

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Mr Томислав Сухецки: Стваралаштво хемије — хемија уметности-----249

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

АНДРАГОГИЈА

Др Јелена Максимовић, мр Јелена Петровић, Јелена Османовић: Значај
методолошког образовања из угла будућих педагога ----- 299

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

МА Даница Веселинов, МА Снежана Пртљага: Специфични аспекти
еколошког васпитања и образовања деце предшколског узраста ----- 330

СПЕЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА

Др Мирјана Станковић-Ђорђевић: Свеобухватна процена деце
са развојним сметњама - социјални приступ ----- 356

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Др Милица Андевски: Високошколска дидактика ----- 382

CONTENTS

Academician Jovan Djordjevic: Importance and Problems Related to Aims and Tasks of Education and Upbringing in Contemporary School -----	197
--	-----

VIEWS AND OPINIONS

Dr Željko Kaluđerović, Orhan Jašić, MA: Empedocles' <i>Roots of Everything</i> , Love and Hate -----	216
--	-----

Academician Grozdanka Gojkov: Serbian Pedagogues on the Aims and Tasks of Education -----	230
---	-----

Ninoslav Kačarić: Development of Religious Teaching and its Effects in Serbia --	237
--	-----

Tomislav Suhecki, MA: Creativity of Chemistry – Chemistry of Arts or Arts as Spiritual Alchemy -----	249
--	-----

DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGIES

Ivana Vranić: Possibilities of Application of Special Methods, Techniques and Textbooks in Teaching of English Language Vocabulary for Special Purposes -----	258
---	-----

HISTORY OF PEDAGOGY

Prof. Dr Svetozar Dundjerski: Herbart Pedagogy of Dr Stevan M. Okanovic (1871-1917) -----	272
---	-----

ANDRAGOGY

Dr Marta Dedaj, Jovana D. Joković: Attitudes of Young People towards Drug Abuse --	285
--	-----

Dr Jelena Maksimović, Jelena Petrović, MA, Jelena Osmanović: Importance of Methodology Education from the Angle of Future Pedagogues -----	299
--	-----

PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION

Jasmina Klemenović, Milica Rapić: Communication Skills of Children at the end of Preschool Childhood -----	314
--	-----

Danica Veselinov, MA, Prtljaga Snežana, MA: Specific Aspects of Ecology Upbringing and Education of Preschool Children -----	330
--	-----

SPECIAL PEDAGOGY

Dr Tanja Panić, Dr Jelena Opsenica Kostić, Dr Marta Dedaj: Evaluation of Child Functioning in Preschool and School Environment -----	342
--	-----

Dr Mirjana Stanković – Djordjević: Comprehensive Evaluation of Children with Developmental Difficulties: Social Approach -----	356
--	-----

FROM FOREIGN COUNTRIES

Dr Esed Karić, Emina Kapić, MA: Ethnic Stereotypes in Bosnia and Herzegovina -----	369
--	-----

ASSESSMENTS AND REVIEWS

Dr Milica Andevski: University didactics -----	382
--	-----

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Иован Джорджевич: Значение и проблемы целей и задач воспитания и образования в современной школе -----	197
---	-----

ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ

Д-р Желько Калуджеревич, гл-р Орхан' Яшич: Кррни всего Эмпедокла, Любовь и Ненависть -----	216
Академик Грозданка Гойков: Сербские педагоги о цели и задачах воспитания---	230
Нинослав Качарич: Развитие процесса обучения вероисповеданию и его эффекты в Сербии -----	237
М-р Томислав Сухецки: Творчество химии - химия искусства -----	249

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ

Ивана Вранич: 'Возможности применения особых методов, техник и специальных учебников в обучении словарю английского языка специального назначения -----	258
---	-----

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Д-р Светозар Дунджерски: Гербартианство д-р Стевана М. Окановича /1871-1917/ -----	272
--	-----

АНДРАГОГИЯ

Д-р Марта Дедай, Йована Д. Йокович: Отношение и положения молодых к наркомании -----	285
Д-р Елена Максимович, м-р Елена Петрович, Елена Османович: Значение методологического образования с точки зрения будущих педагогов ---	299

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Д-р Ясмينا Клеменович, Милица Рапич: Коммуникативные способности детей в конце дошкольного возраста -----	314
МА Даница Веселинов, МА Снежана Пртляга: Специфические аспекты экологического воспитания и образования детей дошкольного возраста ---	330

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Д-р Таня Панич, д-р Елена Опсеница Костич, д-р Марта Дедай: Оценка функционирования детей в дошкольной и школьной средах -----	342
Д-р Мирьяна Станкович Джорджевич: Всеобъемлющая сценка детей с препятствиями в развитии: социальный подход -----	356

ИЗ ДРУГИХ СТРАН

Д-р Зсад Карич, м-р Змина Капич: Этнические стереотипы в Боснии и Герцеговине-----	369
--	-----

ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ

Д-р Милица Андевски: Университетская дидактика -----	382
--	-----

ЗНАЧАЈ И ПРОБЛЕМИ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Резиме

У саопштењу аутор указује на улогу и значај законитости друштвеног развоја, као и законитости развоја личности, наглашава се сложеност, вишезначност и недиференцираност циљева, излажу се схватања о њиховој класификацији, неопходности и примени у васпитно-образовном и наставном раду.

Циљеви, сматра аутор, представљају основну и битну карактеристику наука о васпитању. Они, на одређени начин, дефинишу тип човека којег треба формирати и тип друштва који то настоји да оствари. Један од суштинских услова за њихово одређивање представља и јасно форматирана филозофија образовања, могућност и потреба усклађивања друштвених и личних захтева и потреба, улога теорије учења и постављања редоследа циљева њихове примене и реализације.

Посебно се објашњавају циљеви као образовни идеали, као вредносни елементи, и њихово разлагање на једноставније, детаљније и реалне критеријуме (примена различитих таксономија и других техника и поступака).

У раду се указује и на тешкоће и проблеме при одређивању циљева, при чему суштински значај имају бројни фактори као што су: друштвено-економски, политичке организације, традиција, националне и религијске разлике, филозофски и етички ставови и опредељења, интереси посебних друштвених класа, као и психо-физиолошке карактеристике као и особености личности. Последњих година значајан је и нагли процес ширења мондијализације (глобализације) која је постала доминантна у нашем веку.

У документима међународних организација (UNESCO, OECD-CERI), светских и европских експерата, наглашава се улога и значај циљева који се одnose на развијање: критичности, креативности, стваралачког мишљења, партнерског (тимског) рада, апстрактног резоновања, подстицања развоја талента, иновативности, колективизма и примена знања, умења и навика.

Аутор разматра и проблем негирања потреба за циљевима и њихово одбацавање од стране представника различитих грађанских теоретичара и правца у оквиру реформе педагогије, “слободног васпитања” и “педологије”.

Последњих година запажа се потреба већег броја европских земаља да уместо циљева пирхватају образовне стандарде.

Кључне речи: циљеви, образовање, васпитање, настава, вредности, идеали, таксономија

Развој и проблеми школе и образовања у XXI веку *представљају свеобухватан, вишестран и сложен процес*. У епохи научне, техничке и технолошке револуције *школа мења своју физиономију, а делимично и функцију*, и тако се све више приближава друштвено-политичким, економским, психолошким и педагошким захтевима.

Образовање се више не може одређивати само као усвајање знања, већ и као процес егзистенције и опстанка појединца, који путем својих различитих потенцијала и искустава, учи да исказује себе, да свету и средини у којој живи поставља питања, тражи одговоре и решења и остварује своје тежње, интересовања и могуаности.

Садашња филозофија образовања усмерена је на *наглашавање когнитивног домена*, припремање за успешно образовање *практичних делатности* које су потребне тржишту. При томе се запоставља васпитање и формирање *целовите личности*, друштвених и моралних вредности. Сужено образовање утилитарног карактера неминовно доводи до формирања *једностране личности* превасходно окренуте захтевима и потребама тржишта и профита.

Педагошке науке на крају XX и почетком XXI века доживљавају дубоке унутрашње промене на плану образовања и вредносних оријентација. Мења се не само садржај образовања и методичке основе које су се развијале током векова, већ и њихова улога и значај, однос Ијуди према њима, као и *њихове вредносне оријентације*. Образовање постаје *основно стратегијско средство*, подстицај и побуда који прате човека током целог његовог живота и рада.

При избору образовних садржаја, поред постојећих, појављују се модификовани, али и неки нови принципи и захтеви, који одговарају савременим потребама и захтевима:

- *принцип културне усклађености* - отвореност према различитим културама и упознавање са развојем и достигнућима културе савременог света;
- *принцип разноврности (варијабилности)* - могућност различитих прилаза избору садржаја, метода, поступака и техника, организације рада; индивидуализација и диференцијација наставе и образовања, примена модуларних варијанти, као и алтернативних школа и праваца;
- *принцип развоја* - подстицање емоционалног и интелектуалног развоја појединца као јединствене, целовите и комплексне личности која настоји да оствари своје потенцијале;

- *принцип хуманости и хуманизације образовања* - поштовање личности независно од узраста, пола, расе и националности, добронамерни однос према сваком појединцу, искључивање принуде и насиља.

Све то утиче на *одређивање смерница, циљева и задатака као основних и битних карика васпитно-образовног система*. Стога је потребно одредити циљеве и задатке образовања и васпитања у којима ће бити формулисани захтеви, жеље, потребе, тежње и интересовања који се постављају одређеном друштву у датом времену.

На почетку сваког образовно-васпитног процеса мора постојати јасност у погледу циљева које треба организовано, целисходно и ефикасно спроводити. Карактеристична особеност људске активности је њена свесност, осмишљавање и усмереност ка циљу. Као и свака циљана активност, образовање се увек руководи одређеним циљевима. Ако васпитачима циљеви нису јасни, они ће бити принуђени да следе спонтаност развојног процеса што ће зависити од случајности појединачних и узгредних ситуација. У васпитно-образовној делатности неопходно је активно и осмишљено усмеравање ка постављеном циљу. *Циљ представља основну и битну карактеристику педагогије* - науке о васпитању. Постављање, разрада и формулисање циљева представља *суштински део* остваривања теоријских и практичних разматрања. Њега одређује друштвена заједница (друштво и држава), уз широко учествовање наука, и формулише га као *главну компоненту* своје културне, просветне и педагошке политике. Уз повратно деловање, циљ постаје својеврстан инструмент за упознавање устројства друштвено-политичког карактера државе. Његова педагошка целисходност зависи од тога колико и у којој мери подржава тежње и интересе друштва, у којој мери обухвата захтеве становништва и одражава њихове практичне образовне и васпитне потребе.

При избору и формулисању циљева, адекватност и прецизност има сложен, организован и дугорочан карактер и обухвата различите задатке, који се могу обавити током дужег временског периода. Међутим, иако васпитање није једина врста делатности са сложеним и широким друштвеним тежњама, ни у једној другој области одређивање циљева нема толико тешкоћа и проблема као што је то случај у васпитно-образовној и наставној делатности. То се може објаснити тиме што се циљеви образовања (и васпитања) односе на сферу психолошког живота и развој човека, а приликом њиховог одређивања, избора и формулација служимо се апстрактним појмовима, што их не чини непосредно доступним искуству, па нисмо увек у могућности да их јасно и прецизно одредимо на довољно комуникативан и једнозначан начин, као и да не располажемо сигурним и провереним критеријумима којима би утврдили могућности и степен њиховог остваривања.

Циљеви увек представљају предмет оштрих расправа, контроверзи и несугласица идеолошког и политичког карактера зато што се у њима огледају одређене друштвено-политичке, идеолошке, моралне, културне, просветне и друге прет-поставке, као и одређени поглед на свет. Остваривање постављених циље-

ва не представља једино формирање личности већ и остваривање неког претпостављеног модела друштвеног живео у његовим различитим аспектима.

У педагогији циљеви указују шта школа као васпитно-образовна институција настоји да оствари, чему тежи, шта очекује и сматра пожељним и могућим у васпитању и образовању. У ствари, на одређени начин дефинише *тип човека* којег треба формирати и *тип друштва* које то жели да оствари у складу са потребама друштвеног и политичког живота. На специфичан начин циљеви се односе и на одредени ниво образовања, а изражен је у форми профила ученика.

Неопходност одређивања образовних и васпитних циљева произилази како из законитости друштвеног развоја тако и из законитости развоја личности. Имајући то у виду, познати психолог Жан Пијаже (Jean Piaget) расправљајући о циљевима критикује Диркхема (David Emile Durkheim, 1858-1917), сматрајући да он исувише поједностављује ствари, пошто сматра да је жељени човек посредством васпитања *продукт друштва а не природе*. Пијаже истиче да се природа не подређује друштву, већ да одређене услове друштва треба познавати, развијати и тумачити, а не спречавати избор друштвених циљева.

Због ограничавања циљева, различити пожељни исходи могу бити међусобно усклађени или контрадикторни. Из тих разлога одређивање циљева, указује Пијаже, остаје ствар ауторизованих миљења и емпиризма или треба да буде предмет осмишљеног и систематског проучавања. Друштвени живот се стално и брзо мења па се људима непрестано постављају нови, сложенији и измењенији захтеви. Постављање и формулисање педагошких циљева (и задатака), њихова остварљивост и ефикасност зависи од мере колико они одговарају могућностима и потребама поједмца као и реалним и објективним законитостима друштвеног развоја, њиховим потребама, могућностима, тежњама и идеалима.

Један од значајних услова за решавање циљева у педагогији представља усклађивање друштвених и личних захтева и могућности. Складан и целовит развој личности не може се разматрати само са становишта *субјекта*, његових својстава, потреба и могућности, тежњи и интересовања, већ и са становишта *објективних захтева* друштвеног живота и практичних суочавања са њима. Ради се не само о одређеним аспектима личности већ и о битним странама људске стварности. Суочавање човека са стварношћу представља реалне и сложене процесе у којима оно што представља научно, политичко, морално, естетско и физичко, чини *нераздвојно јединство* и само се као појединачни аспекти, теоријском анализом могу раздвојити. Циљеви и задаци поменутих подручја су повезани и испреплетени, прожимају се и условљавају у својим деловима, о чему се мора водити рачуна приликом остваривања општег циља и његових издвојених и посебних задатака.

Проблем циљева представља и њихово недовојно одређивање и разграничавање. Потребно је настојати да се направе разлике између циљева који се претежно (више) односе на појединце (индивидуални циљеви) од циљева који се више (јаче) односе на групу (групни, партнерски циљеви). Не може се са сигурношћу означити неки циљ као когнитивни, афективни (односно емоционални)

или социјални. На овај проблем посебно указује немачки педагог Г. Кохански (Gerhard Kochansky, 1984) указивањем да се поједини циљеви са сигурношћу могу окарактерисати на адекватан начин да би постали инструмент стратегије деловања тако да се могу проверавати. Кохански је то приказао на следећи начин:

	Индивидуални циљеви васпитања (јаче везани за индивидуу)	Партнерски (социјални) циљеви васпитања (чвршће везани за групу)
когнитивни	флексибилност зрелост самосталност сигурност у себе способност просуђивања самоконтрола вредноћа	свест о одговорности искреност критичност способност превладавања конфликта
афективни емоционални	поверење у себе способност доживљаја толеранција о амбивалентности	толеранција на фрустрације
социјални		способност контактирања способност комуницирања спремност на помоћ

Тешкоће свакако представља и вишезначност дефинисања циљева. Ако су циљеви вишезначно постављени и дефинисани, постоји могућност да их наставници различито схвате, тумаче и примењују у пракси, па се може очекивати да се они разграниче једни од других. Такви проблеми постоје при описивању циљева као што су, на пример: задовољство, скромност, искреност, послушност и сл., што доводи до одређених проблема у васпитно-образовном и наставном раду. Због тога је неопходно да се циљеви узајамно повезују, одређују и тумаче. Задатак педагогије је да се циљеви формулишу тако да могу постати примерени за успешну практичну примену.

Циљеви, према томе, обухватају и социјалне и индивидуалне аспекте образовања и васпитања. У својој делатности на обезбедивању личне егзистенције у друштву, налазе се и основе за њихово, како лично тако и друштвено усавршавање у чему учествује оно што је лично, особено, индивидуално, као и друштвено, социјално ЈА.

Усклађивање друштвеног и личног представља посебно значајан услов за успешно решавање циљева у педагогији.

Немачки педагог Г. Кошански (Gerhard Koschansky, 1984) сматра да на одредивање циљева утичу бројни фактори међу којима он издваја: социо-културна, економска, индивидуална и лична својства (особине), која, према његовом мишљењу, имају најснажнији утицај на одредивање циљева. Сопствене жеље, традиције, идеали, осећања, ставови, искуства, идеолошка и политичка опредељења, али и сопствена доживљавања образовања и васпитања, сматра поменути педагог, поред позитивних и негативних догађаја у личној и професионалној каријери, одлучујуће се одражавају на дефинисање и остваривање циљева.

Руски педагог Н.В. Мурдик (2002) посебно наглашава улогу и усмереност циљева и задатака породичног, религиозног и социјалног васпитања и њихове емоционалне, мистичне и рационалне особености.

У основи *породичног васпитања* налази се емоционална усаглашеност која је повезана комуникацијама са родитељима, браћом, сестрама и другим члановима породице (“крвне рођачке карактеристике”), док рационалност има другостепену улогу и значај.

Религиозно васпитање се заснива на истинама које појединац прихвата на основу веровања, *мистичним деловањима* молитви, религиозних обреда и прихватања одговарајућих верских норми и принципа.

Социјално (друштвено) васпитање се остварује рационалним посредовањем друштвених и државних захтева, у организацијама и установама које су отворене за остваривање постављених циљева и задатака, као и обавештењима и резултатима о томе како субјекти “тренутно или у будућности треба да се понашају”.

Пред савременом школом поставља се двоструки задатак: да припреми човека који је способан и који је у стању да мења себе самог и постојећи живот, али и да разуме и прихвати задатке постојећег живота, оспособљен да живи и да се односи унутар њега. У ширем смислу, ова два циља се могу означити као оспособљавање и формирање личности за стваралаштво и универзално општење, али и припремање за носиоца социјалних функција, који је у стању да активно учествује у различитим подручјима делатности и производње.

Функција циља је сложена, вишестрана и вишеслојна: она омогућава планирање делатности, обезбеђује њену рационалну организацију; представља основни услов координације задатака и средстава; утиче на правовремено исправљање, допуне и измене, уколико су оне неопходне; обезбеђује рационалну контролу и процењивање добијених резултата.

Адекватно одредивање циљева добија посебан значај у случајевима када васпитно-образовне активности имају сложен, организован и дугорочан карактер, када обухватају различите задатке који се додељују одређеним појединцима и када се она обављају у дужем временском периоду.

Према томе, циљеви и задаци образовања и васпитања су значајни не само са становишта педагошке теорије и праксе, већ и с обзиром на проблеме

друштвено-политичког, идејног, привредно-економског, образовног и културно-просветног нивоа становништва.

Амерички психолог и педагог Бењамин Блум (B. S. Bloom) на конференцији светских експерата, одржаној у Москви 1966. године, у свом реферату “Улога педагошких наука у развоју наставних програма” размотрио је, поред осталог, и проблеме циљева образовања. Указао је и образложио схватање да јасно формулисана филозофија образовања може много, и у значајној мери, да допринесе одређивању оријентације школе и њене делатности, као и да помогне да се одреди редослед циљева образовања и прецизира које приоритете треба узети у обзир при одређивању садржаја наставе, педагошких поступака и метода процењивања.

Блум је посебно указао на улогу и значај теорије учења на редослед могућих циљева и одређивања којим циљевима треба указати приоритет. Одређивање циљева, сматра Блум, у много чему представља сложен и веома тежак и одговорам задатак. Има веома много циљева који се могу постићи и којима образовање може допринети, па се због тога међу њима мора извршити селекција, како би се време и средства којима располажу школе могли што ефикасније и рационалније да употребе. Сви циљеви се не могу постићи у исто време, а искуство показује да је најефикасније ако се напори усмере на неколико главних (најзначајнијих) циљева које^вакако^треба остварити.

Теорије учења се могу употребити за утврђивање колике сви и какве могућности да одређене групе ученика постигну постављене циљеве, као и да ли примена одређених метода и поступака може успешно да доведе до њиховог остваривања. Теорије учења, сматра Блум, могу бити употребљене и код одговора на следећа питања:

- Који ће се циљеви вероватно постићи, а за које има најмање могућности да се то оствари?
- Који ће се циљеви највероватније постићи на одређеном нивоу развоја (узраста), а који на каснијем?
- Који циљеви се могу постићи за релативно кратко време, а који за више година?
- Који се циљеви могу постићи током једног курса или одређеног наставног предмета, а постизање којих циљева захтева рад у различитим аспектима школског програма?

Циљеви нису само одраз жеља и очекивања и ако су добро одабрани, одмерени и дефинисани, они одредују оно што је потребно и могуће да се постигне на одређеном узрасту и за одређено време.

Циљеви обухватају веома различите индивидуалне активности и особине (својства) за које настојимо да их усвоје ученици. Сложен и комплетан скуп међусобно интегрисаних циљева, који својом целовитошћу дају опис зреле и формиране личности човека називамо и *идеалом васпитања*. Такав идеал представља, у ствари, концепт жељене личности која треба да се усмерава, развија и формира под утицајем целокупног васпитно-образовног деловања. Идеал вас-

питања се односи на *крајње, финално стање*. које треба да се постигне као резултат општег васпитног деловања према појединцима, путем утицаја укупних и сложених васпитних фактора током дугог временског периода и сазревања, све до његовог укључивања у друштвени живот и обављање различитих делатности. Према торне, целовит систем међусобно интегрисаних циљева и утицаја целокупног васпитања, током читавог периода одрастања, можемо назвати идеалом васпитања. Он означава општи опис крајњег стања, зреле и формиране личности, каква би она требало да буде. Такав идеал, као глобалан и начелан, представља основни и главни циљ васпитања. Његово остваривање састоји се из постепеног реализовања бројних и веома различитих посредних стања, низа разрађених и детаљних етапних циљева, при чему је сваки од њих само приближавање и представља корак ка остваривању главног циља постављеног као идеал коме се тежи. Тај идеал је временски сувише удаљен од полазног, почетног стања па се приближавање њему обавља споро и постепено. Осим тога, општи начекии циљ, као идеал развоја личности, не остварује се једноставним већ сложеним деловањима, која подразумевају велики број различитих реализатора, бројне видове живота и ситуације, разноврсне особине и својства појединаца, различите облике деловања - спроводе га и организују различити посредници.

На највишем нивоу, као што је указано, обично се формулише један глобалан циљ који изражава идеал одређеног друштва или заједнице народа. Да би могао да се спроведе и оствари, тај циљ се обично разлаже на различите медуциљеве, подциљеве и конкретне задатке, којима се може одговорити на питање карактера и нивоа припремања развоја оних које образујемо и васпитавамо.

У светској педагогији прихваћени су циљеви хуманистичке педагогије (хуманистичког васпитања) - *идеала* који указује на "статичну карактеристику личности" (њену непроменљивост), као и на њену динамичност (променљивост), повезану појмовима *саморазвоја* и *самореализације*. Поменути процеси одређују специфичност циља хуманистичког васпитања и стварање услова за саморазвој и самоваспитање појединца и друштва у коме он живи и у коме се развија. Тежња ка развоју је у томе да дете не може а да се не развија морално, интелектуално и физички, као и у другим подручјима. То је, у ствари, једна од основних идеја Лава Виготског да је "дете биће које расте, које се развија и налази у непрекидном процесу промена". Одрастање показује да се дете рађа да би одрасло и развијало своје потенцијале и квалитете, пре свега у општењу са одраслима.

У савременом разматрању циљева хуманистичке педагогије налазе се могућности планетарног сазнања и елемената општељудске културе.

Хуманистичка педагогија представља филозофско, психолошко и педагошко поимање образовања и васпитања *комплексне и целовите личности*. У центру њеног интересовања налазе се проблеми *личности и њеног развоја*: активност, креативност, одговорност, аутономија и слобода избора, као и усмереност ка вишим циљевима и вредностима.

Према схватању хуманистичке педагогије, *појединац би требало да има приоритет, у односу на разред као групу (колектив), школу као институцију*

или *курукулум* као збир и целину знања. *Тежиште је на појединцу*, аутономији, искуству и личним вредностима.

Хуманистичка педагогија, као што је указано, схвата појединца као *јединствену, целовиту и комплексну личност* (интелект, осећајни живот, социјални капацитет, уметничке и практичне спретности), која настоји да оствари своје могућности и потенцијале, отворена за прихватање нових сазнања и искустава, да упозна различите животне ситуације, открије значај знања и учења и упозна и схвати нове садржаје.

Посебно циљеви образовања и васпитања, морају да се разложе на идеје и елементе који су у њему садржани како би могао да буде реалан и остварив. У ту сврху се настоји да се направи нека врата прелаза између циљева и свакодневних акција.

Циљевима недостаје унутрашња конзистенција: најчешће су неодређени, не показују прогресију или хијерархију. Обична тврдња која се односе на циљеве (и задатке) нису у довољној мери специфична како би могла да се примењују као критеријуми за процењивање васпитно-образовне праксе, што представља и озбиљну препреку за ефикаснији рад. Циљеви треба да омогуће и упутства наставнику како би могао да се на њих усмери и концентрише и има јасну идеју о ономе шта и како треба да предузима, чини и поступа.

Постављени циљеви треба да буду усмерени на спецификацијама активности иако се подразумевају. Морају бити формулисани на кохерентан начин о томе шта наставници могу и треба да предузму, на шта да усмере пажњу и своје активности, у чему је неопходно да успеју. Овим формулацијама је заједничко што постављају опште, широке и максималне захтеве за њихову примену у пракси.

Разматрајући одређене циљеве са футуролошког становишта, пољски филозоф, педагог, историчар културе и члан Пољске академије наука, Богдан Суходолски (Bogdan Suchodolsky, 1903-1992), указује да се на основу ове концепције циљеви изводе као закључци из преовлађивања онога што показују развојне тенденције али и онога што нестаје (“старо и умируће”). На тај начин васпитање треба да припреми човека за деловање и у корист онога што је ново (“ново и растуће”), као и онога што се тек рађа и развија, а супротставља ономе што показује тенденцију ка одумирању.

При формулисању педагошких циљева неки аутори стављају у први план циљеве васпитања, други - циљеве образовања, трећи - циљеве наставе, што зависи, пре свега, од одређивања општих педагошких категорија (васпитања, образовања и наставе). Има аутора који ове категорије сматрају равноправним.

Једну од најкомплетнијих разрада и класификација циљева и вредности у педагогији изложио је, по нашем мишљењу, пољски психолог и педагог Хелиодор Мушињски (Heliodor Muscynski). Примењујући различите класификационе поступке и критеријуме Мушињски је одредио *гљивне циљеве* (применом психолошког критеријума) *етапне циљеве* (применом практичног васпитног критеријума) и *оперативне циљеве* (пожељне облике активности). На тај начин наставници могу да доносе праве одлуке у које домене живота и рада могу да

уведу васпитаника, какву врсту искуства могу да им пруже, као и које васпитне структуре, у вези с тим, могу да се примене и организују.

Применом различитих класификационих критеријума, процедура свођења главних циљева на детаљније може се, сматра Мушињски, представити на следећи начин:

Идеали васпитања

↓ (суштински елементи)

Главни циљеви васпитања

Усмерени циљеви

↓ (врсте индивидуалних предиспозиција)

Анализа путем примене развојног критеријума

Етапни циљеви

↓ (развојни стандарди)

Анализа путем примене практично-васпитног критеријума

Оперативни циљеви

↓ (пожељни облици активности).

Применљивост оперативних циљева, а тиме и врста активности које треба изазвати код васпитаника, омогућава прелаз на практична решења која се односе на васпитање. Сада васпитач може да донесе одлуку у које области живота може да уведе васпитанике, какву врсту искуства може да им пружи, као и какве васпитне ситуације у вези с тим може да организује.

Посебно треба истаћи да *циљеви произилазе из вредности* које су значајне за одређено друштво. Наглашавајући улогу и значај вредности, Гудиленд (Goodland) сматра да “вредности (дефинисане као уверења) треба разматрати на првом месту јер из њих произилазе циљеви, а из ових задаци, а из задатака организација наставе и учења”. Васпитање у духу одређених вредности представља и решење за одређивање васпитања и образовања.

Најкомплетнију разраду и класификацију циљева и вредности у педагошкој литератури изложио је, према нашем мишљењу, Х. Мушињски (Heliodor Muscynski, 1974, 1976). У својој концепцији Мушињски полази од ставова на основу којих издваја циљеве, а у оквиру сваког од њих специфичне вредности.

У настојању да представи ставове, који су усмерени ка идеалу васпитања, Мушињски их групише у одговарајуће системе према суштинским подручјима стварности, па из њих издваја, разрађује и конкретизује следеће групе циљева који обухватају одређене ставове: према свету вредности (идејни); према друштву (друштвени); према другим људима (интерперсонални); према самом себи (интра-персонални); према личним животним вредностима (егзистенцијални); према разуму и његовим могућностима и достигнућима (интелектуални); према природној средини (школски); према култури (културни). Свака категорија, осим последње две, посебно је разрађена са становишта специјалних ставова и одређених вредности.

Проблем вредносних оријентација има три педагошка аспекта: оријентацију младих на друштвене вредности; формирање вредносних оријентација које су повезане са тенденцијом социјалног развоја и њему сопствених интереса и идеала; усмеравање ученика да науче како су у стању да мењају своје вредносне оријентације у складу са друштвеним развојем и потребама да замењују једне вредности другима.

На одређивање образовних циљева, у различитим земљама и код различитих народа, суштински значај имају веома различити фактори: друштвено-економски, научно-технички, културни ниво друштва, државе, друштвене и политичке организације; националне и религијске разлике; филозофско-етички ставови; интереси посебних класа и друштвених група и категорија; психо-физиолошке карактеристике и особености личности. Због тога, не само у различитим друштвено-политичким устројствима, већ и у истом друштвеном систему, постоје одређене разлике, особености и специфичности у односу на крајње циљеве, док се педагошко-психолошки циљеви разликују својом релативном конструктивношћу. На ово указују бројна документа различитих држава и народа.

Резолуцијом “Европске димензије образовања: образовна пракса и садржај програма” (Конференција европских министара просвете, 1991) усвојен је будући оквир европског образовања са будућим циљевима: образовање за живот и учествовање у демократском друштву; сарадња у Европи; промоција свих талената; лиоии развој и развој креативности; критичко мишљење; креативно решавање проблема; поштовање одређених вредности, као што су: демократија и људска права, хришћанске и хуманистичке вредности, широко опште образовање, поштовање заједничког културног наслеђа и историје.

Глобално уношење ових елемената у циљеве образовања и васпитања прихватиле су многе европске земље на тај начин што су *иновирале или редефинисале* своје циљеве условљавањем специфичности својих образовних система.

У савременим документима, објављеним у првој декади нашег века, у оквиру међународних и европских асоцијација и покрета о циљевима образовања и васпитања, посебно се указује и наглашава улога и значај циљева који се односе на развијање критичког, креативног и стваралачког мишљења, колективизма, партнерског и тимског рада, подстицање развоја, талената и иновативности.

То је утицало да савремено образовање и настава буду организовано воцте-ни тако да утичу на развој сазнајних способности ученика, способности и спретности стицања новХи знања и њиховој примени на нове услове и ситуације. Овај сложени процес захтева активирање интелектуалних способности, апстрактно резонување, памчење, машту, креативности и стваралаштво, као и укључивање вољних и емоционалних фактора. Настава схваћена на овај начин пружа велике могућности за развој ученика и ангажовање њихових потенцијала.

П. Торанс (Paul Torrance, 1915-2003), професор педагошке психологије у САД, у свету познат као “отац креативности”, указује да развој не подразумева само стицање знања већ и активно учествовање појединца у његовој преради и његове улоге у самосталном и критичком мишљењу.

Многи аутори сматрају да је најважнији циљ васпитање, развој и неговање креативности.

Креативност се, у ствари, односи на способност да се пронађу нова решења, сагледају промене на нов начин и из новог угла, створе нови погледи, идеје и увиђања, што се прихвата као нешто што има социјалну, друштвену, естетску, научну и техничку вредност. Наглашава се *новина и оригиналност*, у усаглашавају и стварању нових комбинација већ познатих облика у: поезији, музици, сликарству, реорганизовању теорија или појава и сагледавања у наукама. Креативност се поставља као васпитна неопходност, као захтев који дозвољава слободно изражавање ученика, усмеравање на описмењавање личности.

Креативност је сложена способност састављена од бројних чинилаца који подстичу и подржавају стваралаштво. Међу основне елементе који одређују ниво и успешност креативности убрајају се: *оригиналност* (актуелност различитих одговора и решења, осетљивост и принципијелност), *флексибилност* (могућност реструктурирања знања у складу са примењеним законима средине, брзо мењање правца мишљења), *флуентност* (добивање одговора на одређена питања или проблеме и њихово нијансирање).

У значајној мери креативност зависи и од социјално-културне средине која се посебно манифестује у групном, колективном, тимском раду ("креативност група").

Друштвене, политичко-идеолошке и друге промене у свету (и у појединим земљама), промене аспирације и интересовања становништва, постављају нове захтеве образовању и промене концепције циљева, како би се омогућио несметани развој личности појединца, повећање компетенција којима располаже друштвена заједница, поспешити развој демократских, хуманих, грађанских квалитета, као и усвајање вредности које је прокламовало одређено друштво. Циљеви могу бити веома различити према степену општости, садржајима, могућностима примене, али су најтешње повезани са задацима образовања тако да их је тешко раздвојити.

Цезар Бирзо (Cezar Birzea), експерт UNESCO-а, у својој књизи *Rendre operntoennels les objectifs pednngogicjues*, PUF, 1978, (*Решавање операционих педагошких циљева*), прегледно и веома детаљно приказао је поступке и критеријуме операционализације циљева и обраду образовних и наставних задатака. Поменута књига представља синтезу и критичку анализу 13 различитих техника операционализације педагошких циљева у настојању да се изложе елементи који могу да се упореде како би могли да се интегришу у једну општу стратегију операционализације. Ове технике су приказане и анализиране у функцији приоритета који одговарају непосредном приказивању или компетенцији дугог трајања у функцији њихових могућности преношења на поједине школске предмете или ситуације учења.

Бирзо анализира главне критеријуме операционализације и њихове могућности трансфера различитих дисциплина (наставних предмета) или ситуација учења, које се могу користити при изради школских програма, као и врсте хије-

пархија услова учења према Гањеу (Gagne, R. M.), дефиниције понашања могу да се посматрају и мере према техници Магера (Mager, R. F.), математички систем Жилбера (Gilbert, Th. F.), формирања менталних активности, према Галперину и Тализини, дидактику “оперативних циљева” Лавала (Lavalles, M.). Указује и на већи број елемената у погледу опште (генералне) стратегије операционализације педагошких циљева и задатака. Ове стратегије су разматране у функцији различитих типова постојећих педагошких циљева, а посебно њиховог значаја у погледу израде евалуације школских програма. О изложеним проблемима Бирзо је дао и богату франкофонску, англосаксонску и совјетску литературу (преко 300 библиографских јединица).

Анализа поменутих фактора, односа и процеса, омогућава да се поред прихваћених демократских циљева и задатака наведу и други постојећи циљеви који одређују васпитно-образовне процесе и односе и могу да имају утицаја на одређивање циљева и идеала педагошке делатности. Може се говорити о: ауторитарним, ситнобуржоаским, националистичким, буржоаско-космополитским, социјалистичким, антикомунистичким, религијским, анархистичко-рушилачким, монархистичким и неофашистичким циљевима, усмерењима и идеалима (Lihačev, B. T., 1993).

Тако, представници индивидуалистичких праваца у реформској педагогији, теоретичари и представници “слободног васпитања”, односно “педагогије”, полазе од природе детета и његовог прилагођавања па негирају потребе и неопходности образовних и васпитних циљева и одбацују њихово остваривање као погрешно па, чак и штетно. Они сматрају да је остваривање циљева неоправдано улажење у процес развоја и формирања личности, чак и насиље над индивидуалном природом. Њима је тобоже стало до “слободног развоја личности” и “саморазвоја” који, према њиховом мишљењу, произилазе из наслеђа и неизбежног утицаја одређене средине или из божанског предодређења, а одвија се према сопственим унутрашњим законима и природној неопходности. Дете се, указују представници ових праваца, треба да развија слободно и несметано па интервенције одраслих (родитеља, наставника и др.) на ток развоја не само да нису могуће већ су и штетне.

Последњих година у већини европских земаља уместо циљева прихватају се *образовни стандарди* који настоје да “уједначе квалитет функционисања образовних система на националном и интернационалном плану, објективизацији и стандардизацији оцењивања знања, вештина и умења”.

Између стандарда и циљева постоје, међутим, суштинске разлике у њиховој функцији и степену операционализације као и прецизности исказа.

Сваки циљ, па и циљеви образовања и васпитања, морају се разложити на сегменте, делове који су у њему садржани како би могао да буде остварен. У ту сврху се настоји да се направе прелази (међупрелази) између циљева и свакодневних активности. Овај међупрелаз најчешће садржи одређени ниво анализа којима се одређује тип који има посебан значај и улогу на сложеном путу ка

постизању општег циља. Заправо, ово разлагање и конкретизовање намећу израду општих задатака који произилазе из циљева.

Образовни задаци имају различите функције. Румунски педагог Кукош (Constantin Cusoș, 1996) издваја следеће функције: вредносне оријентације; предвиђања (антиципације) резултата васпитања; евалуативне; и функцију организовања и (само)регулисања дидактичког процеса.

За разлику од традиционалних задатака, који су претежно били усмерени на усвајање знања, у савременој педагогији све више се указује на прихватање другачије хијерархије, у којој се претежно инсистира на формирању духовних ставова и способности, стицању умења и навика иза којих следи усвајање селективних знања. У овој новој, савременој тријади, посебно се инсистира на оспособљавању појединаца да могу да се понесу са огромном масом информација и бројних података и да стекну духовну аутономију личности.

Различите таксономије су претежно усмерене на формулисање циљева који представљају оперативне задатке (задатке образовања), а односе се на цео образовни процес. При одређивању нових задатака примењују се различити критеријуми који обухватају нивое учења, операције, садржаје и активности; тродимензионални модул, формирање умних делатности, стицање појмовних решавања проблема, финално понашање и сл. Међутим, таксономије које се односе само на једну област нису стекле већу популарност и нису шире прихваћене, па се све већа пажња поклања вишестраном прилазу и синтактичком схватању.

Међутим, једна од карактеристика таксономије односи се на формулисање оперативних задатака, односи се на цео ток образовних процеса а не само на крајњи, финални резултат. Ова могућност је посебно значајна за испитивање школских резултата рада и учења, јер омогућава да се уместо општих проверавања уведу образовна проверавања.

Треба указати да све таксономије уважавају квалитативне модификације постигнућа ученика. Ефекат ових модификација састоји се у примени знања која се могу мерити, у променама умних процеса и понашања, као и узајамних односа који међу њима постоје.

Поставља се питање *интегрисања различитих* таксономија и таксономијских прилаза и разрада, како у оквиру једног тако и у различитим доменима у правцу преовладавања мултидимензионалних прилаза. Указујући на вештачки карактер подела у поменута три домена, V. de Landshere сматра да би идеална била јединствена и поливалентна таксономија којом би се покрила сва три домена и указује педагозима и састављачима наставних програма на чињеницу да је појединац *јединствена целина*.

У таксономијама се посебна пажња поклања знању и значају информација, а недовољно пажње вишим менталним процесима; мишљењу, уопштавању, закључивању. Запоставља се улога и значај мотива и интересовања, недостаје “решавање проблема и проблемских ситуација” и други аспекти креативног и стваралачког мишљења. Пошто је креативност до одређене мере мисаони процес, ово запостављање је неоправдано. То запостављање се делимично може

објаснити обиљем и разноврсношћу идеја, схватања и дефиниција о креативности.

Разрада циљева и задатака представља веома сложен посао који претпоставља тимски рад и сарадњу стручњака различитих профила: филозофа, социолога, психолога, педагога, као и наставника који раде у непосредној наставној пракси. Разрада циљева и задатака није посао кратког даха, нити рад појединаца, ма колико они били компетентни за области којима се баве. Овај посао мора да се одвија у два правца: теоријском и практичном, и оба морају бити интердисциплинарног карактера.

Таксономије су рађене за потребе и примену у америчким школама и школском систему, па је неопходно њихово прилагођавање, имајући у виду могућности, захтеве и потребе нашег друштва, циљеве којима тежимо и које желимо да остваримо, као и одговарајуће услове.

Да би се боље разумели циљеви и задаци образовања и васпитања, потребно је да се они сагледају у оквиру традиције и културе одређеног народа и земље. Иако циљеви садрже и неке универзалне и заједничке вредности, традиција и култура једног народа има значајног утицаја на њихово одређивање како би се очувао идентитет, одређена филозофија образовања, специфичност земље и народа, што се најбитније може видети у циљевима образовања и васпитања појединих земаља. На пример, у Енглеској сматрају да образовање треба да буде у складу, пре свега, са будућим социјалним положајем појединаца. У Немачкој и Француској запажа се посебна приврженост интелектуалном образовању; у САД се према образовању односе веома прагматично.

Ове разлике у циљевима образовања и васпитања у различитим земљама, духовито и на сликовит начин приказао је енглески научник Р. Седлер и то на следећи начин: “Када је реч о образовању, Немац пита шта треба да се зна, Француз - какви ће бити испити, Американац - шта треба знати (умети), Енглец - каква ће бити каријера” (према: А. Х. Ђурински, 1999).

У условима растућег интернационализма и интеграције савременог света, мењају се и циљеви и задаци образовања. Као типичан пример таквих промена су идеје изложене у Извештају Националног комитета за образовање Велике Британије, 1993. године, у коме се указује да је главни задатак успешног образовања “да се научи постизати успех”. У публикацијама америчких аутора налазимо формулације циљева васпитања као : “васпитање доброг грађанина САД”, а у једном документу из Јапана да је циљ васпитања јапанске омладине “формирање код сваког грађанина Јапана независности, индивидуализма, самореализације, дружења и слободе”.

Технократизам и економски фетишизам утврдили су формулацију циља васпитања на следећи начм: “личност која је способна да оствари каријеру”.

Ток историјског развоја и висока култура оповргавају такву врсту решавања проблема циља, постављањем питања шта је средство а шта циљ живота: каријера, истина, успех, свестрани развој и сл. - све су то области средстава живота и оне не могу да замене његов циљ. Циљ савременог васпитања могао би

да буде, условно речено, “личност која је способна да ствара живот достојан човека”.

Литература

- Антонијевић, Радован (2012), *Основн процеса васпитања*, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
- Антонијевић, Радован (2013), *Општа педагогија*, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд.
- Birzea, Cezar (1978), *Rendre operationnels les projectifs pedagogique*, PUF, Paris.
- Bloom, B. S. (1956) and others, *Taxonomy of Educational objective*, Handbook I, Cognitive domain, New York, McKey.
- Bloom, Benjamin (1966), *Uloga pedagoških nauka u razvoju nastavnih programa*, International Journal of Educational Science, Vol. I, Oxford.
- Brezinka, W. (1990), *Grundbegriffe die Erziehungs Wissenschaft*, München.
- Cucos, Constantin (1996), *Pedagogia*, Tolirom”, Jasi.
- De Landsheere V. and De Landshere, G. (1975), *Definir les object pedagogique*, Liege.
- De Landsheere V. and De Landshere, G. (1975) *Definir les objectifs de l'education*, PUF, Paris.
- Ђорђевић, Јован (1991), *Проблеми циљева и задатака образовања и васпитања*, Педагогија 1-2, Београд.
- Ђорђевић, Босилка (2009), *Циљеви и задаци васпитања и образовања. Глобализација и европске интеграције*. Научни скуп “Образовање и усавршавање наставника”, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице.
- Джуринскии, А. (1999), *Развитие образованим в современном мире*, “Вопрос”, Москва.
- Европска димензија и образовању* (1977), Министарство просвете Републике Србије, Београд.
- Гојков, Грозданка и др. (2000), *Циљеви - компетенције учитеља и васпитача*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
- Godland, J. (1966), *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*, Los Angeles, Institute for Development of Educational Activities, University of California.
- Хавелка, Ненад (1987), *Структура личности ученика у светлости васпитно-образних циљева и задатака*, Зборник 20, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Хавелка, Ненад (1993), *Циљеви васпитања и образовања. Онеким концептуалним методолошким питањима*, Педагогија 1-2, Београд.
- Klein, Helmut and Tomaszewsky, Karlheinz (1956), *Didaktik*, Volk und Wissen, Berlin.
- Kochansky, Gerhard (1984), *Erziehung in Schule and Schilendheim, Psychosoziale Erziehung im Schulendheim*, Band 5, izd. Klaus Kruse, Sybille Tochtermann, Hamburg.

