стреса. Тако незапослени и невјенчани доживљавају већу разину стреса. Профаца (2002) је у свом истраживању утврдила повезаност родитељског стреса и родитељских поступака. Тако мајке с јачим доживљајем родитељског стреса мање потичу дјецу на самоактуализацију и више су ауторитарне у поступцима. На сличним закључцима се темељи и истраживање Работег-Шарић, Пећник (2006). Резултати су показали да укључени скупови предиктора значајно придонесе објашњењу родитељских одгојних поступака те да различити аспекти родитељских одгојних поступака имају донекле различите детерминанте. Од социодемографских варијабли, с мјерама родитељскога понашања највише је био повезан спол, а затим и образовање родитеља. Мајке исказују дјеци више подршке и разумијевања те их више укључују у процесе одлучивања у обитељи. Надаље, образовање родитеља показало се значајним предиктором родитељскога знања о свакодневним активностима дјетета и склоности укључивања дјетета у заједничко одлучивање. То је у складу с налазима да образованији родитељи имају бољи надзор над дјететом (Jones *i sur.*, 2003), укљученији су у одгој (Voydanoff *i Donnelly*, 1998) и рјеђе прибјегавају тјелесном кажњавању (978 Jackson *i sur.*, 1998). Резултати су показали да је већи број финансијских потешкоћа повезан са слабијим родитељским надзором и мањом подршком. То је у складу с другим истраживањима која упућују на то да економски притисак смањује квалитету одгојних поступака мајки (Conger *i sur.*, 1994; Leitonon *i sur.*, 2003; Simons *i sur.*, 1992). Дакле, могли бисмо закључити да у нашем истраживању резултати не показују ову разлику или због малог узорка незапослених мајки или на одгојне поступке, као што видимо из других остраживања, утјећу неки посредујући фактори, попут аспекта личности, економског притиска и сл.

Опћенито гледајући, мајке из нашег истраживања су процјењивале како подједнако у одгоју користе „позитивне“ и „негативне“ поступке. Ипак је било очекивати да ће те разлике бити веће, те да ће мајке више у одгоју користити прихваћање и потицање на самоактуализацију, него кажњавање и ауторитарност. Развојни напредак дјеце пред школу, омогућује да у одгоју родитељи користе неке позитивније одгојне мјере.

Критички осврт и практичне импликације

Битан недостатак овог истраживања је релативно мали број судионика. Уз то, судионици у појединим скупинама нису подједнако заступљени. Тако нам је велика разлика у категоријама (не)запослености мајке, у корист запослених, те (не)цјеловитих обитељи, у корист цјеловитих обитељи. Обзиром на такво стање, питање је да ли би резултати били исти када би скупине биле изједначене. Надаље, показатељи мјерних инструмената у нашем истраживању нису високи, те би можда у будућим истраживањима било добро користити неки други мјерни инструмент.

Једна од могућности је да се будућа истраживања усредоточе на конструкте самопоштовања и родитељских поступака засебно. На тај начин бисмо могли

укључити више варијабли и добити комплетнију слику о конструктима. Могло би се одговорити на питања о предиктивности самопоштовања дјеце, у којој се мјери самопоштовање мијења у временском одмаку, да ли се с временским одмаком мијења самопоштовање дјечака и дјевојчица. Такођер, лонгитудиналним истраживањем бисмо могли видјети да ли се родитељски постиупци мијењају с функцијом доби дјетета. Варијабле родитељских поступака, (не)запосленост, живот у (не)цјеловитој обитељи вјерујемо да је у међузависности с доживљајем стресаи неким димензијама личности, па би било корисно и то истражити. С обзиром да одгојитељи проводе доста времена с дјецом, њихове реакције на дјететово постигнуће вјеројатно такођер утјечу на дјететову слику о себи и његову мотивацију за различите активности. Стога би ваљало видјети какав је утјецај одгојитеља на самопоштовање дјеце. Исто тако, добро би било испитати да ли се одгојни поступци битно разликују код одгојитеља и родитеља, или, пак, да ли родитељи и одгојитељи истовјетно процјењују самопоштовање дјеце.