- Котова, С. А, Граничина, О. А., Савинова, Л. Ю. (2007), *Началное образование в контексте програма ЮНЕСКО "Образование для всех"*. Российское видение, UNESCO, Санкт - Петербург.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Mesia, B. D. (1964), *Taxonomy of Educational objectives*, ITandbook II, Affective Domain, New York.
- Лихачов, Б. Т. (1993), *Педагогика* (Курс лекции), Прометей, Москва.
- Muszynski, Heliodor (1974), *Ideal i celeivchozvania*, Warszawa.
- Muszynski, Heliodor (1976), *Zanjs Teorii Wychoivania*, Warszawa.
- Пиаже, Жан (1967), *Избрание психологические тууди*, Москва.
- Potkonjak, Nikola (1993), *O cilju vaspitanja, terminologiji i operacionalizaciji tog cilja*, Pedagogija 1-2, Beograd.
- Savićević, Dušan (1983), *Čovjek i doživotno obrazovanje*, Titograd.
- Suzič, Nenad (2002), *Emocije i ciljevi učenika i studenata*, TT-centar, Banja Luka.
- ВЫГОТСКИЙ, Л. С. (1996), *Антологил гуманон педагогик*, дом "Ш. Амонашвили", Москва.
- Анисимов, В.В., ГрохолБСкан, О.Б. и Никандров, Н.Д. (2007). *Общие основм педагогики*. Москва: "Просвещение".
- Сластенина, В.А, под редакциеи, част 2 (2003). Москва: "Владос".

Academician Jovan Djordjevic
Belgrade

IMPORTANCE AND PROBLEMS RELATED TO AIMS AND TASKS OF EDUCATION AND UPBRINGING IN CONTEMPORARY SCHOOL

Abstract: The author points to the role and importance of regularity of both social development and personal development, emphasizing complexity, ambiguity and lack of differentiation in regard to aims of education; the author also deals with their classification, necessity and application in upbringing-educational and teaching work.

The author holds that aims are basic and essential characteristic of upbringing sciences. In certain way, they define the type of a man that should be formed through upbringing and the type of society trying to accomplish it. One of the core conditions for their determination refers to clearly formatted philosophy of education, possibility and need to harmonize social and personal demands and needs, role of theory of learning and setting up the order of aims and their application and realization.

Special attention is paid to aims as educational ideals, as value elements and their breakdown to more simple, more detailed and realistic criteria (application of a variety of taxonomies and other techniques and procedures).

The paper also emphasizes difficulties and problems in determining aims, while essential importance is associated to numerous factors like, e.g.: social-economic, political organizations, tradition, national and religious differences, philosophical

and ethical attitudes and orientations, interests of certain social classes, as well as psycho-physiological characteristics and personality features. We have been faced with important and rapid process of spreading globalization dominant in the current century.

The documents created by international organizations (UNESCO, OECD-CERI) by world and European experts emphasize the role and importance of aims related to acquisition of the following: criticism, creativity, creative thinking, partner (team) work, abstract reasoning, encouragement of talent development, innovativeness, collectivism and change of knowledge, skills and habits.

The author considers the problems of negating the need for aims and the fact that they have been rejected by the representatives of different civil theoreticians and movements within reform of pedagogy, i.e. “free upbringing” and “pedagogy”. What has been noticed in the recent years is the need of increasingly larger number of European countries to adopt educational standards, rather than aims of education.

Key words: aims, education, nurturing, teaching, values, ideals, taxonomy.

Академик Иован Джорджевич, Белград

ЗНАЧЕНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Резме

В натољашем соопшћенију аутор указује на улогу и значење зајкономерности општественног развоја, зајкономерности развоја личности, аутор подчёркива слојност, мнојзначење и нејдостаточну дифференциацију целију, и јворит о поњатијх об их класификацију, нејобходимости и применењу в воспитатељно-образоватељној раду и процесу обућенија.

Дели, по мњенију аутора, јвљајуся основној и јвљнейшей карактеристиком науке о воспитанију. Ети цели, пределённым способом, определяют образ человека, который нужно формировать и вид, тип общества реализующего это. Одним из важнейших условий для определения целей является и ясно составленная философия образования, возможность и необходимость согласования общественных и личных требований и потребностей, роль теории учения и определения последовательности целей, их применения и реализации.

Особенно автор объясняет цели как образовательные идеалы, как ценностные элементы и их разделение на более простые, более детальные и реальные критерии /применение разных таксономий и других техник и поступков/.

В настоящей работе автор указывает и на затруднения и проблемы в определении целей, важнейшее значение среди которых имеют многочисленные

факторы: общественно-экономические, политические организации, традиция, национальные и различия в религии, философские и этические положения и определения, интересы отдельных общественных классов, как и психо-физиологические характеристики и особенности личности. В последние годы значение имеет и быстрый процесс расширения глобализации, являющейся доминирующей в нашем веке.

В документах международных организаций /ЮНЕСКО., ОЕЦД-ЦЕРИ/, мировых и европейских экспертов, подчеркнуты роль и значение целей, касающихся развития критичности, креативности, творческого мышления, групповой работы, абстрактного мышления, развитие таланта, новаторства, коллективизма и применение знаний, умений и навыков.

Автор анализирует и проблему необходимости в определении целей и их отверганий со стороны представителей разных гражданских теоретиков и направлений в рамках реформы педагогики, «свободного воспитания» и «педагогики». В последние годы заметна потребность в большом числе европейских стран, применять вместо целей образовательные стандарты.

Опорные слова: цели, образование, воспитание, процесс образования, ценности, идеалы, таксономия

Др Жељко Калуђеровић

Филозофски факултет, Нови Сад,

Универзитет у Новом Саду

Мр Орхан Јашић

Факултет исламских наука, Сарајево,

Универзитет у Сарајеву

UDK 1EMPEDOKLE

Прегледни чланак

Примљен: 25. VI 2014.

BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 2, p. 216–229.

ЕМПЕДОКЛОВИ *КОРЕНИ СВЕГА*, ЉУБАВ И МРЖЊА

Резиме

Аутори у раду анализирају целину Емпедоклове филозофије, а разматрају је из перспективе Аристотелове каузалне схематике. Емпедокле је први филозоф коме се, по Аристотелу, може приписати препознавање сва четири узрока. Вода, ваздух, ватра и земља, као репрезенти материјалног узрока, једнаког су онтолошког ранга и замишљени су од стране Емпедокла као ненастали, неуништивни, квалитативно непроменљиви и свуда хомогени. У Емпедокловим фрагментима проналазе се и назнаке формалне узрочности, односно теза да ствари нису насумична комбинација елемената већ да мора постојати одговарајућа пропорција у њиховом спајању, својеврсни логос. Аутори су, на Аристотеловом трагу, утврдили да је Емпедокле не само први установио четири варијанте материјалног узрока, него је први и ефицијентни узрок поставио као двострук, поделивши га на две опречне силе Љубав и Мржњу. Његова Љубав која сакупља све у једно такође је и неко добро, тј. финални узрок. Особено поимање Љубави приближило је Емпедокла, уз Анаксагору, највише од свих пресократоваца откривању телеологичности космоса, и то је оно што је Аристотел ценио код сицилијанског филозофа.

Кључне речи: Емпедокле, вода, ваздух, ватра, земља, Љубав, Мржња, елементи, узроци, телеологичност

У покушају спасавања појава након елејаца била су могућа два пута:

1. Први је *ходос* прогресивног „комадања” Парменидове идеје бића, иако су његова (мисли се на „биће”) својства била задржана, а његова суштаственост увелико непромењена, да би се, некако, увело мноштво и учинило мо-

гућим кретање, али и решили други проблеми који су се наметали. У ову групу спадају Емпедокле, Анаксагора и атомисти, од којих ће филозоф са Сицилије бити подробније разматран у овом раду.

2. Други *ходос*, који ће бити мање потенциран, водио је до степеновања збиљности. Признавало се постојање битку који је био вечан, непроменљив и уман, као што је и Парменид говорио, али такође и променљивом свету чула који се могао докучити једино мњењем. Премда није завређивао име битка овај свет, свет чула, није био ни потпуно непостојећи, него је конституисао, од елејског филозофа непрепознати, свет настајања који је лежао негде између битка и небитка. На овај начин избегнута парменидовска дилема била је основ потоњег Платоновог мишљења.

Емпедокле је био мислилац који је, у написаних око 5000 стихова својих поема *О природи* и *Очишћења*, од којих је данас сачувано не више од 450, први покушао да посредује између елејског бића и стварног света чула тј. апстрактно речено између једног и мноштва. Филозоф из Агригента је, такође, са своја четири тварна начела, начинио и логички међукорак између једног начела првих филозофа и бесконачних начела Анаксагоре и атомиста.

Како је Емпедокле уопште дошао до свог учења о елементима? Увидом у називе елемената (вода, ваздух, ватра, земља) уочава се да, иако примарно стоји у италској традицији, Емпедокле доста дугује и погледу на милетску схематику. Четири елемента су понекад третирана и као Анаксимандрове опреке, али без *апериона* као подлежећег, па је Рајнхарт (K. Reinhardt) тврдио да четири „корена” представљају само развијање већ постојеће тезе о четири првобитне опреке - топлом и хладном, влажном и сувом, односно продужетак медицинске теорије, пре свега Алкмеонове (Reinhardt, 1959: 227).

Гомперц (T. Gomperz) сматра да се доктрина о четири елемента појављује не само код Грка, него и у народном веровању других народа попут Индијаца и Персијанаца. Намера му је била да покаже да је ово учење ништа друго до један универзални општечовечански поглед на свет, а не некаква особеност Емпедокла или некога другог (Gomperz, 1911: 443).¹

Мишљење аутора овог чланка је да су у Агригенђаниновом усвајању овакве класификације начела своју улогу поред Милећана одиграле и западне медицинске теорије. За Емпедокла се, осим да је пронашао реторику (ДЛ, VIII, 57), говорило и да је оснивач сицилијанске медицинске школе. Не сме се сметнути с ума ни Емпедоклова потреба да се адекватно одговори Пармениду, као ни његова властита моћ разматрања поменутог проблема.

Ако је судити по Аристотелу Емпедокле је био први који је говорио о четири тварна елемента, па се, уз све претходне утицаје на њега, треба сматрати за филозофа који је увео овакву расподелу. Са Агригенђанином дешава се још нешто дотад незабележено: сва четири елемента заузимају положај изворних начела,

¹ Да учење о четири елемента, ипак, није било једино такве врсте, као ни да није било општеприхваћено, говори податак да су древни Кинези веровали да се све састоји од пет елемената: дрвета, ватре, земље, метала и воде.

ниједан није пре другога нити има нешто друго што би било фундаменталније од свих њих. Пошто су сви претходни покушаји доведени у питање Парменидовом тврдњом да из једног не може настати мноштво, Сицилијанцу се учинило исправним да утврди да једино мноштво једнаких и крајњих *αρχαί* или елементата може допринети превладавању елејске тезе.

Иако је Емпедокле говорио о четири „корена свега”² (*πάντων ῥιζώματα*) а не о четири „елемента” (*στοιχεῖον*), не значи да је Аристотел, који је преквалификовао „корене” у „елементе”, направио грешку. Сам грчки термин *στοιχεῖον* („слово”, „начело”, „почетак”, „казалка”, „сенка казалке на сунчевом сату”, „звезде”), је као појам „елемент” вероватно први употребио Платон.³ Чини се и да Стагирагин тврди да је реч у овом смислу била у уобичајеној употреби код платониста (*Мет.*1087613-15). *Στοιχεῖον* је само поделио судбину многих других грчких речи, и прешао пут од свог конвенционалног значења до филозофског појма. Код Аристотела је он у употреби и као слово,⁴ и као елемент, и као начело и као узрок. Стагирагин добро погађа када за Емпедоклове „корене” каже да су они били у исто време сегменти нових спојева и целине, али и оно што је потом названо материјалним узроком.

У постулирању четири тварне варијанте истог узрока вода, ваздух, ватра и земља имали су једнак онтолошки статус. Ипак, код Аристотела могу се пронаћи два изузетка од овог правила (*Мет.*985a31-985b2; *ΓЦ*330619-21). Најпре место из *Μεταφυσικῆς* (985a31-985b2) (Аристотел, 2007: 16, прев. С. У. Благојевић):

А уз то је први навео четири тварна елемента (међутим, он се у ствари не служи са четири већ као да их је само два, ватром за себе, а противстављеним, земљом, ваздухом, и водом, као јединственом природом.

ἔτι δὲ τὰ ὡς ἐν ὕλης εἶδει λεγόμενα στοιχεῖα τέτταρα πρῶτος εἶπεν· οὐ μὴν χρῆται γε τέτταρσιν, ἀλλ’ ὡς δυσιν οὕσι μόνοις, πυρὶ μὲν καθ’ αὐτό, τοῖς δ’ ἀντικειμένοις ὡς μιᾷ φύσει, γῇ τε καὶ ἀέρι καὶ ὕδατι.

Када у *Мет.*985b1 пише о ватри као о нечему што је постављено „за себе” (*καθ’ αὐτό*, односно „по себи”), Аристотел је вероватно имао на уму делове Емпедокловог 62. фрагмента (**DK**31B62), где се говори о специфичној улози ватре у настанку живог света. Осим овог места нема других сачуваних фрагмената филозофа са Сицилије који би додатно потврдили веродостојност оваквих Стагирагинових навода. Осим ако није у питању Аристотелово, и потом Теофрастово,

² Називајући их у шестом фрагменту (**DK**31B6): „Blistavi Zeus, životvorna Hera i Aidonej, Nestis što suzama svojim za smrtne parađa vrela” (*Ζεὺς ἀργῆς Ἥρα τε φερέσβιος ἥδ’ Αἰδωνεύς Νῆστίς θ’, ἥ δακρύοις τέγγει κροῦνσινα βρότειον*) (Dils I 1983: 284, Prev. R. Mardešić).

³ У *Τεετету* 201e елемент је употребљен као ознака нечега што је састојак било које сложене целине.

⁴ Како изгледа прелаз од *στοιχεῖον*-а као „слова” ка *στοιχεῖον*-у као „елементу” види се из *Мет.*985b17-19. На следећим местима у Аристотеловом корпусу *στοιχεῖον* се употребљава у последње наведеном значењу: *Πхус.*187a26, 204633; *ΓЦ*328631, 329a26; *Μετεор.*33965; *ΠΑ*646a13; *ΓΑ*736631.

импутирање Емпедоклу властитог давања великог значаја активности ватре и топлоте насупрот пасивне улоге осталих облика твари.⁵

У спису *О постајању и пропадању* (330б19-21) (Аристотел, 2009: 315, прев. С. Благојевић) пише:

Неки пак, одмах тврде да их има четири, као Емпедокле; али и он их своди на два јер све остале супротставља Ватри.	ἐνιοὶ δ' εὐθὺς τέτταρα λέγουσιν, οἷον Ἐμπεδокλῆς. συνάγει δὲ καὶ οὗτος εἰς τὰ δύο· τῷ γὰρ πυρὶ τὰλλα πάντα ἀντιτίθῃσιν.
---	--

Још један цитат из *Μεταφυσικε* у вези наведене проблематике треба споменути (Μετ.984б 5-8) (Аристотел, 2007: 14, прев. С. У. Благојевић):

Они који постављају више /начела/ пре могу говорити о томе, као на пример они који постављају топло и хладно, или ватру и земљу, јер они се ватром служе као да има покретачку природу /κινητικὴν τὴν φύσιν/, а водом, земљом и томе сличним као супротним.	Τοῖς δὲ δὴ πλείω ποιοῦσι μᾶλλον ἐνδέχεται λέγειν, οἷον τοῖς θερμὸν καὶ ψυχρὸν ἢ πῦρ καὶ γῆν· χρῶνται γὰρ ὡς κινητικὴν ἔχοντι τῷ πυρὶ τὴν φύσιν, ὑδατὶ δὲ καὶ γῇ καὶ τοῖς τοιοῦτοῖς τοῦναντίον.
--	---

Када је у прошлогодишњем прилогу једног од аутора коментарисано ово место речено је, на Александровом и Боницовом (Н. Bonitz) трагу, да се оно може разумети као наговештај ефицијентног и материјалног узрока на „путу мњења” Парменидове поеме *О природи* (Калуђеровић, 2013: 215).

Друго могуће тумачење овог пасуса, које се надовезује на претходно поменуте наводе из *Μεταφυσικε* (985а31-985б2) и *О Постајању и пропадању* (330б19-21), да се разумети као говор о Емпедоклу⁶ и ватри која има водећу улогу у Сицилијанчевом приказу настанка света, и у његовој биологији. Следећи Роса (W. D. Ross), испада да је Аристотел приписао ефицијентну каузалност једном од тварних начела (ватри), а материјалну каузалност је оставио за преостала три тварна начела (воду, земљу и ваздух). Да све ово не би било у супротности са, по том, више пута изреченом Аристотеловом тврдњом да је Емпедокле ефицијентну активност везивао за Љубав и Мржњу, могло би се додати својеврсно солонско решење да је сицилијански филозоф приписивао творачку делатност како ватри, тако и Љубави и Мржњи. Емпедокле би тако био последњи мислилац који је ефицијентна својства придавао ватри, али истовремено и први весник новог доба који је увео две нове силе, Љубав и Мржњу.

⁵ *Μετεор.*379а15-16. И код Емпедоклових претходника је било истицања посебног положаја ватре, рецимо на Парменидовом „путу мњења” (8.5б; 12), те посебно у Хераклитовим фрагментима. Детаљније о Ефежаниновим „ватреним” фрагментима вид. у: Калуђеровић 2009: 872-875.

⁶ Томислав Ладан у свом коментару овог места у фусноти 53 каже: „Moguće je da tu Aristotel misli na Empedokla” (Aristotel, 1988: 13).

Посматрајући целину Аристотелове интерпретације Емпедокла, као и саме фрагменте Агригенћанина, много је реалније помислити да вода, ваздух, ватра и земља (**DK31B17.27**): „Sva su jednake snage i sva su jednake dobi” (*ταῦτα γὰρ ἴσά τε πάντα καὶ ἥλικα γένναν ἔασι*) (Dils, 1983: 286, prev. R. Mardešić), тј. да су они једнаког онтолошког ранга без привилегованог положаја било кога. Са становишта учења о узроцима њихова једнакост је манифестована на тај начин што су сва четири елемента била „тварног облика” (*ἐν ὕλης εἶδει*).

Да Аристотелове забелешке о пресоократовцима не нуде увек конзистентну слику о појединим филозофима и њиховим идејама позната је ствар, а када је Емпедокле у питању постоји, сем поменутих, још неколико места. Генералну тезу о Сицилијанцу као аутору који је подржавао плурализам тварних начела Стагирањин излаже у више прилика, а овде ће бити наведени само најпознатији пасажии: *Цел.*301a15-20; *Пхус.*184b19-20, 188a17-18, 189a14-16, 193a22-23, 203a18-19; *ГЦ*314a11-12, 314a16-17; *Мет.*984a8-9, 984b5-8, 985a31-33, 987a4-9, 988a27-28, 989a20-21, 998a30-32. Постоје места на којима се Емпедокле третира и као плуралиста и као мониста: *Пхус.*187a21-23; *ГЦ*315a4-10; *ГЦ*315a19-25. Коначно, има и делова из којих се види да Аристотел Емпедокла обрађује као монисту: *Пхус.*187a20-26; *ГЦ*315a17-18; *Мет.*996a8, 1001a12-15, 1053b15-16, 1069b21-23.

Ако би се, рецимо, усвојило становиште о Емпедоклу као монисти то би аутоматски подразумевало поновно тумачење свега изреченог. На примеру воде, ваздуха, ватре и земље то би изгледало овако: прихватање поставке да је Љубав или Сфера оно једно подлежеће у коме су опреке садржане само потенцијално, али не и актуално, дерогира улогу четири тварна елемента до нивоа на коме они више не могу бити разматрани као материјални узроци. Штавише, пошто не би били оно последње елементи више не би били ни узроци уопште, а то је закључак који, ипак, аутори овог рада не могу прихватити.

Емпедоклови елементи су нема сумње били замишљени као ненастали, не-уништивии, квалитативно непроменљивии и свуда хомогени. Овако представљени доиста су изгледали као мултипликовано Парменидово биће. И поред тога, као и поред Емпедокловог прихватања елејског побијања постојања празнине, он није негирао само кретање. Ову наизглед противречност, Сицилијанац је решио тако што четири елемента могу заузимати места један другог, те се дакле и кретати, а да им притом не треба празан простор у коме би се кретали (*MXG976622-29*; **DK30A5**). Овај поступак зазимања места Аристотел је назвао „узајамно премештање” (*ἀντιπερίστασις*).⁷

Уз помоћ „узајамног премештања” Емпедоклова „бића” добијају две карактеристике које их разликују од Парменида, а које омогућавају настајање космоса. Те две карактеристике су кретање и дељивост (*ГЦ*334a26-31; **DK31A34**, **DK31A43**).

⁷ *Пхус.*267a15-19. Кретање познато као *ἀντιπερίστασις* (дословно „узајамно улажење”), потом је поближе одредио Симпликије (*Phys.*1350.32.) у свом коментару овде поменутог места из Аристотелове *Физике*, доказујући га примером риба које се крећу кроз воду.

Мноштво које је уведено у Парменидово биће и „раздробило” га на четири елемента још увек није било довољно да би се објаснило кретање с тачке гледишта битка. Онтологија кретања, ако би се на досад изреченом задржало, још увек не би била могућа, а нерелевгантни хилозоизам претходника, притом, више није био довољан. Зато је Емпедокле увео Љубав и Мржњу (*Φιλία καὶ Νεῖκος*).⁸

Аристотел приликом увођења ефикасног узрока у назнакама говори о томе да је већ и Хесиод трагао за њим, а потом и Парменид, мада се из наставка текста у првој књизи *Μεταφυσικῆς* (984b32-985a10) може закључити да ова двојица служе као нека врста увода у темељније разматрање творне каузалности. Тек је Агригенћанин онај аутор коме се, по Стагиранину, може приписати препознавање ефикасног узрока. Према је Аристотел Емпедоклу признавао да се више служи узроцима од, на пример, Анаксагоре, он није био особито одушевљен начином тог служења. Стагиранин замера сицилијанском филозофу да није био довољно јасан и разговетан у својим стиховима, а ни доследан у свом приступу у вези улоге Љубави и Мржње као опречних начела. Недоследност се огледа у томе да Љубав често не само што спаја него и раздваја, док Мржња поред своје „убичајене” функције раздвајања, уме и да спаја. Наиме, Љубав спајајући елементе у једну Сферу раздваја истовремено сегменте сваког од њих, а Мржња раздвајајући Сферу на елементе спаја делове сваког у једну воду, ваздух, ватру и земљу.

И то није све, од Аристотела па надаље Емпедоклу је још приговарано да је не могавши да одреди узроке деловања Љубави и Мржње, „прокријумчарио” додатне узроке, на пример Нужду (*Ἀνάγκη*) (DK31B115, DK31A32, DK31A45; Met.1000b12-17; *Πхус*.252a5-10), или Случај (*Τύχη*) (*Πхус*.196a11-24; *ГЦ*334a1-5; *ПА*640a19-25). Када је реч о месту Нужде у Емпедокловом систему Симпликије нуди две могуће верзије. По првој, Нужда је просто набројана као трећи творачки узрок. По другој, Симпликије приписује Емпедоклу једну пирамидалну схему на чијем се дну налазе два пара опрека (топло-хладно, суво-влажност) предочена елементима. Ова два пара су субсумирана под један виши пар Љубав-Мржња, а сви они стоје под једном *Ананке* (*Simpl.Phys.*465.12, 197.10).

⁸ Ово, дакако, нису једине ознаке за Љубав и Мржњу које се могу пронаћи код Емпедокла. Јегер (W. Jaeger) тврди да су Љубав и Мржња облици који су преузети из Хесиодове *Теогоније* (стих. 224-225), где су они означени као *Φιλότης* i *Ἔρις* (Jaeger, 1967: 235-236). Према су аутори овог текста *νεῖκος* превели као „мржња” а *φιλία* као „љубав”, пре свега следећи властиту жељу да овај појмовни пар што јасније контрастирају, грчки оригинал нуди и другачије могућности преводњења. Именица средњег рода *νεῖκος* означава најпре „свађу”, „препирање”, „заваду”, потом „грдњу”, „псовку”, „бој”, „битку”, „борбу”, „повод свађи”, „узрок тужбама”, док именица женског рода *φιλία* значи и „пријатељство”, „преданост”, „склоност”, „савез”, „гостољубивост”. *Νεῖκος* се, стога, може легитимно превести као „свађа” и као „завада”, а *φιλία* и као „пријатељство”. Рос у свом преводу за *νεῖκος* употребљава термин „strife” (иако се у енглеском преводу код других аутора појављује и израз „hate”), а за *φιλία* термин „friendship” (код других и „love”). Бониц на немачки *νεῖκος* преводи са „der Streit” (исти термин употребљава и Дилс приликом превода Емпедокловог 17. фрагмента (DK31B17), а *φιλία* са „die Freundschaft” (Дилс сем овог термина употребљава и термин „die Liebe”).

Емпедокле је, ипак, начинио велики мисаони помак тврдећи да су елементи неуништиви и непроменљиви, да је космос оформљен од мешавине ових „корена” у различитим пропорцијама, и да кретање потребно да произведе ову мешавину (*μῖξις*)⁹ није, као код Милећана, резултат самопромене начела, већ одговарајућих сила које делују на њих. Ово не значи да је Сицилијанац своја четири елемента разматрао искључиво као трајну, инертну масу твари која је сама неспособна за кретање, па им је онда придодао потпуно одвојена два нетварна универзална покретача која делују на њих. Да ствари не стоје тако „картезијански” види се из *Мет.*107561-4 (Аристотел, 2007: 436, прев. С. У. Благојевић):

*Емпедокле ту говори бесмислице јер поставља Љубав као добро, а она је начело и као то што покреће (јер сабира) и као твар, пошто је део мешавине.*¹⁰

ἀτόπως δὲ καὶ Ἐμπειδοκλῆς τὴν γὰρ φιλίαν ποιεῖ τὸ ἀγαθόν. αὕτη δ' ἀρχὴ καὶ ὡς κινούσα (συνάγει γάρ) καὶ ὡς ἕλη· μόριον γὰρ τοῦ μίγματος.

Аристотел, дакле, говори да је Љубав сем што је ефицијентни узрок, јер сакупља све у једно, истовремено и материјални узрок, будући да је и део мешавине. Стагиранину ово Агригенћаниново „бркање” узрока није ни мало било по вољи.¹¹ Као оправдање Сицилијанца, може се рећи да је он живео у времену када није било могуће замислити било који облик егзистенције без просторне распрострањености, а распрострањеност се, затим, могла доводити у везу са твари. Како Емпедокле говори, барем на једном месту (**DK**31B17.19-20), језиком који асоцира на распрострањеност, Аристотел је на основу тога могао закључити да је његова Љубав била тварна. Не треба сметнути с ума да код Емпедокла Љубав није могла деловати без извесног физикалног додира, а да је он сам био још прилично далеко од потпуног дистингвирања подручја *феноменалног* и *ноуменалног* које ће се, као што је познато, догодити тек са Платоном.

⁹ Иако Хегел (G. W. F. Hegel) каже да је значајно то што је Емпедокле јединство елемената представио као неку мешавину, он у својој *Историји филозофије I* додаје: „У том синтетичком споју – површном, беспојмовном односу који је делом повезаност делом неповезаност – нужно се јавља та противречност што се с једне стране ставља јединство елемената, а с друге стране исто тако њихова одвојеност: – не опште јединство у којем се они налазе као моменти, који су у самој својој различитости непосредно једно исто и у своме јединству непосредно различити; већ оба та момента, јединство и различитост, падају један изван другог. Уједињавање и раздвајање јесу потпуно неодређени односи” (Хегел, 1975: 266-267).

¹⁰ Прегрубо је превести *ἀτόπως*, са почетка пасажа (*Мет.*107561-2), са „бесмислице”, као што је то Благојевић учинио. Прикладније је, што уосталом и сама реч означава, *ἀτόπως* превести као „необично”, или, ако хоће да се буде нешто строжи, као „неприкладно”. Такође, део пасуса у *Мет.*107562 *τὴν γὰρ φιλίαν ποιεῖ τὸ ἀγαθόν*, који је Благојевић превео са „*јер поставља Љубав као добро*”, мање одговара оригиналу од Ладанове верзије „*jer tvori od ljubavi dobro*” (Aristotel, 1988: str. 316, Prev. T. Ladan).

¹¹ У ствари, пошто је, по Аристотелу, Емпедокле довео у везу љубав и са добрим (*Мет.*107562), он је, може се закључити на основу овог пасуса, „помешао” у појму Љубави финални, ефицијентни и материјални узрок.

Аристотел у ГЦ314a16-17¹² говори о четири тварна елемента (води, ваздуху, ватри и земљи) али и о два ефикасних елемента (Љубави и Мржњи). У Мет.1091b10-12¹³ Стагиранин поново Агригенћанинову Љубав назива **елементом** (στοιχεῖον) док, за разлику од ње, Анаксагорин Ноус назива **начелом** (ἀρχή). Зашто Аристотел прави овакву дистинкцију између Љубави и Ноуса? Изгледа да Аристотелов разлог да Љубав (ваљда и Мржњу?) назове елементом радије него начелом, не лежи у томе што је он, евентуално, сматрао да је она исте природе као и вода, ваздух, ватра и земља, премда се разлози за такву тврдњу могу пронаћи у наводу из списка *О постајању и пропадању* али и код самог Емпедокла, већ због тога што као ефикасни узрок, у поређењу са Умом, Љубав није у основи толико нетварна као што је то Ноус.¹⁴

Емпедокле је не само први установио четири варијанте материјалног узрока, него је био први још у нечему, он је први ефикасни узрок поставио као двострук (Мет.985a29-31) (Аристотел, 2007: 16, прев. С. У. Благојевић):

Дакле, Емпедокле је први поред тих раније
|/откривених узрока/ установио и навео тај
узрок, и при том није поставио јединствено
начело кретања већ различита и штавише
супротна.¹⁵

Ἐμπδοκλῆς μὲν οὖν παρὰ τοὺς πρότερον
πρῶτος ταύτην τὴν αἰτίαν διελών
εἰσήνεγκεν, οὐ μίαν ποιήσας τὴν τῆς
κινήσεως ἀρχὴν ἀλλ' ἑτέρας τε καὶ
ἐναντίας.

Зашто је филозоф са Сицилије ефикасни узрок поделио на две опречне силе? Ако је просто желео да рестаурише збиљност коју би сачињавали физикални свет и одговарајући му процес, и да је спаси од парменидовског порицања кретања и мноштва, онда су један узрок и један процес били сасвим довољни, када је већ мноштво враћено унутар првобитног устројства твари. Такав је случај код Анаксагоре: постојећем мноштву квалитативно различитих елементарних „семена” једино је Ноус био потребан да их покрене. Прикладан одговор који би се могао дати је да је за Емпедокла „морални” и религијски поредак једнако био важан као и онај физикални,¹⁶ те је он захтевао и одговарајуће објашњење. Отуд

¹² „Емпедокле поставља четири телесна, а свих заједно са покретачким има шест по броју” (Ἐμπδοκλῆς μὲν γάρ τὰ μὲν σωματικά τέτταρα, τὰ δὲ πάντα μετὰ τῶν κινούντων ἕξ τὸν ἀριθμὸν) (Аристотел, 2009: 249-250, прев. С. Благојевић).

¹³ „Те на пример Емпедокле и Анаксагора од познијих мудраца: први поставља Љубав као елемент, а други Ум као начело” (καὶ τῶν ὑστέρων δὲ σοφῶν, οἷον Ἐμπδοκλῆς τε καὶ Ἀναξαγόρας, ὁ μὲν τὴν φιλίαν στοιχεῖον, ὁ δὲ τὸν νοῦν ἀρχὴν ποιήσας) (Аристотел, 2007: 507, прев. С. У. Благојевић).

¹⁴ Или је мање нетварна него што је то Ноус. Росово објашњење је другачије. Љубав је један од шест тварних елемената. А Ум је, по њему, за Анаксагору био покретачко начело које је било постављено изнад свега другог, а не елемент (Ross, 1997: 488).

¹⁵ О „растављању тог узрока” Аристотел говори нешто раније (Мет.985a2-3), када каже: „Због тога је један други увео Љубав и Мржњу” (οὕτως ἄλλος τις φιλίαν εἰσήνεγκε καὶ νεῖκος) (Аристотел, 2007: 15, прев. Ж. Калуђеровић). Тај други је, наравно, Емпедокле.

¹⁶ Да потпуна превласт Љубави или Мржње није била, по Емпедоклу, најбоље могуће решење може се уочити и из фрагмената његове поеме *О природи* (DK31B17, 21, 27, 28, 29, 30, 35),

је Агригенћанин поставио Љубав, која је још од Хесиода и орфичких писаца, па преко Парменидовога „пута мњења”, била препозната као космогонијска али и као „морална” сила. Будући да се показало да су у природи присутне и опреке реду, лепоти и оном добром, наиме наред и ружноћа, морала је постојати и нека сила која би деловала у правцу дезинтеграције и зла а то је, наравно, Мржња. Љубав је, стога, била узрок добра а Мржња узрок зла.¹⁷

Аристотел у *Метафизици* 984б20-22 бележи (Аристотел, 2007: 14, прев. С. У. Благојевић):

<i>Заступници овог мишљења поставили су тај узрок добра истовремено за начело бића, и ту врсту узрока откуд у бићима постоје кретања.</i>	<i>οἱ μὲν οὖν οὕτως ὑπολαμβάνοντες ἅμα τοῦ καλῶς τὴν αἰτίαν ἀρχὴν εἶναι τῶν ὄντων ἔθεσαν, καὶ τὴν τοιαύτην ὅθεν ἡ κίνησις ὑπάρχει τοῖς οὖσιν.</i>
--	--

На овом месту, и још опширније у *Мет.*988б6-16, Аристотел открива да је Емпедокле (и Анаксагора) постављајући Љубав (тј. Ум) као неко добро, у исти мах поставио и Љубав као финални узрок. Ово је први пут да Аристотел признаје неком од пресократоваца да је препознао *цауса финалис*. Но, одмах након почетног одушевљења уследило је снажно разочарење за Стагиранина. Упркос његове религиозне перспективе и избора Афродите, извора склада и доброте, као једне од покретачких сила, Емпедокле, као ни Јоњани, на Аристотелову жалост, није разматрао физикални свет на телеолошки начин. Тако да је насталу конфузију између финалног и ефицијентног узрока филозоф са Сицилије решио на штету првопоменутог. Стагиранин то каже следећим речима (*Мет.*988б8-11) (Аристотел, 2007: 24-25, прев. С. У. Благојевић):

<i>Они који говоре о Уму или о Љубави постављају те узроке као Добро, али не у том смислу да ради ових неко биће јест или да постаје, већ веле да на основу ових постоје кретања.³</i>	<i>οἱ μὲν γὰρ νοῦν λέγοντες ἢ φιλίαν ὡς ἀγαθὸν μὲν τι ταύτας τὰς αἰτίας τιθεῖσιν, οὐ μὴν ὡς ἐνεκά γε τούτων ἢ ὃν ἢ γιγνόμενόν τι τῶν ὄντων, ἀλλ' ὡς ἀπὸ τούτων τὰς κινήσεις οὔσας λέγουσιν.</i>
--	--

у којима се говори о визији цикличног збивања које се одвија у четири међусобно различита стадијума. Једино су два прелазна стадијума, други („продирање Мржње”) и четврти („продирање Љубави”), у којима постоји извесна лабава равнотежа између Љубави и Мржње, периоди у којима је космос доиста могућ. По Аристотеловом разумевању Емпедокла (*ГЦ*334а5-7), људски род се сада налази у другом стадијуму („продирање Мржње”).

¹⁷ *Мет.*984б32-985а10. Ево само једне реченице из овог пасуса (*Мет.*985а4-7): „Ако се Емпедоклове речи прате и разумеју по свом смислу /διανοίαν/ а не по оном што муца, откриће се да је Љубав узрок добара а Мржња узрок зла” (εἰ γάρ τις ἀκολουθοίη καὶ λαμβάνοι πρὸς τὴν διάνοιαν καὶ μὴ πρὸς ἃ ψελλίζεται λέγων Ἐμπειδοκλῆς, εὐρήσει τὴν μὲν φιλίαν αἰτίαν οὔσαν τῶν ἀγαθῶν, τὸ δὲ νεῖκος τῶν κακῶν) (Аристотел, 2007: 15, прев. С. У. Благојевић). У оригиналу пише да је Љубав узрок добрим „бићима” (*οὔσαν*) (*Мет.*985а6) а Мржња злим, што је Благојевић у свом преводу изоставио.

¹⁸ Наравно, овде је реч и о Анаксагори, пошто се спомиње његов Ум (*νοῦν*) (*Мет.*988б8).

Аристотел приговара Емпедоклу да финални узрок помиње у одређеној мери али не и као такав, или, другачије речено, добро му није узрок „уопште” (*ἀπλῶς*), него само „узгредно” (*κατὰ συμβεβηκός*) (Мет.988б15-16).

Још по нечему је специфично Стагираниново разматрање Агригенћанина. Емпедокле је први пресократовац кога Аристотел, уз све оgrade, узима у обзир приликом анализирања сваког од четири могућа узрока. Већ је истражено како то Аристотел чини у случају материјалног, ефицијентног и финалног узрока, па преостаје увид у пасус који се дотиче формалног узрока (Мет.993а17-22) (Аристотел, 2007: 38-39, прев. С. У. Благојевић):

Па и Емпедокле вели да кост услед свог одређења постоји, а то је суштина и бивство ствари. Међутим, подједнако је нужно да услед свог одређења постоје и месо и све остало, или ниједно. Значи услед тога ће постојати и месо и кост и све остало, а не услед своје твари под којом он подразумева ватру, земљу, воду и ваздух.⁴

ἐπεὶ καὶ Ἐμπεδокλῆς ὁστοῦν τῷ λόγῳ φησὶν εἶναι, τοῦτο δ' ἐστὶ τὸ τί ἦν εἶναι καὶ ἡ οὐσία τοῦ πράγματος. ἀλλὰ μὴν ὁμοίως ἀναγκαῖον καὶ σαρκὸς καὶ τῶν ἄλλων ἐκάστου εἶναι τὸν λόγον, ἢ μηδενός· διὰ τοῦτο γὰρ καὶ σὰρξ καὶ ὁστοῦν ἔσται καὶ τῶν ἄλλων ἐκάστον, καὶ οὐ διὰ τῆν ὕλην, ἣν ἐκεῖνος λέγει πῦρ καὶ γῆν καὶ ὕδωρ καὶ ἀέρα.

Овај цитат из *Μεταφυσικε* има везе са једним пасусом из списка *О души* 410а1-6, где се говори да ствари нису насумична комбинација елемената, већ да мора постојати одговарајућа пропорција (*λόγος*) у том спајању. У конкретном случају кост се састоји од укупно осам делова од којих четири дела чини ватра, два вода и два земља.²⁰

Што због одсуства самих Емпедоклових речи, што због његовог неадекватног и нејасног начина изражавања, има недоумица да ли овај „*λογος* њихове мешавине” претендује на универзално важење, или, као што је Корнфорд (F. M. Cornford) тврдио, да одређена нумеричка пропорција елемената, у ствари, раз-

¹⁹ Другачије Јадан преводи ово место: „*Naime, već Empedoklo kaže kako kost biva po svojem razlogu, a to je bit i bivstvo stvari. Ali slično je nužno i da meso i svaka druga pojedina stvar bude razlog (ili razmjer), ili ni jedna; jer i meso i kost i svaka druga pojedina stvar postojat će zbog toga, a ne zbog tvari, koju on naziva oganj, zemlja, voda, zrak*” (Aristotel, 1988: 40-41, Prev. T. Ladan). Подвукли аутори. Аристотел под оним „па и Емпедокле вели” мисли на прва три стиха Сицилијанчевог 96. фрагмента (DK31B96). Као што су за Теофраста Љубав и Мржња „начела у строгом смислу” (Dox.,p.478,3), тако и Аристотел у Мет.993а20-22 даје онтолошки примат формалном узроку у односу на материјални, показујући тако још једном перипатетичко уверење да је формално-ефицијентни (и наравно финални) узрок више начело него што је то твар. Слично о Агригенћанину, као оном ко је „дотакнуо” формални узрок, Стагиранин пише и у *Πхус*.194а20-21; *ΠΑ*642а17-22.

²⁰ Тако тврди Аетије (DK31A78). Симпликије (*De an*.68) и Теофраст (DK31A86.23) говоре о томе да се кости морају састојати од свих елемената. Симпликије претпоставља да Нестис у 96. фрагменту (DK31B96) покрива и ваздух и воду, те предлаже пропорцију 4:2:1:1. Четири дела ће чинити ватра, два земља, и по један ваздух и вода.

граничава жива створења и њихове делове од неорганске материје. И Аристотел, у овде цитираном пасусу, оптужује Емпедокла за неконзистентност тј. да своју пропорцију, *цауса формалис*, не примењује на све случајеве. Сицилијанац је говорио о односу мешавине елемената свега неколико органских творевина, попут већ помињаних кости, или евентуално крви (1:1:1:1, **DK31B98**), и наглашавао да баш те размере пружају специфична својства поменутих творевинама, али је у случају већине других ствари, сматра Стагиранин, он био вољан да именује само њихове елементе. Премда, додаје Аристотел, да је неко све ово до краја Емпедоклу разложио, он би се сигурно сагласио да специфична својства свих осталих ствари такође зависе од *логоса* у којима се њихови елементи појављују. Ово је очигледно, јер у противном не би било могуће произвести мноштво варијација природе од само четири елемента.

У реакцији на Корнфордову примедбу, може се рећи да се чини да Агригенђанинова питагорејска вера у блискост и сродност целе природе не би дозволила да он разматра неживи свет као да је сачињен на потпуно другој основи од живог. Да постоји општост примене формалног узрока сматра и Симпликије (*Phys.* 300.19), који уводи 96. фрагмент (**DK31B96**), говорећи да Емпедокле прави месо и кости, али и све остало са одговарајућом пропорцијом.

Постоји сем наведених још велики број питања које у вези ове теме Аристотел упућује Емпедоклу. На пример, да ли је Љубав узрок било ког мешања или мешања по пропорцији? Да ли је Љубав пропорција или нешто изван пропорције? Затим, шта је узрок пропорције? Али и често понављано питање, шта је то што узрокује да човек рађа човека? (*Де ан.* 408a20-23; *ГЦ* 33363-20). Сва ова и слична питања постављана су из Аристотелове властите телеолошке позиције која прави суштинску разлику између случаја (*τύχη*) и *логоса* (*λόγος*). Последњи појам са својим двоструким значењем „пропорције” и „формално-финалног узрока” највероватније је Стагиранинова конструкција, јер се у том облику не појављује у сачуваним фрагментима филозофа из Агригента. Али то још увек не значи да је Аристотел учитао нешто непостојеће у недовољно прецизни изрицај Емпедокла. Он само налази трагове формалног узрока с „муцањем” изречене, и наглашава нужност постојања *цауса формалиса* (*ГЦ* 333613-14): „Јер исти јесте бивство сваке (ствари)” (*τοῦτο δ' ἐστὶν ἢ οὐσία ἢ ἐκαστου*) (Аристотел, 2009: 324, прев. Ж. Калуђеровић).

Литература

- Аристотел (2006). *Физика*. Београд: ПАИДЕИА.
 Аристотел (2007). *Метафизика*. Београд: ПАИДЕИА.
 Aristotel (1988). *Metafizika*. Zagreb: Liber.
 Аристотел (2011). *О деловима животиња. О кретању животиња. О ходу животиња*. Београд: ПАИДЕИА.
 Аристотел (2012). *О души. Parva naturalia*. Београд: ПАИДЕИА.
 Аристотел (2009). *О небу. О постајању и пропадању*. Београд: ПАИДЕИА.

- Aristotelis Opera*, ex. rec. Immanuelis Bekkeri, ed. Acad. Regia Borussica, I-V, Berlin 1831-1870. Ново издање је припремио Гигон (О. Gigon), Берлин 1970-1987.
- Сви Аристотелови наводи сравњивани су према овом издању.
- Barnes, J. (2005). *The Presocratic Philosophers*. London and New York.
- Bonitz, H. (1982). *Aristoteles' Metaphysik I*. Hamburg.
- Burnet, J. (1962). *Early Greek Philosophy*. Cleveland.
- Burnet, J. (1953). *Greek Philosophy Thales to Plato*. London.
- Cherniss, H. (1964). *Aristotle's Criticism of Presocratic Philosophy*. New York.
- Diels, H., Kranz, W. (1985). *Die Fragmente der Vorsokratiker I*. Weidmann.
- Dils, H. (1983). *Predsokratovci fragmenti I*. Zagreb: Naprijed.
- Gomperz, T. (1911). *Griechische Denker I*. Leipzig.
- Graham, D. W. (1999). "Empedocles and Anaxagoras: Responses to Parmenides", A. A. Long (ed.), *The Cambridge Companion to Early Greek Philosophy*, Cambridge.
- Guthrie, W. K. C. (1965). *A History of Greek Philosophy II*. Cambridge.
- Херел, Г. В. Ф. (1975). *Историја филозофије I*. Београд: БИГЗ.
- Hesiod (1975). *Postanak bogova. Homerove himne*. Sarajevo: V. Masleša.
- Hölscher, U. (1969). *Parmenides, Vom Wesen des Seienden*. Frankfurt.
- Jaeger, W. (1967). *The Theology of the Early Greek Philosophers*. Oxford.
- Калуђеровић, Ж. (2013). „Елејско биће”, *Педагошка стварност*, год. LIX, бр. 2, Нови Сад.
- Калуђеровић, Ж. (2009). „Хераклитова ватра”, *Педагошка стварност*, год. LV, бр. 9-10, Нови Сад.
- Лаертије, Д. (1973). *Животи и мишљења истакнутих филозофа*. Београд: БИГЗ.
- Osborne, C. (1987). "Empedocles Recycled", *The Classical Quarterly, New Series*, Vol. 37, No. 1.
- Платон (1959). *Парменид*. Београд: Култура.
- Платон (2000). *Кратил. Теетет. Софист. Државник*. Београд: ПЛАТОН.
- Reinhardt, K. (1959). *Parmenides und die Geschichte der griechischen Philosophie*. Frankfurt.
- Ross, W. D. (1997). *Aristotle's Metaphysics I-II*. Oxford.
- Solmsen, F. (1975). "Love and Strife in Empedocles' Cosmology", R. E. Allen, D. J. Furley, *Studies in Presocratic Philosophy II*, London.
- Винделбанд, В. (2007). *Историја филозофије*. Београд: BOOK & MAPCO.

Dr Željko Kaluđerović

Novi Sad

Orhan Jašić, MA

Sarajevo

EMPEDOCLES' *ROOTS OF EVERYTHING*, LOVE AND HATE

Abstract

The authors analyse Empedocles' philosophy as a whole, considering it from the perspective of Aristotle's causal schemata. Empedocles is the first philosopher who, according to Aristotle, can be seen as the one who recognized all the four causes. Water, air, fire and earth, as representatives of material cause are of equal ontological rank and conceived by Empedocles as non-created, impossible to destroy, qualitatively unchangeable and homogenous everywhere. There are indications of formal causality in Empedocles' fragments, i.e. he expresses the thesis that things are not a random combination of elements, but that there has to be appropriate proportion in their amalgamation, i.e. *logos*. Following Aristotle's insights, the authors have found that Empedocles had not only established four variants of material cause, but he had also recognized the first efficient cause as double-folded, dividing it into two opposite forces Love and Hate. His Love gathering all in one is a good, i.e. final cause. This particular understating of Love had brought Empedocles, along with Anaxagoras, closer than all pre-Socratic philosophers to revelation of teleological feature of cosmos. This is what Aristotle valued in the Sicilian philosopher.

Key words: Empedocles, water, air, fair, earth, Love, Hate, elements, causes, teleological feature.

Д-р Желько Калуджерович, Новый. Сад М-р Орхан Яшич, Сараево

КОРНИ ВСЕГО ЭМПЕДОКЛА, ЛЮБОВЬ И НЕНАВИСТЬ

Резюме

Авторы в настоящей работе анализируют философию Эмпедокла в целом и рассматривают её с точки зрения каузальной схематики Аристотеля. Эмпедокл является первым философом которому, по мнению Аристотеля, можно приписать узнавание всех четырёх причин. Вода, воздух, огонь и земля, как представители материальной причины, имеют одинаковый онтологический уровень и по мнению Эмпедокла они не возникшие, они неуничтожаемые, качественно неизменяемые и всюду гомогенные, однородные. В фрагментах Эмпедокла можно

обнаружить и знаки формальной причинности, то есть такой тезис, что вещи не являются случайной комбинацией элементов, а должна быть определённая пропорция в процессе их соединения, определённый *логос*. Авторы, используя мнение Аристотеля, подтвердили что Эмпедокл не только первым установил четыре варианта материальной причины, но и первую и важнейшую причину представил как двойную, разделив её на две противопоставленные силы Любовь и Ненависть. Его Любовь, которая собирает всё в одно так же и определённое добро, то есть финальная причина. Особенное понимание Любви приблизило Эмпедокла вместе с Анаксагорой, больше всех других досократовцев, обнаружению теологичности космоса, а это является тем что Аристотель высоко оценивал у этого сицилийского философа.

Опорные слова: Эмпедокл, вода, воздух, огонь, земля, Любовь, Ненависть, элементы, причины, телеологичность.

СРПСКИ ПЕДАГОЗИ О ЦИЉУ И ЗАДАЦИМА ВАСПИТАЊА

Резиме

Скоро је у издању Српске академије образовања Београд објављена књига Српски педагози о циљу и задацима васпитања. Аутори су акад. проф. др Н. Поткоњак, акад. проф. др Ј. Ђорђевић и проф. др Н. Трнавац. Књига ће бити педагошкој јавности представљена 23. маја ове године на научном скупу у Београду који Српска академја образовања организује у част 90-годишњице живота и рада акад. проф. др Н. Поткоњака. Књига има невероватан спој ванвременске димензије, с једне стране, јер расправља питање циља и задатака васпитања као фундаменталне педагошке теорије из угла целисходности и суштинске везе са карактером васпитања и даље тесном везом са метатеоријским и филозофским тенденцијама, а, наравно, и са педагошким теоријским оријентацијама. С друге стране, питања циља и задатака дискутују се тако да залазе у фундаментална научна и практична питања наше савремене педагогије. Ово је само један аспект вредне и за нашу педагошку теорију, а и за педагошку стварност у Србији уопште, преко потребне студије. Требало би, по скромној оцени ауторке ових редака, да делује отрежњујуће на све посленике у образовању, на практичаре да их увери да су на правом путу, а на оне који уређују системска питања у образовању данас да им укаже на путоказ којим треба ићи. У тексту се даје кратак осврт, или је боље рећи неколико импресија о суштинским идејама.

Кључне речи: српски педагози, циљ и задаци васпитања.

Монографија *Српски педагози о циљу и задацима васпитања* има две јасне целине: први део: *Циљ и задаци васпитања* и други део: *Српски педагози о циљу и задацима васпитања*, а затим следе закључни ставови и литература. Акад. проф. др Н. Поткоњак је већ у уводу наговестио намере аутора ове монографије, наглашавајући суштину појма циља васпитања његовом основном одредницом, целисходношћу, а иза тога нагласио још једно његово значајно својство, тесну везу са суштином и карактером васпитања, педагогије, везу са поимањем васпитања и пут у дубље разумевање педагошких концепција и саме педагогије, као науке.

Понирање аутора овога дела монографије у разлоге српских педагога за одређивање за одређене циљеве васпитања везује се са одређеним педагошким оријентацијама, чиме се указује на начине сагледавања фундаменталних научних, а онда и практичних питања у педагогији уопште, као и у нашој досадашњој, а и савременој педагогији. Више је аспеката из којих би се значај овога могао посматрати. Овде ће се истаћи само неколико момената. Први утисак који се намеће као оцена о значају овде разматраних питања, као и о начину на који се доводе у везу с другим значајним питањима, односи се на подстицај за промишљање о стању у нашој педагогији данас. Иако текст није директно усмерен у овом правцу, промишљање о суштини појма циља и задатака васпитања, о указивању на значај утврђивања циља, као суштинског питања васпитања, па и саме педагогије чији је предмет проучавања, јасне су поруке које указују да се у циљу и задацима налази поимање саме природе васпитања, његове суштине, као и схватање основних карактеристика васпитања. Ово се намеће као значајна препорука овога текста, јер се има утисак да се данас мало пажње посвећује чињеници да се анализом циља и задатака васпитања разазнају филозофске, идејне, психолошке, социолошке, антрополошке и научне основе сваке педагогије – педагошке концепције и педагошког система, односно како сам аутор каже: „...проучавање циља и задатака васпитања указује, више него било које друго педагошко питање, на којим и каквим основама почива одређено васпитање, па и педагогија која се њиме бави. На основу тога може се утврдити ком педагошком правцу (смеру, школи, оријентацији) припадају педагогија и педагози који се њоме баве“. Ово је управо и потрђено у представљању схватања и дефинисања циљева савремених, као и педагога пре њих. Ово је посебно значајно данас када су се научно-теоријске расправе, а са њима и научно-теоријске или метатеоријске концепције педагогије и њених дисциплина у размишљањима о теоријским полазиштима, изгубиле у плурализму, који би се могао узети као предзнак времена у коме смо. Последњих деценију-две мало је расправа код нас које се баве теоријском утемељеношћу и објашњавањем структурних, основних педагошких питања, тако да ова монографија има већ сама по себи посебну вредност. Уз ово, присутна је свест о неадекватности позајмљених теорија из других сродних дисциплина, за које већина педагога данас мисли да не одражавају проблеме везане за педагогију, да се хипотезе не заснивају на педагошким појмовима, него пре на недомишљеним теоријским конструктима, позајмљеним из других наука (које данас у време конструктивизма и саме ове науке напуштају, одричу их се), што је један од значајних разлога што је педагогија у актуелном тренутку у дефанзиви, бар код нас, те се улога ове монографске студије види и у покретању сагледавања, а утисак је и покретања редефинисања фундаменталних педагошких категорија. Ово је овде поменуто, јер је већ дошло до прихватања става да не постоји једна или „права педагогија“, него различите концепције, иза којих се не уочавају њихова научна становишта, која обликују различите педагошке теорије. А, ово се одражава и на схватање појма и суштине циља васпитања. Иза овога јасно је да је овај текст дошао, утисак је да није претерано рећи, у

последњем тренутку. Његов се значај види у томе што указује на могућност да се педагогија у постмодерни окрене себи и својим фундаменталним категоријама, пре свега циљу васпитања, као основној и, како аутор истиче, *усмеревајућој снази* сваког васпитања, како би превазишла шокантан утисак који је филозофија постмодерне на њу оставила, означавајући крај просветитељства, одрицање од трагања за истином, плуралност уместо обавезности, нову непрегледност, оповргавање васпитања и образовања, и педагогије уопште. Дитер Ленцен је доста писао о „демонтирању педагошке теорије“ (мит, метафора и симулација). За њега је „историја педагогије историја великих приповедања“ у Лиотаровом смислу. Педагошке теорије, по њему, нису ништа друго него системи знакова без односа са стварношћу, а према Михаелу Винклеру расправе о постмодерни ишле су тако што се најпре филозофија постмодерне разумела као критика традиционалне теорије образовања, која у начелу полази од јединственог појма образовања, да би се, затим, захтеви постмодерне за радикалном плуралношћу прокламовали као ново плурално усмерено образовање. Уз ово, интеграциони токови глобализације у образовању још немају сасвим јасне правце, назире се тек обриси и по њима још нема сигурних наговештаја да стварање јединственог наднационалног образовног простора не значи јединствен образовни систем. Али, исто тако нема ни сигурних назнака за потпуно разликовање образовних система националних држава. Тежње Болоњске декларације да нагласи централну улогу универзитета у развоју културних димензија Европе, ради веће мобилности грађана и развој читавог континента, могу се посматрати и из угла веће конкурентности на целокупном европском простору, а ово отвара бројна питања - од суочавања државних и националних интереса са изазовима Европе, преко односа европске и државних надлежности на пољу образовања, до аспекта Болоњске декларације као друштвеног контекста за постмодерну и конструктивистичке приступе и епистемолошке углове на развој и егзистенцију појединаца. Није ли ово довољно да се педагогија врати циљу васпитања и у оквиру питања која су у овој монографији означена као значајна да свој научни допринос предмету на чијим је основама заснована као наука?

Европска периодика идентификује данас неколико трендова који ће вероватно карактерисати европско образовање у следећој деценији. Заинтересовани смо да данас, колико је могуће, покушамо да сагледамо где смо ми, односно шта је то што би нам требало бити оријентир у тренутним и будућим напорима на приближавању нашег система европском, са којим се трудимо да будемо компатибилни. Први корак у овоме подразумева озбиљну анализу циља васпитања, а смернице у овом смислу могу се наћи у овом тексту. Зато би његова значајна карактеристика могла бити актуелност, односно право време у коме се појављује, а друга позив педагозима да се пробуде и бране достајство, научност и смисао науке којом се теоријски и практично баве. Аргументацију за ово могли бисмо наћи у покушају да питање циља васпитања, па и научно-теоријску основу педагогије, сагледамо из угла њене филозофске основе, тј. ако покушамо да нађемо њихово теоријско, па и филозофско упориште, а у том случају, утисак је, није тешко доћи

до закључка да је егзистенцијалистичко питање „бити или имати“ проширено на педагошка промишљања и то без детаљније филозофске рефлексije о вредностима, без шире дискутованог схватања човека и онтолошког приступа, без филозофије знања, епистемологије, филозофије вредности, аксиологије и филозофије делања. Учење је тако и са педагошког становишта стављено у доживотно конструисање личности учењем и самоучењем. Филозофија данашњег трасирања путева у образовању савремене Европе ослања се на егзистенцијализам, који је урушио педагогију. То су, дакле, филозофске основе водеће педагошке струје данас, које су деструктивно деловале на педагогију и на оно што она значи човеку. Сартров егзистенцијализам је водио ка радикалној скепси у погледу филозофске утемељености педагогије. Човек је у њему схваћен као субјект чија је слобода потпуно неограничена; његовој егзистенцији не сме претходити никаква есенција, која би у односу на њу имала нормативни карактер. Кроз неко „треба“ била би укинута човекова слобода, распао би се његов субјекат. Тако да филозофија више за већину педагошких теоријских тенденција и није оријентир. Човек је биће у настајању; одређен је својом слободом; нема унапред формирану слику о томе шта човек треба да буде; човек стално изнова ствара; он сам изграђује своју есенцију. Атеистичност Сартровог егзистенцијализма руши концепт човека који би морао бити начињен по слици Божијој, као идеји о унапред осмишљеном плану шта човек треба да буде, те се данас о циљу не говори у педагогији него о стандардима, компетенцијама, исходима... Текст који је пред нама је утолико значајнији што су питања стандарда, компетенција и исхода педагошки нелегитимна, јер су везана за постигнућа–друштвено економску перспективу - функционалистички, чије су интенције и досезања усмерени економским интересима, без промишљања путева о промени педагошке културе која узима у обзир целовитост личности. Отуда у литератури често сретано питање: омогућује ли стандард школама да се ослободе конвенционалне крутости или скрива опасност сужавања садржајне, односно образовне перспективе? Дакле, без промишљања о циљу васпитања и задацима овакав начин конципирања образовних интенција не води до нове културе учења и поучавања, него према рационално планираном предузетништву, апсолутизовању одређених форми технолошки осигуране наставе и духовном осиромашивању ученика. *Импликације примене стандарда за образовни систем, за организацију школе и квалитет наставе, тек треба да се емпиријски истраже и требало би већ сада озбиљно схватити разлоге негативних искустава земаља које су концепт образовних стандарда увеле у праксу и схватиле опасност потенцијалне редукације коју доносе ако се њихова интерпретација сведе на статистичку димензију, а упоредне студије, попут ПИСА и др., постану основни показатељи квалитета образовног процеса.* Тако се и у овој монографији наглашава да функционална перспектива образовних стандарда и компетенција, схваћена као стандарди школског постигнућа не могу бити агенси целовитог образовања личности, јер образовање *per definitionem* значи самообразовање, за шта човек поседује и потенцијал и компетенцију, и односи се на индивидуалитет човека као таквог, тј. на његов карактер, многострукост

интереса и склоности, на његову креативност, самосталност, опхођење с другима, способност самосталног суђења и одлучивања итд. о чему говоре делови ове монографије коју су писали акад. проф. др Ј. Ђорђевић и проф. др Н. Трнавац. У тексту се, такође, јасно истиче да су српски педагози циљу васпитања приступали као формирању свестране личности, моралне снаге карактера и многострукости интереса, еманципованој личности, слободној, самоодговорној и самооставаре-ној личности... Тако да образовни стандарди у смислу обавезујуће, индивидуалне развојне норме, како се на њих гледа данас, противурече природи процеса образовања, а као мерила (развоја личности) они немају смисла, јер особа као индивидуалитет може бити једино сама себи мерило, а не овако како је уско схваћена и стављена у службу допуне капитала. У монографији се јасно указује на педагошки став да се образовање увек односи на одређено схватање човека, које је формулисано у облику образовног идеала или високо апстрактних циљева, који се онда - у педагошкој перспективи - "преводе" у задатке, ситуације и искуства подстицајна за развој особености. То су задаци које појединац самоактивношћу савладава, али је, нажалост, данас ревизијом концепта општег образовања знање претворено у интелектуални капитал, употребну вредност, тржишно добро и тиме, измештено из основног човековог права, те почиње измицати функционално изравнатим битним компетенцијама, пре свега, и због тога што се образовање одвојило од васпитања, што се о циљу васпитања не дискутује, што се педагогија окренула од филозофије.

Овом окретању педагогије од филозофије помогла је постмодерна, сматрајући да се од филозофске мисли још тешко шта може очекивати, а и педагогија је сама дошла догде окрећући се од проблема одређења човека и посвећујући се обичним проблемима свакидашњице; постала је делатност која одговара на проблеме времена, што је уместо развоју пре водило распаду. Објашњења суштине, смисла и значаја бављења педагогије циљем васпитања у овој монографији педагогију усмерава ка враћању на пут који јој одређује предмет њеног бављења, те би тако свакако била ослобођена квалификација по којима је постала пуко средство, инструмент за извршавање друштвених циљева (мисли се на захтеве техничког развоја и њихов утицај на функције друштва, на владавину рационализације и институционализацију). Критички тонови у педагогији данас истичу деградацију циља педагогије. Питање легитимности људских одлука и вредновања, па и осмишљавања критеријума, остало је отворено, а појам образовања, којим се на западу подразумева и васпитање (јер не постоји други термин за васпитање) скоро је сасвим одређено само употребљивошћу и очекивањима да својом снагом помогне у извршавању друштвених задатака. Иза овога јаснији су утисци о значају овога аспекта текста на који се овај поглед односи и апела који упућује друштвеној стварности, интелектуалној елити, а пре свих, педагозима, да би озбиљније бављење циљем васпитања могло да помогне да се на педагогију не гледа као на педагошку обману, јер су механизми применљивости педагогију свели на технику, која је, и поред прокламованих других циљева, декларативно, ипак политичка, опортунистичка употреба и злоупотреба човека.

Слобода у савременом понашању осуђује педагогију као „службу за усмеравање“ и још јаче истиче потребу да свако педагошко деловање неизбежно треба да је повезано са једним „треба“, које не треба да буде бесмислено и самоволно, него да је израз стварних искрених настојања у корист одмереног односа појединца и друштва. Српски педагози раније, а посебно текстови акад. проф. др Ј. Ђорђевића и проф. др Н. Трнавца, како из монографије видимо, су потврда овога.

Написана јасним стилем, инструктивно, термилошки примерено, свима који су у образовању, дакле и онима који одлучују о циљу васпитања, монографија може бити сигуран водич на путу ка осигурању поузданих закључака у промишљању о суштини васпитања, функцији циља васпитања, начинима његовог одређивања и осигурању смањивања ризика у предузимању педагошких подухвата. Неколико дотакнутих тачака довољно је да се текст искрено препоручи читаоцима, уз дубоко уверење да ће онима којима је намењен бити вишеструко користан. Искрене честитке ауторима, као и издавачу.

Academician Grozdanka Gojkov
Vrsac, Belgrad

SERBIAN PEDAGOGUES ON THE AIMS AND TASKS OF EDUCATION

Abstract

Serbian Academy of education has recently published a book *titled Serbian pedagogues on the aims and tasks of education*. Authors are Academician Prof Dr N. Potkonjak, Academician Prof Dr J. Djordjevic and Prof Dr N. Trnavac. The book will be presented to pedagogic public on 23 May 2014 at the conference in Belgrade organized by the Serbian Academy of Education in honour of 90 years of life and work of Academician Prof Dr Nikola Potkonjak. On the one hand, the book is an incredible amalgamation of timeless dimension, since it discusses the issue of educational aims and tasks as fundamental pedagogical categories from the angle of appropriateness and essential link with the character of education, as well from the standpoint of close relation to meta-theoretical and philosophical tendencies, as well as to pedagogic theoretical orientations. On the other hand, the issues of aim and tasks are also discussed so that they get into fundamental scientific and practical matters of contemporary pedagogy in Serbia. This is only one aspect of this more than necessary study which has a high value for pedagogical theory, as well as pedagogic reality in Serbia, in general. According to the modest opinion of the author of this review, it should have sobering effect on all those involved in education, i.e. practitioners – to convince them they are on the right track, as well as those who are nowadays responsible for systematic issues in education as a guide mark to the course they should follow. The present paper

is a short review, or, better to say, it offers some impressions on the essential ideas expressed in the book.

Key words: Serbian pedagogues, aims and tasks of education.

Академик Грозданка Гойков

Вршац, Белград

СЕРБСКИЕ ПЕДАГОГИ О ЦЕЛИ И ЗАДАЧАХ ВОСПИТАНИЯ

Резюме

Недавно в издании Сербской академии образования в Белграде вышла из печати книга *Сербские педагоги о цели и задачах воспитания*. Авторами книги являются академик профессор д-р Н. Потконяк, академик профессор д-р И. Джорджевич и профессор д-р Н. Трнавац. Книга будет представлена педагогическим деятелям 23-его мая настоящего года на научном собрании в Белграде, которое Сербская академия образования организует в честь 90-летия жизни и работы академика профессора д-р Н. Потконяка.. Книга содержит невероятное соединение вневременной димензии, с одной стороны потому что рассматривает вопрос цели и задач воспитания, как фундаментальные педагогические категории с точки зрения целенаправленности и существенной связи с характером воспитания и в дальнейшем тесной связью с метатеоретическими и философскими тенденциями и ,кончно , с педагогическими теоретическими направлениями. С другой стороны, вопросы цели и задач рассматриваются таким образом что включают фундаментальные научные и практические вопросы нашей современной педагогики. Это только один аспект ценной для нашей педагогической теории и для педагогической действительности в Сербии вообще, очень необходимой книги. Эта книга должна, по скромному мнению настоящей статьи, показать всем педагогическим деятелям и практикам что они находятся на правильном пути, а людям определяющим системные вопросы в образовании послужить путеводителем в каком направлении нужно идти. Настоящая статья является кратким обзором и в ней находятся некоторые импресии о важнейших идеях в книге.

Опорные слова: сербские педагоги, цель и задачи воспитания

РАЗВОЈ ВЕРСКЕ НАСТАВЕ И ЊЕНИ ЕФЕКТИ У СРБИЈИ

Резиме

После периода полувековног спутавања у специфичном политичким околностима у бившој Југославији, Српско друштво данас тежи ка модернизацији и демократизацији покушавајући да изгради свој нови идентитет у шаренилу европских народа. Дошао је период промена који је са собом донео поштовање верских слобода српског народа и слободу да своја уверења јавно испољава, једним делом и кроз верску наставу у државним школама. Центар за емпиријска истраживања религије (ЦЕИР) из Новог Сада, одржао је 2002. године округли сто са међународним учешћем, а под називом „Образовни и верски систем у друштвима у транзицији“, и на истом је представљено прво истраживање о ефектима верске наставе на простору бивших република СФРЈ -сада независним државама које теже савременом систему школства, васпитања и образовања, уз присуство и неговање верског образовања у школском систему. Институт за педагошка истраживања из Београда објавио је 2003. године књигу „Верска настава и грађанско васпитање у Србији“, обухвативши у истој резултате истраживања спроведених у одређеним основним и средњим школама са територије Републике Србије, док су 2010. године Центар за емпиријска истраживања и Савез педагошких друштава Војводине издали књигу „Верска настава у школи“, аутора др Зорице Кубурић и др Слађане Зуковић, обрађујући истраживања спроведена 2010. године у Београду и Новом Саду. Поменута истраживања представљају драгоцен прилог евалуацији верске наставе у нашим школама и њеном унапређивању. Верска настава као средство савремене мисије и присуства Цркве у образовном систему презентује и посведочава садржај вере и духовног искуства, да би се ученицима пружио свеобухватан поглед на свет и живот, уз очување, неговање и изграђивање верског и културног идентитета, изграђивање Тела Цркве Христове, развијање вере у Бога и зреле религиозности, упознавање са садржајима вере и духовним искуствима, оспособљавање за пун и потпун живот у вери и Цркви, што значи упражњавање и учествовање у богослужењима и верским обредима, развој толеранције и васпитања за живот у мултиетничком, мултикултуралном и мултиконфесионалном друштву, поштујући богатство испреплетености традиција и духовних вредности.

Кључне речи: верска настава, црква, образовање, толеранција, мултиетничност, мултикултуралност, мултиконфесионалност.

Први кораци у увођењу верске наставе у основне и средње школе

Свакоме ко се почетком деведесетих година двадесетог века професионално бавио проучавањем односа друштва и школства, није била потребна посебна научна далековидост да уочи близину момента када ће враћање религијских садржаја у школске програме постати реалност. То су године када су се почеле убрзано вршити промене у многим областима нашег друштва, па се као неминовност показало и преиспитивање циљева и задатака васпитања и образовања и осавремењавања наставних садржаја на свим нивоима образовања. Имајући све ово на уму, Савез педагошких друштава Србије је 1992. године организовао симпозијум на тему „Религија и школа“. Реч је о интердисциплинарном скупу и покушају да се комплексној теми – односа религије и васпитања, цркве и школе – приступи из разних стручно-научних углова. Изнета су становишта и аргументације које је требало актуелизовати онда када је увођење веронауке у школе постало извесно. На основу објављених радова са симпозијума (Настава и васпитање, 1992, бр. 4-5), стиче се утисак да су наставни садржаји везани за религију потребни и да их у школу треба увести или у склопу постојећих наставних предмета или увођењем посебног предмета, али да ти садржаји треба да буду општеобразовни, а не конфесионално одређени. Како се ближио крај двадесетог века, као да се појачавало интересовање за однос цркве и школе, образовних и религијских садржаја.

У Подгорици је у организацији Министарства вера и Министарства просвете 1997. године одржан округли сто на коме су постављена бројна питања на која су стручњаци покушали да одговоре, и „том приликом изнесена су истраживања која су показала да постоји велико интересовање за религију које је протумачено као потреба за увођењем веронауке“. (Кубурић, З., 2002: 119). Значајне политичке промене које су се у Србији догодиле крајем 2000. године, носиле су мноштво новина. Актуелизовало се и питање увођења верске наставе у основне и средње школе. Мноштво аргумената за и против оваквог наставног предмета у школи редовно су пунили странице новина. Такође, нови научни скупови који су из угла различитих области покушали да говоре о месту религијског образовања у основним и средњим школама одржани су у многим местима, и „резултати поменутих истраживања, посебно они с почетка деведесетих година па наовамо, говоре о променама у оквиру религиозне вредносне оријентације младих од доминантно атеистичке оријентације према прихватању и јачању религиозности као система уверења.“ (Кубурић, З., 2010: 25) Период који помињемо иначе карактерише почетак промена у многим областима живота, из чега није био изузет ни наш систем школства. Кренуло се у критичко преиспитивање циљева и задатака васпитања и образовања, као и у осавремењивање наставних садржаја и метода на свим нивоима образовања. Тада је постало јасно да, имајући у виду појачано интересовање младих за религијске садржаје као и повећање значаја религије и вере за све већи број људи, рад на реформисању васпитно-образо-

вног система треба темељно да преиспита и могућност поновног увођења религијских садржаја у школске програме.

Српска православна црква је била носилац захтева за конфесионалном веронауком у државним школама. Захтев за конфесионални карактер образложио је бивши савезни министар вера Богољуб Шијаковић ставом да не постоји неки општи појам, а још мање нека општа религија – да ми можемо имати искуство религије једино у некој вери и конкретној вероисповести, те је „увођење веронауке тражено на основу права на образовање, права избора погледа на свет, права на вероисповедање и права родитеља да васпитавају своју децу у складу са својим верским уверењима, која су призната међународним конвенцијама.“ (Алексов, Б., 2004: 7). Заговорници конфесионалне веронауке указивали су на прихваћеност веронауке у многим европским демократским земљама као што су Ирска, Аустрија, Немачка, Грчка, Хрватска, Пољска, Португалија, Италија, Бугарска, Шпанија, Мађарска, Чешка и Словачка. У Великој Британији и Данској је конфесионална веронаука замењена религијском културом, док у САД и Француској веронаука ни не постоји. Била су присутна мишљења појединих верника и свештених лица да Црква не би требало да се ослања на секуларну државу и њен образовни систем ради сопствене духовне мисије а уместо пастирског рада, већ да свештеници и монаси треба да се активирају кроз мисионарски рад у самој Цркви, као што и побожни родитељи треба да се побрину о хришћанском васпитању своје деце. Бројне невладине организације и експерти за образовање указивали су да се начин увођења веронауке у државне школе коси с Уставом земље и установљеном процедуром и стандардима у увођење нових предмета у наставу тек након двогодишње експерименталне примене и њене стручне анализе. „Кампању против увођења веронауке водио је Одбор за право на образовање без верске и политичке индоктринације Удружења наставника, сарадника и истраживача Универзитета у Новом Саду, чијим се акцијама и прогласима придружило деведесет невладиних организација. Против увођења веронауке у државне школе били су и Веће Универзитета у Београду, сви ректори и бројни наставници универзитета у Србији, Образовни форум, Савез педагошких друштава Југославије и друге експертске организације које се баве образовањем.“ (Алексов, Б., 2004: 10).

Законска регулатива као контекст за очекиване исходе

Просветни радници, у току свог школовања, припремајући се за рад у настави, у оквиру скупа предмета које изучавају, имају и предмете који се односе на области као што је педагогија, дидактика, методика, психологија... Усвојена знања из тих области у великој мери помажу у постизању циљева и задатака који се пред наставнике стављају. Поред свршених студената факултета који се непосредно припремају за рад у образовању, у настави се појављују и лица у чијем образовању горе наведени предмети нису били изучавани.

Осим знања из струке и знања у начину опхођења са ученицима те начинима преношења знања, наставници морају имати знања и из области прописа

који се примењују у образовању. Законским прописима регулисано је све што се у школама може дешавати и како се може дешавати, али прописи пре свега утврђују основне циљеве који треба да се постигну, да би нарастајућа генерација добила такво васпитање, знања, умења и вештине, да може живети лакше и удобније - једном речју, боље и квалитетније од припадника генерације која их је за живот спремала.

Успешно образовање и васпитање се може постићи квалитетом знања пренетим на ученике у оквиру ауторитативног амбијента кроз рад наставника који међу ученицима уживају висок степен уважавања и поверења. Било који од ових елемената да затаји или да се не испољи у најмање довољној мери, доводи до умањења резултата рада, то јест до подбацивања у односу на очекивани успех.

Сваки човек који обавља било који посао у школи, целокупним својим деловањем, хтео он то или не, служи ученицима као пример. Он служи као пример у школском простору, али и ван тога. Ту спада и домар и помоћни радник и наставник и стручни сарадник и административни радник и књиговођа и секретар и директор. Сви су они на неки начин учитељи. Ауторитет школе стварају сви они и они су дужни да га и чувају и подижу на виши ниво.

Уредбу о организовању и остваривању верске наставе – алтернативног предмета у основној и средњој школи, Влада Републике Србије је донела на основу члана 90. тачка 2. Устава Републике Србије, а у вези са Законом о основној школи („Службени гласник РС“, бр. 50/92, 53/93, 67/93 и 48/94) и Законом о средњој школи („Службени гласник РС“, бр. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94 и 24/96), 24. јула 2001. године, и иста Уредба је објављена у „Службеном гласнику РС“, бр. 46/2001. Након њеног доношења, верска настава се у школама појавила септембра школске 2001/2002. године.

Основ и темељ реализовања свих наставних предмета, па самим тим и верске наставе у основним и средњим школама, јесте Закон о основама система образовања и васпитања, објављен у „Службеном гласнику РС“ бр. 62/2003, 64/2003, 58/2004, 62/2004, 79/2005, 101/2005, а донешен на основу члана 83. тачка 3. Устава Републике Србије, Указом о проглашењу закона о основама система образовања и васпитања. Истим Указом проглашен је Закон о основама система образовања и васпитања, који је донела Народна скупштина Републике Србије, на седници Осмог ванредног заседања Народне скупштине Републике Србије у 2003. години, 17. јуна 2003. године.

У вези са одређеним Законским правилима и нормама функционисања образовног система, морамо узети у обзир измене истих у складу са Законом о изменама и допунама закона о основама система образовања и васпитања, објављеним у „Службеном гласнику РС“ бр. 58/04. од 28.05.2004.

У члану 22. Закона о основној школи стоји да се родитељ изјашњава сваке године у погледу избора за верску наставу или грађанско васпитање, међутим члан 69. и 86. Закона о основама система васпитања и образовања то регулишу другачије, односно - изјашњавање се дешава за образовни циклус (I - IV, V - VIII разреда), а не за сваку школску годину посебно или за циклус од I до VIII разре-

да, па пошто је по свом дејству Закон о основама система васпитања и образовања јачи, примењује се овакво решење.

Неговање човекове личности и поштовање његовог личносног интегритета морају бити највиша вредност и циљ вероучитељске теорије и праксе. Вероучитељ све своје поруке и поуке треба да стави у службу развијања онога што Црква сматра божанским одликама, а најбожанственије у њему јесте личност. Вероучитељ тим путем учи човека не само да опонаша свог Створитеља у моралном смислу, већ више од тога, кроз истицање вредности личности он младо биће припрема да ступи на пут учествовања у хришћанском а онда и божанском животу, и својим животом, понашањем и особинама сведочи оно што проповеда и чему учи.

Као што смо већ рекли, Влада Републике Србије донела је 27. јула 2001. године Уредбу о организовању и остваривању верске наставе и наставе алтернативног предмета у основној и средњој школи (Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 2001а). У њој су изнете појединости о организовању и остваривању верске наставе за традиционалне цркве и верске заједнице у основној и средњој школи. Обухваћене су: Српска православна црква, Исламска заједница, Католичка црква, Словачка евангеличка црква, Јеврејска заједница, Реформатска хришћанска црква и Евангеличка хришћанска црква. Оваквим одабиром било је јасно да се верска настава у наш образовни систем уводи као строго конфесионално одређена, а не као опште образовни предмет. Њен циљ, у тако замишљеној и законски регулисаној организацији, јесте стварање верника и неговање вере, али и опште религиозно образовање опредељених ученика. Уредбом је утврђен статус верске наставе и алтернативног предмета који се организују као факултативни, а такође „уредбом је регулисано да је оцењивање ових предмета описно и да не утиче на општи успех ученика.“ (Дачић, С., 2002)

На основу претходно донете Уредбе о организовању и остваривању верске наставе и наставе алтернативног предмета у основној и средњој школи, донет је 20. октобра 2001. године Правилник о наставном плану и програму предмета верска настава за први разред основне школе (Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 2001б). Овим Правилником „изборни предмет“ дефинитивно је назван грађанско васпитање, а верска настава је остала под истим називом. У наведеном Просветном гласнику да је и Правилник о врсти стручне спреме наставника верске наставе за први разред средње и први разред основне школе, као и критеријумима и начину оцењивања ученика који похађа верску наставу. Критеријуми за оцењивање су: редовност у похађању наставе, заинтересованост и активно укључивање у процес наставе. Успех ученика оцењује се описно: истиче се, добар и задовољава.

Циљеви верске наставе

Према Правилницима, циљеви верске наставе у основној и средњој школи су да се њоме посведоче садржаји вере и духовно искуство традиционалних

цркава и религијских заједница које живе и делују на нашем животном простору, да се ученицима пружи целовит религијски поглед на свет и живот и да им се омогући слободно усвајање духовних вредности Цркве или заједнице којој историјски припадају, односно чување и неговање сопственог верског и културног идентитета. Упознавање ученика с вером и духовним искуствима сопствене, историјски дате Цркве или верске заједнице треба да се остварује у отвореном и толерантном дијалогу, уз уважавање других религијских искустава и филозофских погледа, као и научних сазнања и свих позитивних искустава и достигнућа човечанства. У наставку, Правилници садрже наставни план и програм за седам традиционалних цркава и верских заједница које могу да организују верску наставу у школи.

Свети архијерејски синод Српске православне цркве одредио је Епископа браничевског Господина Игњатија за сарадњу са Министарством просвете и спорта, као и за осмишљавање, организовање и укључивање верске наставе у наш школски систем. Отуда је значајно пратити тумачења и објашњења која Владика Игњатије даје, јер су неопходна и за разумевање плана и програма православног катихизиса, а која кажу да је „циљ увођења веронауке у школе управо у томе да људи уђу у литургијску заједницу. Притом би и метод такође требало да буде литургијски, а то значи да се изнађу свељудска искуства, она, дакле, заједничка свим људима, те да се протумаче као кореспондирајућа са литургијским искуством живог односа човека с Богом. У питању је, наиме, један метод који би мање штетио Цркви од неких других и који не би омогућио то да веронаука и знање о Богу замене Цркву пошто опасност управо лежи у томе... То да деца знају да Бог постоји, да знају све о Богу, а да немају лично искуство кроз литургијски однос, кроз улазак у Цркву као Литургијску заједницу, то, у ствари, није спасоносно.“ (Саборност, 3-4)

На тај начин верска настава има своје одговорно место у заједници, јер представља јеванђељски пут у педагошком развијању личности, а самим тим и целокупног српског друштва. Развијањем литургијске свести у етосу једног народа, развија се и његово сазнање о иконичком назначењу у Царству Небеском, као и здраво развијање хришћанске породице, где опет веронаука сачињава неодвојив елемент правилног васпитања и образовања...

Остварени ефекти

„Резултати досадашњих истраживања квалитета верске наставе у школама у Србији указали су на то да један број ученика и родитеља има примедбе на реализацију верске наставе у погледу њене организације и услова рада, наставних метода и самог наставника.“ (Шевкушић, С., 2011: 67) Примедбе које су упућене наставницима верске наставе указују на потребу за њиховим темељнијим педагошко-психолшким и дидактичко-методичким образовањем, као и за организовањем стручног усавршавања ради упознавања наставника с наставним методама које су најпримереније развојним карактеристикама, предзнањима и

способностима ученика. Квалитет сваке наставе у многоне зависи од предавача који је реализује, и „најбоље осмишљени програми нису успешни у пракси на „терену“ ако их реализују наставници који нису адекватно припремљени за свој позив, који немају одговарајућа знања и вештине неопходне за рад с ученицима, који немају неопходне личне карактеристике као што су љубав према свом позиву, ентузијазам и мотивација за сталним усавршавањем у професији.“ (Шевкушић, С, 2011: 70)

Блаженопочивши професор др Радован Биговић у свом делу „Црква и друштво“ истиче да верска настава у школи треба да подразумева прожимање дидактичко-методичког плурализма, уметничке комуникације (која укључује иконе, црквено певање и музику, архитектуру храма, итд.) и личног примера и комуникације. Операционализујући појам дидактичко-методичког плурализма, поменути аутор наглашава да у настави веронауке у школама треба користити различите изворе сазнања, различита наставна средства и методе, као и различите облике рада у настави. „У васпитно-образовном процесу код васпитаника треба ангажовати и активирати све њихове психичке и духовне предиспозиције и процесе: перцепцију, предочавање, мишљење, концентрацију, самопосматрање, радозналост, емоције, машту... Настава треба увек да буде дијалогска и комуникативна, искрена и отворена, како у хоризонтални тако и у вертикали. Наставни процес треба да се показује као радост, игра, комуникација, разонода, озбиљан рад и подвиг.“ (Биговић, Р., 2000: 113)

КОРИШЋЕНИ ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

- Алексов, Бојан (2004), Веронаука у Србији, Свен, Ниш;
 Библија – Свето Писмо Старог и Новог Завета (2004), Библијско друштво СЦГ, Београд;
 Биговић, Радован (2000), Црква и друштво, Београд;
 Биговић, Радован (2010), Црква у савременом свету, Службени гласник, Београд;
 Влахов, Јеротеј (1998), Православна психотерапија (Светоотачка наука), Библиотека „Образ светачки“, Београд;
 Врцан, Срђан (1986), Од кризе религије до религије кризе, Школска књига, Загреб;
 Вукашиновић, Владимир (2001), Литургијска обнова у XX веку, Богословски факултет СПЦ, Београд-Нови Сад-Вршац;
 Гавриловић, Жарко (2002), Српски православни буквар, Протојереј др Жарко Гавриловић, Београд;
 Дачић, С, Верска настава у школи (Религија, веронаука, толеранција), Београд, ЦЕИР, 2002.
 Ђорђевић, Јован (2002), Морално васпитање, теорија и пракса, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад;
 Живковић, Ивица (2008), О важности предшколског верског образовања данас, Банатски весник бр. 3-4, Српска православна Епархија банатска, Вршац;

- Зуковић, Слађана (2005), Хришћанске вредности у породици, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, Нови Сад;
- Илић, Александар (2004), Школски систем, наставници и ученици у Србији (1804-2004), Два века образовања у Србији, Институт за педагошка истраживања, Београд;
- Јанулатос, Анастасије (2005), Православље и мисија, Савремено православно мисионарско богословље, Хиландарски фонд при Православном Богословском факултету Универзитета у Београду, Београд;
- Јевтић, Атанасије (1998), Живо Предање у Цркви, Манастир Тврдош-Братство Св. Симеона Мироточивог, Ново Село;
- Јевтић, Атанасије (2003), Беседе и речи, Манастир Тврдош-Братство Св. Симеона Мироточивог, Требиње-Врњци;
- Јеротић, Владета (1997), Хришћанство и психолошки проблеми човека, Богословски факултет Српске православне цркве, Београд;
- Јеротић, Владета (2000), Вера и нација, Београд;
- Калезић, Димитрије (1972), Упознајмо религију, Издавање аутора, Београд;
- Кубурић, Зорица (2002), Веронаука као део реформе образовања (Религија, веронаука, толеранција), ЦЕИР, Београд;
- Кубурић, Зорица, Зуковић Слађана, (2010), Верска настава у школи, Нови Сад;
- Мајендорф, Јован (2005), Православна црква и мисија: прошлост и перспективе нашег доба, Савремено православно мисионарско богословље, Хиландарски фонд при Православном Богословском факултету Универзитета у Београду, Београд;
- Мидић, Игњатије (2003), Православље и Европа, у Хришћанство и европске интеграције, Фондација Конрад Аденауер, ХКЦ, Београд;
- Мирковић, М. (2000), О правном положају српске Цркве у нашој прошлости, Досије, Београд;
- Новаковић, Д. (2003), Верске заједнице на размеђу векова, Институт за политичке студије, Београд;
- Поповић, Јевсевије (1995), Општа црквена историја, Прометеј, Нови Сад;
- Поповић, Јустин (1980), Догматика Православне Цркве, Манастир Телије, Београд;
- Поповић-Обрадовић Олга (2004), Црква, држава и нација, ЦЕДЕТ, Београд;
- Пузовић, П., СПЦ од 1941. године до данас, <http://www.iskon.co.yu/>;
- Радић, Р. (1995), Вером против вере, ИНИС, Београд;
- Радић, Р. (2003), Држава, СПЦ и Римокатоличка црква од 1945. до половине шездесетих година, Религијски дијалог, драма разумевања; Досије, Београд;
- Радуловић, М. (2007), Однос државе и верских заједница у другој половини 20. века, Нова српска политичка мисао, Црква и држава, Београд;
- Сандо, Драгомир (2006), Православно васпитање деце до седме године живота, Београд;

- Сандо, Драгомир (2009), Богослужење као основа образовања и васпитања у Цркви, Глобосино д.о.о. Александрија, Београд;
- Сандо, Драгомир, Двеста година православне црквене просвете у партиципацији националног живота и рада у српском народу, Два века образовања у Србији, Институт за педагошка истраживања, Београд,
- Секулић, Н. (2002), Укрштање традиција и проблем васпитања, Религија, веронаука, толеранција, ЦЕИР, Нови Сад;
- Стамулис, Јаков (2005), Савремено православно мисионарско богословље, Хиландарски фонд при Православном Богословском факултету Универзитета у Београду, Београд;
- Стојановић, Љубивоје (2006), Пастирско служење, Православни Богословски факултет Светог Василија Острошког у Фочи, Универзитета у Источном Сарајеву, Зрењанин;
- Стојановић, Љубивоје (2006), Хришћани у свету, ХКЦ, Београд;
- Стојановић, Љубивоје (2008), Тумачење Библије, Учитељски факултет Универзитета у Београду, Београд;
- Стојановић, Љубивоје (2009), Вероучитељ – православно катихета у савременој школи, Православни катихета – часопис вероучитеља Архиепископије београдско-карловачке, Београд;
- Стојановић, Љубивоје (2010), Други и ја, Завод за уџбенике, Београд;
- Тимић Е., (1967), Друштво и религија, марксистичка критика религије, Београд;
- Тимић, Е, (1984), Драма атеизације, Београд, Младост;
- Тирковић, С., (1969), Православна црква у средњовековној српској држави, Зборник: СПЦ 1219-1969;
- Флоровски, Георгије (2005), Црква је живот, Београд;
- Флоровски, Георгије (1986), „Католичност (саборност) Цркве“, у зборнику чланака православних теолога, књига I, „Саборност Цркве“, Београд;
- Шевкушић, Славица (2011), Профил вероучитеља који предају у београдским школама: резултати истраживања, Вероучитељ у школи, Православни богословски факултет, Београд;
- Шмеман, Александар (1999), За живот света, Издавачка кућа „Плато“, Београд;
- Шмеман, Александар (2005), Императив мисије, Савремено православно мисионарско богословље, Хиландарски фонд при Православном Богословском факултету Универзитета у Београду, Београд;
- Шмеман, Александар, Литургија и образовање, Образовање: „окусите и видите“, www.verujem.org;
- Шмеман Александар (1974), „Неколико мисли о аутокефалији, црквеном предању и еклисиологији“, „Теолошки погледи“, 4/1974.