Практичну промјену ових резултата видимо у сврси едукације родитеља и одгојитеља. О успјешном родитељству се данас пуно говори, тражи се идеалан образац за поступање у неугодним ситуацијама, а све са сврхом како би дјеца израсла у квалитетне особе. А заправо, јединственог обрасца нема. Код родитеља стога ваља помакнути фокус пажње с рјешавања проблема када они већ настану, на превентивно, свакодневно поступање с дјецом, те квалитетно грађење партнерског односа дјеце и одраслих. Важно је освјестити што то значи уистину прихватити, подржати дијете, како поставити дјетету границе, а не угрожавати његов интегритет. Можемо родитељима дати до знања да се оваквом подршком гради у дјетету позитивна слика о њему самоме те позитивно самопоштовање, као добар предувјет за развој здраве и квалитетне личности. Уједно се и јача осјећај компетентности родитеља што поновно доприноси јачању односа родитељ – дијете. Важно је о томе поучити и одгојитеље. Показало се да, иако би одгојитељи требали имати више знања од родитеља, баш они често поступају слично родитељима, те имају сличне предрасуде о одгоју.

С родитељима се може организирати низ комуникативних родитељских састанака на којима би се обухватиле теме: препознавање, разумјевање и задовољавање дјететових потреба; освјештавање властитих, те постављање дјететових граница; прихватити дијете гестом и ријечима; досљедност у одгоју; подршка и помоћ у одабиру и модулирању поступака према дјетету. Одгојитеље се може едуцирати о истим темама кроз интерне активе или радионице. У раду с одгојитељима добро је још обухватити и теме: улога одгојитеља у потицању самопоштовања у дјеце; властита слика о себи; како информирати родитеља о дјететовом постигнућу; утјецај социјалне успоредбе на самопоштовање. За дјецу се могу осмислити мали пројекти који би се проводили унутар одгојних скупина дјеце, на теме: нпр. То сам ја, Што све могу, Ја и моји пријатељи и слични. Овакав начин едуцирања и евалуацију ефеката оваквих склопова активности могли бисмо искористити за будуће истраживање. Прије и након едукације, процијенили бисмо примијењене одгојне поступке и њихове ефекте на самопоштовање дјеце,

те успоредили резултате како би утврдили да ли овакав вид едукације утјече на самопоштовање дјеце и примјену примјеренијих одгојних поступака од стане родитеља, али и одгојитеља.

Закључци

Иако су варијабле родитељског прихваћања и потицања на самоактуализацију позитивно повезане са самопоштовањем код дјеце, показало се да на темељу родитељских одгојних поступака не можемо успјешно прогнозирати самопоштовање код дјеце.

Не постоји статистички значајна разлика у разини самопоштовања дјеце, обзиром на њихов спол, живот у (не)цјеловитој обитељи, те (не)запослености и стручне спреме њихових мајки.

Постоји статистички значајна разлика у ауторитарном приступу мајки између дјечака и дјевојчица и то тако да мајке користе ауторитарне поступке у већој мјери у одгоју дјечака. У осталим родитељским поступцима нема статистички значајне разлике. Такођер, родитељски поступци се статистички значајно не разликују обзиром на (не)запосленост, стручну спрему мајке те живота у (не)цјеловитој обитељи.

Литература

- Bezinović, P. (1988), *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
- Bezinović, P., Lacković Grgin, K. (1990), „Percepcija vlastite kompetentnosti, tjelesnog izgleda i samopoštovanja kod desetogodišnje djece“, *Primijenjena psihologija*, Vol 11, n2, pp 71-75.
- Čudina Obradović, M., Obradović, J. (2002), „Support to parenthood: challenges and possibilities“, *Child development*, Vol 67, pp 2101-2114.
- Čudina Obradović, M., Obradović, J. (2006), *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Finkenauer, C. (2005), „Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control“, *International Journal of Behavioral Development*, Vol 29, n1, pp 58-70.
- Gfroerer, K. P., Kern, R.M., Curlette, W.R. (2004), „Research support for individual psychologys parenting model“, *Journal of individual psychology*, Vol 60, n4, pp 379-388.
- Harter, S. (1999), *The construction of the self- a developmental perspective*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Kuterovac Jagodić, G., Keresteš, G. (1997), „Perception of parental acceptance-rejection and some personality variables in young adults“, *Društvena istraživanja*, Vol 4-5, n30-31, pp 477-491.