ЗБОРНИЦИ

Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији (2003), Институт за педагошка истраживања, Београд;
Религија и политика (2007), ФПН, Београд;
Религија, веронаука, толеранција (2002), Центар за емпиријска истраживања религије, Нови Сад;
Црква у плуралистичком друштву (2009), ХКЦ, Фондација Конрад Аденауер, Београд;

ЧАСОПИСИ

Православни катихета (2009), Часопис вероучитеља Архиепископије београдско-карловачке, Издавачки фонд СПЦ Архиепископије београдско-карловачке, Београд; Религија и толеранција (2005), CEIR, Нови Сад;
Саборност, Часопис епархије браничевске, Пожаревац, бр. 3-4;
High Ability Studies (2004), The Journal of the European Council for High Ability, Oxfordshire.

Ninoslav Kačarić

Vrsac

DEVELOPMENT OF RELIGIOUS TEACHING AND ITS EFFECTS IN SERBIA

Abstract

After a half a century period of restraints in specific political circumstances in former Yugoslavia, Serbian society has nowadays strived for modernization and democratization, trying to build its new identity in a diversity of European nations. This is a period of changes bringing along respect for religious freedom of Serbian people and liberty to express one's beliefs publicly, partly through religious teaching in public schools. The Centre for empirical research on religion in Novi Sad organized an international conference in 2002 dealing with *Educational and religious system in transition societies*, where the first empirical research on the effects of religious teaching in the region of former republics of Social Federative Republic of Yugoslavia, which are now independent states striving for modern system of schooling, upbringing and education, along with nurturing of religious teaching within a school system. The Institute for pedagogic research in Belgrade published a book titled *Religious teaching and civic education in Serbia* in 2003, including results of studies carried out in certain primary and secondary schools from the territory of the Republic of Serbia. In 2010, The Centre for empirical research and the Association of pedagogic societies of

Vojvodina published a book titled *Religious teaching at school*, written by Dr Zorica Kuburic and Dr Sladjana Zukovic, processing results of studies conducted in Belgrade and Novi Sad. Those mentioned studies are a precious contribution to evaluation of religious teaching in schools in Serbia and to its improvement. Religious teaching, as a means of modern mission and presence of the Church in educational system presents and witnesses the contents of religion and spiritual experience, in order to provide students with comprehensive view on the world and life, along with preserving, nurturing and building of religious and cultural identity, building of the Body of Christ Church, developing of faith in God and mature religiousness, informing them on contents of religious faith and spiritual experiences, enabling them for full and complete life in faith and Church, implying practice and participation in worship and church rituals, along with development of tolerance and upbringing for life in multi-ethnic, multi-cultural and multi-confessional society, respecting wealth of intertwined traditions and spiritual values.

Key words: religious teaching, church, education, tolerance, multi-ethnic, multi-cultural and multi-confessional society.

Нинослав Качарић Вршац

РАЗВИТИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ВЕРОИСПОВЕДАНИЯ И ЕГО ЭФФЕКТЫ В СЕРБИИ

Резюме

После периода полувековой запутанности в специфическом политическом положении в бывшей Югославии, сербское общество сегодня стремится к модернизации и демократизации, стараясь создать свою идентичность в разнообразии европейских народов. Наступил период изменений, принёсший с собой уважения свободы вероисповедания сербского народа и свободно выражать свои убеждения частично благодаря процессу обучения вероисповеданию в государственных школах. Центр для эмпирических исследований религии / ЦЭИР/ из Нового Сада, организовал в 2002 году круглый стол международного характера с темой „Образовательная и система вероисповедания в транзитивных обществах“, на котором представлены первые исследования об эффектах обучения вероисповеданию в рамках бывших республик СФРЮ - теперь независимых стран, которые стремятся современной системе образования, воспитания и школы, применяя и развивая обучение исповеданию в школьной системе. Институт педагогических исследований из Белграда выпустил в свет 2003 года книгу Процесс обучения вероисповеданию и гражданское воспитание в Сербии“ включающую результаты исследования проведённого в определённых начальных и средних школах в Республике Сербии. В 2010 году Центр для эмпири-

ческих исследований и Союз педагогических обществ Воеводины выпустили в свет книгу „Процесс обучения вероисповедания в школе“ авторов д-р Зорицы Кубурич и д-р Сладжаны Зукович, включающую исследования проведённые в течение 2010 года в Белграде и в Новом Саде. Эти исследования являются ценным вкладом в эвалюацию, оценку вероисповедания в школе и его усовершенствования. Процесс обучения вероисповеданию как средство современной миссии и присутствия Церкви в образовательной системе представляет и свидетельствует содержание веры и духовного опыта, чтобы ученикам дать всеобъемлющее мировоззрение и сохранение и развитие вероисповедания и культурного идентитета, создание Тела Церкви Христовой, развитие веры в Бога и зрелой религиозности, ознакомление с содержаниями веры и духовным опытом, подготовка к полной жизни в вере и в Церкви, а это подразумевает участие в литургических и религиозных обрядах, развитие толеранции и воспитания для жизни в мультиэтническом, мультикультурном и в обществе с разными вероисповеданиями, уважая разные традиции и духовные ценности.

Опорные слова: процесс обучения, церковь, образование, толеранция, мультиэтничность, мультикультурность, вероисповедание

СТВАРАЛАШТВО ХЕМИЈЕ – ХЕМИЈА УМЕТНОСТИ или Уметност као духовна алхемија

Резиме

Овај рад указује на чињенице које наводе на сазнања да природа уметничких искустава осликава дубоку истину хемије као основе менталних процеса.

Сва правила естетских сазнања о композицији, хармонији, контрасту, контрапункту, било у музици, ликовној уметности или поезији, јесу праслика која указује на контуре дубље логике бића хемије наше духовности.

Чудесност искуства дубоких духовних нужности као бића живог ткива које се исказује између редова наше рутинске менталне активности јесте реакција на увид у редовне сервисне информације које очитавамо емотивно, о хемијском стању, билансу трагова наших менталних активности.

Сви облици уметности као да носе неодољиво познату слику, печат, мрешкања, бића хемије дубоко испод симболичког медијског комуницирања.

Да ли је уметност прастара вештина интелигентног стимулисања парадоксалне хемије, креативно уобличеним организованим информацијама да се изазову нетипичне активности које резултирају стваралачким сазнањима?

Да ли уметник као интровертни мајстор самоперцепције ствара дела користећи свој сензибилитет за карактер информације до хемијског нивоа, са вештином изигравања рутине предвидљивости самоперцепције и у материјале медија, песме, слике, музике, уткива информацију која у уму других људи активира парадоксалну хемију коју доживљава као креативно искуство?

У даљем тексту даћу податке који указују на логику оваквих тврдњи и питања.

Кључне речи: уметност, биће, хемија, стваралаштво, самоперцепција, парадоксална хемија, медији.

Данас власник компјутера кад жели да побољша свој процесор купује савременији, очнији хардвер и одговарајући иновирани софтвер, неки Виндоу 8, 9. То је једини начин побољшања карактеристика рачунара.

Људски ум као да функционише потпуно другачије. Искуство емоционалне интелигенције и уметничке праксе као да руше генетске предиспозиције IQ, интелигенције, даровитости, способности. Да ли то указује на праву демократску могућност стварања једнакости међу људима?

Ако се људски ум одликује способношћу репрограмирања, надградње, достигнутих лимита, онда је то права шанса етичког духовног раста за све.

Хиљадама година уметници причајући приче као мамац за незаинтересовани ум у ствари теже и постижу прави циљ уз драму, причу, слику; посматрач прими чудесну шифру-код, који активира не само имитацију креативног сазнања, већ стварно покреће способности за које као да није било предиспозиције.

Кад уметници кажу уметност, то ништа не показује или изражава, већ се она изражава; говоре о суштинској намери да се увек активира и препозна креативно биће, иманентно сваком човеку, а чију присутност данашњу ментални профили људских активности тако успешно потискују.

Неједнакост међу људима покреће друштво, а једнакост га успорава, тврде еволуционисти.

Уметничка миленијумска пракса је сан који је изнедрио нашу могућу стварност. Азбука поређана по периодима самогласника неодољиво личи на музичке лествице, октаве, тонове и хармоније боја такође, а све то неодољиво подсећа на првобитне таблице периодног система елемената Менделеева.

Наше биће дубоке унутрашње духовности, биће суштине уметничких нужности, је биће хемије, које се исказује кроз све менталне процесе као траг, мрешкање испод привидно глатке површине бескрајног мора свести.

Пречице хемијског стимулисања мозга алкохолом, никотином, свима врстама дрога личе на бомбардовање мозга, насилну активност са страшним последицама.

Уметност је дубоко социјализована, софистицирана самонадградња активирања менталних способности, макар на кратко, које преваре хемијске баријере чуваре сигурности менталне активности. Уметничко дело гађа одређена места да изазове нетипичне реакције збуњивањем искуства. И зато то дејство брзо јењава, јер постаје предвидљиво.

Хало ефекат креативног искуства прелива се по читавом бићу духовности и може омогућити дубоке духовне увиде, а зашто тога нема више?

Историја креативности је историја самонасиља. Историја уметности је историја очајничког довијања самоперцепције и материјализованих шема саморефлексије. Сва бајања, гладовања, молитве, емоционални набоји драматичне ситуације у ствари изазивају функционалне парадоксе, пробоје, контакте, тамо где их не би требало бити. Понеки такав пробој декодирамо речима и делимо га као креативност, а већина су благи или драматични облици на граници шизофреније.

Даровити су људи са предиспозицијом парадоксалне хемије култивисани, утренирани и социјализовани.

Искуство уметности од божијег надахнућа до научног приступа естетским појавама

Има нечег у уметнички организованој информацији што прераста способности и програме ума.

Зашто је интелигенција ексклузивна, а глупост пожељна?

Простор васионе брани се од утицаја масе и гравитације формулом $E = m \cdot C^2$, а биологија се од интелигенције брани формулом $IQ = (\text{кубни корен из броја људи})$.

Појава интелектуалних варијетета тј. високих вредности IQ једнака је са кубним кореном из броја људи. Само повећање броја становништва гарантује статистичку појаву интелигенције саобразне искушењима времена.

Уметничка информација надгради стереотипе перцепције и даје податке и одговоре веће од питања. То је ментални транзисторски ефекат.

Ако хоћете да докажете како функционише кључ, морате знати и како функционише брава. Пошто ми још дуго нећемо сазнати како се ствара хеуристички уметнички ефекат, правимо браве калаузе тј. стално обијамо браву.

Уметност је чудесно, корисно достигнуће коме смо доскочили лимитима самог мозга, надградили га, натерали, навели да ради мимо и изнад својих уобицајених склоности и способности.

Ум који смо неколико пута преварили уметничким триком успева да препозна превару и уметнички разбијачки ефекат изостаје, па је потребно измислити нове уметничке констелације за неприпремљен ум и доскочити његовом опрезу и рутини.

Уметничко дело је информација која накратко завири и у простор интуиције и оданде на сцену свести изнесе нова сазнања осветљена речима.

Уметнички креативни доживљај тако настаје као насиље, квар, атак на рутину духовних процеса који мимо правила и законитости завири у забрањено предсазнајно подручје интуиције. Тако изгледа да уметничко стваралаштво није божанска милост већ очајнички лукави људски изум да натера ум, који нас често изневери у драматичним животним ситуацијама, да оствари неке активности које нуде нестандартна стваралачка решења.

Микеланђело и Леонардо са изузетно поступним ликовним искуством, толико су драматично доживљавали то уметничко присуство, да су га доживљавали као страни ентитет у сопственој духовности, као божје присуство.

То је типичан одбрамбени механизам којем није побегао ни велики Тесла, ни Њутн, чак и Ајнштајн је своје стваралаштво доживљавао као присуство бића ван духовног простора тела.

Та алијенација или страх од сопствене величине јесте илустрација нашег усуда опште менталне лимитираности и конформистичке предвидљивости. Чак и свец и саванти су своја проширена искуства доживљавали независно од сопственог идентитета.

Изгледа имамо далеко већу спремност доживљаја себе као господара туђих живота и материјалних добара него поимања сопствене духовне отворености. Перјаница уметничког поноса није од пауновог и орловог перја, пре од сврачијег и враниног.

Галилеј је први доказао да се сунце не окреће око земље већ обрнуто. У ствари, он је доказао да нисмо толики божији љубимци, да се не налазимо у центру света. Тако нас је Галилеј избацио из божијег наручја, заштите и милости, и из те удобности учинио нас физички веома ситним, али по мери поимања и одговорности и за свет постали смо велики.

Одговорност баш и није удобност, па и данас у школама све се учи, само не о сопственој духовности и како се не плашити сопствене креативности од које не крадемо, већ је делимо.

Хемија стваралаштва – уметност хемије

Посматрајући слике, говорећи, слушајући музику и поезију, откривајући заносне уметничке вредности и задовољство собом што то уопште можемо, ни не слутимо да присуствујемо суштинској манифестацији нашег основног слоја менталних процеса бића биохемије.

Све страсти, заноси, логике, само су праменови, суштински искази најдубље логике функционисања разума на елементарном нивоу, тамо где се појављују основни импулси тока свести и свест о променама у том истом простору.

Периодни систем елемената Менделеејева у основном облику, неодрживо личи на музичке октаве, на азбучне редове по броју самогласника, све око броја шест или седам, укуса, мириса, чула, боја и вероватно свих других искустава.

То неодрживо личи на знање о хемијским везама, валенци, броју слободних или потребних електрона, потребних да се појединачни молекули или атом електрично комплетира. Максимална валенца је 7, после тога настаје нова периода.

Да ли нам позајмице логике, хемије могу помоћи да уочимо сопствену унутрашњу хемију која детерминише и регулише менталне процесе, па и онај највишег реда креативни, парадоксални, стваралачки, уметнички и чак искуство вере.

Музеји, галерије и историје савремене уметности препуне су тумачења праве експлозије нових уметничких жеља за новим искуствима. Њихова логика, висprenост, налажења, утемељења веома личи на добро познате способности схоластичара који су постмодерним логикама учвршћивали своје привилегије, а не откривали манифестације божанског.

Таутологија промишљања уметничких дела и откривања неке њихове суштинске логике и утемељености далеко је од јединог простора појаве уметности, а то је људски ум.

Понавља се прича о златном телету као идолу, предмету обожавања већем од самооткривања духовности. Стваралаштво као ретко а неодвојиво искуство је као излазак из тамнице на могуће сунце, сусрет свих бића које чине нашу духовност.

Поновно откривање човека као јединог места духовности и хемије као енергетског и информативног носиоца тих активности поставља човека, појединца у

средиште велике приче. Посебно данас када свако дете и маргиналац могу видео играма решавати космичке ратове, као некад забавама у римским аренама или египатским процесијама, што све дислоцира извор духовног стваралаштва из ума појединца у дешавања ван нас, чинећи нас малим, безначајним, немоћним.

Било је и раније вероватно безброј постмодерних периода културе и уметности али ниједна није била овако успешно подржана средствима апсолутне медијске моћи, глобалним и потпуно доступним информацијама дезинформисања.

Шта значе искази?

Закони и потребе наше менталне хемије се пројектују кроз искуства и појаве стваралаштва. Закони, принципи биохемије живог ткива пројектују се и кроз уметничке структуре, наше одлуке понашања, и основна су структура нашег идентитета – да ли је то идеја суштине хомеостазе?

Ма шта радили, ма колико се апстрактним филозофијама, темама и активностима бавили, ту је увек видљива пена која прати форму извора таласа, а то су биохемијски процеси. Да ли је хомеостаза као основни принцип опстати, трајати, развијати, основна матрица естетских појава, свих животних активности, ма колико важне, изоловане и јединствене и самосталне изгледале? Наша ментална хемија лимитира и условљава наше духовне функције, али и даје могућности надградње, уметничко, стваралачко, искуство маште, које су немогуће у простору електронских медија.

Самоперцепција, тј. увид у исказе менталних процеса, вербални појмови, симболи, сећања, емоције, настају повећањем способности унутрашњег екрана који може да прати све те функције а да не угрози основне потребе.

Основни ритам од 6, 7 HZ титраја у секунди условљен је вероватно временом активирања хемијских процеса који стварају биострује, а то се види и у искуству музике, филма, говора итд.

Хемија уметности – хемија стваралаштва

Аксиом – уметничка дела су инструменти за уочавање и активирање креативних менталних процеса.

Контекст – ко је, када, како и зашто уметничка искуства гомилана, уочавана и стварана миленијумима гурнуо и учинио тривијалним у простору забаве, заблуда, музеја, галерија, тривијалности, уместо да буду педагошко и дидактичко ткиво свих садржаја, образовања и васпитања.

Неки радни тематски ставови:

1. Лоцирање уметничких искустава у биолошком ткиву ума;
2. Свест о секундарном – техничком разлогу анализе структура уметничких дела као активатора а не сржи стваралачке уметности. Кад је пажња са појединачног ума као средишта дешавања уметничког искуства и креативног сазнања усмерена и манипулативно пренета на физичке артефакте, слике, скулптуре, као предмете обожавања и трговине?

3. Откривање смисла логике и правила уметничких доживљаја и појава као појмовне подлоге лоцирања естетских законитости које стално сигнализира естетско биће ума;
4. Бављење сопственим умом као циљем а не уметничким делима, не концепт већ дељив, поверљив, стваралачки исказ;
5. Демистификација феномена стваралаштва из трансцендентних метафизичких простора пажња усмери на нашу сопствену функционалност која због ексклузивне неухватљивости остаје у простору менталне алхемије. Простори галерија и музеја као симулакрум менталног простора човека. Галерије и музеји треба да прерасту у животне лабораторије са лоцирањем снаге и воље од стварања уметничких дела до ка овладавању естетским искуствима као проширене самосвести и емоционалне организованости. Од бављења уметношћу као стварањем искуства ван наставка уметности као нашег идентитета претпоставка правог препорода и самосвести бића човека, а не друштвене персоналности;
6. Партнерство које постаје животно потребно у кризним временима као појава еколошке свести кад је помало касно за то тј. последице превише одмакле;
7. Ментална екологија свест о брљању по ткиву хардвер са суптилнијим софтвером од софтвера нашег идентитета, самосвести и амбиција;
8. Хемија даровитости као термин усмерава наше напоре скидајући паучинасту ауру метафизичких заблуда као стваралаштва привилегије увида и крађе из ониричких простора. Што позицију наше самосвести чини хендикепираним срећковићем и случајним корисником или губитником. Стваралаштво је танана материјална чињеница по којој још не умемо да брљамо и није само себи сврха. Стваралаштво није алат за решавање проблема већ права истина и идентитет нашег бића. Ако је природа игром генетике људе створила неједнаке, искуство уметничке креативности те разлике бар привремено смањује.

К. Г. Јунг је једном изјавио: „Човек је чудовишно лењо биће које на активност могу натерати само велике невоље и патње.“

То је препотентна изјава даровитог човека који би своју богомдану привилегију да естраполира и на друге људе. Није Јунг освојио привилегије својих менталних способности, оне су му дате. Његова ментална активност је изузетак а мир духа осталих правило. Штедња енергије, напора. То понашање не диктира ни воља, ни понашање, већ наша хемија.

Свака ментална активност троши не само енергију већ хемијске супстанце и ствара нове штетне које нису само штетне као отпад, већ као активне супстанце које менталне процесе могу да ремете. Производња жељених штетних супстанци баш на правом месту припада искуству уметности, вере, стваралаштва. Наша парадоксална хемија чије искуство освајамо је простор слободе надградње.

Наравно, то искуство се отима контроли па постаје загонетно, мистично, онострано, као што и сами себе уосталом веома често доживљавамо као оностра-

ност али алијенације духовности уводи нас у свесни простор коегзистенције наших менталних захтева и природе нашег мозга. А то је потреба за одмором, разноликошћу, ритмовима, емотивна подршка, храњење, дисање, кретање, све прозаично а суштинско.

Каква је суштинска разлика између самосвести младог човека, бомбардованог информацијама о здравом стању телесних и менталних процеса, и оних код старца где се лоше информације утркују кроз све урушенији склерозом и чиме све не хардвер мозак.

Самосвест која настаје на основу рутине поузданости менталног функционисања и свести о ускраћености границама немоћи коју не препознајемо само у духу већ и статусу, породици, друштву, биологији.

Можемо даровитост формулисати као модела специјалне сензибилности, осетљивости за декодирање суптилних менталних процеса. Нека врста менталног погледа у мрак подсвести и сопствене хемије. Можда се оштрина тог погледа и увид ту не заустављају. Да ли је хелијски проста граница наше самоперцепције или хелије постају микро процесори који региструју и атомска а можда и квантна дешавања, а ум може имати увид у то?

Нека уочена естетска правила:

Златни пресек, Фибоначијев низ указују на нову дубљу логику. Није лоцирано одакле извире, али је уочено правило.

Правила композиције веома слична за све медије, указују на природу бића уметности, а не на неку спољну, мистичну лепоту музике сфера.

Теорија фрактала која указује на јединство матрице, исте структуре великог, малог, указује на логику функционалног раста, а не на неке лепе мистерије као раст кристала.

Валенце у хемији од 1 до 7, јонске и ковалентне органске везе хармонија, супституција, сједињавања, привлачења, неодољиво су слични искуствима уметничког обликовања порука.

Ово није идеја нове нумерологије, већ нека правила и произилазе из функционалности. Пет, шест чула, свако чуло шест граничних, артикулисаних знакова поређаних бар у пет, шест нижих смислених периода.

То су правила које уметничко искуство вешто надиграва претварајући их у моћно интелектуално оруђе духовног раста и спознаје.

Закључак

Сазнања о основама суштине хемијских појава довела је до праве експлозије хемијских наука и резултирало декодирањем ДНК. Да ли би слична сазнања научне експерименталне естетике и уметничке праксе, са знањима фокусираним и моделима хемије, померило не само лакоћу уметничког стварања већ и домете? Да ли би најзад дочекали праву модерну после постмодерне, симфонијско сли-

кање праве домете доступније него чекање на геније домета Ел Грека, Васкеза, Леонарда, Рембранта? Да ли би обновљена уметност била основа и обнова духовног стваралаштва, односно открића чудесности сопствене духовности, фасцинације светом а не собом?

Откривање склоности духовности дало би шансу раста компетентне самосвести, али где се то учи?

Увести јединицу по мери човека, биолошка секунда, биолошки ритам, биолошки простор. Простор ликовно реализоване слике напросто зрачи логиком коју је понео из менталног простора. Слика је испуњена логиком и законима коегзистенције неспојивих садржаја. Логика слике и логика њеног израза и креативног резултата две су појаве: прво је мрежа, а друго ловина.

Да ли је могућ нови развој ликовности квалитативно и коме то треба?

Промишљање о креативности алтристичко, и као духовност, и као менаџерско као о роби.

Tomislav Suhecki, MA

Vrsac

CREATIVITY OF CHEMISTRY – CHEMISTRY OF ARTS or arts as spiritual alchemy

Abstract

The paper points to the facts leading to insights that nature of artistic experiences reflects deep truth of chemistry as a basis of mental processes.

All the rules of aesthetic insights on composition, harmony, contrast, counterpoint in music, visual arts or poetry are an ancient image pointing to shades of deeper logics of a being of chemistry of our spirituality.

Wander of experience of deep spiritual necessities as beings of living tissue expressed between lines of our routine mental activity is a reaction to insights into regular service information we read emotionally, on chemical state, i.e. balance of traces of our mental activities.

All forms of arts seem to carry irresistibly familiar image, mark, ripples of a being of chemistry deeply under symbolic media communication.

Is art an ancient skill of intelligent stimulation of paradox features of chemistry, creatively formed and organized pieces of information in order to cause untypical activities resulting in creative learning?

Is an artist, as an introvert master of self-perception, who creates deeds using his/her own sensibility for the character of information up to a chemical level, skilful to trick the routine of predictability of perception and to interweave into the substance of media, poem, painting, music... information which in the minds of other people activates paradoxical chemistry, experienced as creative experience?

The text that follows offers data showing the logics of these statements.

Key words: arts, being, chemistry, creativity, self-perception, paradoxical chemistry, media.

М-р Томислав Сухецки Вршац

ТВОРЧЕСТВО ХИМИИ - ХИМИЈА ИСКУССТВА или искусство как духовная алхимия

Резюме

Настоящая работа указывает на факты направляющие нас на познание, мысль, что природа художественных опытов изображает глубокую правду химии как основы умственных процессов.

Все правила эстетических познаний о композиции, гармонии, контрасте контрапункте в музыке, в изобразительном искусстве или в поэзии, являются пракартиной, указывающей на контуры более глубокой логики существа химии нашей духовности.

Красота опыта глубоких духовных потребностей как существа живой ткани, который проявляется между рядами нашей обыкновенной умственной активности, является реакцией на осмотр регулярных обслуживающих информации, которые мы воспринимаем эмоционально, о химическом состоянии, результате следов наших умственных активностей.

Все формы искусства будто носят очень известную картину, печать, рябь, существа химии глубоко под символической медийской коммуникацией.

Является ли искусство древнейшим умением интеллигентной стимуляции парадоксальной химии, креативно оформленными организованными информацией, чтобы вызвать атипичные активности, которые в результате дают творческие познания.

Является ли художник как интровертный мастер самовосприятия создаёт произведения используя свою чувствительность для характера информации до химического уровня, с умением разыгрывать рутину предвосхищения самовосприятия и в материалы медий, стихотворения, картины, музыки, вносит информацию, которая в уме других людей активизирует парадоксальную химию и которую испытывает как креативный опыт.

В дальнейшем в тексте я дам данные которые указывают на логику настоящих предположений.

Опорные слова: искусство, существо, химия, творчество, самовосприятие, парадоксальная химия, медии

Ивана Вранић, стручна сарадница
Београдска пословна школа
Висока школа струковних студија
Београд

UDK 371.3::811.111
Стручни чланак
Примљен: 04. III 2014.
BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 2, p. 258–271.

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ПОСЕБНИХ МЕТОДА, ТЕХНИКА И СТРУЧНИХ УЏБЕНИКА У НАСТАВИ ВОКАБУЛАРА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПОСЕБНЕ НАМЕНЕ

Резиме

Тема овог рада је подучавање вокабулара у настави енглеског језика за посебне намене. Главна идеја овог рада је унапређивање наставе енглеског језика у средњим стручним школама у Србији. Основни циљ овог рада јесте да прикаже да постојаће методе, технике и активности за подучавање вокабулара енглеског језика за посебне намене нису довољно искоришћени и да могу да се унапреде. Сем нужног приказа теоријских ставова о постојећим методама и техникама у настави вокабулара енглеског језика за посебне намене у литератури, за сврху овог рада обављене су и две врсте прегледа ради обезбеђивања валидног корпуса истраживања. Први преглед је обављен у виду консултације са генералним дистрибутерима уџбеника ESP у средњим стручним школама у Србији, а други преглед обухватио је истраживање о конкретној примени тих уџбеника у настави. Комбинацијом квалитативне и квантитативне методе изведена је анализа и добијена је комплетна слика наставе ESP у Србији. Након овакве врсте истраживања, дошло се до закључка да се енглески језик за посебне потребе није довољно интегрисао у образовни систем Србије, а разлог томе је што не постоје адекватне методе, технике и уџбеници прилагођени овом типу наставе ESP.

Кључне речи: енглески језик за посебне намене, пословни енглески језик, уџбеник, вокабулар.

1. УВОД

У свету интересовање за ESP је већ одавно у порасту и свакодневно се ради на прилагођавању ESP курса потребама ученика. Велика пажња се придаје одабиру одговарајућег уџбеника, примени најновијих метода и приступа за усвајање ESP вокабулара, а од посебне важности је и то да ученик поседује солидно знање општег енглеског језика. Насупрот томе, у средњим стручним школама у Србији још увек се примењују превазиђене методе, као што је граматичко-преводиличка метода, уџбеници су најчешће неприлагођени потребама ученика, а подучавању ученика ESP се приступа иако они нису у довољној мери савладали ни општи енглески језик.

Са циљем да се утврде предности и недостаци наставне методике ESP у средњим стручним школама у Србији, упоређене су постојеће методе и технике које су предложене у уџбеницима, и методе и технике предложене у литератури методике наставе енглеског језика за посебне намене, познат као „ELT for ESP“ (*English Language Teaching for English for Specific Purposes*).¹

Како би се обезбедио довољно валидан корпус на основу кога би истраживање било спроведено, обављен је преглед уџбеника пословног енглеског језика, који се користе у средњим стручним школама широм Србије.

Прегледом савремених приручника за наставу страног језика утврђено је које су методе, технике и активности на часу ученицима могу помоћи да лакше усвоје доваљан корпус речи у употреби у пословању на енглеском језику, као и који помоћни материјал би наставник могао да користи у настави.

Претпоставка овог емпиријског истраживања базирано на корпусу уџбеничке литературе почива на чињеници да постојећи уџбеници за подучавање вокабулара енглеског језика за посебне намене нису у довољној мери искоришћени у настави.

2. ДЕФИНИЦИЈА ESP

Иако се израз *English for Specific Purposes* (ESP) појавио шездесетих година прошлог века, још увек није јасно дефинисан и одређен. Софија Мићић (2007) сматра да би се овај појам могао дефинисати као “настава енглеског језика заснована на стварним и непосредним потребама студената који морају успешно да обављају реалне животне задатке неvezане само за полагање испита из енглеског језика” (Вучо, 2007: 587).

Хичинсон и Вотерс (1991: 19) сматрају да „ESP није посебна врста језика или методологије, нити се састоји од посебног типа материјала за наставу, већ, може бити схваћен као приступ подучавању језика, који се првенствено заснива на потребама ученика.

¹ У даљем раду користиће се скраћеница из енглеског језика ESP да означи термин *енглески језик за посебне намене*, као и скраћеница GE да означи *општи енглески језик*.

У процесу интегрисања сазнања о постојећим приступима подучавању вокабулара у настави енглеског језика за посебне намене, неизбежно је размотрити какав приступ захтева учење ESP. Питања која се неизбежно намећу у овом истраживању је следеће: Да ли се методе подучавања ESP разликују од методе подучавања општег енглеског? Да ли се у средњим стручним школама ипак користе исте методе?

Првенствено је неопходно одредити и разграничити кључне појмове који се јављају у литератури савремене методике наставе. За ту сврху Ентони (1963: 63-67) је половином прошлог века дефинисао појмове *приступ*, *метода*, *техника* и *активност*. Тако се и данас појам *приступ* дефинише као скуп претпоставки и теоријских сазнања о природи и структури језика и о природи процеса језичког усвајања које наставник треба да примени. Метода се описује као план за уредно представљање језичког материјала, који је заснован на приступу. То значи да се у оквиру једног приступа могу примењивати различите методе. Техника представља сваку појединачну активност која се на часу реализује, и она углавном зависи од саме креативности наставника и методе коју примењује.

2.1. Пословни енглески језик као део енглеског језика за посебне намене

У свету науке, технологије и трговине, енглески језик се показује као глобално доминантан језик, те као такав чини да потреба за ESP расте, а с тим и интересовање лингвиста за ову област.

Елис и Џонсон (1994) истичу да би пословни енглески језик требало изучавати као део енглеског за посебне намене. Разлог томе виде у чињеници да постоје битни елементи за потребну анализу, осмишљавање силабуса, самог курса и одређивање материјала који ће се користити, као и сам процес усвајања који је заједнички свим областима у којима ESP делује (Ellis & Johnson, 1994: 3). Релевантно запажање истиче се у студији лингвисте Хармера (2006:14) који сматра да оно што разликује пословни енглески од општег јесте посебан вокабулар и при том износи да различити жанрови писања и говорења захтевају другачију употребу језика.

Френдо (2007: 1-7) сматра да је пословни енглески комуникација са другим људима у посебном контексту и да је израз пословни енглески језик мешавина свакодневног општег енглеског, општег пословног енглеског и енглеског за посебне намене.

2.2. Примена могућих техника за лакше усвајање вокабулара

Торнбури (2002) сматра да није довољно познавати само форму и значење речи. Како овај аутор наводи „учење другог језика захтева и усвајање нови концептуалних система и конструкцију нове мреже вокабулара- други ментални лексикон“ (Thornbury, 2002: 18). Како би организовали ментални лексикон, ученици морају да саграде своје сопствене мреже асоцијације, а дужност наставника је да осмисли неколико различитих задатака који ће помоћи ученицима да успешно

саграде своју мрежу. Уколико се речи прикажу у свом типичном контексту, биће лакше запамтити значење те речи. Ученика би требало упознати с контекстима у којима се ове речи употребљавају тако да имају у виду да постоје и колокације и различити регистри речи, који чине да мрежу асоцијација постане шири, а учење вокабулара продуктивније.

Неке речи ученицима су теже за усвајање. То су обично речи са тешким изговором, компликованијим писањем или речи са више значења. Торнбури (2002: 24-25) сматра да кључне технике за памћење нових речи су понављање и враћање. Такође, препоручује да један од начина за лакше памћење може бити распоређивање речи по групама дуж скале према њиховом значењу (Redman, 1991: 10).

Мекарти (1990: 86-87) је, такође, представио чињеницу да постоје речи које је лакше усвојити и запамтити. Као разлог томе наводи да неке речи су истог или сличног значења као речи из матерњег језика ученика; ученици везују речи са личним искуствима и доживљајима; добро су контекстуализоване и, коначно, пажњу ученика привлачи занимљив изговор речи или начин писања.

2.3. Могућа примена помоћних материјала и активности у настави вокабулара ESP

Обрада вокабулара на часовима ESP зависи првенствено од програма наставе и одлуке наставника. Вокабулар се може усвајати посредством помоћних материјала (тесктова, видео записа, игара и слично) који имају за циљ да олакшају и развију комуникацију међу ученицима. Већ стечено знање постаје инструмент за откривање нових сазнања.

Хармер (1998: 25) предлаже укључивање ученика у наставни процес (енг. *engage*) што означава “тачку у наставном низу где наставник покушава да пробуди интересовање ученика, и подстакне њихове емоције”. Према његовом мишљењу активности и материјали који најчешће укључују ученике у наставни процес су: игре, музика, дискусија, стимулативне слике, драматичне приче, занимљиве анегдоте и слично.

Писани или усмени текст најчешћи је вид презентације вокабулара. Рамиро (1990: 120-121) препоручује да ученици, пре читања текста, обратe пажњу на сам наслов, форму писања, цртеже и у краткој дискусији изложе своје прве утиске о тексту. Непознате речи, које се појављују, могу се обрадити тако што наставник у разговору с ученицима покушава да их подстакне да открију значење и неке контексте употребе.

Кољадо (1990: 126-134) представља употребу помоћних материјала који могу допринети унапређивању наставе ESP: *flashcards*, дидактички постери, исечци из новина и часописа, илустрације из дневне штампе, памфлета или огласа, стварни документи, стварни предмети јасније представљају појмове и од цртежа. Примећено је да ученицима било ког страног језика велики проблем представља усвајање бројева. У средњим школама туристичких и економских

смерова знање бројева на енглеском језику је неопходно. Провера како се ученици сналазе с бројевима кроз игру такође може бити занимљива.

Поред овог теоријског прегледа литературе о приступима, примени могућих техника и активности и помоћних материјала у настави страног језика, односно ESP, обављено је квалитативно и квантитативно истраживање. У наредном поглављу биће представљено спроведено истраживање, као и до каквих се закључака и резултата дошло.

3. Методологија обраде података

Ове и сличне појаве везане за појам образовања тешко је изразити само квантитативно. У проучавању појава везаних за образовање било би пожељно да се подаци обраде и методом квалитативног приступа (Баковљев, 1997).

Дакле, за овакав тип истраживања најпогоднији је методолошки приступ који подразумева комбинацију квалитативног и квантитативног приступа (Шевкушић, 2009: 52). То би значило да се комбинацијом ових метода може извести ваљана анализа и целовита слика појаве која се испитује.

3.1. Узорак

За сврху овог рада одабран је узорак за испитивање од кога се очекивало да ће дати валидне податке о стању у настави ESP у Србији. Јединице анализе припадају двома различитим групама. Критеријум за селекцију испитаника у првој групи је био да буду наставници енглеског језика у средњој стручној школи у Србији, док је за другу групу испитаника критеријум био да су дистрибутери уџбеника страних издавача у Србији.

Прво истраживање спроведено је над генералним дистрибутерима уџбеника енглеског језика за посебне намене. У ту сврху, обављена је консултација са представницима следећих издавача у Србији: *Cambridge University Press, Oxford University Press, Longman*. Друго, знатно обимније истраживање обухватило је истраживање конкретне примене уџбеника у средњим стручним школама на територији Србије, то јест у Београду, Нишу и Врању. Како би се дошло до података, испитано је 14 наставника енглеског језика у средњим стручним школама, који држе наставу енглеског језика у трећем разреду.

За потребе овог рада сачињена су два посебна упитника, један за дистрибутере уџбеника страних издавача у Србији, а један за наставнике енглеског језика у средњим стручним школама у Србији.

Подаци на основу првог упитника прикупљени су током јуна месеца 2012. године тако што су генерални дистрибутери били интервјуисани телефонским путем. Друга анализа подразумевала је обраду упитника који су током јуна, јула и августа 2012. године, путем имејла, прослеђени наставницима енглеског језика који држе наставу у средњим стручним школама или су ти наставници лично контактирани. Том приликом је с неким од испитаних наставника вођен и разго-

вор на тему наставе ESP, потешкоћа на које наставници наилазе, предлога које имају.

Међутим, без обзира на начин на који се дошло до података, није било знатних препрека да се обезбеди довољан корпус за ово истраживање. Детаљи ове анализе биће приказани у даљем раду.

3.2. Техника, процедура и инструменти истраживања

Сprovedено је истраживање о дистрибуцији уџбеника за енглески језик за посебне намене на територији Србије, као и о томе да ли се и на који начин ти уџбеници заправо користе у настави енглеског језика у средњим стручним школама.

Први од два упитника састојао се од три питања и тај упитник је био намењен за испитивање генералних дистрибутера. Намера је била да се и овај упитник анализира и квантитативно и квалитативно како би се добио приближан број уџбеника намењених за наставу ESP који се на годишњем нивоу дистрибуира. Међутим, представници дистрибутера нису били вољни да такве податке откривају, те је овај инструмент понудио податке који су могли бити само квалитативно анализирани. Сем тога, од представника дистрибутера тражено је да наведу уџбенике који су најтраженији за сврху усвајања пословног енглеског језика у средњим школама у Србији. Последње питање односило се на ниво знања који је дефинисан за трећи разред средње стручне школе.

Други упитник, намењен наставницима енглеског језика у средњим стручним школама, састављен је од седам питања која су постављена наставницима трећег разреда средњих стручних школа у Србији. Од седам питања, за два су била понуђени одговори типа ДА/НЕ, док је на пет питања требало да дају и одговор и своје лично објашњење у вези са својим одговором. У процесу састављања упитника, водило се рачуна о томе да упитник буде довољно кратак и јасан, како не би одбио испитанике, да питања не представљају комплекс више посебних питања, да ни једно питање није сугестивно, да не захтевају нарочит труд од испитаника и да ни једно питање не задира у рад и професионализам наставника.

Квантитативна анализа другог упитника показала је колико испитаних наставника енглеског језика користе уџбенике издавача *Longman*, колико њих уџбенике издавача *Oxford University Press* и *Cambridge University Press*, а колико њих користе уџбенике осталих издавача као што су, на пример Завод за уџбенике и наставна средства (ЗУНС), *McMillan* или *Klett*. Дошло се и до података о томе колики број испитаних наставника наводи да приручник за наставника постоји и колико њих овај приручник користи. Сем тога, проверено је колико наставника у настави енглеског језика за посебне намене користе додатни материјал, а добијен је и податак о томе да ли се организују семинари на тему ESP у Србији и колики је број наставника који те семинаре похађају.

Квалитативна анализа одговора датих на пет отворених питања указала је, на пример, на то шта наставници наводе као разлог томе зашто приручник за на-

ставнике користе или не, који је разлог томе да доносе додатне материјале на час или не, као и то зашто се одређени семинари посећују или не. Управо је оваква анализа датог узорка показала да ли настава енглеског језика у средњим стручним школама, на начин на који се у већини случаја тренутно изводи, омогућава да се потенцијали посебно концептираних уџбеника у потпуности реализују.

3.3. Резултати добијени обрадом упитника за дистрибутере уџбеника страних издавача у Србији

Добијени резултати квалитативном анализом првог упитника, упитника за генералне дистрибутере уџбеника у Србији, показује које уџбенике нуде средњим стручним школама за наставу пословног енглеског језика:

1. *Longman* тврди да још увек не постоји ниједан уџбеник који је акредитован за потребе наставе ESP. Практично се средњим школама за општи енглески језик нуди *Opportunities*, и евентуално *Release*, који јесу одобрени.

2. *Oxford University Press*, за разлику од осталих дистрибутера нуди више уџбеника, *Tourism*, *Highly Recommended*, *Profile*, *Matrix*, *Headway* (GE). Ови уџбеници су сви одобрени, али нису акредитовани.

3. *Cambridge University Press* тврди да тренутно не постоји уџбеник акредитован од стране Министарства, па нуде само уџбенике за општи енглески, *Englsih in Mind*.

Као што је већ речено, представници нису били у могућности да дају податке о укупној дистрибуцији својих уџбеника, већ су дали само уопштен приказ дистрибуције уџбеника у Србији. Услед овакве ситуације квантитативна анализа овог узорка испитаника није могла бити спроведена, јер се није дошло до било каквих бројчаних података. Последње питање које се тиче и квалитативне и квантитативне анализе указала је на то да се сви понуђени уџбеници за трећи разред средње стручне школе нуде на средњем нивоу.

3.4. Резултати добијени обрадом упитника за наставнике енглеског језика у средњим стручним школама у Србији

Друга анализа у оквиру овог истраживања обухватила је обраду резултата упитника наставничког особља. Као што је већ речено, наставници обухваћени испитивањем, предају у средњим стручним школама и то на смеровима као што су економски техничар, финансијски техничар, туристички техничар и угостиољски техничар и држе наставу енглеског језика у трећем разреду.

У Табели 1. приказани су укупни подаци прикупљени на основу упитника који су попуњавали наставници из неколико средњих стручних школа у Србији. У првој колони налази се укупан број испитаних наставника. Друга и трећа колона показују који су уџбеници страних издавача заступљени у настави трећих разреда средњих стручних школа и који је број ученика који користи те уџбенике. У оквиру ових колона налази се и рубрика *Остало* која приказује уџбенике других издавача који се такође користе у настави, односно колико ученика користи ове

уџбенике. Трећа и четврта колона показују да ли постоји приручник за наставну-ка (енг. *teacher's book*) у склопу ових уџбеника, као приручник који помаже наставнику при настави и да ли их наставници заправо користе. Пета колона у табели даје приказ о томе да ли наставници користе помоћне материјале на часовима, а шеста даје податак о томе да ли постоје посебни семинари на тему пословног енглеског у Србији и да ли их наставници похађају. Овако формулисана питања у табели дају прегледне податке о настави енглеског језика за посебне намене у трећим разредима средњих школа у Србији. На основу тих података добијена је јасна слика о стању ESP у школама у Србији.

Квалитативна анализа прикупљених упитника показала је да наставници у настави ESP користе уџбенике издавача *Longman (L)*, *Oxford University Press (O)*, ЗУНС, *McMillan (In.Co.)* и *Klett*. Од ових издавача користе се уџбеници *Matix(Matrx.)*, *Success (Succ.)*, *Opportunities (Opp.)*, *Tourism (Trsm.)*, *Profile (Prof.)*, *Highly Recommended (H.R.)* и слично, о чему ће више бити речи у следећем одељку. Скраћенице које се налазе у заградама биће приказане у табеларном приказу уместо целих назива уџбеника.

На основу консултације са наставницима средњих стручних школа у Србији види се да се примењују савети аутора предложени у уџбеницима, али да су ипак потребне додатне технике и додатни материјали који би ученика оспособили за примену конкретног језика.

Квантитативна анализа, која је спроведена испитивањем 14 наставника енглеског језика, показује следеће: уџбенике *Longman* користи 5 наставника; уџбенике *Oxford University Press*-а користи 9 наставника; уџбенике *Cambridge University Press*-а не користи ни један испитани наставник; уџбенике Завода за наставна средства, *McMillan* и *Klett* користи 7 наставника.

Овом анализом утврђено је да се онај уџбеник, који је наставник наменио трећем разреду средње стручне школе, користи заправо у сваком трећем разреду у којем тај наставник држи наставу. То показује да од укупног броја ученика које су наставници приказали као ученике којима предају, то јест 1509 ученика, њих 332 за наставу користи уџбеник *Longmana*, 571 ученик користи уџбеник *Oxford University Press*-а, ниједан ученик не користи уџбеник *Cambridge University Press*-а, док 606 ученика користи уџбенике Завода за уџбенике и наставна средства, *McMillan*-а и *Klett*-а.

Узорак од 12 испитаних наставника наводи да приручник за наставнике постоји за уџбенике које они користе. Међутим, 2 наставника наводи да за уџбенике који они користе није предвиђен приручник.