- Keresteš, G. (2001), „Spol roditelja te dob i spol djeteta kao odrednice roditeljskog ponašanja“, *Suvremena psihologija* 4(1-2):7-24.
- Lacković Grgin, K. (1994), *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Maccoby, E.E., Martin, J.A. (1983), Socialization in the context of the family: Parent – child interaction. In P. Mussen (Series Ed.) & E.M. Hetherington (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Pastor, I. (2004), *Samopoštovanje djece obzirom na spol, dob i mjesto stanovanja*. Diplomaska radnja. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Raboteg Šarić, Z., Brajša Žganec, A., Šakić, M. (2009), „Life satisfaction in adolescents: the effects of perceived family economic status, self-esteem and quality of family and peer relationships“, *Društvena istraživanja*, Vol 3, pp 547-564.
- Raboteg Šarić, Z., Sakoman, S., Brajša Žganec, A. (2002), „Stilovi roditeljskog odgoja, slobodno vrijeme i rizično ponašanje mladih“, *Društvena istraživanja*, Vol 2-3, n58-59, pp 239-263.
- Raboteg Šarić, Z., Pećnik, N. (2006), „Bračni status, financijske poteškoće i socijalna podrška kao odrednice roditeljske depresivnosti i odgojnih postupaka“, *Društvena istraživanja*, Vol 6, n86, pp 961-985.
- Starc, B. i sur. (2004), *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Šikić, S. (2007), *Razlike u roditeljskom ponašanju ovisno o spolu, redoslijedu rođenja i dobi djeteta*. Zagreb: neobjavljen stručni rad za polaganje pripravničkog ispita.
- Šipek, I. (2005), *Povezanost roditeljskih odgojnih postupaka, motiva za postignućem i lokusa kontrole u adolescenata*. Diplomaska radnja. Zagreb: Hrvatski studiji.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1998), *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Wenar, C. (2003), *Razvojna psihopatologija i psihijatrija – od dojenačke dobi do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Ida Šimunović
Koprivica
Dr Joško Sindik
Zagreb

A LINK BETWEEN UPBRINGING PRACTICES OF MOTHERS AND SELF-ESTEEM OF CHILDREN

Abstract

Studies of parental practices and child's self-esteem have shown that both constructs determine the direction of child's personality development and behaviour. A research has been conducted on a deliberate sample of 120 mothers in six educational

groups of seven-year-old children, attending the kindergarten “Tratincica” in Koprivica. The main objective of the study was to examine the relationship between parental upbringing practices and self-esteem of children at preschool age. In this context, we examined differences in parental practices and in the self-esteem of children, according to certain demographic variables. The results showed that it was not possible to successfully predict self-esteem of children according to parental upbringing practices. There was no statistically significant difference in the level of children’s self-esteem in regard to their sex, living in (in)coherent, and working status, i.e. (un)employment and professional qualification of mothers. Statistically significant difference was found between the authoritarian approach of mothers towards boys and girls, in the sense that mothers tend to use authoritarian methods with boys to greater extent; on the other hand, there are no other statistically relevant differences in case of other parental upbringing methods. At the same time, there is no statistically significant difference in parental methods in regard to employment status and professional qualification of mothers, or living in (in)coherent family.

Key words: self-esteem, differences, prognosis, parental procedures, upbringing.

Ида Шимунович, Копривница, Д-р Ђшко Синдик, Загреб

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПОСТУПКОВ МАТЕРЕЙ С САМОУВАЖЕНИЕМ ДЕТЕЙ

Резюме

Исследования родительских поступков и самоуважения ребёнка указывают на то что оба настоящие элемента определяют направление личности и поведения ребёнка. Мы исследовали определённую группу из 120 матерей из шести воспитательных групп детей в возрасте семи лет, которые ходили в Детский сад «Тратинчица» в городе Копривница. Целью настоящего исследования было обнаружить взаимосвязь воспитательных поступков родителей с самоуважением детей дошкольного возраста. В этом контексте мы исследовали разницы в поступках родителей и в самоуважении детей, учитывая некоторые демографические вариаблы, переменные. Результаты показали что на основании воспитательных поступков родителей нельзя успешно прогнозировать самоуважение у детей. Не существует статистически значимая разница в степени самоуважения детей, учитывая их пол, жизнь в целостной или не целостной семье, работают ли или не работают их матери и какой их уровень образования. Существует статистически значительная разница в авторитарном подходе матерей между мальчиками и девочками, таким образом что матери используют авторитарные по-

ступки в большей мере в воспитании мальчиков, а в других поступках родителей нет статистически важных различий, Также, поступки родителей статистически значительно не отличаются в зависимости от того работает ли мать или нет, какая у неё профессия и /не/целостность семьи.

Опорные слова: самоуважение, разницы, прогноз, поступки родителей, воспитание

ТРИ РАРИТЕТНА ДОКАЗА ШТАЈНЕРОВЕ ТЕОРЕМЕ

Резиме

Овим радом приказаћемо један раритетни примјер геометријског полиформизма [1] у настави математике средње школе. Овакви и слични доказни задаци активизирају и динамизирају наставу математике и у функцији су разбијања формализма у њој.

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

Увод

За име Jakoba Steiner-a везују се и познате конструкције са ограничењима, тј. конструкције у равни изведене само лењиром.

Као што се може доказати Mohr–Mascheronijeva теорема, да се свака геометријска конструкција може извести и само шестаром, исто тако може се доказати и Штајнерова теорема, да се свака геометријска конструкција која се може извести лењиром и шестаром може извести као Штајнерова конструкција само лењиром.

Ове интересантне конструкције са ограничењима можемо радити на часовима додатне наставе у гимназијама и математичкој гимназији. [1]

Поред ових, постоји и непрегледно море других занимљивих задатака које је могуће рјешавати на различите начине, било да су они аритметички, алгебарски или чисто геометријски. Тај полиформни геометријски прилаз при рјешавању математичких и других проблема омогућава ученицима динамички приступ у њиховом усвајању и поимању, пружајући им јаснију слику не само при рачумјевању тих задатака, већ и свеукупном сагледавању бескрајног лавиринта математике освјетљеног спектром блиставих боја грандиозног геометријског мозаика.

Штајнерова теорема: Ако су симетрале (као дужи) два угла троугла једнаке, троугао је једнакокраки.

Данас је познато двадесетак доказа ове теореме, углавном индиректних.

Ево три раритетна доказа овога става, при чему је I индиректни, а II и III директни. [2]

I доказ:

Нека је $\triangle ABC$ такав да је $AE=BF=x$, при чему су AE и BF респективно симетрале углова $\angle BAC$ и $\angle ABC$ (слика 1).

Обиљежимо са P површину троугла ABC , са P_1 – површину $\triangle ABE$, са P_2 – површину $\triangle AEC$ са P_3 – површину $\triangle ABF$, и са P_4 – површину $\triangle BFC$. Обиљежимо углове $\angle BAC = \alpha$ и $\angle ABC = \beta$. Лако је уочити да је: $P = P_1 + P_2$, тј.

$$cb \sin \alpha = xc \sin \frac{\alpha}{2} + xb \sin \frac{\alpha}{2} \quad \text{одакле је:}$$

$$2cb \sin \frac{\alpha}{2} \cdot \cos \frac{\alpha}{2} = (c+b)x \sin \frac{\alpha}{2}, \quad \text{па је:}$$

$$\cos \frac{\alpha}{2} = \left(\frac{1}{b} + \frac{1}{c} \right) \cdot \frac{x}{2} \quad (1)$$

На сличан начин се добија и $P = P_3 + P_4$, одакле је:

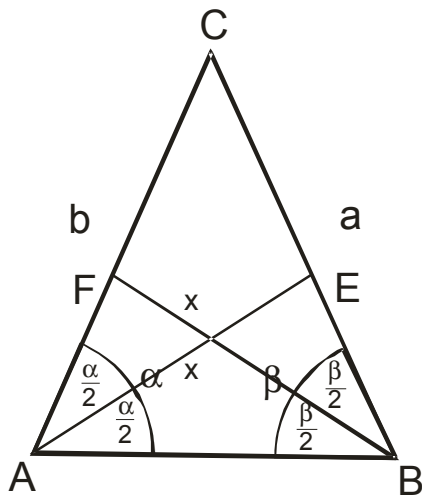
$$ca \sin \beta = xc \sin \frac{\beta}{2} + xa \sin \frac{\beta}{2} \quad \text{па је:}$$

$$\cos \frac{\beta}{2} = \left(\frac{1}{a} + \frac{1}{c} \right) \cdot \frac{x}{2} \quad (2)$$

Претпоставимо да углови α и β нијесу једнаки. Нека је $\alpha > \beta$, тада је

$$\cos \frac{\alpha}{2} < \cos \frac{\beta}{2}, \quad \text{па је: } \frac{1}{b} + \frac{1}{c} < \frac{1}{a} + \frac{1}{c}, \quad \text{тј. } \frac{1}{b} < \frac{1}{a} \Rightarrow b > a \Rightarrow \beta > \alpha, \quad \text{што је у}$$

контрадикцији са претпоставком, коју као нетачну одбацујемо.



Slika 1.

На аналоган начин показујемо да отпада и претпоставка: $\beta > \alpha$, па остаје једино да је $\alpha = \beta$.

II доказ: Нека је дат троугао ABC такав да је $AE=BF$, при чему су AE и BF редом симетрале углова $\angle BAC$ и $\angle ABC$ (слика 2). Нека је AG симетрала угла $\angle BAE$ троугла $\triangle ABE$ и BH симетрала угла $\angle ABF$ троугла $\triangle ABF$. Користећи се теоремом да симетрала угла дијели наспрамну страну троугла у односу других двеју страна у случају троуглова $\triangle BAE$ и $\triangle ABF$ имамо:

$BG:GE=BA:AE$ и $AN:HF=AB:BF$, а како је $AE=BF$, то је: $BG:GE=AN:HF$, а одавде на основу обрнуте Талесове теореме слиједи да је $AB \parallel HG \parallel FE$. Како је $AB \parallel FE$, због Талесове теореме имамо да је: $AF:FC=BE:EC$ (3).

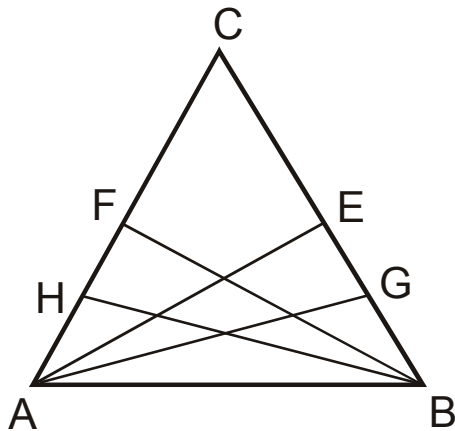
Међутим, због теореме о симетралаи угла троугла имамо:

$$\left. \begin{aligned} AF:FC &= AB:BC \\ BE:EC &= BA:AC \end{aligned} \right\} (4)$$

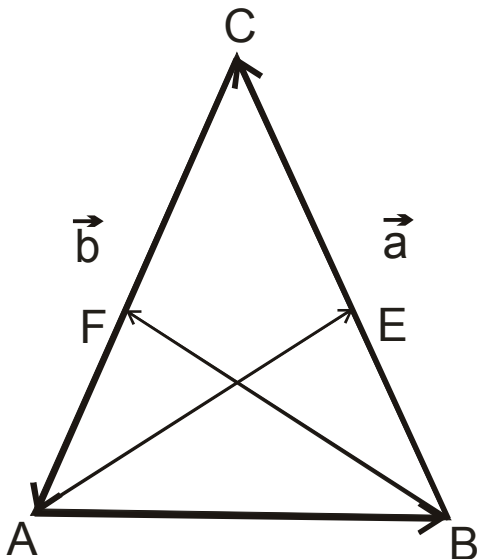
Из (3) и (4) $\Rightarrow AB:BC = BA:AC \Rightarrow BC=AC$, што значи да је $\triangle ABC$ једнакокраки троугао.