Од 12 испитаних наставника који су навели да постоји овај помоћни приручник, њих 11 га користе, а као разлог томе наводе да има корисних идеја и смерница за рад. Преостали 1 наставник га не користи зато што му се идеје нису допале, а и радије сам осмишљава час.

Сви наставници, дакле 14 испитаних наставника, у настави енглеског језика за посебне намене користе додатни материјал, а то су углавном вежбања везана за вокабулар и ситуациони језик. Наводе да им, с једне стране, додатни ма-

теријал омогућава да ученицима учине наставу занимљивијом и квалитетнијом, а с друге, штеде време.

Велики део испитаних наставника, тачније 9, похађа семинаре на тему пословног енглеског језика, али се сви слажу у изјави да их у Србији има мало и да је потребно да се чешће одржавају. Осталих 5 од укупног броја испитаних наставника не похађа семинаре на тему пословног енглеског, али похађају семинаре на тему општег енглеског језика.

Табеларни приказ прикупљених података

Ук. бр. Испит.	Који уџбеник				Бр. Ученика по уџб.				Постоји ТВ		Користите ТВ		Додатни наст. мат.		Семинар	
	С	О	L	остало	С	О	L	остало	Да	Не	Да	Не	Да	Не	Да	Не
14	/	Mtrx. Prof. Trsm. H.R.	Opp. Succ.	InCo. Klett ZUNS	/	571	332	606	12	2	11	3	14	/	9	5

Табела 1: Приказ резултата на основу упитника прослеђен наставницима ESP²

3.5. Могући закључци

Ово истраживање је показало да се енглески језик за посебне намене у средњим стручним школама у Србији још увек није афирмисао у довољној мери. Занимљив је податак да се понуда уџбеника генералних дистрибутера не подудара са уџбеницима које наставници користе у настави енглеског језика за посебне намене. О томе колико је неуређен наставни план ESP у Србији говори и податак који је који је за сврху испитивања открио генерални дистрибутер *Oxford University Press*-а, а то је да Министарство просвете у Србији јесте одобрило уџбенике који су погодни за наставу енглеског у било којој стручној школи, али да нису акредитовани. Сем тога, користе се и уџбеници који још увек нису ни одобрени, као што су на пример уџбеници *Klett*.

Иако неколико анкетираних наставника у тренутку испитивања држи наставу само у првом и другом разреду, одговори добијени од њих су значајни, јер се њихов концепт рада не разликује битно од рада наставника који држе наставу и трећем разреду средњих стручних школа. Разлика се може приметити у избору уџбеника.

Поред стручних уџбеника, показало се да наставници у трећем разреду средње школе комбинују стручне уџбенике са уџбеницима намењеним за стицање знања општег енглеског, као што су *Opportunities*, *Success* или *Headway*. Како наставници наводе, у стручно опредељеним уџбеницима налазе се корисне

² У табели су дате скраћеница за називе уџбеника

дефиниције, појмови и лексика која не постоји у GE уџбеницима, док се у GE уџбеницима налазе корисна граматичка вежбања.

Међутим, поред комбиновања два или више уџбеника, наставници за своје часове припремају и додатни материјал. Наставници, као предност додатног материјала истичу да додатни материјал може да се копира и подели ученицима, а на тај начин ученици имају могућност да обнове материју кад год им затреба, а наставницима штеди време на часу, јер не морају да користе таблу.

Као што је поменуто у претходном одељку, у својим предговорима аутори уџбеника нуде технике и активности које би помогле наставницима и ученицима да успешније обраде материјал и садржај у датом уџбенику. Међутим, то су технике и активности које се могу применити и за стицање знања општег енглеског језика.

Истраживање је показало да семинари на тему пословног енглеског у Србији још увек нису у довољној мери заступљени. Наиме, готово сви наставници наводе да су такви семинари изузетно важни и корисни за даље професионално усавршавање наставника. Занимљив податак добијен од једног наставника у вези са семинарима општег енглеског језика. Наставник наводи да су страни организатори увек пуни ентузијазма на таквим семинарима, јер приказују на који начин се савремена технологија може користити у школама за усвајање страног језика. То су, углавном, савремени аудио-визуелни материјали, интернет и слично. Међутим, поражавајућа чињеница је та да се у средњим школама у Србији таква настава још увек не може свуда да се применити, јер за такве иновације у настави нема средстава, нити се она издвајају.

Може се закључити да начин на који се ESP обрађује у средњим школама на територији Србије зависи искључиво од самог наставника. Стога, одговорност наставника је велика. Наставник је тај који треба да одабере уџбеник, помоћни материјал, адекватни методолошки приступ, и на тај начин наставу прилагоди потребама ученика, а при томе је наставник и временски ограничен.

4. ЗАКЉУЧАК

Након прегледа савремених приручника за наставу страног језика, утврђено је које технике и активности могу бити ученицима од помоћи како би лакше усвојили вокабулар ESP, као и који помоћни материјал би наставник могао да користи у настави како би се обезбедио довољан корпус речи у употреби у пословању на енглеском језику. Сврха оваквог истраживања била је да се стекне увид у то да ли и на који начин би се настава енглеског језика могла унапредити.

Други вид истраживања подразумевао је преглед уџбеника пословног енглеског језика, који се користе у средњим стручним школама широм Србије, прецизније у трећем разреду. Како би се обезбедио компетентан узорак, истраживање је спроведено и над генералним заступницима страних издавача који нуде уџбенике школама, али и над наставницима који те уџбенике користе у настави. Може се закључити да за сада једини одобрени уџбеници за енглески пословни

језик нуде издавачи *Oxford University Press*-а и *McMillan*-а, односно домаћи издавач Завод за уџбенике и наставна средства.

Када је у питању пословни енглески језик очигледно је да се може закључити да би га требало изучавати као део енглеског за посебне намене. Чињеница да постоје битни елементи за потребну анализу, осмишљавање силабуса, самог курса и одређивање материјала који ће се користити, као и сам процес усвајања, говори у прилог томе да пословни енглески језик има сва својства ESP. Од суштинске важности је и да наставник буде довољно квалификован, јер поред тога што мора да влада општим вештинама подучавања, мора одлично познавати вокабулар својствен посебној области.

5. Сугестије за даља истраживања

На основу овог истраживања показало се да се велики број теоретичара на пољу примењене лингвистике посветило унапређивању наставе за посебне намене. Међутим, неопходно је и да се научна јавност у области примењене лингвистике укључи како би се истовремено испитивале и формалне околности од којих зависи настава у било којој образовној области. Тако на пример, треба поради на унапређењу курикулума и силабуса, потребно је преиспитати потребе тржишта за која се ученици у стручним школама образују, како би се силабуси енглеског језика за посебан намене прилагодили тим потребама. Сем тога, требало би успоставити бољу сарадњу с надлежним министарством и координирати такву сарадњу и с издавачима уџбеника како би се утврдило који и какав уџбеник би требало да се користи за потребе ESP у средњим стручним школама.

При томе, требало би и мотивисати наставнике као непосредне учеснике у процесу наставе ESP да буду у току с новинама. Дobar наставник мора да се прилагођава потребама савременог доба и потребама ученика. За ту сврху треба омогућити наставницима да се информишу на семинарима и радионицама. Међутим, треба нагласити да би наставници требало и самостално да раде на свом усавршавању и да прате новине на пољу наставе ESP.

Ово истраживање показало је и то да се речи и изрази у оквиру процеса наставе најбоље усвајају када се употребљавају у контексту, било да је он стваран или измишљен. Како би усвајање вокабулара било успешно, можда би требало истражити и сфере интресовања ученика, јер је најважније мотивисати и подстаћи ученике тако што би се силабуси прилагодили њиховим потребама.

Требало би подробније истражити које речи ученици теже усвајају и који су разлози за то. Након што се дође до тог сазнања, требало би осмислити технике и активности које би ученику омогућиле да превазиђе такве потешкоће. Такође би ово истраживање могло и да подстакне и анализу граматике ESP. Односно, било би од користи да се истражи да ли има разлика у употреби граматике општег енглеског језика и енглеског језика за посебне намене. Сем тога би свакако било корисно обавити и истраживање у вези с могућностима технологије и употребе интернета у процесу учења енглеског језика за посебне намене.

Очигледна је чињеница да енглески језик за посебне намене у Србији још увек није заживео као што је то случај у многим земљама у свету у којима је ESP посебна област којој се посвећује много пажње. Међутим, охрабрује чињеница да у Србији, поготово међу наставницима, постоји свест о потреби уношења промена на пољу ESP. Све се више залажу за образовање ученика, усмерено ка задовољавању потреба савременог доба и посебних стручних профила и компетенција. Сви напори су усмерени ка томе да се ученици оспособе за комуникацију на страном језику у оквиру своје струке. Све указује на то да се може очекивати унапређење квалитета наставе, а самим тим и ефикасније усвајање страних језика, а нарочито страног језика за посебне намене.

Листа референци

- Баковљев, М. (1997): *Основи методологије педагошких истраживања*, Београд: Научна књига.
- Бељо и сар., 1990: Bello Estévez, P. (1990): Los juegos: planteamiento y clasificaciones. *Didáctica de las Segundas Lenguas* (136-157), Madrid: Santillana.
- Елис и Џонсон, 1994: Ellis, M., & Johnson, C. (1994): *Teaching Business English*, Oxford: Oxford University Press.
- Ентони, 1963: Anthony, E. M. (1963): Approach, method and technique, *English Language Teaching* (63-67)
- Френд, 2007: Frendo, E. (2007): *How to teach Business English*, Harlow: Longman.
- Хармер, 1998: Harmer, J. (1998): *How to teach English*, Harlow: Longman.
- Хармер, 2006: Harmer, J. (2006): *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman.
- Хичинсон и Вотерс, 1991: Hutchinson, T., & Waters, A. (1991): *English for Specific Purposes. A Learning centered Aproach*, New York: Cambridge University Press.
- Кољардо у сар., 1990: Martos Collardo, M. R. (1990): Los materiales auxiliares: el armario de recursos. *Didáctica de las Segundas Lenguas* (124-135), Madrid: Santillana.
- Мекарти, 1990: McCarthy, M. (1990): *Vocabulary*, Oxford: Oxford University Press.
- Мићић, С. (2007): *Akademaska nastava engleskog jezika struke početnicima*. Priredila Vučo, J. Zbornik radova: *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* (586- 593), Beograd: Filološki fakultet.
- Редман, 1991: Redman, S. (1991): *A Way with Words. Vocabulary Development Activities for Learners of English, Book .* Cambridge: Cambridge University Press.
- Торнбури, 2002: Thornbury, S. (2002): *How to Teach Vocabulary*, London: Longman.
- Ševkušić, S. (2009): Kombinovanje kvalitativnih i kvantitativnih metoda u proučavanju obrazovanja i vaspitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* (45- 60), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Preuzeto 28.07.2012 sa: <<http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2009/0579-64310901045S.pdf>>

Ivana Vranić
Belgrad

POSSIBILITIES OF APPLICATION OF SPECIAL METHODS, TECHNIQUES
AND TEXTBOOKS IN TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE VOCABULARY
FOR SPECIAL PURPOSES

Abstract

The paper deals with vocabulary teaching in English language for special purposes. The main idea of the paper refers to improvement of English language teaching in professional secondary schools in Serbia. The main aim of the paper is to outline the existing methods, techniques and activities for vocabulary teaching in English language for special purposes; it seems they are not sufficiently exploited and that they can be improved. Apart from providing the necessary review of theoretical standpoints expressed on the existing methods and techniques of vocabulary teaching in English language for special purposes, the paper also outlines two surveys in order to ensure valid research corpus. The first survey refers to consultations with general distributors of ESP textbooks in professional secondary schools in Serbia, and the second survey refers to a research on concrete use of these textbooks in teaching. Combination of qualitative and quantitative method is used in the analysis to get a complete insight into ESP teaching in Serbia. Having conducted the research, a conclusion could be made that English language for special purposes is not sufficiently integrated into educational system in Serbia, and the reason behind such a finding is that there are not adequate methods, techniques and textbooks adjusted to this type of ESP teaching.

Key words: English language for special purposes, business English language, textbook, vocabulary.

Ивана Вранич, Белград

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОСОБЫХ МЕТОДОВ, ТЕХНИК И
СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ В ОБУЧЕНИИ СЛОВАРЮ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ

Резюме

Темой настоящей работы является обучение словарю, лексике в процессе обучения английского языка с специальным назначением, применением Основной идеей настоящей работы является усовершенствование процесса обучения английского языка в средних специальных школах в Сербии. Целью работы яв-

ляется и показать что применяемые методы, техники и активности в обучении словарю и лексике английского языка с специальным назначением недостаточно используются и что их можно улучшить. Кроме о необходимого обзора теоретических положений о существующих методах и техниках обучения специальной лексике и словарю в английском языке, мы сделали и два типа пересмотра с целью получения точного корпуса для исследования. Первый пересмотр сделан в виде консультаций с генеральными распределителями учебников ESP в средних специальных школах в Сербии, а второй пересмотр включил исследование о конкретном применении этих учебников в процессе обучения. Комбинируя качественные и количественные методы сделан анализ и получена полная картина процесса обучения ESP в Сербии. После такого исследования сделан вывод что английский язык в специальных школах недостаточно интегрирован в образовательную систему Сербии, а причиной этому является то что не существуют адекватные методы, техники и учебники приспособленные такому типу процесса обучения английского языка специального назначения.

Опорные слова: английский язык специального назначения, деловой английский язык, учебник, словарь

Проф. др Светозар Дунђерски
Филозофски факултет, Нови Сад
Универзитет у Новом Саду

UDK 37:929 Okanović S.
Прегледни чланак
Примљен: 07. V 2014.
BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 2, p. 272–284.

ХЕРБАРТИЈАНСТВО ДР СТЕВАНА М. ОКАНОВИЋА (1871-1917)¹

Резиме

Стеван Окановић је типичан представник и ватрени заговорник Хербарта и Хербартових следбеника, креатора тзв. научне педагогије (хербартијанства), педагошког покрета који се озбиљно супротстављао надлазећим пропагаторима нове (радне, активне) школе, тј. реформских праваца у педагогији, дидактици посебно. Као човек који се педагошки школовао у Немачкој код професора - најбољих Хербартових ученика и настављача његове педагогије, умео је у својим списима да на посебно убедљив начин популарише своје идеје, које често нису биле сасвим оригиналне, али су биле успешно елабориране нарочито у полемикама с реформским педагозима, што се посебно види у Окановићевом одговору на Ацићеву критику тзв. научне педагогије.

Кључне речи: Стеван М. Окановић, Хербарт, хербартијанство, педагогија, васпитање, етика

У другој половина 19. века педагошка теорија и васпитно-образовна пракса претрпеле су можда највеће револуционарне промене са, како се временом показало, мање или више (не)успешности. То је, заправо, период када су се супротстављали представници старе Хербартове педагогије, с једне, и заговорници бројних праваца тзв. “нове” школе и, шире, “нове педагогије” као директне реакције на мање или више застареле постулате “хербартијанске”, заправо понешто трансформисане Хербартове педагошке мисли, с друге стране. Стеван М. Окановић је типични заговорник “понаученог” хербартијанства, који није презао

¹ Овај рад настао је у оквиру републичког научног пројекта 179010 *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи* (КОСЦЕП), одобреног за период 2011-2014, односно подтеме Европска нововековна педагогија 17. и 18. века и њени одјаци у Србији.

од тога да се “за своју ствар” и своју педагошку идеју отворено и директно сукоби са новопридошлим педагошким опонентима (попут Сретена Аџића).

Животопис. - Окановић је рођен 25. октобра (7. новембра) у Параћину, где је завршио четвороразредну основну школу (“народну”) 1882. године, непосредно пре него што је она прерасла у шесторазредну. Нижу гимназију почео је у Параћину, а завршио у Другој београдској. Потом (1886) уписује Учитељску школу у Београду; за време четворогодишњег школовања добија државну стипендију (“благоејаније”). Професор му је наш највећи хербартовац др Војислав Бакић, који је и најзаслужнији за Окановићево успостављање темељних веза с Хербартовим педагошким и другим идејама, што је, такође, значило његову одлучну одлуку да свој живот посвети просветном раду и педагошкој науци. Већ крајем 1889. постављен је за заступника учитеља 3. и 4. разреда основне школе у Липама (Смедеревски округ), а постао је и члан Учитељског удружења. У мају 1890. положио је учитељски испит зрелости; један је од само тројице (од укупно 137 кандидата) који је добио одличну оцену, чиме је стекао привилегију да буде постављен за сталног учитеља.

У Липама је написао, и у *Учитељу* објавио, свој први рад (*Школске библиотеке*). У Чакојевцу је постављен за учитеља (убрзо премештен у Пирот, потом ваљевско Ушће). Упоредо, пише молбу за стипендију, те 1891. започиње студије у Халеу (убрзо моли да се пребаци на Универзитет у Лајпцигу, што бива одбијено). У Халеу је остао све до 1894; тамо је цела педагошка обука била у складу са Хербартовом теоријом и праксом. Потом се пребацује на Јенски универзитет, где педагошки семинар води Хербартов следбеник др Вилхелм Рајх. У летњем семестру школске 1894/1895. слуша једанаест предмета, под Рајновим непосредним директорством. У међувремену, 1896. жени се у Саборној цркви у Београду. Непосредно после тога - због самоиницијативног одласка у Јену на наставак студија - бива отпуштен из учитељске службе. Докторски испит из “филозофије с педагогиком као главне групе и историје и економије као споредних група” полаже 22. јула (4. августа) 1897 са општом оценом *с похвалом* и уз председавање декана др Р. Еукена. Две недеље касније у Јени штампа се та његова дисертација *Die serbische Volksepik im Dienste der Erziehung. Ein Beitrag zum Ausbau des Lehrplanes der serbischen Volksschule vom Standpunkte der wissenschaftlichen Pädagogik*, иначе посвећена великом хербартовцу др Војиславу Бакићу, у којој примењује начела хербартијанске педагогије на српску епску поезију као наставни предмет у српској основној школи (дисертација никада није преведена на српски језик).

У октобру (новембру) исте године (1897) постаје писар 2. класе у Министарству просвете и црквених послова (таквих функција имао је временом све више, али се у овом раду оне неће даље наводити), а полаже и професорски испит из испитне групе наука “филозофија с педагогиком и немачки језик с литературом”, чиме стиче звање средњошколског професора. Комисија на челу са Бакићем оцењује његово знање оценом *једногласно одличан*. Маја (јуна) 1898. Краљевским указом 28. јула (7. августа) 1898. постављен је за професора Учитељске школе у Алексинцу, где је одмах почео да предаје психологију, логи-

ку, општу педагогику и школски рад, а паралелно се прихватио и дужности хонорарног наставника у Приватној шесторазредној гимназији у Алексинцу. Исто тако, сарађује у првим бројевима листа *Ручни рад*, показујући, премда убеђени хербартовац, да му идеје нове (радне) школе нису нити стране нити мрске (недовршена расправа *Положај научне педагогике према ручном раду*). Уз све то, интензивно почиње да се бави превођењем, те преводи немачке школске законске регулативе и Бемеово дело *Педагошка писма једној матери о васпитању сина* (касније и друге текстове попут *Психологије детињства* Трејсија, *Уметност и васпитање* Рајна или *Хришћански поглед на живот* Паулсена).

Године 1900. постаје редовни члан Главног просветног савета (двогодишњи мандат), као и хонорарни професор педагогије у Богословији Светог Саве у Београду. Две године касније покреће лист *Педагошки преглед*, где објављује низ расправа у духу хербартовске педагогије. Као професор ради у Вишој женској учитељској школи. У *Учитељу* 1903. објављује своје познато дело *Теорија формалних ступњева*, а у *Учитељском календару* за 1904. рукопис *Развојна настава*. Године 1907. пријављује се на конкурс ("стечај") за ванредног професора педагогије на нетом (1905) основаном Универзитету у Београду, али бива одбијен уз образложење да су му формалне квалификације недовољне јер нема положен испит зрелости из гимназије. За утеху, добија Орден Светог Саве 5. реда, којим га одликује краљ Петар Први Карађорђевић. Излазе му *Педагогика на нашем Универзитету*, изврсна расправа *Морална аутономија и васпитање*, скрипта његових предавања под насловом *Општа педагогика*, *Почетна настава читања и писања*, *Народна историја у васпитној школи*, *Буквар за самоуке* (награђен као изузетан са 500 динара у злату), као и три издања приповедака за омладину. Крајем 1911. године, након тешке и дуге болести, умире му супруга Милева.

Једно време је хонорарни сарадник за наставу опште педагогике, етике и методике основне наставе на Универзитету у Београду, али се сарадња прекида одлуком Савета да се Окановић не изабере поново за хонорарног наставника и његовом писменом оставком 18. априла (1. маја) 1912. Након објављивања опште мобилизације септембра исте године, његова Женска учитељска школа у Београду привремено прекида рад, а почетком 1913/1914. школске године у њену зграду усељава се болница. Наравно, настава се у потпуности обуставља, али сви њени професори формално остају у служби. Окановићево потенцијално капитално дело *Општа педагогика*, захваљујући неповољним околностима (Балкански и Први светски рат) и његовој смрти, нажалост, остаје у рукопису и највероватније неповратно изгубљено.

Након тешке болести, 15. (28) новембра 1917. Стеван М. Окановић умире, а његовим последњим часовима присуствују Љубомир Протић и Душан Рајичић. Сахрањен је на Новом гробљу у Београду (парцела 19, гроб 404).

Окановићево хербартијанство. - Окановић је један од наших најпознатијих и најупорнијих представника хербартовске педагогије, али то не значи да свој педагошки систем не допуњава и неким новијим идејама које мање или више нису изворно у потпуном складу са класичним хербартијанством.

Као што је речено, у ближи додир са Хербартовим идејама Окановић је дошао током школовања у Учитељској школи у Београду, и то превасходно захваљујући свом познатом професору др Војиславу Бакићу, барду наше не само хербартовске педагогије, него и систематске и систематизоване српске педагошке мисли. Бакић је младог Окановића врло брзо запазио као ученика за педагогију талентованог и свестраног, па му је помагао на све начине, укључујући и помоћ при добијању државне стипендије за студије у иностранству. Мисли се да је он и “уплео прсте” и у то да се не остваре Окановићеве жеље да студира у Лајпцигу, него у Халеу и Јени, управо средиштима хербартовске педагогије и резиденцијама најзначајнијих Хербартових ученика. Након тога, њихова сарадња настављена је по повратку Окановића у Србију још дуго времена, све до 10. (23) маја 1912, када је Бакић, разочаран Окановићевим противљењем његовом избору за почасног члана Академијског педагошког друштва (оценивши све наше тадашње педагоге епитетима “нехарактерни” и “неблагородни”!) - прекинуо сваки однос са бившим учеником. О коренима овог сукоба још увек се само нагађа јер нема поузданих историјских података о томе.

Када је реч о компаративној анализи усмереној ка идентификацији облика реалног Бакићевог утицаја на Окановићеву педагошку мисао, одмах треба рећи да то уопште није лак посао. На први поглед, види се да обојица полазе од основних Хербартових постулата о *предмету и циљу педагогије*, али се у појединим фрагментима њихова тумачења и разликују. На пример, Хербартово учење о моралним идејама као основи морала Окановић је дословно интерпретирао, док је Бакић на постављених пет додао и “идеју савршенства”. Посебно је упадљива разлика у схватању *еманципације жена*: Бакић је њен изразити противник, док се Окановић труди да учини све што је у његовој моћи да допринесе образовању жена и њиховом што успешнијем оспособљавању за учитељски и васпитачки позив.

Према Хербарту (а што Окановић прихвата), *циљ васпитања* одређује етика, а сама средства за његово остваривање даје психологија. Суштина човековог живота је у врлини, која, сходно томе, мора постати предмет и циљ васпитања. Врлину, односно сталност у моралном понашању, може да обезбеди само морални карактер, са средиштем у човековој вољи. Тако, заправо, воља - као појава инстинктивног карактера настала из жудње и као синтеза сазнања и осећања - и њено васпитање на неки начин одређују остваривање циља васпитања. Ипак, да би се из мисаоног круга (аперцепцијом формираног у нашој свести) развила воља, нужно је и поседовање многостраних интересовања. Појам многостраних интересовања радо ће користити и Окановић у својим научним радовима. Та интересовања потичу из два извора: 1. сазнање - природа (односно емпиријски, спекулативни и естетски интерес) и 2. учешће - друштво (односно симпатетички, социјални и религијски интерес).

Централни појам хербартовог педагошког света јесте *настава*, јер се односи на велики број најважнијих процеса: обогаћивање суме представа, остваривање моралности, развијање многоструких интересовања ученика. Зато је

Хербарт истицао да обрада баш сваког наставног градива (садржаја) нужно мора да тече према строго одређеном логичком и психолошком редоследу. Све тече кроз четири формална ступња у настави: јасност, асоцијација, систем и метод. Ову теорију формалних ступњева допунио је Хербартов ученик Цилер, а путем Рајновог Педагошког семинара у Јени постала је веома популарна и широко примењивана и у српским школама. Хербарт-Цилерова систематизација формалних ступњева обухвата пет фаза наставног рада: анализу, синтезу, асоцијацију, систем и метод. Окановић је високо ценио њихову психолошку и логичку заснованост у настави, па је и сам писао о њима и помињао их у многим својим радовима, анализирајући примере методички правилно изведених наставних часова.

На овом месту добро је учинити малу дигресију: након Хербартове смрти, његове педагошке идеје разрађивали су бројни ученици и поборници, сви под једном педагошком капом - "научна педагогика". Окановић их је поделио у три правца и три групе: 1. *ортодоксни правац* (Стој, Керн) - чврсто држање Хербартових постулата; 2. *умерени правац* (Цилер, Рајн, Шилер, Фрик, Вилман) - деловао у оквиру "Друштва за научну педагогику", који је 1868. основао Цилер; 3. "помиритељски" правац (Лојц, Холм) - покушао да помири научну (хербартијанску) педагогију са званичном немачком педагогијом.

Иако се трудио да следи Хербартову мисао, као један од запаженијих Рајнових ученика, Окановић најпре може да се без икакве сумње сврста у други од набројаних правца тзв. научне педагогије. На пример, од свог професора Рајна директно је преузео став да основна школа мора да постоји као јединствена национална и темељна васпитно-образовна установа као основа и исходиште за све друге школе. Велики утицај на Окановића извршио је и Рајнов педагошки систем подељен на историјску и систематску педагогију (ова друга даље систематизована кроз низ педагошких дисциплина); све у свему, Окановић се трудио да своје текстове структурира стално имајући у виду Рајнов педагошки систем.

Ипак, и поред доминантног утицаја Хербартове мисли и научне педагогике, у Окановићевом делу примећују се и осећају и утицаји неких другачијих педагошких аутора, као што су Русо, Песталоци или (додуше, у осетно мањој мери, али ипак) неки од његових савременика, присталица нове школе. На пример, Окановићево разрађивање проблематике васпитних казни и награда у великој мери тече у духу Русоових идеја о томе да оне треба да буду директна последица активности и учења васпитаника. Поред тога, и песталоцијанство се у Окановићевом делу озбиљно помаља кроз залагање за поштовање детиње природе (индивидуалних и узрасних карактеристика), потом принцип активности у настави, "стварну наставу" (да дете најпре упозна своју околину, да земљопис изучава у природи), а посебно кроз истицање непроцењиве улоге домаћег (породичног) васпитања, посебно мајке као стожера куће, у најпожељнијем развијању моралне личности детета.

Педагогију Окановић дефинише кратко и јасно као - науку о васпитавању, чиме заправо обухвата све, јер знамо да је васпитање најшири педагошки појам који, сем свог ужег значења, обухвата и образовање и наставу и све друге из њих

изведене педагошке појмове. У складу с тим, слично Бакићу, Окановић пропагира и уверење да је педагогија пре свега - наука (што свакако није било опште-прихваћено у нашој педагогији тога доба) и то, у исто време, и емпиријска и нормативна наука; баш због тога што је наука, педагогија мора имати јасно дефинисане представе о циљу васпитања. А емпиријска педагогија до општих закона долази индуктивним путем, из самих чињеница друштвеног живота. Заправо, из тако конципиране емпиријске педагогије (засноване на одлучујућем утицају друштвене средине и васпитања на појединца) израста нормативна педагогија, која, опет, има темеље у облику чврстог система норми и правила добијених претежно дедуктивним путем.

Није Окановић на све педагошке правце гледао благонаклоно, па их је надмоћним пресудитељским погледом делио на “гlediшта научне педагогије” и “гlediшта ненаучне педагогије”. Свакако, према његовом мишљењу, његова (хербартовска) педагогија јесте једина научна, док су остали правци ненаучни, али, пошто су већином старији, имају махом историјску вредност без обзира што почивају на разним погрешним теоријским поставкама. Значи, одлике тзв. “научне” педагогије, према његовом схватању, јесу следеће: 1. јединство циља у снажној, свестраној и високоморалној вољи кроз морални карактер и с њим повезано јединство духа; 2. циљ васпитања није нигде другде до ли у самом васпитанику, тј. у његовом духовном образовању; 3. психологија је (као наука о непосредном унутрашњем опажању) педагогији позајмљени извор критеријума за формулацију педагошких закона; 4. научне педагогије нема без строге систематичности у откривању узрочно-последичних веза, уместо непоузданих практичних правила којима недостају систематичност, психолошка протумаченост, доследност а понекад и најобичнија логичност.

Овакву је педагошку концепцију Окановић сматрао једином исправном и једино научном, па се трудио да у Србији шири њене идеје и истовремено се бори против предрасуда и погрешне примене Хербарт-Цилерових формалних ступњева у настави. И ту је имао пуно проблема и отпора, јер су се нашем педагошком сценом тога времена брзо шириле идеје других, новијих схватања, под заједничким називом *нова школа* (радна школа, активна школа, једном речју реформски правци), представника који су се оштро успротивили делимично застарелим гледиштима Хербартове и *хербартијанске* педагогије. Посебно је занимљив сукоб из 1991. године између Окановића и доследног антихербартовца Сретена М. Адића, признатог управитеља Учитељске школе у Јагодини и великог поборника идеје радне школе. Адић је новембра претходне године у једном свом чланку о настави рачунања у *Просветном гласнику* (Адић, 1900, стр. 550-551) у фусноти написао и следеће:

“То име тога педагошког удружења (хербартоваца у Немачкој - СД) употребљавају многи књижевни шпекуланти у цели да представе пред необавештеним светом Хербартову Педагогију као једину научну, хотећи тим ћутке казати, да је свака друга педагогија ван Хербартове ненаучна.

(...) Како су у нас отпочели у последње време неки наши млађи педагози, ученици Јенског универзитета, врло често парадирати у штампи изразом “научне

педагогије”, те тиме обмањивати и доводити у забуну недовољно обавештене, протурајући под именом “научне” педагогије оно, што је, у основици баш ненаучно и чему би требало дати право име “Формалистичко-вербалистичка педагогија”, - сматрам за дужност, да на овом месту пустим ову опширну напомену о томе, тим пре што је не могу, као напомену чисто полемичке природе, пустити у “Методику Рачунања” као ручну књигу за учитеље и ђаке.

Хербартова педагогија је у Хербартово време важила заиста као научна, али у данашње доба она се више у научном свету не може сматрати као таква, јер су се обе њене основице, Етика и Психологија, показале према данашњем ступњу науке као ненаучне: Хербартова Етика, са својим моралним “идејама” показала се више као метафизичка, а његова Психологија, с произвољно измишљеном статиком и динамиком представа, као посве несувремена, због чега ју је с научног поља сасвим потисла нова Физиолошка психологија, чији је за данас најистакнутији представник В. Вунт. Методска, пак, разрада Хербартове Педагогије, с укалупљеношћу у културно-историјске и формалне ступњеве, с давањем у Настави претежне важности речима, прелази великим својим делом у убиствен и ненаучни формализам и вербализам.

(...)

Праву сувремену педагошку науку треба данас тражити не у Хербартовој Педагогији, већ у педагошким радовима Енглеза Бена и Спенсера, и у радовима млађих педагошких снага у Северној Америци и у Русији, где педагогија није окована традицијом и формализмом као у Немаца, него се већим делом разрађује на основици сувремене психологије и физиологије, хигијене и статистике посматрања (...).

Дакле, ове редове врло је храбро исписао Сретен. М. Ацић. Није чудно што је тим поводом био веома изнервиран управо Стеван Окановић, па је у *Учитељу* (април/мај, 8/9, 1901) објавио своју опширну и жестоку реакцију под насловом *Истина о научној педагогији (одговор г. Сретену Ацићу)*, у којој је врло систематично и подробно покушао да побије све Ацићеве наведене оптужбе. Најпре, он одлучно побија да научна педагогија има изразито формалистичко становиште у односу на наставу рачуна, већ управо супротно - да образује “јединство душевно”. Затим, негира све увреженији став (проистекао, каже он, из просте необавештености) да научна педагогија као једини циљ васпитања поставља образовање моралног карактера. То јесте највиши циљ, али *не и једини*.

Даље, Окановић тврди да у науци не постоји агитација, него - убеђивање, а да је логика једино средство управо за убеђивање. Коначно, он непоколебљиво захтева да се јасно разликују Хербартовска и хербартијанска педагогија; Хербарт јесте дао научну базу за модерну педагогију, али та база је знатно надограђена напредком других сродних наука, као што су етика, психологија, социологија и друге друштвене науке, захваљујући чему је педагогија успела да решава многе нове (и старе) проблеме стално се обогаћујући новим научним сазнањима. Таква нова педагошка наука добила је назив хербартијанска, и то највише из пијетета према самом Хербарту (толико заслужном за конституисање и афирмацију педаго-

гије као науке и универзитетске дисциплине), али да ју, сматра Окановић, најбоље треба назвати - *научна педагогија*. Као илустрацију тога, довољно је навести њене најеминентније представнике: Вајхингер и Фриз у Халеу, Шилер у Лајпцигу, Рајн у Јени, Фогт у Бечу, Вилман у Прагу. Истиче и то да научна педагогија, онако како ју је он поставио, нема никакве везе са пуким формализмом (како оптужује Ацић), јер захтева од оних који се њоме баве три круцијална услова: 1. познавање степена психичког развоја детета; 2. познавање степена културно-историјског развоја читавог човечанства; 3. способност да се градиво уреди сходно тим степенима за појединачне степене *индивидуалног* развоја, и то у оном облику који је најпогоднији за децу. Из свега тога произилази Окановићева иронична примедба како је сасвим убеђен да Сретен Ацић не разликује текстове праве научне педагогије од “књижарско-вашарских дела” приземне немачке литературе.

Најжешћа Окановићева осуда Ацићевог трактата односи се на његову тврдњу да етика и психологија - као неупитне основе научне педагогије - немају елементе научности, тј. да нису научне. Након што је детаљно образложио модерну научност и етике и психологије, Окановић је закључио: “Као што се види, научна педагогија *иде суверено са развојем психологије*, и противницима научне разраде у педагогији не помаже ништа што ће овако подметати историјскога Хербарта, који је учинио у своје време леп принос (критиковањем теорије душевне моћи) развоју модерне психологије, али који није оно *исто*, што и садашња психолошка подлога хербартијанске психологије” (Окановић, 1900/1901, стр. 630).

Тиме је Окановићева “одбрана” научне педагогије постала у потпуности одраз његових погледа на педагогију као истовремено и емпиријску и нормативну науку, чији је основни предмет проучавања управо *васпитање*, и то у духу савремених сазнања етике, психологије и других савремених друштвених наука. Он је на посебан начин говорио о предмету и циљу васпитања, као и о странама васпитања (васпитно-образовним подручјима). Уопштено, васпитање види као веома важну, свесну, целисходну и намерну (интенционалну) делатност, са циљем васпитача да деловањем на васпитаника његовој “духовној личности” постепено дā “сталан облик”. Сходно томе, јасно је да Окановић не жели да прихвати уско утилитаристичко схватање васпитања као пуке припреме за животни позив, стављајући у центар пажње управо личност васпитаника, односно његов друштвени и морални живот.

Ипак, одлазећи у другу крајност (у неку руку и једностраност), и преувеличавајући искључиви значај моралне воље, он каже: “Највиши васпитни задатак јесте *јака и доследна морална воља*. Сви остали циљеви у васпитању имају само релативну вредност, тј. у колико *служе* овом највишем васпитном задатку (курзив - СД)” (Окановић, 1902а, стр. 129). Истичући моралну вољу као главни предмет васпитања, Окановић даље следи Хербартову нит, те смисао највишег васпитног циља поставља у садржаје Кантовог категоричког императива. На тај начин воља постаје једини прави предмет моралног процењивања, при чему добро мора да се чини ради самог добра, а не због последица које производи. А

општи (апстрактни) израз односа индивидуалних моралних воља јесте, у ствари, човеков морални живот, изражен кроз *моралне идеје*. Као најапстрактније моралне максиме, Окановић моралне идеје, опет исто као и његов велики учитељ Хербарт, дели на пет врста: 1. идеје унутрашње слободе воље; 2. идеје јачине (савршенства) воље; 3. идеје доброте; 4. идеје права; 5. идеје правде. Последње три идеје (доброте, права и правде) одређују садржину циља васпитања, јер у етичком смислу одређују и садржину моралности. А уз то, опет као Хербарт, највиши морални појам у систему моралних вредности Окановић налази у врлини (“добродетељи”), која у свом обиму има три међусобно координирана елемента: право, правду и доброту.

Пошто задатак васпитне делатности изједначаје са задатком моралног друштвеног живота, Окановић не иде даље од Хербарта и хербартоваца: додељује етици (“наравственици”) тај задатак да јасно и директно одреди циљ васпитања. Следствено томе, изводи закључак научне педагогије да је васпитање функција етичких погледа а да је педагогија примењена етика: “Васпитање у правом смислу и није ништа друго, до намерно стварање оне вредности у човеку, до које долази етика у своме испитивању човечанског друштвеног живота” (Окановић, 1901а, стр. 1-2). Тако је морална воља, чији је садржај осликан у ових пет моралних идеја, проглашена за јединствени циљ васпитања. Но, Окановић није пропустио да каже да се моралне идеје никако не смеју и не могу насилно (споља) наметати васпитанику у форми некаквих правила према којима се има поступати у баш свим ситуацијама; заправо, оне би требало врло постепено да се развијају у васпитанику на основу његових унутрашњих доживљаја. На тај начин, Окановић је у подручје нормативне етике морао да убаци и област примењене, експерименталне психологије, јер је једино тако, уз помоћ ове науке, могао да објасни на који се начин у васпитанику формира морални карактер. Морао је да убаци и појам моралне аутономије, као важног фактора “чистоте” и трајности морала сваког појединца, за разлику од ауторитарног и легализованог морала често нестабилног уколико се ауторитет уништи или закон покаже нецелесходним. Окановић мисли да су за моралну аутономију неопходна три начела: а) духовна организација садржине морала; б) њена сопствена мотивациона снага довољна сама по себи да проузрокује одговарајуће делање; в) прожетост сваке од тих радњи (појединачно, као и свих укупно) моралним садржајем као мерилом моралне вредности нашег живота.

Овде је још нешто веома важно: занемарујући неке терминолошке непрецизности, Окановић је заправо на линији неких савремених концепција, према којима се развој моралности детета одвија постепено (по ступњевима), од моралне хетерономије ка моралној аутономији. Он закључује да се морални развој појединца одвија по јасно утврђеним степенима, и то најпре путем поштовања спољашњег ауторитета (страх од казне, на пример), потом кроз поштовање унапред утврђених моралних норми и правила понашања, да би се коначно дошло до формирања морално аутономне личности спремне да морално дела из искрених сопствених убеђења без икаквих спољашњих принуда, претњи или обећања.

На основу свих анализа духовне личности и, истовремено, остајући чврсто одан Хербартовом учењу, Окановић читав васпитни процес структурира на следећи начин:

1. *Васпитни поредак као управа над децом.* - То је васпитна радња која се у васпитном процесу прва јавља. Њена суштина је у уклањању препрека које би могле да отежају образовање моралне воље. У преводу на данашњу терминологију, то је оно што сматрамо физичким (телесним) васпитањем, и оно доминира све док се не стекну услови за непосредније васпитне утицаје. У неким случајевима користи се и касније с циљем да се неутралишу разне сметње произашле из евентуалне дисхармоније тела и духа.

2. *Настава или посредно васпитање.* - Настава се сматра најважнијим делом васпитног процеса, у којем наставник путем обраде наставних садржаја ("грађе") утиче на развијање моралних убеђења код ученика (васпитаника). Зато такво васпитање и има префикс "посредно", јер је наставни садржај ту посредник између наставника и ученика (васпитаника). Другачије речено, опет хербартовском терминологијом, настава је, заправо, пуним називом - "васпитна настава". Њоме се директно утиче на јављање, развијање и формирање убеђења ("круг мисли"), чији су први и најважнији део моралне идеје. У том смислу, задатак наставе је "образовање круга мисли о ономе, што би могућим начином могло и требало да буде предмет воље, и то образовање под оним психичким погодбама, које условљавају постанак воље из тога убеђења" (Окановић, 1901а, стр. 19).

3. *Непосредно васпитање.* - Ова врста васпитања спроводи се "непосредно", како би се у васпитанику побудила воља из убеђења стеченог у настави, односно како би он практично спроводио убеђења у живот. Другим речима, непосредно васпитање има сврху да целокупну вољу васпитаника потчини моралном убеђењу, што резултира тиме да се воља у потпуности ставља у службу моралних идеја формирајући јединство моралног убеђења и моралне воље (примене тог убеђења) односно - морални карактер.

Конципирајући овако васпитни процес, Окановић *васпитну методологију* дели у два правца: а) науку о настави (дидактика или наука о посредном васпитању); б) науку о непосредном васпитању (ходегетика).

Када је реч о васпитно-образовним подручјима (странама васпитања), Окановић није присталица њиховог строгог одвајања. У поменутом одговору С. Аџићу, он директно каже да су за хаотично стање у васпитној пракси - које се највише одражава у нескладу све нижег степена моралности како идемо ка вишем ступњу школовања - криви "они вапитачи који - овако као г.Хацић - траже неко нарочито интелектуално, неко нарочито физичко, техничко и какво ти још не знам васпитање, подвојено и распарчано, без духовног јединства, без потчињавања свију тих страна човековог усавршавања једном узвишеном задатку: образовању моралне воље, моралне карактерности" (Окановић, 1900/1901, стр. 624). Окановић иде у крајност, па, на пример, телесно (физичко) васпитање (онако каквим га ми сматрамо) уопште не признаје, јер је убеђен да оно није никакво васпитавање, већ само пуки *услов* за правилан ток духовног развоја, те само у

том смислу треба да буде предмет научне педагогије. Чак и интелектуално васпитање он ставља у исту службу, службу врховног васпитног циља - формирања и развијања моралне воље васпитаника.

Није погрешно закључити да је Окановић заправо све стране васпитања (васпитно-образовна подручја) подвео под једну - морално васпитање, у складу с тим што је као општи, врховни циљ и задатак целокупног васпитања поставио - циљ управо моралног васпитања. Исти функционални однос, наравно, важи и за естетско и религијско. У начелу, Окановић поштује значај естетског васпитања, и то зато што сматра да су естетска осећања дубоко повезана са моралним. Друга им је заједничка карактеристика што оба ова васпитања могу да свет идеала праве на основу свакодневног живота. И радно-техничко васпитање налазимо у контексту остваривања општег васпитног задатка, а не у оквиру његових практичних користи. Иако се током студија у Немачкој доста живахно занимао за питања ручног рада, касније није отишао даље од схватања да се и ручни рад мора потчинити моралном убеђењу (уопште, о васпитном значају ручног рада готово да уопште није писао, сем у свом већ раније поменутом недовршеном раду).

Конечно, ваља нешто рећи и о основама *Окановићеве психологије*, у оквиру које он можда и највише одступа од Хербартових концепција, свакако претежно због тога што је добро проучио многа дела из нове експерименталне психологије и уопште савремене психолошке науке и, што је још важније, одатле доста тога прихватио и уградио у свој систем. За васпитну праксу важно је његово мишљење да се *непосредно* може утицати само на човеково сазнавање, а путем елемената сазнавања на постојање његових осећања и воље. За разлику од елемената сазнавања (формираних под спољашњим утицајима), осећања и воља чине самосталнију зону психичких појава и рађају се (уз извесне услове) *непосредно* у човековом духу.

Када је реч о деловима сазнања, Окановић издваја две врсте психичких појава: 1. *емпиричко знање* - знање појединачних чињеница, које представљају само сиров материјал који тек треба уредити кроз 2. *мишљење* - човеково логичко знање; мишљењем се формирају појмови, а њиховим усложњавањем судови, закључци, закони и системи. У практичној разради психичких процеса важних за духовну обраду наставног градива Окановић долази до аперцепције (примање масе емпиријских чињеница) и апстракције (ученивоко уређивање тих емпиријских чињеница и продуковање појмова). Може се слободно рећи да је оваква Окановићева дидактичка концепција интелектуалног развоја ученика (од емпирије ка формирању логичких појмова) добила теоријску психолошку потврду тек доста касније у радовима швајцарског психолога Пијажеа и целе Женевске школе.

Литература

- Ацић, Сретен (1900): Методика рачунања, *Просветни гласник*, бр.11 (годиште 21), Београд
- Окановић, Стеван (1902а): Из вежбаонице Женске учитељске школе у Београду, *Педагошки преглед*, бр.10, Београд

Окановић, Стеван (1900/1901): Истина о научној педагогици (одговор г. Сретену Хацићу), *Учитель*, бр. 8 и 9 (годиште 20), Београд

Окановић, Стеван (19026): О задатку педагошког рада, *Педагошки преглед*, Београд

Окановић, Стеван (1901а): *О мору или интересу у васпитању*, Београд

Окановић, Стеван (19016): О српском забавишту, *Матерински лист*, бр.1, Београд

Окановић, Стеван (1898): Положај научне педагогике према ручном раду, *Ручни рад*, бр.1, Београд

Окановић, Стеван (1903/1904): Теорија формалних ступњева, *Учитель*, годиште 23, Београд

Prof. Dr Svetozar Dundjerski

Novi Sad

HERBART PEDAGOGY OF DR STEVAN M. OKANOVIC (1871-1917)

Abstract

Stevan Okanovic is a typical representative and a passionate supporter of Herbart and Herbart's followers, creators of the so called scientific pedagogy (Herbart pedagogy), pedagogical movement seriously opposed to upcoming advocates of new (working, active) school, i.e. reform movements in pedagogy, especially didactics. As a man who was educated in Germany by professors – best Herbart's students and successors of his pedagogy, he was able to popularize his ideas in his papers in rather persuasive way; these ideas were often not original, but they were successfully elaborated, especially in the discussions with reform pedagogues, which is especially noticeable in Okanic's response to Adzic's criticism of the so called scientific pedagogy.

Key words: Stevan M. Okanovic, Herbart, Herbart pedagogy, upbringing, ethics.

Д-р Светозар Дунђерски Новый Сад

ГЕРБАТИЈАНСТВО Д-Р СТЕБАНА М. ОКАНОВИЧА /1871-1917/

Резюме

Стеван Оканович является типичным представителем и горячим сторонником Гербарта и его сторонников, основоположника так называемой научной

педагогики /гербартиянства/, педагогического движения, которое серьёзно противопоставлялось появившимся пропагаторам новой /рабочей, активной/ школы, то есть реформистских направлений в педагогике и в дидактике в особенности. Как человек получивший педагогическое образование в Германии у лучших учеников Гербарта и продолжителей его педагогики, Стеван Оканович умел в своих работах очень убедительным образом популяризовать свои идеи, которые часто не были совсем оригинальными, но были успешно обоснованными, в особенности в полемике с реформистскими педагогами, а это особенно видно в ответе Окановича на критику так называемой научной педагогики Аджича.

Опорные слова: Стеван М. Оканович, Гербарт, гербартиянство, педагогика, воспитание, этика

Др Марга Дедај,

Висока школа струковних студија за васпитаче

и пословне информатичаре-Сирмијум,

Сремска Митровица

Јована Д. Јоковић, студент

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Универзитет у Београду

УДК 613.83:17.034.3-053.6

Оригинални научни рад

Примљен: 05. V 2014.

BIBLID 0553-4569, 60 (2014), 2, p. 285-298.

СТАВОВИ МЛАДИХ ПРЕМА НАРКОМАНИЈИ

Резиме

Развојни период адолесценције карактерише изразита учесталост ризичних понашања, од којих се посебно издваја употреба психоактивних супстанци. У раду су представљени резултати истраживања о знању и ставовима младих о дрогама и наркоманији. Истраживање повезаности између група варијабли испитивано је непараметријским статистичким методама. Од техника истраживања примењено је анкетирање. Од инструмената у истраживању коришћен је упитник конструисан за потребе овог истраживања. Истраживање је реализовано на узорку од 100 испитаника-студената Универзитета у Београду, старости од 19 до 24 година. Први део упитника односи се на индивидуалне варијабле (пол, узраст). Највећи део упитника представља скалу Ликертовог типа коју чине 25 позитивних и негативних исказа који се оцењују петостепеном скалом. Резултати истраживања указују на то да млади имају негативан став према дрогама и наркоманији, те је самим тим и потврђена општа хипотеза. Можемо закључити да су млади упознати са врстама дроге и начинима коришћења дроге, али не и са последицама коришћења исте. Социјална димензија ставова се показала веома значајном. Педагошке импликације рада односе се на неопходност превенције наркоманије.

Кључне речи: ставови, млади, наркоманија, превенција

Увод

Наркоманија или зависност од дрога је стање периодичне или хроничне интоксикације природним или синтетским дрогама. Према узроцима и последи-

цама, примарно је друштвени проблем, а секундарно медицински. Наркоманија је првенствено болест младих, који најчешће први пут дођу у контакт с дрогом из радозналости, подстакнути потребом за прихватањем од стране групе, у настојању да доживе потребно осећање сигурности и потребе за рушењем ауторитета старије генерације (Станковић, 2002, 63)

Наркоманија је мултифакторска и до њеног настанка вероватно доводи комплексна ситуација у којој млади одрастају и живе. Сходно томе, у раду је пажња усмерена на испитивање знања и ставова младих о дрогама и наркоманији.

1. Теоријски приступ прочитавању проблема наркоманије

Теорије које се баве наркоманијом и њеним узроцима, углавном су усмерене на променљиве социјалне системе, интеракциона понашања и варијабле личности. Најобухватнији су *интегративни теоријски модели*, који полазе од разматрања утицаја социјалних фактора (утицај породице, школе, вршњака, доступност психоактивних супстанци у социјалној средини, утицај средстава масовног информисања) и психолошких фактора (особине личности, емоционална стања), за које се претпоставља да делују на појаву ризичног понашања адолесцената (Петровић, 2003, према: Грандић, Дедај, Јоковић, 2014, 11).

У центру *теорија личности* су психолошке потребе. Особе с осећањем интензивне несигурности имају у основи емоционалне проблеме и неуротске конфликте, који их предодређују да се окрену дроги. Извесни типови личности су вулнерабилнији на спољашња оптерећења него други и постоји различита склоност ка узимању психоактивних супстанци. Једна група младих конзумира дрогу због подстицања расположења и да би појачала социјабилност. Може се рећи да је употреба психоактивних супстанци један од индикатора психолошког поремећаја унутар личности (исто, 13).

Међутим, не постоји јединствени низ стања који јасно воде у зависност према дрогама, јер се наркоманија среће у свим социјалним и економским класама. У историји људског рода, један број људи се окретао од угрожавајуће стварности и тражио излаз у психоактивним супстанцама. На тај начин су покушали да реше своје егзистенцијалне проблеме, али су уједно и представљали своју сопствену слабост и неспособност да се, удружујући се с другима, на конструктивни начин решавају проблеме.

Социјалне теорије схватају употребу дроге као одговор на дешавања која потичу из промена у савременом друштву. Појава зависности од дрога често коенцидира с периодима нестабилности и губитка моралних вредности као регулатора друштвеног понашања. Због несигурности у сопствену личност и истовремено немогућности испуњавања захтева социјалне средине, млади осећају извесну напетост. Психоактивне супстанце понекад представљају краткотрајно растерећење, чак и по цену још тежих компликација.

Интеракциона теорија акцентује условљавајући модел понашања, укључујући подршку од групе истомишљеника где је узимање дроге део очекиваног понашања. Околности под којима се узима дрога су у директној вези са особама које су већ конзументи дроге. Особа која се пита да ли да узме дрогу, наилази на подршку особа које имају дуже наркоманско искуство и постаје члан групе. Нов члан групе у току процеса прилагођавања, осећа задовољавајуће ефекте дроге и већ у иницијалној фази почиње да учи да заменарује негативне последице свог понашања под дејством исте.

Можемо констатовати да су теорије које се баве наркоманијом и њеним узроцима, углавном центриране око променљивих социјалних система, интеракционих понашања и варијабли личности (Петровић, 2003, према: исто, 11).

2. Адолесцентна наркоманија

Промене које се у адолесценцији дешавају веома су важне за даљи развој и начин остваривања развојних задатака у том периоду утиче на успешно прилагођавање и даљи развој одрасле особе. Развојни период адолесценције карактерише изразита учесталост ризичних понашања, од којих се посебно издваја употреба психоактивних супстанци.

Зашто млади узимају дрогу? У адолесценцији то је: радозналост, жеља за самопотврђивањем, притисак вршњака, животни проблеми, осећај несигурности и ниско самопоштовање, незнање, досада, забава и модни тренд. „Дрогу користе углавном млади људи од 15-25 година, који су незрели и несигурне личности, не-самосталне, са неизграђеним механизмом самоконтроле. Већина зависника нема адекватна осећања и представе о сопственим вредностима, углавном доминирају негативна или идеализована осећања, што представља последицу незрелих механизма одбране. Поред овог поремећаја према личном реалитету, постоји и измењеност према друштвеном реалитету. Особе ван наркоманског круга се избегавају, а своје обавезе и одговорности у породици не прихватају“ (исто, 19).

У периоду адолесценције вршњаци представљају значајне изворе социјализације. Млади, због тежње за припадањем вршњачкој групи, некритички прихватају све захтеве које има она намеће, те се упуштају и у бројна проблематична понашања, међу којима се употреба психоактивних супстанци издваја као нарочито учестала и штетна.

Поред вршњака и породични модели и мас-медији утичу на појаву проблематичног понашања младих. Дакле, друштвене околности, узајамно делујући с биолошким и психолошким чиниоцима, утичу на настајање наркоманије. Адолесцентна наркоманија је последица: структуралних друштвених и породичних поремећаја, недовољне емоционалне и социјалне зрелости, бунта младих и пркоса према ауторитетима, непостојања свести о ризику и илузија да ће се на тај начин лакше суочити с животним проблемима.



Графички приказ бр.1 Узроци наркоманије (према: Грандић, Дедај, Јоковић, 2014,14)

3. Методологија истраживања

3.1. Предмет истраживања

Наркоманија је појава која има многобројне појавне облике, али и последице, те је неопходно исту проучавати са више аспеката. Сходно томе, истраживање је спроведено с циљем да се стекне увид у знање и ставове младих према дрогама и наркоманији.

3.2. Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је: Испитати знања и ставове младих о дрогама и наркоманији.

Овако постављен циљ истраживања операционализовали смо кроз следеће истраживачке задатке:

1. Испитати да ли су млади упознати с врстама дроге, начинима коришћења и последицама коришћења дроге.
2. Утврдити да ли постоји разлика у ставовима према наркоманији у зависности од пола испитаника.
3. Утврдити да ли постоји разлика у ставовима према наркоманији у зависности од узраста испитаника.

3.3. Хипотезе истраживања

На основу теоријског приступа проблему, циља и задатака истраживања, формулисане су следеће хипотезе од којих се пошло у истраживању:

Најопштија хипотеза (X), којом се обухвата цео испитивани простор, гласи:

(X_0) Млади имају негативан став о дрогама и наркоманији.

Посебне хипотезе:

X_1 Млади су упознати с врстама дроге, начинима коришћења и последицама коришћења дроге.

X_2 Постоји разлика у ставовима према наркоманији у зависности од пола испитаника.

X_3 Постоји разлика у ставовима према наркоманији у зависности од узраста испитаника.

3.4. Варијабле истраживања

Неопходан услов проверљивости хипотеза је операционализовање варијабли истраживања. Одређивање кључних појмова обухваћених формулацијом проблема истраживања омогућава нам да прикажемо листу варијабли, те да их јасно и прецизно дефинишемо на теоријском и операционалном нивоу. Посматране променљиве су варијабле. Обележја у односу на која се дели узорак на субузорке су критеријумске варијабле. Више варијабли које су међусобно смислено повезане и чине простор истраживања.

Табела бр. 1 Узорак варијабли

Назив варијабли	Број варијабли	Садржина варијабли
Пол	1	Опис узорка испитаника по полној припадности. Номинална скала која разликује две групе: мушки (1) и женски (2) пол.
Узраст	1	Опис узорка испитаника по узрасту: 18-20 год. (1) и 21-24 год. (2).
С 1 до С 25	25	Параметри који чине целину варијабле: Знања и ставови младих о дрогама и наркоманији (скала процене вредности од 1 до 5).
УКУПАН БРОЈ ВАРИЈАБЛИ	27	

Легенда техничких ознака варијабли:

C1-Уколико твој пријатељ користи дрогу, покушаћеш да га одговориш	C14-У друштву са друговима, ако би они употребили марихуану и ја бих учинио исто
C2-Постоји "оправдан" разлог за узимање дроге	C15-Наркоманија је неизлечива
C3-Уколико твој пријатељ користи дрогу, потражићеш помоћ од стручних лица	C16-Не осећам се неугодно у друштву наркомана
C4-Познајем људе који користе дрогу	C17-Познајем више од троје људи који користе дрогу
C5-Уколико твој пријатељ користи дрогу, правићеш се да се ништа не дешава	C18-Информације о дрогама добијам најчешће од другара
C6-Особе које користе дрогу треба избегавати	C19-ЛСД ствара халуцинације
C7-Уколико твој пријатељ користи дрогу, нећеш урадити ништа	C20-Предозирање је могуће само када се дрога узима ушмркавањем
C8-Поседујем мало знања о дрогама	C21-Укључио бих се у организационе акције превенције наркоманије
C9-Конзумирање дроге је законски кажњиво	C22-Наркомани не заслужују толику бригу друштва
C10-Марихуана је штетна по здравље	C23-Наркоманија је стање на које је особа могла утицати својом вољом
C11-Кокаин се узима коришћењем шприца	C24-Наркоманија је последица спољашњих околности
C12-Предозирање је могуће само када се дрога узима шприцем	C25-Бојим се наркомана
C13-Хероин се користи само ушмркавањем	

3.5. Методе истраживања

Сврха истраживања је да се испитивањем узорка дође до својстава дистрибуције и односа међу варијаблама. Како би се провериле теоријске хипотезе истраживања, у раду су примењене следеће методе:

- Метода теоријске анализе (у фази теоријског проблема истраживања),
- Дескриптивна метода (приликом описивања резултата истраживања).

3.6. Технике и инструменти истраживања

Полазећи од специфичности проблематике у складу с предметом, циљем и задацима истраживања, као и у складу с постављеним хипотезама, у раду је при-

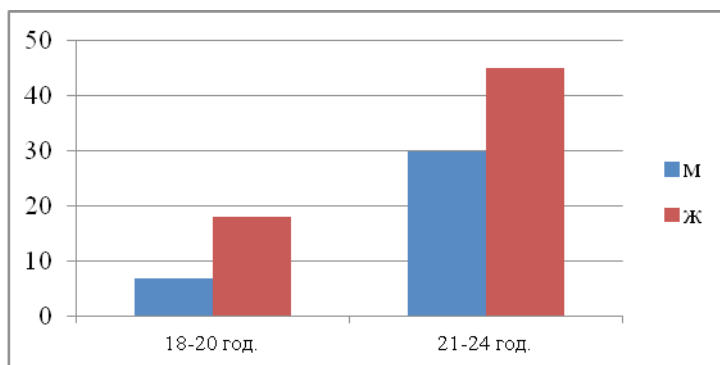
мењена техника анкетирања. Од инструмената у истраживању коришћен је упитник конструисан за потребе овог истраживања. Први део упитника односи се на индивидуалне варијабле (пол, узраст). Највећи део упитника представља скалу Ликертовог типа коју чини 25 позитивних и негативних исказа који се оцењују петостепеном скалом.

3.7. Узорак истраживања

Истраживање је обављено на узорку од 100 испитаника-студената Универзитета у Београду, од чега је 63 (63%) женског и 37 (37%) мушког пола. Просечна старост испитаника је била 21,75 година ($СД=1,599$).

Табела бр. 2 Приказ узорка испитаника према узрасту и полу

ПОЛ	18-20 год. (1)		21-24 год. (2)		УКУПНО	
	ф	%	ф	%	ф	%
мушки	7	7.00	30	30.00	37	37.00
женски	18	18.00	45	45.00	63	63.00
Укупно испитаника	25	25.00	75	75.00	100	100



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

3.8. Обрада података

За коришћене скале приказани су основни дескриптивни показатељи, применом програма SPSS. Значајност разлика аритметичких средина, ставова према наркоманији, на подузorcима формираним према полу и узрасту испитаника испитивана је непараметријским статистичним методама. Подаци су приказани табеларно и графички.

4. Анализа и интерпретација резултата истраживања

Дескриптивни подаци за скалу *Ставови према наркоманијису* приказани у Табели бр. 3.

Табела број 3. *Аритметичка средина, стандардна девијација, минимум, максимум и поузданост на скали Ставови према наркоманији*

Испитаници	Н	број ајтема	Теоријски распон	Емпиријски распон	АС	СД
Студенти	100	25	25-125	62-188	87,41	8,826

Резултати показују да је просечан скор испитаника на овој скали 87,41 нешто већи од теоретског просека.

Да би се сагледале разлике у ставовима код младића и девојака који су учествовали у истраживању, коришћен је Mann-Whitney U тест, дескриптивни показатељи за скалу су дати у табели бр. 4.

Табела број 4. *Резултати на Скали ставова према наркоманији и полу испитаника*

Испитаници		Н	АС	СД
Ставови према наркоманији	Младићи	37	84,64	8,819
	Девојке	63	89,00	8,497
	Укупно	100	87,41	8,826

Резултати истраживања показују да је просечан скор на овој скали 84,64 односно 89,00 у зависности од процењивача. Може се закључити да постоји разлика у одговорима испитаника у односу на пол, с обзиром да већи скор упућује на мању лимитираност.

Табела број 5. *Значајност разлика између аритметичких средина група према полу*

Хипотеза	тест	р
Постоје разлике у ставовима испитаника према наркоманији у односу на пол	Mann-Whitney U Тест	,026

Резултати приказани у Табели број 5, указују на постојање статистички значајне разлике ($p < .05$) у нивоу група према полу. Резултати истраживања ука-

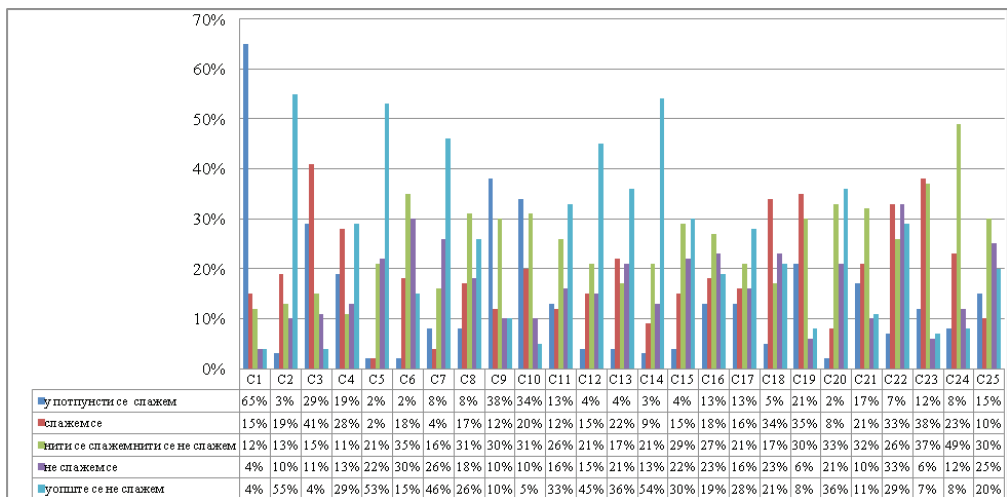
зују да девојке имају статистички значајно негативнији став према дрогама и наркоманији у односу на младиће.

Као један од постављених задатака истраживања је било и испитати постојање разлика у ставовима према наркоманији у односу на узраст испитаника. Статистички показатељи нису потврдили постојање разлике у односу на узраст испитаника.

Табела број 6. *Значајност разлика између аритметичких средина група према узрасту*

Хипотеза	тест	р
Постоје разлике у ставовима испитаника према наркоманији у односу на узраст	Mann-Whitney U Тест	,078

Резултати приказани у Табели број 6, указују да не постоји статистички значајна разлика ($p > .05$) у нивоу група према узрасту.



Графички приказ број 2. *Знања и ставови младих према дрогама и наркоманији*

Следи приказ података о осетљивим ајтемима.

Табела број 7. *Аритметичка средина, стандардна девијација, минимум и максимум на ајтемима Скале ставова према наркоманији*

Ајтеми	Н	Мин.	Макс.	АС	СД
Уколико твој пријатељ користи дрогу, покушаћеш да га одговориш	100	1	5	4.43	.960
Постоји “оправдан” разлог за узимање дроге	100	1	5	1.93	1.231
Уколико твој пријатељ користи дрогу, потражићеш помоћ од стручних лица	100	1	5	3.92	1.158
Познајем људе који користе дрогу	100	1	5	3.11	1.551
Уколико твој пријатељ користи дрогу, правићеш се да се ништа не дешава	100	1	5	4.26	.965
Особе које користе дрогу треба избегавати	100	1	5	2.49	.962
Уколико твој пријатељ користи дрогу, нећеш урадити ништа	100	1	5	4.09	1.098
Поседујем мало знања о дрогама	100	1	5	3.39	1.292
Конзумирање дроге је законски кажњиво	100	1	5	3.46	1.350
Марихуана је штетна по здравље	100	1	5	3.51	1.198
Кокаин се узима коришћењем шприца	100	1	5	3.54	1.327
Предозирање је могуће само када се дрога узима шприцем	100	1	5	3.93	1.214
Хероин се користи само ушмркавањем	100	1	5	3.81	1.149
У друштву с друговима, ако би они употребили марихуану и ја бих учинио исто	100	1	5	4.14	1.116
Наркоманија је неизлечива	100	1	5	3.66	1.171
Не осећам се неугодно у друштву наркомана	100	1	5	3.23	1.308
Познајем више од троје људи који користе дрогу	100	1	5	3.32	1.427
Информације о дрогама добијам најчешће од другара	100	1	5	3.38	1.184
ЛСД ствара халуцинације	100	1	5	3.53	1.181
Предозирање је могуће само када се дрога узима ушмркавањем	100	1	5	3.83	1.107
Укључио бих се у организационе акције превенције наркоманије	100	1	5	3.26	1.234
Наркомани не заслужују толику бригу друштва	100	1	5	3.69	1.166
Наркоманија је стање на које је особа могла утицати својом вољом	100	1	5	3.42	1.070
Наркоманија је последица спољашњих околности	100	1	5	2.90	1.045
Бојим се наркомана	100	1	5	3.17	1.325

На основу добијених дескриптивних података за ајтеме, који су претходно рекодовани, а који су саставни део Скале коришћене у овом истраживању, може се закључити да се аритметичке средине већег броја ајтема крећу у распону од 3,11 до 3,92. Издвојило се седам ајтема чија је аритметичка средина изнад или испод овог распона.

Испитаници постижу највеће скорове на ајтемима: „Уколико твој пријатељ користи дрогу, покушаћеш да га одговориш“ (4,43), „Уколико твој пријатељ користи дрогу, правићеш се да се ништа не дешава“, (4,26), „У друштву са друговима, ако би они употребили марихуану и ја бих учинио исто“ (4,14), „Уколико твој пријатељ користи дрогу, нећеш урадити ништа“ (4,09). Наведени ајтеми, како се показало, одсликавају *јасан став испитаника о наркоманији као негативној појави*.

Анализом садржаја побројаних ајтема, *уочљива је социјална димензија*, па се може закључити да су испитаници највише сензибилисани за појаву наркоманије у свом блиском окружењу и код блиских особа. Употреби психоактивних супстанци у периоду адолесценције у највећој мери доприносе карактеристике друштвеног контекста. Дакле, пример и злоупотребе дроге из најближе околине утичу на појаву и учесталост злоупотребе психоактивних супстанци. Посебно ризичном се сматра употреба психоактивних супстанци у породичном окружењу адолесцената и одрастање у неадекватном породичном окружењу (Вучковић, 2009, 18).

Просечно најниже скорове испитаници имају на ајтемима: „Наркоманија је последица спољашњих околности“ (2,90), „Особе које користе дрогу треба избегавати“ (2,49) и „Постоји “оправдан” разлог за узимање дроге“ (1,93). Анализом садржаја ових ајтема, тражећи разлог ниских аритметичких средина, може се закључити да су ајтеми термилошки недовољно јасни. Ови ајтеми би могли бити недовољно дискриминативни у раздвајању особа које имају позитиван односно негативан став према испитиваној појави, а самим тим могу умањити валидност скале. Као препорука се намеће потреба за „дотеривањем“ ајтема у смеру њиховог појашњења у неком наредном истраживању.

5. Закључна разматрања и педагошке импликације

Ширење злоупотребе психоактивних супстанци и пораст броја уживаоца међу младима, само су део резултата бројних истраживања и представљају упозорење за друштво у целини. Сходно томе, рад представља покушај подизања нивоа свести о проблему зависности од психоактивних супстанци у популацији адолесцената.

Резултати истраживања спроведени у нашем истраживању указују на то да млади имају негативан став према дрогама и наркоманији, те је самим тим и потврђена општа хипотеза. Можемо закључити да су млади упознати са врстама дроге и начинима коришћења дроге. Међутим, резултати истраживања указују и на мањи проценат испитаника који нису упознати у потпуности и са последицама коришћења дроге.

Социјална димензија ставова се показала веома значајном. Појави наркоманије у највећој мери доприносе карактеристике друштвеног контекста и вршњачки модели. С обзиром на ову чињеницу, неопходна је примарна превенција која треба се темељи на добром познавању етиологије почетног узимања дроге и саме зависности. У превентивном раду с младима треба поћи од разлога због којих се они одлучују да пробају дрогу.

Циљ превентивних програма је да младе оспособе за квалитетно реаговање у ситуацијама у којима се мора одлучити „узети или не узети дрогу“. Младе треба учити бројним социјалним вештинама да би их оспособили за одговарајуће реаговање у критичним ситуацијама. Неопходно је вежбати животне вештине и оснаживати групу вршњака, научити младе како да се одупиру притисцима друштва када се у проблематичним животним ситуацијама дрога нуди као „решење“ или средство за задовољење неке од потреба. Веома је важно да млади схвате наркоманију као болест која у потпуности деградира личност, а не као нешто квалитетно и лепо.

Превентивни програми треба да буду утемељени на научним сазнањима и у сарадњи са свим ресурсима локалне средине у који су укључени родитељи, млади и спортски клубови. „Превентивне активности, у складу с тим, чини сложени систем трајног, свеобухватног, сложеног и умреженог деловања на свим нивоима - микро (појединца), мезо (породице) и макро (локална заједница, држава), на свим тачкама пресудним за осигуравање минималних услова потребних за здрав раст и развој деце и младих и нивоима превенције (примарне, секундарне и терцијарне).“ (Грандић, Дедај, Јоковић, 2014, 7).

Носиоци и главни креатори превентивних програма, треба да буду добро едуковани и мотивисани стручњаци који су у свакодневном контакту с младима. У фокусу едукације треба да буде однос човека према дрогама. Треба их научити на који начин да најбоље управљају собом, јер ако млади имају висок ниво самоштовања ризик да пробају дрогу је знатно мањи. Уколико се добро спроводи програм превенције утицаће се и на бројне друге аспекте нежељеног и ризичног понашања младих.

Литература

- Bašić, J. (2009), *Теорије превенције: превенција поремећаја у понашању и ризићних понашања деце и младих*, Загреб: Школска knjiga.
- Sakoman, S. (2002). *Obitelj i prevencija ovisnosti*, SysPrint, Zagreb.
- Sakoman, S. (2009), *Školski programi prevencije ovisnosti*, Zagreb, Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Букелић, Ј.В. (1997), *Дрога у школској клупи*. Београд: Веларта.
- Вујовић, М. (1999), *Болести зависности код деце и омладине*. Нови Сад: Лито Студио.
- Вучковић, Н. (2009), *Дрога и медицина, Футура, Петроварадин*

- Грандић, Р., Дедај, М., Јоковић Јована Д. (2014), Превенција наркоманије, Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.
- Илић, Б. (2004), Наркоманија младих, Годишњак за психологију, 3, 73-82.
- Илић, Л. (2008), Превенција злоупотребе психоактивних супстанци у основним школама, Зборник Института за криминолошка и социолошка истраживања, 27, 1-2, 217-232.
- Јовановић, Р. (2010), Образовно-васпитни аспекти наркоманије, Социјална мисао, 17, 3, 75-83
- Марић, М. (2012), Учесталост употребе психоактивних средстава у адолесцентском узрасту, Социолошки преглед, vol. XLVI, no. 1, стр. 57-76
- Николић, Д. (2010), Наркоманије, Социјална мисао, 17, 3, 61-74
- Павловић, З., Јаковљевић, Б. (2008), Учесталост и фактори ризика од употребе психоактивних супстанција код младих. Војносанитетски преглед 65(6), 441-448.
- Петровић, Ј., Милић, И. Зотовић, М. (2007). Форме и учесталост ризичних понашања код студенткиња новосадског универзитета. Педагошка стварност (9-10): 875-891.
- Петровић, С. (2003), Дрога и људско понашање, Београд: Партенон.
- Станковић, Б. (2002), Нови морбидитет младих. Становништво, вол. 40, бр. 1-4, стр. 53-76
- Шолаја, Д. (2007), Дрога и млади. Рума: Српска књига.

Dr Marta Dedaj
Sremska Mitrovica
Jovana D. Joković
Belgrade

ATTITUDES OF YOUNG PEOPLE TOWARDS DRUG ABUSE

Abstract

Developmental period of adolescence is characterised by a distinct frequency of various behaviours, dominated by the use of psychoactive substances. The paper presents results of a research on knowledge and attitudes of young people towards drugs and drug abuse. Research on correlation between groups of variables was conducted according to non-parametrical statistical methods. A survey was applied as a research technique. A questionnaire was used as an instrument and it was constructed for the purpose of the research. The research was carried out on the sample of 100 subjects – Belgrade University students, between 19 and 24 years of age. The first part of the questionnaire refers to individual variables (gender, age). The main part of the questionnaire consists of a Licert-type scale made of 25 positive and negative statements

assessed according to a five-grade-scale. Research results indicate that young people have negative attitude towards drugs and drug abuse, confirming the general hypothesis. It could be concluded that young people are well informed about types of drugs and ways of using them, but not about consequences of drug abuse. Social dimension of standpoints turned out to be rather important. Pedagogic implications of the paper refer to the necessity to introduce drug abuse prevention measures.

Key words: attitudes, young people, drug abuse, prevention.

Д-р Марта Дедай, Сремска Митровица, **Иована Д. Иокович**, Белград,

ОТНОШЕНИЕ И ПОЛОЖЕНИЯ МОЛОДЫХ К НАРКОМАНИИ

Резюме

Период развития в подростковом возрасте характеризует большая частота рискованного поведения, в особенности нужно подчеркнуть злоупотребление наркотиками. В настоящей работе представлены результаты исследования об осведомлённости и положении молодёжи о наркотиках и наркомании. Исследование взаимосвязи между группами переменных проведено непараметрическими статистическими методами. В исследовании использована техника опроса, анкетирования, а инструментом послужил вопросник составленный авторами для настоящего исследования. В опросе участвовали 100 студентов Университета в Белграде возрастом с 19 по 24 год. Первая часть вопросника касается индивидуальных переменных / пол, возраст/. Большая часть вопросника представляет шкалу типа Ликерта, которая включает 25 положительных и отрицательных высказываний, которые оцениваются пятиступенчатой шкалой. Результаты исследования указывают на то что молодёжь имеет отрицательное отношение к наркотикам и наркомании и тем самым подтверждена общая гипотеза. В заключении можно сказать, что молодые осведомлены с видами наркотиков и способами её употребления, но не и с последствиями её употребления. Социальная сторона положений получилась очень важной. Педагогические задачи работы касаются необходимости профилактики наркомании.

Опорные слова: положения, молодёжь, наркомания, профилактика

Доц. др Јелена Максимовић
Мр Јелена Петровић
Јелена Османовић
Филозофски факултет, Ниш
Универзитет у Нишу

UDK 37.013:001.8
UDK 37.013:303
Оригинални научни рад
Примљен: 14. II 2014.
BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 2, p. 299–313.

ЗНАЧАЈ МЕТОДОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА ИЗ УГЛА БУДУЋИХ ПЕДАГОГА¹

Резиме

Знања из методологије налазе се у основама истраживачке делатности у свим наукама, а методолошка компетентност педагога нужан је услов за стручно усавршавање, иновирање наставног процеса и усавршавање васпитно-образовне праксе. Истраживачка пракса и методолошка оспособљеност педагога подразумевају не само теоријска методолошка знања, већ и сасвим конкретна знања која су потребна за избор и примену одговарајућих методолошких поступака, али истовремено и знања потребна за интерпретацију сређених и обрађених података истраживања и презентовање резултата на састанцима стручних актива, наставничких већа и на саветовањима. Изграђена методолошка образованост, информатичка писменост, статистичка логика, статистичко мишљење и вештина савладаности методолошких поступака представљају нужан предуслов истраживачких активности педагога. Многе слабости у остваривању и усавршавању васпитно-образовног процеса резултат су недовољно развијене методолошке образованости педагога. Основна методолошка знања педагога требало би да се развијају већ током школовања за професионални позив и да се даље обogaћују и развијају у непосредној пракси васпитно-образовног рада и различитим облицима (институционалним и самосталним) стручно-педагошког усавршавања. Истраживање је усмерено на промишљање значаја методолошког образовања из угла будућих педагога.

Кључне речи: Методолошко образовање, Педагози, Истраживачко-аналитички рад, Статистичко мишљење

УВОД

У школи усмереној на промене, педагози не могу бити само корисници резултата истраживања, која најчешће спроводе професионални истражива-

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

чи у оквиру академских институција и истраживачких центара, већ би требало да постану активни учесници у процесу истраживања (Банђур и Максимовић, 2012: 22-32). Преузимајући активну улогу у школским истраживањима, педагози постају рефлексивни практичари (Schön, 1990) и истраживачи (McNiff, 2002).

Образовање и оспособљавање студената педагогије за професионални рад у нашим условима реализује се на различите начине, кроз: теоријска предавања, вежбе, израду семинарских радова, пројеката истраживања, консултативни рад, стручну педагошко-методичку праксу. Институционална подршка методолошком образовању педагога јавља се као темељно полазиште у учењу и поучавању педагога, које води према развоју курикуларних и истраживачких компетенција. Данас, у систему савременог образовања и васпитања, наглашена је улога и значај аналитичко-истраживачког и саветодавног рада педагога. Као стручни сарадник, у предшколској установи и школи, педагог афирмише идеје савременог образовања за друштво знања, друштво у којем је могуће планирати, реализовати и евалуирати образовно-васпитни процес, у складу са европским стандардима и могућностима средине у којој делује (Максимовић и Банђур, 2013: 595-610; Копас-Вукашиновић и Максимовић, 2010: 587-602).

Уместо готових методичких и програмских садржаја и циљева, педагог активно послушкује дечје мисли и осећања, посматра активности, уочава њихове могућности и настоји да пронађе адекватне поступке који ће помоћи њиховом развоју. При томе “допушта изненађења различитим непредвидивим ситуацијама у којима му његова претходна искуства и знања не могу послужити као адекватан одговор, већ му у томе помаже његово професионално умеће” (Schön, 1990). Рефлексивни приступ сопственој пракси, била она наставничка или истраживачка, нужни је предуслов сазнања о томе шта заиста радимо, шта знамо и у чему би требало још да напредујемо и на индивидуалном и на друштвеном плану.

ЗНАЧАЈ МЕТОДОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА СТУДЕНТЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Од педагога се захтева да свесно мењају услове под којима се истраживање одвија јер основни циљ не огледа се у тумачењу стварности, већ у њеној промени. Педагог више није вредносно неутралан експерт, већ равноправни учесник, који својим деловањем настоји да изазове жељене промене. Мења се и позиција оних у чије име се истражује. Уместо субјект-објект, успостављају се субјект-субјект релације. Пред будуће педагоге се поставља низ захтева које у новом (мулти)медијском окружењу треба испунити. Он мора бити практичар и теоретичар праксе. Мора бити оријентисан на доживотно образовање, јер се његово образовање никада не може сматрати завршеним. Педагог истраживач алтернатива је традиционалном практичару јер има промењен концептуални и методолошки приступ пракси. Оријентисан је на дете и ученика. Он је активни појединац који је вољан да преиспита властито мишљење, да истражи могућности и различите начине деловања као одговоре на практичне проблеме. Наставне ситуације

промишља на нови начин и идентификује проблеме у наставној средини. При томе је од велике важности његово професионално умеће да у импровизованим ситуацијама које наша наставна пракса подржава, ослушкује дечије и ученикове мисли и осећаје, посматра њихове активности и уочава могућности.

Под методолошком компетентношћу подразумева се призната способност и стручност проучавања и истраживања непосредне педагошке стварности и праксе (Кундачина, 2003: 221-235). Нужна претпоставка за реализацију научно-истраживачких педагошких пројеката је поседовање одговарајуће методолошке образованости која обухвата: (1) умеће анализирања педагошке стварности, (2) способност теоријског заснивања предмета и циља истраживања као и избора адекватних метода, процедура и инструмената истраживања, (3) стваралачку примену одређених теоријских поставки у конституисању истраживачких модела, објашњењу и презентацији резултата истраживања, као и утврђивању могућих модела и претпоставки за примену резултата истраживања у циљу унапређивања васпитно-образовне праксе. Због тога је методолошка образованост значајна за педагошку праксу и педагошку теорију па је за уношење промена у образовању и васпитању посебан услов сарадња теоретичара и практичара.

У формирању културног профила педагога, методологија педагогије има значајну улогу јер олакшава комуникацију са ствараоцима, помаже у развијању културе комуникације помоћу писане речи, лакше праћење научних достигнућа, а истраживачка пракса и методолошка образованост подразумевају не само теоријска методолошка знања и знања мерења, већ и сасвим конкретна знања за избор и примену одговарајућих педагошких истраживања која (Кундачина, 2003: 221-235): (1) омогућавају егзактнији начин мишљења, (2) захтевају да се у одређеној мери до сазнања у одељењу долази егзактно, (3) омогућавају да се резултати истраживања изражавају у облику објективних бројних поступака, у сажетом, рационалном, погодном и јасном облику примене у непосредној пракси.

Модел изграђивања методолошке образованости требало би да се заснива на активном стицању истраживачке праксе током студирања, учењу на основу искуства, учењу о методолошким радионицама. При томе, испољава се заинтересованост за истраживачки рад и учење и формира методолошка оријентација као компонента методолошке компетенције. Од савременог педагога захтева се да ради осмишљеније, организованије, рационалније, да оствари више, да буде истраживач, програмер, организатор рада, саветодавац, педагошки дијагностичар, терапеут, васпитач генерације. То је могуће остварити само сталним стручним усавршавањем и методолошким образовањем.

Упркос све већем разумевању и афирмацији значаја методолошке образованости за развој педагошке науке у академским круговима, она су још врло мало заступљена у пракси наших педагога. Разлоге таквом стању можемо тражити у следећем:

(1) Од просветних радника се не очекује да се баве истраживањима, већ им је то додатни посао за који нису плаћени.

(2) Они који се одлуче да се баве истраживањима (нпр. у оквиру постдипломских или докторских студија), углавном немају никакву подршку.

(3) Дугогодишња пракса која је педагоге стављала у позицију да буду реализатори промена осмишљених изван школског контекста, такође не може допринети стварању креативне климе у нашим школама која је пресудан услов за остваривање истраживања.

Којим методолошким компетенцијама би требало да овладају педагози у примарном образовању? На основу досадашњих дискусија представимо прелиминарну листу која би могла дати одговор на претходно питање:

(1) Познавати епистемолошка обележја и основне научне методе које проучавају васпитање и образовање (Мужић, 2004; Пејовић, 1983).

(2) Користити резултате других научних истраживања која су обавили и објавили други истраживачи.

(3) Разумети језик науке којој припада дисциплина или подручје којим се наставници баве.

(4) Владати техникама интелектуалног рада које су универзалне за све науке: проучавање литературе, правила цитирања и писања библиографских и других научних извора, познавање структуре писаног научног извештаја (Мужић, Матијевић и Јокић, 2003).

(5) Познавати основна методолошко-логичка правила о дефинисању, класификацији и закључивању.

(6) Познавање научних метода прикупљања података: посматрање, интервјуисање, анкетирање, скалирање, анализа садржаја, проучавање случаја (Халми, 2004; Мужич, 2004).

(7) Познавање научних метода: дескриптивна, каузална, компаративна, историјска (Мужић, 2004; Мужич, 2004).

(8) Познавање стандарда за категоризацију и евалуацију научних радова.

(9) Познавање и уважавање етичких правила и норми научног рада (Мужић, Матијевић и Јокић, 2003).

(10) Мотивисаност за перманентно праћење најновијих научних сазнања до којих долазе науке о образовању.

(11) Владати компетенцијама које су важне за учествовање у тимским истраживачким пројектима.

(12) Стећи извесну научну критичност, критички однос према теоријама васпитања и образовања, као и према резултатима властитих стручних радова.

МЕТОДА

Предмет овог истраживања су промишљања значаја методолошког образовања из угла будућих педагога. Циљ истраживања јесте промовисање значаја истраживачке делатности, као и њеног доприноса за истраживачку и васпитно-образовну праксу. Овим истраживањем и добијеним подацима желимо указати на значај оспособљавања студената за практично деловање који ће битно својим методолошким компетенцијама мењати постојећу праксу и допринети квалитету исте. Посебна вредност истраживања јесте управо његова усмереност на рефле-

ксије и промшљања значаја методолошког образовања, али из престпективе наших студената, будућих педагога.

Задаци:

(1) Испитати промишљања студената о значају личних својстава истраживача, својстава истраживања као и значаја бављења датим предметом истраживања.

(2) Испитати промишљања студената о значају научно-истраживачких радова за будући позив.

(3) Испитати промишљања студената о значају познавања карактеристика истраживања и њихове реализације у васпитно-образовној пракси.

Хипотезе:

(1) Претпоставка је да студенти сматрају да су лична својства истраживача, као и својства истраживања (флексибилност, отвореност, поузданост...) од изузетног значаја за педагошка истраживања, као и да увиђају значај бављења одређеним предметом истраживања.

(2) Претпоставка је да студенти високо вреднују значај бављења научно-истраживачким радовима за будући позив.

(3) Претпоставка је да студенти увиђају неопходност познавања карактеристика педагошких истраживања, као и њихове реализације у васпитно-образовној пракси.

У истраживању је коришћена дескриптивна метода и урађено је скалирање студената из узорка. Инструмент СКС (скала процене Методолошко образовање студената) посебно је сачињена за потребе овог истраживања.

Истраживачким узорком је обухваћено 110 студената треће и четврте године основних студија, као и студенти мастер студија Департмана за педагогију Филозофског факултета у Нишу, током школске 2013/14. године. На основу постављеног предмета, задатака и хипотеза истраживања извршен је одабир узорка истраживања. Истраживањем је било обухваћено 39 студената треће године, 48 студената четврте године и 23 студената мастер студија педагогије. Структура испитаника према години студија приказана је у Табели 1.

Табела 1: Структура испитаника према години студија

	ф	%	Валидни %	Кумулативни %
Трећа година	39	35,5	35,5	35,5
Четврта година	48	43,6	43,6	79,1
Мастер	23	20,9	20,9	100,0
Укупно	110	100,0	100,0	

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

Истина је да успешно бављење научно-истраживачким радом у области васпитања и образовања подразумева одговарајућу теоријско-педагошку и методолошку оспособљеност, доследно поштовање строгих методолошких процедура, као и одговарајућу истраживачку едукацију и креативност педагога истраживача. Из Табеле 2 видимо да преко 80% испитаника сматра да су лична својства истраживача, као што су флексибилност, креативност, отвореност, поузданост од изузетног значаја у педагошким истраживањима.

Табела 2: Истраживач-истраживање

	Изузетно је значајно	У већој мери	Неодлучан сам	У мањој мери	Н
Лична својства (флексибилност, креативност, поузданост)	90	18		2	110
	81,8%	16,4%		1,8%	
Кооперативна и сарадничка клима у истраживањима	64	42	4		110
	58,2%	38,2%	3,6%		
Препознавање значаја бављења датим предметом истраживања	67	39	4		110
	60,9%	35,5%	3,6%		
Капацитети за спровођење различитих врста истраживања	41	59	8	2	110
	37,3%	53,6%	7,3%	1,8%	
Комуникација, емпатичност, отворен однос према учесницима истраживања	62	41	7		110
	56,4%	37,3%	6,4%		
Способност да испољи организационе могућности и искористи материјалне ресурсе који су доступни	52	52	5	1	110
	47,3%	47,3%	4,5%	0,9%	

Такође, видимо да ставови студената показују да је у педагошким истраживањима кооперативна и сарадничка атмосфера од изузетног значаја. Да је комуникација, емпатичност и отворен однос од изузетног значаја показује преко 50% испитаника, док супротно мисли негде око 5% испитаника. Да су у већој

мери и изузетно значајне организационе способности и могућности истраживача да искористи ресурсе који су досупни приликом истраживања говори више од 90% студената педагогије.