III dokaz:

Нека је: $\overrightarrow{AB} = \vec{c}$, $\overrightarrow{BC} = \vec{a}$, $\overrightarrow{CA} = \vec{b}$, гдје је $BC = a$, $CA = b$, при чему је (5) $\overrightarrow{AB} + \overrightarrow{BC} + \overrightarrow{CA} = \vec{a} + \vec{b} + \vec{c} = 0$ (види слику 3).



Slika 2.



Slika 3.

Неопходно је показати да из једнакости дужине симетрале AE унутрашњег угла $\sphericalangle BAC$ и дужине симетрале BF унутрашњег угла $\sphericalangle CBA$ троугла ABC , тј. из (6) $AE=BF \Rightarrow a=b$. Симетрале унутрашњих углова $\sphericalangle BAC$ и $\sphericalangle CBA$ троугла ABC можемо презентовати векторима:

$$(7) \quad \begin{aligned} \overrightarrow{AE} &= \alpha_1(\overrightarrow{c_0} - \overrightarrow{b_0}) = \alpha(\overrightarrow{bc} - \overrightarrow{cb}) & \left(\alpha = \frac{\alpha_1}{bc} \right), \\ \overrightarrow{BF} &= \beta_1(\overrightarrow{a_0} - \overrightarrow{c_0}) = \beta(\overrightarrow{ca} - \overrightarrow{ac}) & \left(\beta = \frac{\beta_1}{ca} \right), \end{aligned}$$

гдје су α и β скалари, а $\overrightarrow{a_0}$, $\overrightarrow{b_0}$, $\overrightarrow{c_0}$ су ортови респективно у смјеру вектора $\overrightarrow{a}$, $\overrightarrow{b}$, $\overrightarrow{c}$. Такође је лако уочити да је:

$$(8) \quad \overrightarrow{AE} = \overrightarrow{c} + p\overrightarrow{a} \quad \text{и} \quad \overrightarrow{BF} = \overrightarrow{a} + q\overrightarrow{b}, \text{ при чему } p \text{ и } q \text{ скалари.}$$

Из (7) и (8) који одређују вектор $\overrightarrow{AE}$ и уз примјену формуле (5) проистиче:

$$\begin{aligned} \overrightarrow{c} + p\overrightarrow{a} &= \alpha(\overrightarrow{bc} - \overrightarrow{cb}) \Rightarrow \overrightarrow{c} + p\overrightarrow{a} - \alpha\overrightarrow{bc} + \alpha\overrightarrow{cb} = 0 \Rightarrow \\ \Rightarrow \alpha\overrightarrow{cb} - p\overrightarrow{b} + \overrightarrow{c} - p\overrightarrow{c} - \alpha\overrightarrow{bc} + p(\overrightarrow{a} + \overrightarrow{b} + \overrightarrow{c}) &= 0 \Rightarrow \\ \Rightarrow (\alpha c - p)\overrightarrow{b} + (1 - p - \alpha b)\overrightarrow{c} &= 0. \end{aligned}$$

Како су вектори $\overrightarrow{b}$ и $\overrightarrow{c}$ линеарно независни то значи да претходна једнакост важи само ако су истовремено $\alpha c - p = 0$ и $1 - p - \alpha b = 0$, тј. ако је:

$$(9) \quad \alpha = \frac{1}{b+c} \text{ и } p = \frac{c}{b+c}. \text{ Из (7) и (9) имамо (10) } \overrightarrow{AE} = \frac{\overrightarrow{bc} - \overrightarrow{cb}}{\overrightarrow{b} + \overrightarrow{c}}. \text{ На сличан начин понављајући цио претходни поступак за вектор } \overrightarrow{BF} \text{ (или једноставније само цикличном замијеном } \overrightarrow{b} \rightarrow \overrightarrow{c} \rightarrow \overrightarrow{a} \text{, тј. } b \rightarrow c \rightarrow a \text{) добијамо да је:}$$