Табела 3: Научно-истраживачки радови

	Изузетно је значајно	У већој мери	Неодлучан сам	У мањој мери	Н
Способност стручне сарадње и тимског рада	64 58,2%	41 37,3%	4 3,6%	1 0,9%	110
Познавање врста научноистраживачких радова и врста педагошких истраживања	61 55,5%	40 36,4%	6 5,5%	3 2,7%	110
Изражене опште и специфичне организацијске способности	48 43,6%	47 42,7%	11 10%	4 3,6%	110
Способност за самоевалуацију, планирање професионалног развоја	9 71,8%	29 26,4%	2 1,8%		110
Познавање и разумевање теме као и циљева које истраживањем треба остварити	91 82,7%	16 14,5%	2 1,8%	1 0,9%	110
Познавање карактеристика истраживања	69 62,7%	36 32,7%	2 1,8%	3 2,7%	110

Табела 3 показује да су студенти ставова да су приликом писања и реализације научно-истраживачких радова способности сарадње и тимског рада изузетно значајне. То показује скоро 60% испитаника. Да познавање врста научно-истраживачких радова и врста педагошких истраживања није неопходно, односно да нису значајне или су значајне у малој мери говори изузетно мали проценат испитаника 2,7%. Способност за самоевалуацију и планирање професионалног развоја изузетно је повезана са методолошким образовањем. Студен-

ти високо вреднују ову тврдњу, тачније преко 70% испитаника сматра је изузетно значајном. Да методолошка образованост подразумева познавање и разумевање теме и циљева којима се истраживач бави говори преко 80% испитаника и сматра изузетно значајним. Методолошка образованост подразумева и познавање различитих карактеристика истраживања. То сматрају и студенти педагогије и вреднују као изузетно значајну ставку у методолошком образовању студената. То је потврдило 62,7 % испитаника.

Табела 4: Карактеристике истраживања

	Изузетно је значајно	У већој мери	Неодлучан сам	У мањој мери	Н
Израда нових материјала	41	53	13	3	110
	37,3%	48,2%	11,8%	2,7%	
Стручна оспособљеност за спровођење истраживања у пракси	77	28	4	1	110
	70%	25,5%	3,6%	0,9%	
Способност интердисциплинарног повезивања садржаја	59	39	7	5	110
	53,6%	35,5%	6,4%	4,5%	
Вођење педагошке документације и проучавање литературе	56	44	6	4	110
	50,9%	40%	5,5%	3,6%	
Примена одговарајућих стратегија за суочавање са проблемима приликом реализовања истраживања	47	48	11	4	110
	42,7%	43,6%	10%	3,6%	
Адаптација и прилагођеност условима истраживања	63	40	4	3	110
	57,3%	36,4%	3,6%	2,7%	

Да педагог мора пажљиво бирати систем знања, мора повезивати чињенице и ствара генерализацију у смислу израде нових материја такође су једне

од компоненти методолошке образованости педагога. Да је ово у већој мери значајно, потврдило је око 48% студената педагогије, док је око 12 % испитаника око овог питања остало неодлучно. Наравно да је стручна оспособљеност за спровођење истраживања у пракси изузетно значајна, а то потврђује 70% испитаника. Способности вођења педагошке документације и проучавање литературе је битна ставка која се провлачи кроз студије студената педагогије и само 3,6 % студената сматра да је ова ставка методолошке образованости значајна, али у мањој мери, док остатак сматра супротно. Сваки педагог се суочава приликом истраживања с неким непредвидивим проблемима, зато се примењују разне стратегије за суочавање са њима што ће омогућити реализацију истраживања. Да је ово изузетно значајно, потврђује 42,7 % испитаника, као и да је значајно у већој мери, тачније 43,6 % испитаника. У складу са овим је неопходна адаптација и прилагођеност условима истраживања и то потврђује нешто више од 57,3 % испитаника.

Табела 5: Релизација истраживања

	Изузетно је значајно	У већој мери	Неодлучан сам	У мањој мери	Н
Познавање карактеристика истраживања	49	52	6	3	110
	44,5%	47,3%	5,5%	2,7%	
Примена наставних средстава, помагала и комуникацијско- информацијске технологије у презентовању резултата	67	36	5	2	110
	60,9%	32,7%	4,5%	1,8%	
Разумети језик науке или подручје којим се педагози баве	78	27	2	3	110
	70,9%	24,5%	1,8%	2,7%	
Проучавање литературе, правила цитирања и писања библиографских итвора, писање научног извештаја	70	34	5	1	110
	63,6%	30,9%	4,5%	0,9%	
Избор адекватних метода, процедура и инструмената истраживања	71	32	5	2	110
	64,5%	29,1%	4,5%	1,8%	
Поседовање знања важних за интерпретацију сређених и обрађених података	75	28	3	4	110
	68,2%	25,5%	2,7%	3,6%	

Способност самосталног научноистраживачког и теренског рада, учествовање у тимским пројектима	79	26	2	3	110
	71,8%	23,6%	1,8%	2,7%	

Табела 5 показује да студенти сматрају да је примена наставних средстава, помагала и мултимедијалне подршке изузетно значајна и то готово потврђује 70% испитаника. Да би се једно истраживање реализовало, неопходно је првенствено разумети језик науке, односно подручја којима се педагози баве. Зато је неопходно проучавање литературе, знати правила писања научних извештаја, и то јесте битна ставка методолошке образованости. Да је то тако, потврђује преко 63% испитаника. Такође на ово се надовезује и избор адекватних метода, процедура и инструмената, а да је то значајно за будуће педагоге потврђује 71,8% испитаника. Да би се подаци средили, обрадили и интерпретирали неопходна је оспособљеност, а њу студенти сматрају изузетно значајном, тачније 71,8 % испитаника. Способност самосталног истраживачког рада јесте изузетно значајна и то је потврдило преко 70% испитаника.

Табела 6: Примена у пракси

	Изузетно је значајно	У већој мери	Неодлучан сам	У мањој мери	Н
Познавање како теорије тако и васпитно-образовне праксе	83	25	2		110
	75,5%	22,7%	1,8%		
Менторство и спровођење акционих истраживања	55	41	5	9	110
	50%	37,3%	4,5%	8,2%	
Примена педагошке теорије у реалним и комплексним условима педагошке праксе	66	37	4	3	110
	60%	33,6%	3,6%	2,7%	
Познавање диференцираних и флексибилних приступа који у обзир узимају различитост услова у којима се одвија пракса	55	40	13	2	110
	50%	36,4%	11,8%	1,8%	

Неопходност припремања педагога за практични рад	87 79,1%	19 17,3%	3 2,7%	1 0,9%	110
---	-------------	-------------	-----------	-----------	-----

Методолошка образованост подразумева да се стечена теоријска знања примене у пракси. Нема испитаника које мисле другачије и који су ову ставку вредновали мало значајном. Акциона истраживања карактеристична за мењање и унапређивање праксе изузетно су значајна и подразумева стручну оспособљеност, а ово је потврдило 50% испитаника. Да је значајно мало, односно у мањој мери, сложило се нешто више од 8% испитаних студената. Рекли смо већ да се студенти слажу да је неопходна теоријска подлога и извесне стратегије за спровођење истраживања у пракси, поготово у колико наиђемо на извесне проблеме током истраживања. Студенти се слажу да је зато неопходно познавање диференцираних и флексибилних приступа који у обзир узимају различитост услова у којима се одвија пракса. Да је кроз студије неопходно припремати будуће педагоге за практичан рад, потврдило је близу 80% испитаних студената.

Табела 7: Разлика у степену изражености рефлексивности студената о методолошком образовању с обзиром на степен образовања

Компоненте	Ниво студија	Н	М	сд	т	ДФ	п
Научно истраживачки рад	Основне академске	83	36,07	2,89	2,06	108	0,04
	Мастер	27	34,40	5,39			
Примена у пракси	Основне академске	83	14,04	1,26	1,77	108	0,08
	Мастер	27	13,52	1,48			
Пројекти истраживања	Основне академске	83	27,49	2,55	0,02	43,62	0,98
	Мастер	27	27,48	2,59			
Услови истраживања	Основне академске	83	17,90	2,06	0,70	108	0,48
	Мастер	27	17,59	1,82			
Документација	Основне академске	83	13,39	1,82	0,77	108	0,45
	Мастер	27	13,07	2,16			

Извештај	Основне академске	83	9,12	1,23	-0,25	108	0,80
	Мастер	27	9,19	0,88			
Тимски рад	Основне академске	83	9,18	1,26	0,96	108	0,33
	Мастер	27	8,93	0,87			
Интерпретација	Основне академске	83	8,84	1,03	-1,33	108	0,18
	Мастер	27	9,22	1,88			
Потребе истраживања	Основне академске	83	4,45	1,06	0,41	63,34	0,684
	Мастер	27	4,37	0,74			

На основу Табеле 7 можемо закључити да поређењем аритметичких средина путем т теста издвајамо само једну статистички значајну разлику између студената основних академских студија и студената мастер студија, и тиче се првог фактора који се односи на значај личних својства истраживача у истраживањима, значај кооперативне и сарадничке климе у истраживањима, значај емпатичности, отворености и комуникације у истраживањима, значај поседовања специфичних и организацијских способности, значај повезивања чињеница и генерализација података, где п износи 0,04.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У последњих неколико година, припрема младих за будућу професију постаје водећа тема у друштвеним наукама и незаобилазни сегмент бројних европских политика у области образовања. Данас се од факултета очекује да образују студенте за живот и рад у организацијама друштва знања чије су основне вредности применљивост знања, активан однос према професионалном развоју и доживотно образовање.

Студије педагогије теже развоју курикуларних и истраживачких компетенција студената, оспособљавању студената за рефлексивну праксу. Испитивањем ставова студената педагогије о значају методолошког образовања дошли смо до значајних података.

Све наведене тврдње из скале СКС су високо вредноване, а односе се на све компоненте методолошке образованости будућих педагога, а то доказују и проценти у табелама анализе и интерпретације резултата. Студенти сматрају да је истраживачка активност педагога за рефлексивну праксу изузетно значајна. Истраживачка пракса и методолошка оспособљеност педагога подразумевају не само теоријска методолошка знања, већ и сасвим конкретна знања која су по-

требна за избор и примену одговарајућих методолошких поступака. И са овим се студенти слажу и придају значај. Студенти сматрају да је од великог значаја истраживачка и методолошка едукација током школовања као и стицање компетентности на овом пољу. Будући педагог мора бити практичар и теоретичар праксе. Мора бити оријентисан на доживотно образовање, јер се његово образовање никада не може сматрати завршеним.

Познавање теме којом се истраживач бави, циљева које истраживањем треба остварити, проучавање литературе, повезивање чињеница, избор адекватних метода, техника иструмената, анализа и интерпретација резултата, све су то компоненте које се тичу методолошког образовања и којима се придаје велики значај у овладавању истих. Методолошко образовање подразумева способност за спровођење истраживања, примена теорије у пракси и адаптабилност условима у којима се истраживање одвија.

Знања која студенти стичу на департману за педагогију омогућиће примену методологије педагошких истраживања у васпитно-образовној делатности и научном раду будућих педагога.

То ће свакако и бити-оспособљавамо будуће стручњаке у овом домену и успевамо у томе, јер студенти увиђају значај методолошког образовања за њихов будући позив.

Како би у васпитно-образовном систему радили педагози који ће што квалитетније обављати свој посао, потребно је квалитетно методолошко образовање. Циљ сваког факултета је квалитетно образовање студената. На департману за педагогију Филозофског факултета у Нишу посебан акценат на свим годинама студија је стављен на методологију педагошких истраживања. Кроз своје вишегодишње образовање студенти су учили значај методолошког образовања, па имају позитиван став према њему и високо га вреднују.

Овај рад заједно са методологијом, инструментом, анализом и интерпретацијом резултата може нам помоћи и послужити као основа за нека слична истраживања на ову тему и даље указивати на значај методолошког образовања.

ЛИТЕРАТУРА

- Halmi, A. (2004): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kopas-Vukašinović, E., i Maksimović, J. (2010): Interesovanja studenata pedagogije za profesionalno angažovanje i istraživački rad. *Nastava i vaspitanje*, 59(4), 587-602.
- Кундачина, М. (2003): Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља. *Зборник радова*, Научни скуп са међународним учешћем "Образовање и усавршавање учитеља", Ужице, Учитељски факултет, стр. 221-235.
- Maksimović, J. i Bandur, V. (2013): Obrazovanje nastavnika refleksivnog praktičara. *Teme*, 37(2), 595-610.

- McNiff, J. (2002): Action research for professional development. Online: <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html> (10.12.2012).
- Mužić, V. (2004): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb, EDUCA.
- Mužić, V., Matijević, M. i Jokić, M. (2003): *Istraživati i objaviti: elementi metodološke pismenosti*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Pejović, D. (1983): *Hermeneutika, znanost i praktična filozofija*. Sarajevo: Veselin Masleša,
- Schön, D. (1990): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers.

Dr Jelena Maksimović
Jelena Petrović, MA
Jelena Osmanović
Niš

IMPORTANCE OF METHODOLOGY EDUCATION FROM THE ANGLE OF FUTURE PEDAGOGUES

Abstract

Knowledge in the field of methodology is in the basis of research activities in all sciences and methodological competency of pedagogues is a necessary precondition for professional improvement, innovation of teaching process and improvement of upbringing-educational practice. Research practice and methodological competency of pedagogues imply not only theoretical knowledge in research methodology, but also rather concrete knowledge necessary for the selection and application of appropriate methodological procedures, as well as the skills necessary to interpret arranged and processed research data and to present results on expert teams meetings, teacher councils and conferences. Built knowledge and skills in research methodology, IT literacy, statistics logics, statistical thinking and mastering the skills of methodological procedures are all necessary prerequisites for research activities of pedagogues. Numerous shortcomings in realisation and improvement of upbringing-educational process have resulted from insufficiently developed methodology knowledge and skills of pedagogues. Fundamental methodological knowledge of pedagogues should be developed during schooling for the profession and they should be empowered and developed in immediate practice of upbringing-educational work in various forms of (institutionalized and independent) professional-pedagogical improvement. Research is directed towards consideration of the importance of methodology education from the standpoint of future pedagogues.

Key words: methodological education, pedagogues, research-analytical work, statistical thinking.

Д-р Елена Максимович, д-р Елена Петрович, Елена Османович, Ниш

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Резюме

Знания по методологии лежат в основах исследовательской деятельности во всех науках, а методологическая компетентность педагога является нужным условием для повышения квалификации, инновацию процесса обучения и совершенствование и улучшение воспитательно-образовательной практики. Исследовательская практика и методологическая подготовка педагога подразумевают не только теоретические методологические знания, но и совсем конкретные знания, которые необходимы в выборе и в применении соответствующих методологических поступков и одновременно знания необходимые для изложения упорядоченных и обработанных данных исследования и представления результатов на собраниях профессиональных активов, учебных веч и на совещаниях. Сформированная методологическая образованность, информатическая грамотность, статистическая логика, статистическое мышление и умение обладания методологическими поступками, являются важной предпосылкой исследовательских активностей педагога. Многие недостатки в реализации и совершенствовании воспитательно-образовательного процесса являются результатом недостаточно методологического образования педагога. Основные методологические знания у педагогов нужно развивать уже в течение высшего образования и профессиональной подготовки, а потом их нужно расширять и развивать на непосредственной практике воспитательно-образовательной работы и разными формами /официальными и самостоятельными/ профессионально-педагогического повышения квалификации. Настоящее исследование направлено на определение значения методологического образования с точки зрения будущих педагогов.

Опорные слова: Методологическое образование, педагоги, исследовательско-аналитическая работа, статистическое мышление

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

**Проф. др Јасмина Клеменовић,
Милица Рапић**
Филозофски факултет, Нови Сад
Универзитет у Новом Саду

UDK 372.2:81'23-053.4
UDK 373.2:316.773-053.4
Оригинални научни рад
Примљен: 09. I 2014.
BIBLID 0553-4569, 60 (2014), 2, p. 314-329.

КОМУНИКАЦИЈСКЕ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ НА КРАЈУ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТИЊСТВА¹

Резиме

Комуникативност детета укључује сложен сет способности, вешина и знања за размену са другима путем којих оно изражава себе, сазнаје о свету и другим људима. Учешиће у свакодневним комуникативним ситуацијама са одраслима током најранијег детињства омогућава детету постепено овладавање различитим средствима комуникације. Унапређивању вербалних средстава нарочито погодноју спонтане истраживачке активности које прати подршка одраслог, затим активности заједничког читања, као и игре улога са другом децом. Упитаност о достигнутом нивоу развоја комуникацијских способности деце на крају предшколског детињства подстакла је организовање испитивања предшколаца из три припремне групе. Посредством скале процене васпитачи су оцењивали 75-оро деце. Установљено је да трећина најстарије деце предшколског узраста не иницира контакте, петина испољава различите теškoће у успостављању и одржавању комуникације, док је говор четвртине још увек ситуациони. Нижи развојни нивои комуникацијских способности забележени су код деце са оскудним речником, мушког пола, са скромнијим искуством у интеракцији и комуникацији институционализованог типа, чији родитељи имају ниже нивое образовања. Како би се обезбедила адекватна подршка говорном развоју деце, посебно оне која долазе из различитих социо-културних услова или имају извесне развојне сметње, неопходно је јачање професионалних компетенција васпитача кроз њихово усавршавање и тимски рад са стручњацима других профила.

Кључне речи: комуникација у васпитној групи, развој комуникацијских способности, развој говора, припремни предшколски програм.

¹ Рад је настао у оквиру научно-истраживачког пројекта „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе“ (179026) који у периоду од 2011. до 2014. године финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Последњих година у развијеним земљама света све су чешће националне кампање којима се скреће пажња јавности на значај раног развоја комуникацијских способности деце, посебно оних вербалних. Подстицај томе дала су истраживања према којима се темељи језичких вештина постављају интеракцијама током раног детињства, а развијају и усавршавају кроз комуникацију са одраслима и вршњацима условљавајући социо-емоционални и говорни развој деце, али и успех у описмењавању, разумевању и савладавању наставних садржаја током школовања (Ward, 2010). Деца која у школу улазе са скромним речником и елементарном граматиком, без одговарајућих вештина за учествовање у разговору, развијених способности за јасно исказивање намере, прилагођавање комуникацијској ситуацији и слушање саговорника, чешће испољавају социо-емоционалне тешкоће и проблеме у понашању и учењу на почетку школовања, чему су више изложена деца са сензорним и другим сметњама у развоју, дечаци из породица са ниским социоекономским статусом, као и деца која долазе из других културних заједница којима језик образовања није матерњи (Dockrell et al, 2009).

У нашим условима подршка учењу и развоју деци најстаријег предшколског узраста настоји се обезбедити обавезним укључивањем у институционално организован васпино-образовни процес који се остварује према упутствима припремног предшколског програма, односно похађањем припремних група. Основна идеја је да се свој деци у години пред полазак у школу обезбеде услови за проширивање и сређивање социјалног и сазнајног искуства, ублаже социо-културне разлике и омогући донекле уједначен почетак школовања (*Правилник о Општим основама предшколског програма*, 2006). Претпоставка је да учешће деце у интерактивним разменама са другом децом и васпитачима у активностима посредованим различитим средствима културе (нарочито језиком), доприноси општем развоју детета и његовом дубљем „зараћању“ у културни контекст, у чему кључну улогу има овладавање различитим средствима комуникације, изграђивање комуникацијских вештина и освешћивање правила комуникације без којих није могуће учешће у активностима школског типа, као ни само описмењавање.

Наведене поставке отварају многа питања за васпитно-образовну праксу међу којима су нека истражена студијом случаја представљеном у наставку рада. Разумевање појава и процеса у овом истраживању почива на интеракционистичком и социо-културном приступу који наглашавају интерперсонални карактер комуникације те овладавање њеним средствима и механизмима доводе у везу са учешћем особе у интеракцији са другим људима, припадницима одређене културне заједнице, током формативно најосетљивијег периода живота човека - раног и предшколског детињства.

Развој комуникацијских способности у раном и предшколском детињству

Иако извесни аутори (Trevvarthen, 1978; Watzlawick, 1967) сматрају да се “све што људско биће чини” може сматрати комуникацијом јер је “свако људско понашање потенцијално саопштење”, чешће се она одређује као *размена посредована знаковним системима* која је увек социјалне природе (Ивић, 1978; Рот, 1982). *Размена информација међу особама* обавља се различитим сигналимa (паралингвистичким, кинезичким, проксемијским) и симболима (иконичким, арбитрарним) као носиоцима значења што омогућава пренос различитих искустава и знања у чему најдалекосежнији утицај има *језик* (према: Клеменовић, 1999а).

Захваљући узајамности размене са одраслима из непосредног окружења, дете већ током првих година живота спонтано учествује у афективној комуникацији размењујући се са особама које брину о њему (Ивић, 1978, 2010), усваја најразличитије методе невербалне размене и овладава имитирањем бројних међусобно повезаних активности (Quill, 2000) које чине темељ комуникацијских вештина (према: Сретенов, 2008, 37). Током друге половине прве године, уживајући у манипулацији предметима за време заједничких радњи са одраслима, објашњава А. Миљак (1984, 46), дете отпочиње да улаже психички напор да своје невербалне исказе (гестови, вокализације) преводи у говорни код - појава “прве речи”. Овај ограничени вербални израз повезан с контекстом током прве половине друге године дете у интеракцији са другима проширује на различите ситуације овладавајући екстензијом значења (према: Клеменовић, 1999б). Око 18. месеца, захваљујући ранијим постигнућима у развоју мишљења и памћења који омогућавају детету да у свести задржи представу о неком објекту и када изађе ван видног поља, развија се способност симболичког представљања и комуницирања (Ивић, 2010), тј. семиотичка комуникација.

Захваљујући овој способности, дете кроз интеракцију испробава и изграђује разне врсте посредника (акциони, иконички, симболички) у односима са светом што му омогућава постепено одвајање од непосредно датог и овладавање све сложенијим и удаљенијим заменама (одложена имитација, менталне слике, симболичке игре, цртеж, језик) које су огледало достигнутог нивоа когнитивног развоја. Иако је током предшколског детињства говор детета снажно повезан са акцијом и изражава једноставне односе према стварима и појавама које га окружују, свакодневне комуникативне ситуације омогућавају детету да постепено овладава језичким системом, учи чему он служи и како се може користити. Отуда је посебно важно како се дете сналази током конверзације, на који начин говори, прича, описује неки предмет или објашњава ситуацију. Крајем предшколског детињства дете постаје свесно улоге језика те вербална комуникација постаје доминантан облик размене у интеракцији са одраслима док је интеракција са вршњацима још увек засићена невербалним елементима комуникације. Око шесте године, показују истраживања Лисине (1981), дејча интересовања за социјални свет се продубљују, при чему дете настоји да постигне разумевање и саосећање

са одраслом особом - фаза тзв. изванситуацијско-личне комуникације. Размена детета са одраслима на личне теме потпомаже прелаз на виши ниво у оперисању представама и појмовима који нису везани за дететову практичну стварност, чиме се мишљење и комуникација детета ослобађају ситуационости омогућавајући усресређивање на сазнајни задатак (Бабић, 1984). Важност овог облика комуникације огледа се у формирању комуникативне припремљености за учење као неопходног услова сваког организованог учења, нарочито учења школског типа (према: Клеменовић, 1999б).

На прелазу из предшколског у школско детињство дете које је имало прилике да изграђује и богати комуникацијски репертоар захваљујући интензивним разменама са сензитивним одраслим особама и другом децом, унутар различитих ситуација и разноврсних активности у могућности је: успешније да усклађује невербалне и вербалне елементе комуникације; чешће учествује у контекстуалној комуникацији; да се свесно обраћа одраслима вербалним средствима; у стању је да говори јасно и артикулише све гласове; смислено препричава догађај из прошлости или кратку причу; пита за значење речи; разумева и изражава претпоставке; планира активности; преговара; прати инструкцију; поставља питања и тражи неопходна појашњења; зна како да одговори на питање и изрази своје мишљење и разлоге (Ивић и сар., 2012; Каменов, 2006; Милановић, 2010).

Специфичности комуникације у васпитној групи

Иако до уласка у припремну групу већина деце овлада основним средствима и механизмима за успостављање и одржавање контаката са одраслим особама и другом децом, мањи број њих је у стању да се одмах укључи у дијалог са особљем у вртићу и групну интеракцију каква се среће у васпитној групи. Поменути процес додатно је отежан у новоформираним групама које окупљају децу са различитим искуством у вршњачкој интеракцији и комуникацији, која се међусобно не познају, долазе из различитих културних и социо-економских услова и имају специфична обележја говорног развоја као што су тешкоће у изговарању појединих гласова, оскудан речник или изванредан ниво двојезичности.

Припремне васпитне групе окупљају тридесетак деце истог узраста и једног или два васпитача који организују окружење за игру и учење кроз различите активности. Истраживања показују (види: Клеменовић, 1999в; Dockrell et al, 2009) да је у групама такве величине васпитач највећи део времена у интеракцији са већим бројем деце истовремено, док мало времена остаје за размене са децом појединачно. У таквој комуникацији доминирају вербални искази васпитача који су често претерано директивни и недовољно осетљиви за потребе деце, у функцији регулисања дејег понашања, што доводи до значајног поједностављивања образаца употребе језика и ограничава говор деце. Услед неповољне опште атмосфере за интензивну личну комуникацију деца су ретко иницијатори разговора, а када се вербалне размене и догоде на релацији са васпитачем у њима је наглашено одговарање на питања одрасле особе.

Отуда не изненађују налази који сугеришу да је комуникацијски стил васпитача под снажним утицајем вечине групе деце са којом се вербално размењује и врсте активности којом се деца баве. Како показују резултати истраживања (Миливојевић, 1990), у ситуацији када активност организује васпитач, припремивши материјал и из корака у корак водећи активност, више од половине укупног броја вербалних исказа отпада на говор одраслог, док је говор деце ређи и јавља се у функцији међусобног обавештавања, тражења помоћи или краћих размирица око материјала. У оваквим ситуацијама, деца веома ретко комуницирају међусобно. За разлику од тога, ситуације у којима се деци понуде материјали са којима они могу да експериментишу укупан број вербалних исказа васпитача се смањује на трећину, а говор деце учествује са више од две трећине. У таквим условима васпитач целој групи упућује мање од десетине својих вербалних исказа, више од две десетине усмерава ка мањој групи деце, а остало време говори са поједином децом. Овде, деца користе говор за вербални превод акције која је у току, као и за тражење и пружање информација. Говором се исказује и спремност за сарадњу, предлаже заједничка акција, договара о условима, тражи прецизирање захтева итд. (према: Клеменовић, 1999в).

Спремност детета за учешће у интеракцији и комуникацији у васпитној групи може бити условљена бројним факторима који делују из сфере социо-културног, говорног и емоционалног развоја. С једне стране, испољавање комуникацијских способности детета под утицајем је успостављеног осећаја сигурности и прихваћености у групи, као и познавања и разумевања правила понашања. Са друге, значајан утицај има познавање језика на којем се комуникација одвија. Многа деца у васпитно-образовну установу улазе са slabим познавањем језика и кашњењем у говорном развоју. Ово кашњење може бити резултат сензорних или неких других сметњи у развоју детета али и последица смањене изложености језику у раном детињству, што се често бележи код деце која долазе из социо-економски депривираних средина (Ward, 2010). Проблеми слабог познавањем језика најчешће се доводе у везу са разликама између језика вртића и матерњег језика детета што захтева изврстан ниво двојезичности или вишејезичности детета (Dockrell et al, 2009), чему су посебно изложена деца из мањинских група која одрастају у мултикултурним заједницама (види: Клеменовић, 2000).

Отуда постоји стална потреба да васпитач буде осетљив у односу на различите потребе деце и оспособљен да, уз помоћ других стучњака у вртићу и кроз сарадњу са породицом, обезбеђује подршку за унапређивање говорних способности сваког детета понаособ. На њему је да задовољи децу потребу за интеракцијом током које невербалним и вербалним средствима охрабрује и подржава дететов вербални израз, при чему не сме изгубити из вида да он сам представља узор. Поред свакодневних комуникацијских ситуација, заједничког читања књига, причања прича током којих настоји да укључи што више деце, васпитач треба да планира и индивидуализоване дијалогске размене са децом чији говорни развој касни. Поред упућивања деце у лингвистичке и паралингвистичке аспекте комуникације васпитач има обавезу да их упознаје са правилима комуникације, подстиче их да слушају једни друге, да чекају свој ред да нешто питају, да подигну руку када желе

реч, да прате ток приче и надовезују се на исти итд. (Каменов, 2006). Посебно је важно да васпитач ствара прилике за јављање игара маште или улога, које децу уче да прилагоде свој начин комуникације и изражавања не само спрам улоге која им је додељена већ и ситуације у којој се налазе. Уз ове игре, развоју комуникацијских способности деце доприносе и друге, попут игара с правилима, дидактичке игре, конструкторске и др. У свим овим активностима, као и другим које подстичу комуникацију међу децом, важно је заједнички установљавати правила и доследно их се придржавати како би деца изградила разумевање за условљеност размене социјалним контекстом и договореним процедурама.

Методолошки оквир истраживања

Имајући у виду услове који доприносе развоју комуникацијских способности предшколске деце, те уважавајући њихов значај за успешно школовање, планирано је снимање ситуације у васпитно-образовној пракси (*дескриптивна метода*) наших установа уз испитивање утицаја извесног броја варијабли (*метода корелације*). *Циљ истраживања* био је установити развојни ниво комуникацијских способности предшколске деце на крају припремног програма и испитати њихову везу са полом детета, специфичностима дечјег говорног развоја, дужином боравка детета у предшколској установи, те нивоом образовања родитеља. *Истраживачки задаци* обухватили су прикупљање података о: (1) интензитету комуникације предшколаца са другом децом у припремној групи; (2) квалитету комуникације предшколске деце са васпитачем; (3) односу и функцијама вербалних и невербалних елемената у комуникацији предшколаца, те (4) карактеристикама дечјег вербалног израза.

Претпоставка је да већина деце у припремној групи (1) комуницира интензивно са вршњацима, при чему нема значајнијих разлика међу њима с обзиром на пол, специфичности говорног развоја, време проведено у установи, те ниво образовања родитеља. Такође, претпоставља се да (2) наведене варијабле немају значајнији утицај на квалитет комуникације најстаријих предшколаца са васпитачем. Поред тога, претпоставка је да (3) већина предшколаца успешно комуницира у припремној групи ослањајући се на одговарајући однос вербалних и невербалних елемената, као и (4) развијен, организован и богат вербални израз на шта значајније не утичу праћене варијабле - пол детета, специфичности дечјег говорног развоја, време проведено у установи, те ниво образовања родитеља.

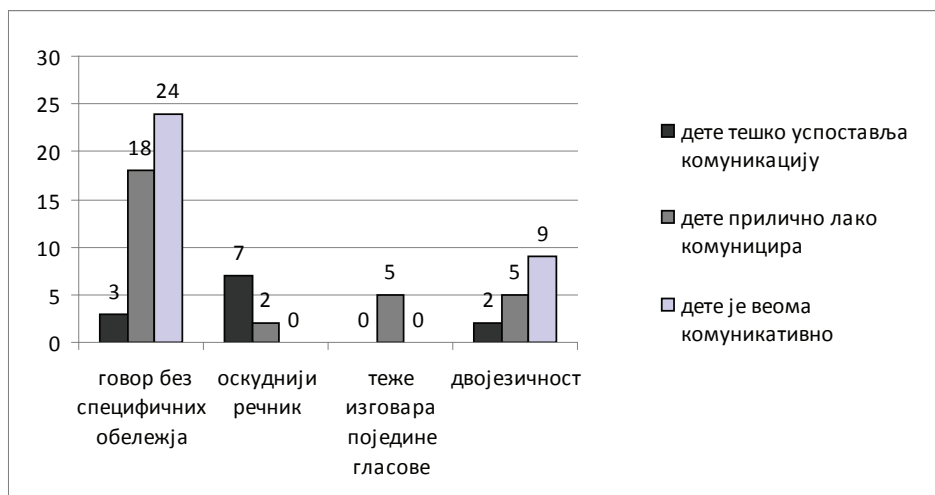
Податке о комуникацијским способностима сваког појединог детета давали су васпитачи који са њима свакодневно раде у три припремне групе предшколске установе у Беочину уз помоћ за ту прилику конструисане, тростепене *скеле процене*. Крајем маја месеца 2013. године васпитачи су процењивали укупно 75-оро најстаријих предшколаца просечног узраста 6 година и 10 месеци. С обзиром да се ради о специфичном, намерно изабраном узорку, ово истраживање би се могло сматрати *студијом случаја* чији налази могу више да скрену пажњу на извесне појаве у пракси него што их објашњавају. Подаци прикупљени истраживањем сређени су према задацима истраживања, исказани процентуално, а потом

обрађени тестирањем значајности утврђених разлика посредством хи квадрата и израчунавања коефицијента контингенције (Банђур, Поткоњак, 1999). Графички су приказани подаци за чије разлике је установљена статистичка значајност.

Анализа резултата истраживања

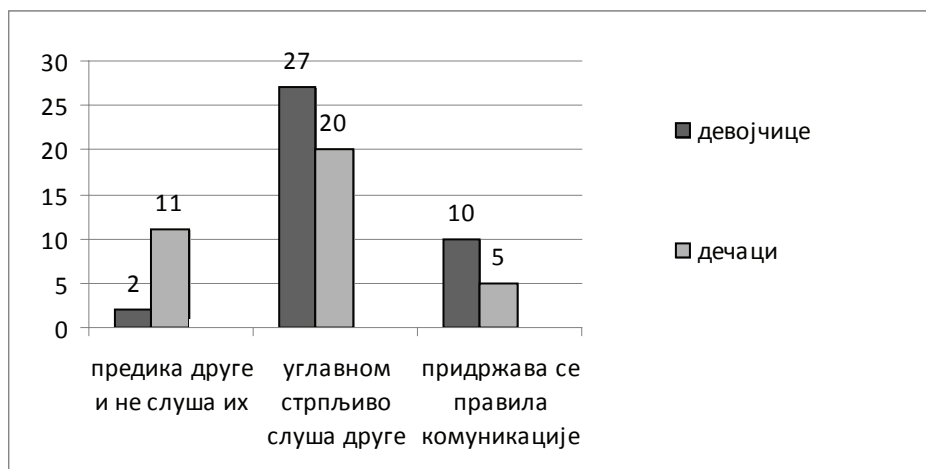
Резултати истраживања прикупљени у оквиру првог истраживачког задатка показују да у комуникацији са вршњацима нешто више од две петине најстаријих предшколаца испољава изразиту комуникативност (42,67%), готово исто толико их релативно лако улази у размену са другом децом (40%), док нешто више од једне шестине предшколаца показује извесне тешкоће приликом успостављања овог вида комуникације (17,33%). Провера значајности разлика које су установљене између девојчица и дечака, затим међу децом која су у припремној групи провела свега неколико месеци и оних који установу похађају годину, две, три и више година, као и с обзиром на ниво образовања родитеља није потврдила њихову значајност. Статистички значајном се показала разлика у способностима деце за успостављање комуникације с вршњацима с обзиром на специфичност говорног развоја (график бр.1). Док један број двојезичне деце (12,22%), оне без специфичних обележја говорног развоја (6,67%), као и оних који отежано изговарају поједине гласове (0%) ретко има тешкоће у успостављању размене са вршњацима, значајан број предшколаца са оскуднијим речником (77,78%) суочава се са овим проблемом. Статистички потврђена разлика (Хи-квадрат=28,73; $df=6$; $p<0,05$) указује на значајну повезаност умереног интензитета ($C=0,53$) између обележја говорног развоја деце и њихове способности успостављања комуникације с вршњацима.

График бр.1: Специфичности говорног развоја детета и комуникација са вршњацима



Када су у питању контакти са вршњацима друге националности, нешто мање од три петине предшколаца са свима комуницира подједнако (56%), готово једна трећина (32%) их је спремна да комуницира са свима уколико је то потребно, док једна осмина избегава успостављање таквих контаката (12%). Није утврђена статистички значајна разлика међу децом с обзиром на њихов пол, специфичности говорног развоја, време проведено у установи, као ни према нивоу образовања родитеља у односу на спремност за комуникацију предшколаца са вршњацима припадницима других културних заједница. Осим тога, показало се да нешто више од једне петине најстаријих предшколаца у комуникацији са вршњацима поштује правила комуникације (22,67%), мање од три петине их повремено изгуби стрпљење током размене и не саслуша друге (57,33%), док једна петина деце често прекида друге испољавајући нестрпљење (20%). Статистичка обрада података уз израчунавање корелације у односу на интервенишуће варијабле показала је да се значајном (Хи-квадрат=6,72; df=2; $p<0,05$) може сматрати једино разлика уочена између девојчица и дечака у способности одржавања интеракције са вршњацима према комуникацијским правилима (график бр.2) при чему је уочено да дечаци чешће прекидају друге не слушајући саговорника (30,56%) у односу на девојчице (5,13%). Установљена разлика између ових варијабли ($C=0,28$) говори о малој повезаности ниског интензитета између пола деце и њихове спремности да се током размене са вршњацима придржавају правила комуникације.

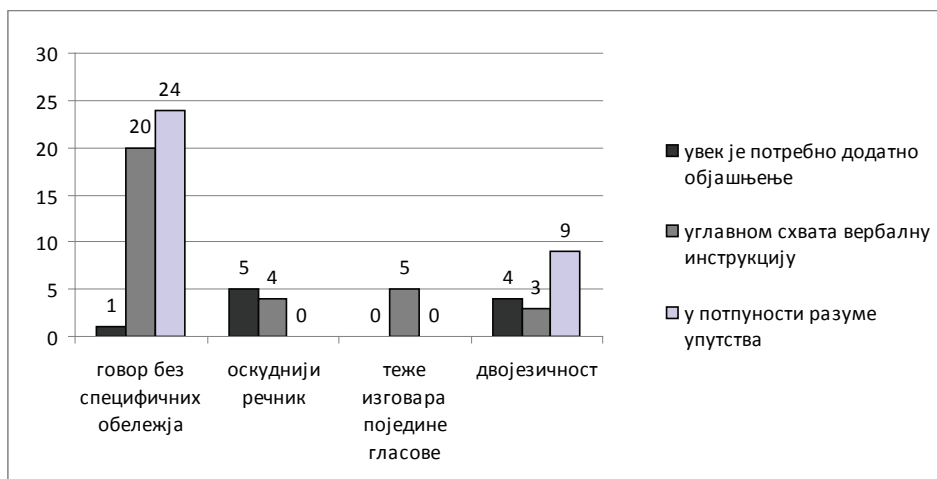
График бр.2: Комуникација са вршњацима и пол детета



Резултати истраживања прикупљени у оквиру другог истраживачког задатка показују да у комуникацији са васпитачем више од две петине испитане деце (43,47%) слободно и отворено разговара, за нешто више од трећине (36,8%) потребан је извесан подстицај за разговор, док петина предшколаца (20%) комуницира са васпитачем само у виду одговора на постављено питање. Притом није

утврђена статистички значајна разлика међу децом с обзиром на њихов пол, специфичности говорног развоја, време проведено у установи, као ни према нивоу образовања родитеља. Показало се такође да две петине процењиваних предшколаца у потпуности прати упутства васпитача (42,67%), нешто више (44%) их углавном схвата вербалне инструкције уз повремена појашњења, док су за осмину деце (13,33%) редовно потребна додатне информације. Није утврђено да се разлике у способностима деце за праћење васпитачевих инструкција могу довести у везу са разликама у њиховом полу, времену проведеном у предшколској установи, као ни према нивоу образовања родитеља. Значајном се показала разлика у комуникацији деце са специфичним обележјима говорног развоја. Наиме, потреба за додатним објашњењем васпитача изузетно ретко се јавља међу децом која немају изражене специфичности говорног развоја (2,22%) или отежано изговарају поједине гласове (0%), док је двојезичним предшколцима (25%) и деци са оскуднијим речником (55,56%) по правилу потребна додатна, индивидуализована инструкција. Утврђена статистички значајна разлика (Хи-квадрат=22,98; df=6; $p<0,05$) говори о значајној повезаности умереног интензитета ($C=0,48$) између обележја говорног развоја деце и њихове способности разумевања упутстава васпитача.

График бр.3: Специфичност децјег говора и разумевање упутства васпитача

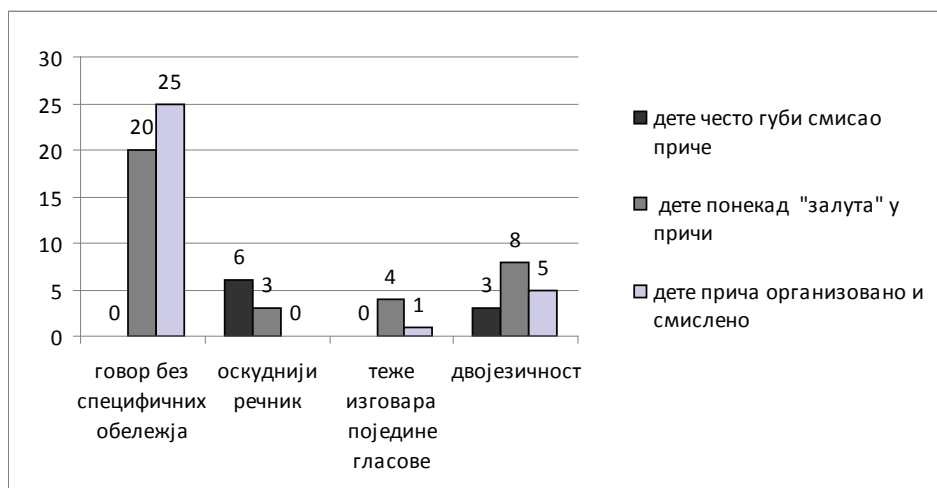


Процена односа невербалних и вербалних елемената у комуникацији предшколске деце у оквиру трећег истраживачког задатка показала је да се трећина предшколаца доминантно вербално изражава (33,33%), једна петина се ослања углавном на невербалне поруке (20%), док је уравнотежена употреба вербалних и невербалних елемената присутна у комуникацији готово половине преосталих (46,67%). Није утврђена нити једна статистички значајна разлика међу децом у односу на интервенишуће варијабле. Процена комуникативне функције невер-

балних елемената, посебно геста, показала је да се током размена са другима, код најстарије предшколске деце у три четвртине случајева он јавља као допуна вербалној комуникацији (74,67%), знатно ређе представља замену за саму реч (18,66%), а понекад се јавља и у несладу са вербалном поруком (6,66%). Провера значајности разлика које су установљене није указала на њихову статистичку значајност према интервјуишућим варијаблама.

Резултати истраживања прикупљени у оквиру четвртог истраживачког задатка усмереног на сагледавање *карактеристика вербалног израза предшколаца* у односу на заступљеност ситуационог, односно контекстуалног говора показала је да је говор две петине предшколаца углавном ослоњен на контекст (41,33%), једна трећина их је на прелазу у ту фазу (32%), док је за нешто више од четвртине предшколаца још увек карактеристичан тзв. ситуациони говор (26%). Није утврђена статистички значајна разлика између података установљених деловањем праћених варијабли. Ипак, када је вербални израз предшколаца анализиран од стране васпитача с обзиром на ниво његове смислености и организованости показало се да готово половина деце понекад мало “залута” у причи (46,67%), нешто мање од две петине их говори организовано и смислено (38,33%), док је више од седмине оних који често изгубе смисао приче (15%). Статистичка обрада података уз израчунавање корелације у односу на праћене варијабле показала је да се значајном може сматрати разлика уочена међу децом са специфичностима у говорном развоју (график бр.4), као и она установљена с обзиром на време проведено у предшколској установи (график бр.5).