$$(11) \quad \overrightarrow{BF} = \frac{\overrightarrow{ca} - \overrightarrow{ac}}{\overrightarrow{c} + \overrightarrow{a}}. \text{ Користећи формулу (5) имамо да је } (\overrightarrow{a} + \overrightarrow{b} + \overrightarrow{c})^2 = 0, \text{ тј. } \overrightarrow{a}^2 + 2\overrightarrow{a} \cdot (\overrightarrow{b} + \overrightarrow{c}) + (\overrightarrow{b} + \overrightarrow{c})^2 = 0, \text{ па је}$$

$$\begin{aligned} \overrightarrow{a}^2 + 2\overrightarrow{a} \cdot (-\overrightarrow{a}) + \overrightarrow{b}^2 + 2\overrightarrow{b} \cdot \overrightarrow{c} + \overrightarrow{c}^2 &= 0, \\ 2\overrightarrow{b} \cdot \overrightarrow{c} &= a^2 - (b^2 + c^2). \end{aligned} \quad \text{тј.}$$

Аналогно добијамо да је $2\overrightarrow{c} \cdot \overrightarrow{a} = b^2 - (c^2 + a^2)$. Сада одредимо квадратне векторе датих са (10) и (11), тј. добијамо:

$$(13) \quad AE^2 = \frac{bc(b+c+a)(b+c-a)}{(b+c)^2}, \quad (14) \quad BF^2 = \frac{ca(c+a+b)(c+a-b)}{(c+a)^2}.$$

Из (6) $AE=BF$ и (13) и (14) слиједи
 $b(c+a)^2(b+c) - ba(c+a)^2 = a(b+c)^2(c+a) - ab(b+c)^2$, тј.
 $ab[(b+c)^2 - (c+a)^2] + (b+c)(c+a)[b(c+a) - a(b+c)] = 0$, па је
 $ab(a+b+2c)(b-a) + (b+c)(c+a)(b-a)c = 0$, односно имамо
 (15) $(b-c)[ab(a+b+2c) + c(b+c)(c+a)] = 0$. Како је израз у средњој загради као збир позитивних вриједности позитиван то значи да је $b-c=0$, тј. да је $b=c$ што је и требало доказати.

Коришћена литература

- Ѓ. Г. Марковић, Geometrijski poliformizam, 3 Makarije, Podgorica, 2006.
 Ѓ. Г. Марковић, Novi pogledi na metodiku nastave matematike, Makarije, Podgorica, 2008.

Dr Đoko G. Marković
 Nikšić

THREE RARE PROOFS OF STEINER'S THEOREM

Abstract

The paper outlines one of the rare examples of geometrical polyphormisms in secondary school mathematics teaching. Such and similar examples make mathematics teaching more active and dynamic and their function is to break formalism in it.

Key words: principle of obviousness, geometrical polyphormism, teaching methodology innovations, breaking formalism.

Д-р Джоко Г. Маркович
Никшич

ТРИ РАРИТЕТНЫХ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА ТЕОРЕМЫ ШТАЙНЕРА

Резюме

В настоящей работе мы представим один раритетный пример геометрического полиморфизма /1/ в процессе обучения математике в средней школе. Такие и сходные доказательные задачи делают обучение математике более динамичным и активным и являются в функции нарушения формализма в нём.

Опорные слова: принцип наглядности, геометрический полиморфизм, методические инновации, нарушение формализма

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко Друштво Војводине, В. Путника 1, 21000 Нови Сад, са напоменом „За часопис” **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона и годину рођења. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога, уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текста резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова, треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.
- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.

Позиви на литературу – референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*.

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.

чланак у часопису:

Савићевић, Д. (2011): *Врсте истраживања у педагогији*, Педагошка стварност, 1–2, 5–25.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикавања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б).

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

PEDAGOGICAL REALITY

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško Društvo Vojvodine V. Putnika 1, 21000 Novi Sad, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **spdvcasopis@neobee.net**.

Style Sheet

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

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

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

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

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp. 127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise professional bio data (up to five lines) and electronic contact address. The data include: author's name, academic title, affiliation, postal address at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Pedagogical Reality is edited quarterly.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

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