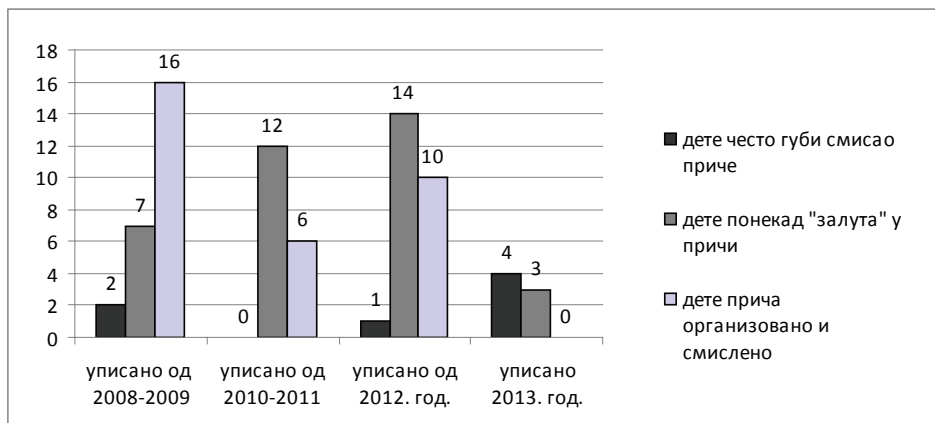
График бр.4: Организованост вербалног исказа и специфичност децјег говора



Наиме, две трећине предшколске деце са оскуднијим речником (66,67%) и готово петина двојезичних (18,75%) чешће имају проблеме у организацији

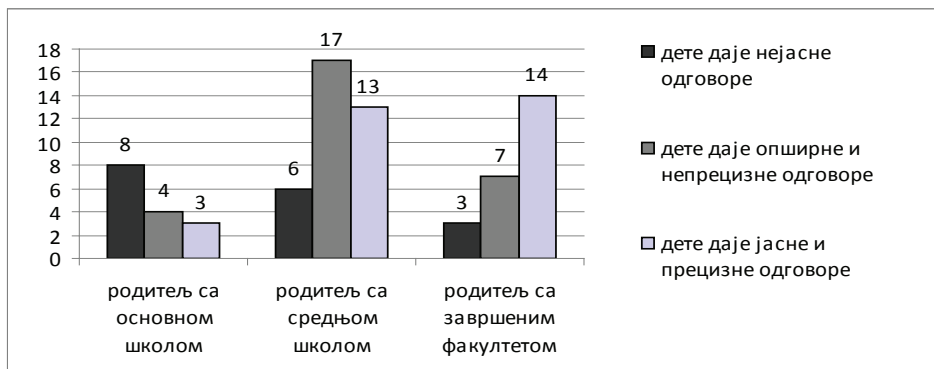
приче, у односу на остале предшколце. Утврђена статистички значајна разлика (Хи-квадрат=28,44; $df=6$; $p<0,01$) говори о значајној повезаности умереног интензитета ($C=0,52$) између организованости вербалног израза предшколске деце и специфичних обележја њиховог говорног развоја. Такође, установљена је разлика у нивоу организованости вербалних исказа међу децом која су у предшколској установи од 2008-2009. године (64% - прича организовано и смислено; 28% - понекад мало залута у причи; 8% - често губи смисао приче) у односу на касније уписану (график бр.5), посебно децу која су први пут укључена у институционално васпитање и образовање на нивоу припремне групе (0% - прича организовано и смислено; 43% - понекад мало залута у причи; 57% - често губи смисао приче). Утврђена статистички значајна разлика (Хи-квадрат=20,81; $df=6$; $p<0,01$) говори о значајној повезаности умереног интензитета ($C=0,47$) између организованости вербалног исказа предшколске деце и времена проведеног у предшколској установи.

Графикон бр.5: Организованост вербалног израза и време проведено у установи



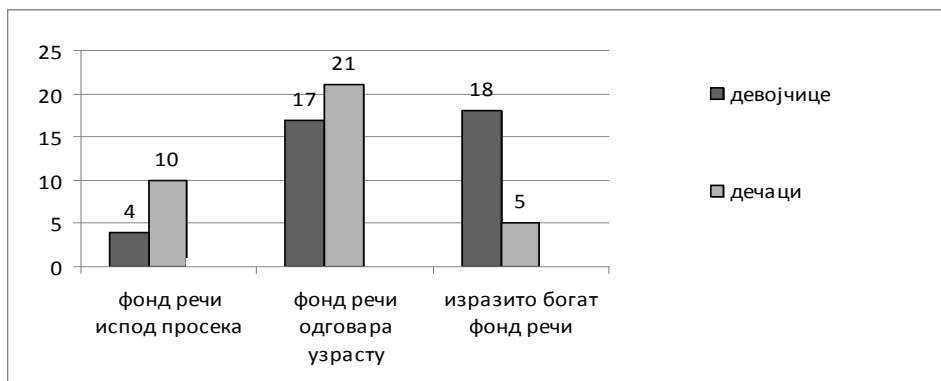
Анализа вербалног израза предшколаца у ситуацији када деца одговарају на постављено питање (график бр.6) показала је да више од две петине предшколаца даје јасан и прецизан одговор (42,66%), нешто мање од трећине их опширно одговара (30,67%) губећи се помало у небитним детаљима, док их више од четвртине често даје нејасне одговоре (26,67%).

График бр.6: Одговори деце на питања и ниво образовања њихових родитеља



Статистичка обрада података уз израчунавање корелације у односу на праћене варијабле показала је да се значајном може сматрати једино разлика уочена међу децом с обзиром на ниво образовања родитеља. Највише недовољно јасних одговора уочено је међу предшколцима чији родитељи имају завршену основну школу (53,33%) у односу на оне чији родитељи су средње стручне спреме (16,67%), односно са факултетским образовањем (12,5%). Утврђена статистички значајна разлика (Хи-квадрат=9,81; $df=4$; $p<0,05$) говори о малој повезаности ниског интензитета ($C=0,34$) између начина на који деца одговарају на питања и нивоа образовања њихових родитеља. Такође, када су вербални изрази предшколаца процењивани с обзиром на ширину и богатство речника установљено је да нешто више од једне петине предшколаца располаже фондом речи испод просека (22,66%), више до две петине има речник у складу са узрастом (45,33%), док готово трећина процењиване деце има изразито богат речник (32%).

График бр.7: Фонд речи и пол детета



Статистичка обрада података уз израчунавање корелације у односу на праћене варијабле показала је да се значајном (Хи-квадрат=8,10; $df=2$; $p<0,05$) може сматрати једино разлика уочена између девојчица и дечака у односу на богатство речника (график бр.7) при чему је уочено да девојчице имају богатији речник (46,15%) у односу на дечаке (13,89%). Установљена разлика између ових варијабли ($C=0,31$) говори о малој повезаности ниског интензитета између пола деце и фонда речи процењеног од стране васпитача.

Закључна разматрања

Налази представљене студије показују да су комуникацијске способности већине процењиваних предшколаца у складу са узрасним карактеристикама при чему, свако треће дете не иницира контакте са васпитачем док борави у групи, свако пето испољава различите тешкоће приликом успостављања и одржавања комуникације са вршњацима, док је свако четврто још увек у фази ситуационог говора. Показује се, такође, да је комуникација у васпитној групи отежана за децу са специфичностима у говорном развоју (посебно са оскудним речником и почетно двојезичнима), чешће дечацима, посебно онима са скромним искуством у интеракцијама институционализованог типа (укљученим у предшколску установу тек на нивоу припремне групе), чији родитељи имају низак ниво образовања (завршена основна школа).

О већини индиција на које студија указује постоји опсежна истраживачка грађа и релевантна литература којом се развој комуникацијских способности деце, посебно развој говора, доводи у везу са културним и социо-економским условима породичног живота деце у раном детињству (види: Dockrell et al, 2009), али и квалитетом програма предшколског васпитања и образовања (види: Dockrell et al, 2010). Наиме, бројна истраживања указују на податак да трећина деце у васпитним групама не остварује индивидуалне контакте са васпитачем, а само петнаест одсто предшколских програма обезбеђује адекватну подршку деци у области развоја говора, комуникације и социјалних вештина (Сретенев, 2008, 204). Најподстицајним се сматрају услови који омогућавају подржавање, прикључивање и проширивање дечјих иницијатива које воде изграђивању сазнања путем открића заједничким напором мањег броја мотивисаних појединаца.

Отуда је општи став стручне јавности да васпитачи у васпитно-образованом процесу треба да подстичу интензивну интеракцију унутар мањих група у којима се говор деце јавља у сложенијим функцијама (истраживачке активности, игре улога) при чему посебне изазове нуди решавање проблема из свакодневног живота. У тражењу заједничких одговора најважније је да се одрасли према деци односе као према компетентним “друштвеним актерима” (Moss, Petrie, 2002). Уместо да “раде на” развоју дечјих способности одрасли треба више тога да чине “заједно са децом” (према: Bilton, 2012), пратећи их и подржавајући, чиме се омогућава развој говора и мишљења предшколске деце те доприноси изграђивању њихових комуникацијских вештина и знања. Предуслов за то су сензибилисани професионалци оспособље-

ни за стварање услова који унапређују квалитет интеракције и комуникације у васпитној групи кроз омогућавање свим учесницима да изражавају личне ставове и мишљења, учествују у планирању активности, преговарају са другима у реализацији заједничких и личних интереса и сл. Осим јачања професионалних компетенција васпитача кроз континуирано усавршавање изузетно је важно омогућити им сарадњу са стручњацима других профила када се осмишљавају индивидуализоване стратегије и поступци за пружање подршке развоју говора деце која долазе из других социо-културних средина или имају извесне сметње у развоју и учењу.

Литература

- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*, Броград: Савез педагошких друштава Југославије.
- Bilton, Н. (2012): The Type and Frequency of Interactions that Occur between Staff and Children outside in Early Years Foundation Stage Settings during a Fixed Playtime Period when There Are Tricycles Available, *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 403-421.
- Dockrell, J., Sylva, K., Huxford, L. and Roberts, F. (2009): *Oral language skills in the early years* /on line/. Retrieved on 13th February 2011 from: <http://peoplelearn.homestead.com/MEdHOME3/ECEcurriculum/OralLangSkillsintheEYCh4July09PDF.pdf>
- Dockrell, J., Stuart M., King, D. (2010): Supporting early oral language skills for English language learners in Inner city preschool provision. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 497-515.
- Ивић, И. и сарадници, (2010): *Васпитање деце раног узраста*, Београд: Завод за уџбенике.
- Ивић, И. и сарадници, (2012): *Развојна мапа: преглед основних прекретница у менталном развоју деце од рођења до 6/7 године*. Београд: Креативни центар.
- Каменов, Е. (2006): *Васпитно-образовни рад у припремној групи децјег вртића: теорија и пракса*, Нови Сад : Драгон.
- Клеменовић, Ј. (1999а): Појам, облици и врсте комуникације, *Зборник Одсека за педагогију* Филозофског факултета у Новом Саду, 14, 110-122.
- Клеменовић, Ј. (1999б): Развој комуникације у светлу различитих теорија и модела развоја детета, *Педагошка стварност*, 45(9-10), 791-808.
- Клеменовић, Ј. (1999в): Функције комуникације у васпитној групи децјег вртића, *Педагошка стварност*, 45(9-10), 676-689.
- Клеменовић, Ј. (2000): Утицај двојезичне средине на децји развој, *Педагошка стварност*, 46(3-4), 267-279.
- Милановић, Р. (2010): *Интеракција и комуникација у васпитном раду*, Јагодина: Педагошки факултет.
- Сретенов, Д. (2008): Појмовно одређење комуникације и интеракције и њихов значај на децјем узрасту, *Креирање инклузивног вртића*, (31-43), Београд: Центар за примењену психологију.

- Правилник о Општим основама предшколског програма* (2006): Београд: Службени гласник Републике Србије - Просветни гласник, бр.14/2006.
- Ward, K. E. (2010): *Communication and Language Development in Young Children: A case-study evaluation of training for early years practitioners* (PhD Thesis), University of Southampton Research Repository ePrints Soton, Retrieved on 23th December 2013 from: <http://eprints.soton.ac.uk>

Dr Jasmina Klemenović
Milica Rapić
Novi Sad

COMMUNICATION SKILLS OF CHILDREN AT THE END OF PRESCHOOL CHILDHOOD

Abstract

Communicativeness of a child involves a complex set of abilities, skills and knowledge for exchange with other through which a child expresses oneself, learns about the world and other people. Participation in everyday communication situations with adults during earliest childhood enables a child to gradually master various means of communication. What is especially supportive to improvement of verbal means refers to spontaneous research activities supported by an adult, activities of reading together, as well as role play with other children. Reflection on the reached level of development of communication abilities of children at the end of preschool childhood was an incentive for conducting a research involving preschoolers in three preparatory groups. Preschool teachers assessed 75 children according to evaluation scale, constructed for the occasion. It was established that the third of oldest preschool children did not initiate contacts; one fifth of them manifested various difficulties in establishing and maintaining communication, while the speech of one third of the assessed children was still situational. Lower developmental levels of communication skills were found in children with poor vocabulary, they are predominantly boys, with modest experience in interaction and communication of institutionalized type, whose parents have lower levels of education. In order to ensure adequate support to speech development of children, especially those who come from different socio-cultural circumstances or have certain developmental difficulties, it is necessary to empower professional competencies of preschool teachers through their professional development and team work with experts of other profiles.

Key words: communication in kindergarten group, communication skills development, speech development, preparatory preschool program.

Д-р Јасмина Клеменович, Милица Рапич, Новый Сад

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ В КОНЦЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

Коммуникабельность ребёнка включает сложную группу способностей, умений и знаний для обмена с другими, через которые он выражает себя, узнаёт многое о мире и о других людях. Участие в повседневных коммуникативных ситуациях со взрослыми в течение самого младшего детства даёт возможность ребёнку постепенно усвоить разные средства коммуникации. Улучшению вербальных средств особенно способствуют спонтанные исследовательские активности, сопровождаемые поддержкой взрослых, потом совместное чтение и игры разных ролей с другими детьми. Вопрос о достигнутом уровне развития коммуникативных способностей у детей в конце дошкольного детства вызвал потребность организовать исследование детей дошкольного возраста в трёх подготовительных группах. Применяя шкалу оценки, составленной для настоящей задачи, воспитатели оценили 75 детей. Результаты показали что одна треть старших детей дошкольного возраста не начинает контакты, одна пятая проявляет определённые трудности в восстановлении и продолжении коммуникации, а речь одной четверти всё ещё зависит от ситуации. Более низкие уровни коммуникативных способностей встречаются у детей с более скудным словарём, мужского пола, с более скромным опытом интеракции и коммуникации официального типа, чьи родители имеют низшее образование. Чтобы обеспечить соответствующую поддержку языковому и речевому развитию детей, в особенности тех из разных социо-культурных условий или у них есть определённые препятствия в развитии, необходимо усиление профессиональных компетенций воспитателей через повышение квалификации и через групповую работу с специалистами других профилей.

Опорные слова: коммуникация в воспитательной группе, развитие коммуникативных способностей, развитие речи, подготовительная дошкольная программа

МА Даница Веселинов

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

МА Снежана Пртљага

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

UDK 37.033:502/504-053.4

UDK 373.2:502/504

Стручни чланак

Примљен: 14. IV 2014.

BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 2, p. 330–341.

СПЕЦИФИЧНИ АСПЕКТИ ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме

Еколошко васпитање и образовање чини неизоставни део васпитно-образовног рада на предшколском узрасту. Уткано у сваку васпитну област, развијање еколошке свести у дискурсу одрживости код деце значајно доприноси изграђивању свих аспеката личности: когнитивног, социо-емоционалног, психомоторног, говорно-комуникативног. Путем еколошког васпитања значајно се утиче на формирање моралних особина и вредносних оријетација које деце. Ако узмемо у обзир да савремени васпитно-образовни рад наглашава холизам у раду и интегративни приступ посматран из угла еманципаторне дидактике, важно је водити се интерактивним стратегијама у раду, где би били диспонибилни директни и индиректни дидактичко-методички поступци. Радионичарски рад чини погодну форму за рад с децом на еколошким активностима. У оквиру радионица деци се пружају знатне могућности за изражавањем креативних идеја, где би се путем дидактичко-методичког инструментаријума подстицало формирање кластера идеја, еколошких ситуација, откривачких и проблемских активности у којима би деца била активни партиципатори.

У раду смо покушали да представимо који чиниоци и специфични аспекти у раду с децом предшколског узраста утичу на формирање еколошке свести, развијање осећаја за кооперативним радом и емпатијом, искуственим учењем и мисаоном ангажованошћу деце.

Кључне речи: еколошко васпитање и образовање, одрживи развој, еколошко учење, интегративни приступ, радионичарски рад.

Уводна разматрања

Заштита животне средине постаје егзистенцијални проблем савремене цивилизације, а у изразитој мери постаје део свакодневног живота ужих друштвених заједница, различито профилисаних стручњака и “обичног човека”.

Појам заштита околине није старији од тридесетак година, мада се од првих опомена за заштиту природе шездесетих, преко првих дискусија седамдесетих година 20. века, па до данашњег тренутка осећају знатне разлике у тумачењу ове синтагме. Тако, док се у земљама са дужом еколошком традицијом осећају знакови посустајања, у оним другим, које се ослобађају тоталитаризма и сопственог заборава, чини се да се пробудила потреба за новим почецима и редефинисањем претходно начелног и договореног консензуса око дефинисања појма заштите околине (Андевски, Кнежевић Флорић, 2002).

Када су у питању васпитање и образовање за одрживи развој, постоји значајна сагласност већине земаља да би их требало темељити на новим сазнањима, ставовима, вредностима, мишљењу и понашању. Таква знања представљају предуслов у формирању еколошке свести и подлоге за процењивање угрожености околине. То су знања о односу човека и природе која говоре о узроцима и карактеру еколошке кризе, као и о могућностима изласка из ње.

Од савременог васпитно-образовног рада се очекује да припрема младе за промене, за правилно доношење одлука, а за то су неопходна посебна знања и вештине, као и рад на себи. Према томе, савремени рад у предшколским установама се разликује од традиционалног по дидактичко-методичким поступцима који су усмерени према детету: уважава индивидуалне разлике деце, поштује деље потребе, подстиче критички однос деце према новим сазнањима, васпитава их за промене, за кооперативан рад, за поштовање људских права, упућује децу на самостално истраживање и важност целовитог учења и поучавања (Хусановић Пејновић, 2011).

У функцији остваривања безбедних и квалитетних услова за живот, еколошко васпитање и образовање младих има стратегијски значај.

У овом процесу једну од круцијалних улога имају, свакако, васпитачи. То значи да би васпитачи требало да буду оспособљени за припремање и извођење различитих начина и облика реализације програмских садржаја, али и да поседују сасвим одређена и прецизна теоријска знања, као и практичну оспособљеност за провођење еколошких васпитно-образовних активности у предшколској установи. Ова оспособљеност и компетентност не подразумевају само знања о заштити животне средине, већ и методичку оспособљеност, која се рефлектује у припремању и извођењу различитих еколошких активности (Кундачина, 2010). Тако, данашњи васпитач треба да стекне многе компетенције за одговоран рад са децом, а то су: садржајне, методичке, социјално-комуникацијске и персоналне, односно моралне компетенције.

Васпитно-образовни рад са децом у природи пружа знатне могућности у функцији еколошког васпитања и образовања. Реч је о раду који подразумева непосредан додир деце са специфичним амбијентом интегрисано везаним за актуелни програмски садржај. Дакле, деца могу на очигледан начин видети и доживети најразличитије облике еколошких и нееколошких спецификаума, које, свакако, не би могли доживети истим интензитетом и једнако сензибилно уколико би се исти садржај реализовао у предшколској установи. У даљем тексту рада покушаћемо да

представимо неке од специфичности које значајно утичу на подстицање еколошке свести и еколошких компетенција код деце предшколског узраста.

Еколошко учење као аксиом еколошког васпитања и образовања

Припремни предшколски програм се остварује у оквиру предшколског васпитања и образовања, што је предвиђено Правилником о општим основама предшколског програма (у даљем тексту: Правилник). Упознавање природне и друштвене средине је једна од области рада у припремном предшколском програму у који су уграђени садржаји из заштите животне средине, а чији су циљеви прописани Правилником. Неки од циљева су: сазнавање о заједничким стаништима одређених биљака и животиња и њиховој повезаности у ланце исхране; појам прилагођавања живих бића животним условима изграђен на једноставним примерима; сазнања о начинима на које човек утиче на животну средину и њиховим последицама; сазнања о начинима загађивања воде, земљишта и ваздуха и начинима на које се загађење смањује или избегава; свест о користи које човек има од шума и начинима да се оне очувају и обнове; познавање да сваки појединац допринесе очувању животне средине; развој поштовања и љубави према природи и свему живом, уз мотив да се она чува и стално унапређује (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006).

Постављени циљеви се остварују кроз разноврсне активности, као што су радионице, посматрање, разговори, организовање излета у природи и другим активностима.

У еколошком васпитању деце користи се широк спектар техника учења и поучавања, с посебним нагласком на доживљај, практичне активности и непосредно искуство. Еколошко учење захтева интеракцију оног који учи и оног који поучава, те није необично да васпитач и сам учи од деце. Символично представљено, овакав положај васпитача и деце опредељен је новим положајем човека у природи који уместо господара постаје партнер (Кундачина, 2010).

Важне одлике еколошког учења јесу да се оно заснива на партиципативним, активним и кооператвним методама у васпитно-образовном раду и облицима учења. Оно захтева развијање сопственог искуства, анализу конкретних услова и прилика, па је потребно да се васпитач са децом ангажује на промени непосредне стварности. Тако, еколошко учење постаје заједничко тражење решења за заједнички формулисане проблеме који произилазе из стварног живота деце.

У еколошком учењу, као и у савременом васпитно-образовном процесу, тежи се ка целовитом посматрању стварности, чиме је могуће превазићи парцијалност и атомизираност програмских садржаја. Ради се, наиме, о прожимању когнитивног и емоционалног учења с конкретним деловањем, с обзиром да се неке димензије еколошке стварности могу обухватити само мисаоно, док се друге могу посредовати само чулима - додиром, мирисом, слухом.

У еколошком васпитању и образовању васпитач је иницијатор учења, режисер педагошког амбијента, партнер у дијалогу. Његов задатак је да јача аутоно-

мију деце која делујући уче, да њихово искуство стави у службу оптималног деловања, али и да их не спутава и гуши њихову креативност наметањем шаблона. Полазећи од Клафкијевог принципа критичко-конструктивистичке дидактике и методике, неопходно је да се деци омогући развијање способности самоодређења и солидарности. Ове способности укључују развијену емоционалну способност према животној средини, као и способност активног односа према природној стварности у циљу њене изградње и заштите (Андевски, Кундачина, 2004).

Како Цифрић истиче, одрживи развој је процес, а не стање или (не)постигнути циљ (Цифрић, 2010). Ова констатција би укључила и становиште поменутог аутора које наглашава да се еколошко васпитање и образовање темељи на четири становишта: учити учити, учити чинити, учити бити и учити и живети заједно. Дакле, еколошко учење се не може посматрати мозаично; оно претпоставља интердисциплинарност, конструктивистичко мишљење, критичко мишљење, решавање проблемских ситуација, истраживачко учење, коопертивност у раду, тимски дух.

У заједничкој бризи за околину обликује се нови сензибилитет васпитача и деце. Васпитни процес се усмерава на властито искуство, оријентацију на доживљај, локалну партиципацију, повећану употребу природе и околине као места за учење, обликовање зграде вртића у складу са захтевима природе и окружења. На тај начин се стварају нови предуслови и могућности у сфери деловања појединца. Еколошко васпитање иницира иновирани процес васпитања и образовања, нови начин комуникације, рад у малим групама, радионичарски рад, играње улога (симулације), подстицање фантазије и имагинације, креативности (Кундачина, 2010).

Савремени васпитно-образовни рад у функцији васпитања и образовања за одрживи развој

Васпитање и образовање за одрживи развој почиње у најранијем добу, у породици и децем вртићу, а наставља се у школи, на факултету и на радном месту. Свест о одрживом развоју представља развојни процес у коме васпитно треба да делују сви сегменти друштва, на сваком месту и у свако време.

Традиционализам у васпитно-образовном раду не може да одговори изазовима савременог доба које нуди нова сазнања, нови систем вредности, инкорпориран у васпитање и образовање за околину, као што је одрживи развој. Одрживи развој не обухвата само, како се то често наводи, све нивое – од глобалног до локалног; одрживи развој је уско повезан и са индивидуалним нивоом сваког појединца. Новим погледом на свет одрживи развој мења систем вредности појединца. Ако узмемо у обзир нову парадигму која се тиче холистичког приступа у раду са децом, те свестраног развијања личности, онда треба мењати и приступ поучавању. У том смислу, циљ васпитања и образовања за одрживи развој јесте еколошка свест која се темељи на новим спознајама, становиштима, вредностима, мишљењима и понашањима. Турбулентан живот модерног друштва, непред-

видива будућност, партикуларност и атомизираност знања која се тичу темељних питања егзистенције, свест да еколошка криза има глобалне димензије, показују неodrживост традиционалног модела понашања.

Одговорност према околини представља динамичан процес који треба непрестано стимулисати и подржавати. Он је узајамно повезан са властитим контекстом, следи личне представе, могућности деловања и компетенције. Ово такође значи да психолошку димензију нашег опхођења треба да учинимо темом еколошког образовања (Андевски, 2002). Лични однос према еколошким проблемима (нарочито код деце и младих) битно је одређен афективно-емоционалном партиципацијом, осећањем кризе (страх, беспомоћност), стратегијом одбране, надом и стрепњом у односу на будућност, али и позитивним аспектима субјективног доживљаја природе. На какав начин ће деца која одрастају реаговати на еколошке проблеме и питање сигурније будућности битно је утиснуто личним концептом самокомпетенције према околини, односно оценом властите компетенције и делотворности деловања, личног осећања одговорности и индивидуалне стратегије при угрожавању околине (Исто). Овако схваћено васпитање за одрживи развој денотира да опажање, мишљење, осећање и понашање међусобно утемељују јединствену оријентацију деловања и истовремено су повезани са централним аспектима осећања личне вредности.

Савремени васпитно-образовни процес треба да се темељи на учењу учења, где ће вештине и стратегије зависити од развојног доба детета. Неке је могуће савладати још на предшколском узрасту, док се неке, због своје сложености, могу савладати тек на крају основне школе или у средњој школи. У раду с децом потребно је поћи од упознавања са променама које се догађају око нас, као и са чињеницама да ништа није стално и да се све мења. Промене се догађају у природи, у самом појединцу, у ужој и широкој заједници; оне су међусобно повезане и условљене. Због тога је важно повезати учење са животом и показати важност знања стеченог у предшколској установи и у различитим животним ситуацијама (Хусановић Пејновић, 2011). Посебно је важно да васпитачи имају на уму значај целоживотног учења, истраживачког учења, решавања проблема, васпитавања за кооперативан суживот уз толеранцију разлика и поштовање људских права, за живот у природи уз очување њене аутентичности. Васпитач деци треба да омогући непосредна искуства с материјалима и социјалним светом око њих.

Предшколска установа – специфичан амбијент за реализацију еколошких садржаја

Прихватање смерница међународних стратегија које се тичу неопходности неговања еколошке свести укупне популације, с нарочитим акцентом на најмлађе, предшколским установама се поставља задатак оријентисан на развијање поштовања према животу, прихватање спознаје о нужности штедње и подстицања жеље за укључивањем у конкретне акције еколошког карактера. Циљ је да се

младим генерацијама приближи нова филозофија развоја утемељена на еколошким етичким принципима (Трифуновић, Ћурчић, 2010).

Посебан значај и одговорност у формирању еколошке културе и еколошког описмењавања младих имају предшколске институције. Васпитање за заштиту животне средине у предшколској установи првенствено је усмерено на конативно и афективно подручје развоја еколошке свести, а оснажује се когнитивним развојем еколошке свести. Циљ еколошког васпитања код предшколске деце није у стицању знања као корпуса чињеница које дете треба да научи о животној средини. Схватање темељних еколошких појмова предшколска деца не могу постићи уским фрагментарним и изолованим садржајима, будући да дете доживљава свет око себе као целину. Дете не занимају знања нити их свесно и намерно памти. На предшколском узрасту деце важнији су начини стицања искуства/знања од усвајања програмских садржаја (Андевски, Кундачина, 2004).

У еколошком васпитању тежиште треба да буде на стицању директног искуства, искуства из прве руке, на самосталном и спонтаном откривању света које је подстакнуто природном знатижељом детета. Искуство у природи у откривању света је аутентично – деца су радознала, запажања су спонтана, деца експериментишу инструментима интелектуалног рада. Да би у томе успело, дете треба да буде активни конструктор сопственог знања које ће допуњавати и кориговати у социјалним интеркцијама с другом децом и одраслима. Природна средина децу наводи на посматрање, постављање хипотеза, испитивање, истраживање, експериментисање, решавање проблема и социјалну интеракцију. Задатак еколошког васпитања у предшколској установи је стицање еколошке културе и мотивација деце за самостално деловање, оспособљавање за разноврсне активности којима се штити, унапређује и обнавља животна средина. Упознавање природе и њених закона повезује се са деловањем на емоције, где ће развијање свести о значају очувања животне средине тећи упоредо са усвајањем моралних вредности (Кундачина, 2010).

Предшколска установа би требало да подстиче посматрање појава у природи, боравке у природи и непосредан додир са њом. Ово је нарочито важно за градску децу која су ређе у прилици да остваре блиски сусрет са природом. За еколошко васпитање је нарочито значајно стварање оптималног окружења, односно услова, ситуација, правила, организације у васпитним групама и предшколској установи које заједно креирају васпитачи и деца. То значи да и у еколошком васпитању, као и у општем савременом схватању васпитања и обрзовања, неопходно је поштовати партнерски однос између васпитача и деце. Децу је потребно укључивати у планирање активности, уз уважавање њихових тежњи и жеља, чиме би се избегла присила и директно поучавање.

Познато је да деца воле промене и инвентивност у раду, што иде у прилог честом мењању кутића и њиховом освежавању. Промене у просторном уређењу групне собе повољно утичу на доживљај, док украшени распоред простора смањује агресивно понашање деце, упућује на дружење у мањим групама.

Еколошки функционалном организацијом простора подстиче се социјални развој код деце и вршњачка интеракција.

Креативност децјег еколошког стваралаштва огледа се у циљу да деца постану свесна своје непосредне околине, да не бацају отпатке свуда, већ да их употребе и од њих направе своје играчке. У ову сврху могу се користити отпадни материјали, дугмад, вуница, сјајни папир, крпице, разна амбалажа, отпаци од дрвених оловака, пластични запушачи, флаше, конзерве, стара хартија, перле. Развијањем еколошке свести деца ће пожелети да допринесу очувању природе и да оплемене свој животни простор садницама дрвећа, одржавају акваријум, собне биљке, хране животиње. Такође, васпитачи заједно са децом могу реализовати разне пројекте везане за Еколошки календар, Еколошку азбуку, организовати Дан вода, Дан шума, Дан планете Земље и разне друге еколошке манифестације које значајно утичу на богаћење еколошких садржаја и знања.

Ангажовањем деце на еколошким садржајима значајно се доприноси обogaћивању и иновирању васпитно-образовног рада, где је нарочито изражена заступљеност истраживачког учења, откривачке методе, елемената проблемске методе, као и искуственог (витагеног) учења.

Интегративни приступ еколошком васпитању и образовању на предшколском узрасту кроз радионичарски рад

Један од модела активног укључивања деце у процес васпитања и образовања за одрживи развој подразумева, између осталог, и интегративни приступ у раду.

Под интегралношћу у васпитно-образовном раду подразумева се остваривање захтева (принципа) да сви елементи процеса – садржајни, психолошки, сазнајни, социолошки и организациони – буду функционално повезани и да чине хармоничну целину. Инсистирање на целовитим системима убрзава ментални раст деце, с обзиром да утиче на разумевање целовитости појава, као сплету више елемената посматраних заједно (Вилотијевић, 2006). Еколошко васпитање обилује садржајима и темама које се на креативан и занимљив начин могу интегрисати у све васпитно-образовне области рада са децом.

Интегративни приступ у раду са децом предшколског узраста јесте савремени модел који помаже детету у стварању искуствених веза док изграђује структуре знања. Овај приступ омогућава детету да проблем посматра са више становишта, те да схвати повезаност природних и друштвених чинилаца у објективној стварности – „доживљај свијета је цјеловит, није раздијељен у ‘ладице’“. (Хусановић Пејновић, 2011:36). Интегративни приступ на предшколском узрасту укључује начин рада у ком су области изучавања повезане једним проблемом који се проучава са различитих становишта. Неки од примера по областима су следећи:

- Област упознавања околине пружа богату лепезу могућности за реализацијом еколошких активности: деца упознају нове појмове везане за очу-

вање и загађење животне средине, скупљају материјале за рециклажу, воде еколошки календар, учествују у акцијама за очување места у ком живе, упознају се са угроженим и ретким биљним и животињским врстама.

- У области развоја говора васпитач чита приче, песме, басне, бајке, пословице и заједно са децом дискутује о одређеној теми, проналазе различита решења, интерпретирају нонсенсне приче, смишљају нове приче по којима се текст може драматизовати, проширују речнички фонд новим еколошким терминима.
- У области почетних математичких појмова деца могу да мере, броје, разврставају, упоређују, одређују релационе односе, формирају скупове, упознају се с појмом броја, класификују одређене карактеристике актуелне теме.
- Активности из области музичке културе пружају могућности као што су певање, слушање музике, састављање једноставних песмица, звуковно имитирање, импровизовање необичних звукова.
- Физичко васпитање омогућава деци да сами осмишљавају игре, плесове, штафете, различите покрете имитације, праве еколошке полигоне од материјала са рециклажу, сарађују у групи.
- У области ликовног васпитања деца могу да цртају, сликају, конструишу, моделују, естетски доживљавају и процењују.

Интегративни приступ се најбоље остварује у радионичарском раду са децом. Педагошке радионице јесу врста групног облика рада којима је главно обележје кружна интерактивна комуникација у којој учесници деле своја знања и искуства смештени у круг или сличан положај, тако да свако види свакога у групи. Радионица омогућава искуствено учење о себи, другима и свету. Обично се ставља акценат на сам процес, а не на исход или резултат процеса. Током педагошких радионица се подједнако апелује на осећања, емоције и моралне вредности, а не само на интелектуалне функције деце (Веселинов, Келемен, 2012). Циљеви педагошких радионица су: омогућити деци да износе сопствено мишљење и суочавају га с мишљењима друге деце из групе; повезивање теорије с праксом путем децих искустава; подстицање деци креативности; учење игром и драматизацијом, учење истраживањем, охрабривање деце да самостално одлучују и доносе закључке.

Предности интегративног радионичарског приступа у васпитно-образовном раду су велике. За реализацију оваквог рада потребно је користити много разноврсног материјала и извора знања што изазива радост код деце. Деца су у прилици да самостално истражују, чиме се избегава давање готових знања. Исто тако, деца се уче да исказују поштовање према туђем мишљењу слушајући одговоре и гледајући рад других, па се на овај начин уче сарадњи и тимском раду. Дете напредује у односу на себе и постаје боље од себе, а са другима је активан сарадник, не конкуренција, јер су на истом задатку (Скок, 2002).

Васпитач има важну улогу у интегративном радионичарском приступу васпитно-образовном раду: он је организатор – планер, консултант – водитељ. У почетној фази (фази организације, планирања и постављања циљева) васпитач има водећу улогу. Посебно треба истакнути кружни разговор, као главну карактеристику радионичарског рада, где васпитач кружи од групе до групе и у кружном разговору сазнаје какав је ток радионице, на које су потешкоће деца наишла током рада, која су искуства стекла, односно до каквих су закључака дошли.

Посебно важан део радионице јесу презентације и извештавања о раду. Овај начин извештавања на предшколском узрасту свакако да ће се битно разликовати од извештавања група у разредној настави, али је итекако важан за афирмацију и стицање самопоуздања код деце. Разни су начини на које деца могу презентовати оно што су урадила у радионичарском раду: представљање рада своје групе у виду панoa (сендвич-пано, завеса-пано, фланел-пано, експонатор, самостојећи пано), изложба (ормарићи, полице, столови), рељеф, тематске књиге и сликовнице, фото-албуми, збирке, хербаријуми, инсектаријуми.

Закључак

Еколошко васпитање и образовање на предшколском узрасту има за циљ да код деце развија еколошку свест у којој се садрже многи аспекти одрживог развоја и бриге за околину. Ако узмемо у обзир да је синтагма *еколошка свест* врло сложен појам, те да се мора тумачити у ширем контексту – социјалном, когнитивном и емоционалном – онда са лакоћом можемо да закључимо да се она не сме симплификовати једноставним примерима. Ово значи да еколошки размишљати не значи само упућивати децу на добре еколошке поступке (бацати смеће на предвиђена места, не загађивати природу и окружење итд.), већ их подстицати да развијају и изграђују моралне вредности које би требало да инкорпорирају у свој животни вредносни систем.

Један од задатака еколошког васпитања и образовања деце усмерен је на повезивање когнитивног и емоционално-афективног процеса учења и, коначно, поновног успостављања веза са непосредним деловањем, као и са конкретним акцијама на очувању животне средине. Успостављање и јачање ове везе један је од најважнијих задатака васпитача и наставника као иницијатора учења уместо њиховог доминантног утицаја. Имајући у виду да је повезивање емоционалних и делатних равни учења мање изражено у самим еколошким иницијативним групама, које су по својој природи целовито изграђене, оно више треба да је усмерено у оквиру институционалног образовног рада у предшколској установи. Циљ васпитања и образовања за заштиту и унапређивање животне средине усмерени су на то да се деца, у складу са захтевима одрживог развоја, друштвеним захтевима и достигнућима савремене науке и праксе, обезбеди стицање основних знања о стању човекове животне средине и процесима који је угрожавају. У том смислу, циљеви еколошког васпитања и образовања могу се дефинисати као: развијање навика о правилном и културном односу према објектима природе; активно

укључивање деце у решавање практичних проблема на заштити и унапређивању животне средине.

Еколошко васпитање утиче на формирање појединаца који ће бити еколошки васпитани, јер се не може ставити знак еквиваленције између сваког образованог и еколошки васпитаног појединца. Под тим појмом нужно је подразумевати осећања везана за угроженост животне средине, схватање потреба и могућности заштите, вредносну еколошку оријентацију личности, али и спремност за учешће у активностима заштите у условима деградације. То би значило да степен еколошке васпитаности личности може да се изражава у томе колико она зна, може и хоће да активно учествује у заштити животне средине. Предшколски узраст је окосница почетка изграђивања особина у служби еколошки оријентисаних вредности. Сасвим је сигурно да је еколошко образовање у савременом васпитно-образовном процесу постало неизоставно, односно неиздвојиви дело целовито развијене личности.

Литература

- Андевски, М., Кнежевић Флорић, О. (2002): *Образовање и одрживи развој*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Андевски, М., Кундачина, М. (2004): *Еколошко образовање: од бриге за околину до одрживог развоја*. Ужице: Учитељски факултет.
- Андевски, М. (2006): *Екологија и одрживи развој*. Нови Сад: „СЕКОМ“ – books d.o.o
- Веселинов, Д., Келемен, Љ. (2012): Интерактивна комуникација као новија парадигма универзитетске наставе, у Зборнику међународне научне конференције: *Quality Increase in Higher Education Teaching through Innovative Methods*, Висока школа за образовање васпитача „Михаило Палов“, стр. 188 – 198.
- Вилотијевић, Н. (2006): *Интегративна настава природе и друштва*. Београд: Школска књига.
- Мишковић, М. (1997): *Еколошка криза и еколошка свест омладине*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача; Београд: Еко центар.
- Кундачина, М. (1998): *Чиниоци еколошког васпитања и образовања*. Ужице: Учитељски факултет.
- Кундачина, М. (2010): *Еколошко васпитање*. Ужице: Учитељски факултет.
- Правилник о општим основама предшколског програма, «Службени гласник РС», бр.62/03, 64/03-исправка, 2006. Београд: Национални просветни савет.
- Трифуновић, В., Ђурчић, С. (2010): Еколошко образовање будућих васпитача. *Педагошка стварност*, 7-8, 649- 658.
- Хусановић Пејновић, Д. (2011): *Одрживи развој и изванучионичка настава у завичају*. Загреб: Школска књига.
- Цифрић, И. (2010): *Лексикон социјалне екологије*. Загреб: Школска књига.

Danica Veselinov, MA
Prtljaga Snežana, MA
Vrsac

SPECIFIC ASPECTS OF ECOLOGY UPBRINGING AND EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

Ecology upbringing and education is an integral part of upbringing-educational work at preschool age. Interwoven into each upbringing field, development of environmental awareness in the discourse of sustainability in the case of children significantly contributes to building of all aspects of personality: cognitive, socio-emotional, psychomotor, speech-communicative. Ecology upbringing has significant influence on formation of moral characteristics and value orientations of children. Having in mind that modern upbringing-educational work emphasizes holistic approach, as well as interactive approach viewed from the angle of emancipatory didactics, it is important to be guided by interactive strategies in work, including direct and indirect didactic-teaching methodology procedures. A workshop is a suitable form for working with children on contents related to environmental protection. Workshops offer great possibilities for expressing creative ideas, opening up possibilities to encourage through didactic-teaching methodology instrumentarium formation a cluster of ideas, ecology situations, discovery and problem activities in which children would actively participate.

The paper is an attempt to point out to the factors and specific aspects in work with preschool children influencing formation of ecological awareness, development of sense for cooperative work and empathy, experiential learning and thinking engagement of children.

Key words: ecological upbringing and education, sustainable development, ecological learning, integrative approach, workshop.

МА Даница Веселинов, МА Снежана Пртљага, Вршац

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

Экологическое воспитание является обязательной частью воспитательно-образовательной работы в дошкольном возрасте. Включённое в каждую воспитательную область, развитие экологического сознания в дискурсе суще-

ствования, у детей в значительной степени помогает созданию и формированию всех аспектов личности: когнитивного, социо-эмоционального, психо-моторного, речевого и коммуникативного. Путём экологического воспитания в большой степени оказывается влияние на формирование нравственных особенностей и ценностного направления у детей. Имея в виду что современная воспитательно-образовательная работа подчёркивает холизм в работе и интегрированный подход с точки зрения эмансипаторной дидактики, необходимо в работе применять взаимодействующие стратегии, включающие прямые и косвенные дидактическо-методические поступки. Работа в виде мастерских является соответствующим видом работы с детьми в рамках экологических активностей. В рамках мастерских дети получают возможности выразить свои креативные идеи, а с помощью дидактическо-методических инструментов можно побуждать формирование кластеров идей, экологических ситуаций, проблемных активностей и открытий в которых дети бы активно участвовали.

В настоящей работе мы постарались представить факторы и специфические аспекты в работе с детьми дошкольного возраста, которые оказывают влияние на формирование экологического сознания, развития чувств для совместной работы и эмпатии, учения через опыты и умственное включение детей.

Опорные слова: экологическое воспитание, поддерживаемое развитие, экологическое учение, интегративный подход, работа в мастерских

Др Тања Панић

Висока школа струковних студија за васпитаче
и пословне информатичаре - Сирмијум,
Сремска Митровица

УДК 376-056.24/.36:373.2

Оригинални научни рад

Примљен: 06. II 2014.

BIBLID 0553-4569, 60 (2014), 2, p. 342-355.

Др Јелена Опсеница Костић

Филозофски факултет, Ниш

Др Марта Дедај

Висока школа струковних студија за васпитаче
и пословне информатичаре - Сирмијум,
Сремска Митровица

ПРОЦЕНА ДЕЧЈЕГ ФУНКЦИОНИСАЊА У ПРЕДШКОЛСКОМ И ШКОЛСКОМ ОКРУЖЕЊУ

Резиме

Србија се налази на путу којим су пре ње кренуле бројне државе, а то је пут прерастања у инклузивно друштво. Основна замисао и сврха инклузије је остваривање потреба и права све деце. Инклузија подразумева низ значајних промена у приступу сагледавања и остваривања потреба и права деце из осетљивих друштвених група, односно потреба сваког детета и проналажења начина пружања образовне, здравствене и социјалне подршке зарад потпуне укључености у живот заједнице. Укључивањем детета у образовни систем појављују се друге значајне одрасле особе, ван породичног окружења, које познавајући дете могу дати значајне информације о функционисању детета и његовим потребама. Основни циљ овог истраживања је процена дечјег функционисања у условима предшколске установе и школе, од стране васпитача и учитеља, као и поређење тих процена. У истраживању је учествовало 10 васпитача и 6 учитеља. У коначни узорак истраживања ушло је 109 деце, за коју су прикупљене процене оба процењивача. У периоду када је започето истраживање деца су била узраста од 6,2 до 7,3 године. Две скале које су коришћене у истраживању: Школске (предшколске) активности детета - лимитираност и Проблеми у понашању детета су културолошки прилагођени сегмент упитника CHQ-PF50, форма за родитеље (Landgraf, et al., 1996). За потребе овог истраживања је конструисан део упитника који се односио на процену адаптираности детета и процену његовог даљег напретка, као и проблеме и потребе. Резултати указују да се

у неким аспектима процене различитих процењивача дејчеј функционисања у великој мери слажу, док се у неким као што је процена дејчеј адаптираности на услове и захтеве у оквиру образовних установа статистички значајно разликују. Као закључак се намеће то да процењивачи децу и њихове потребе процењују у складу са захтевима која се пред децу постављају самим образовним захтевима, а који су различити у предшколском и школском образовном систему.

Кључне речи: СНО инклузија, васпитачи, учитељи, процена

Увод

Иницијатива укључивања деце са сметњама у развоју у редован систем образовања је тренд који је присутан у многим земљама. Србија се такође налази на том путу, који води ка трансформацији у инклузивно друштво. Смањење неједнакости и неправедности, повећање социјалне кохезије, равнотежа права и обавеза сваке особе, су карактеристике инклузивног друштва. У контексту образовног система, циљ инклузије је уклањање свих баријера и остваривање права све деце, без обзира на пол, националну припадност, верско и социо-економско порекло, сметње у развоју и инвалидитет, здравствено стање и друга лична својства детета. Све ово је резултовало стремљењима да се организује школски систем који би свој деци омогућио равноправно учествовање и напредовање у складу са њиховим потребама и могућностима.

Термин инклузија, уствари, значи “укљученост”. У ширем смислу се односи на укљученост свих особа у живот заједнице, а у ужем смислу, на укључивање у процес образовања. Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије из 2009. године ствара услове за систематску и институционалну подршку свој деци у образовном систему. Основна замисао је да се омогући укључивање и напредовање сваком детету у процесу образовања. У том циљу је на основу члана 98. овог закона донет и посебан Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику. У категорију деце којој је потребна додатна подршка се најчешће сврставају деца са сметњама у развоју, али и даровита деца, због специфичних начина који су потребни за задовољавање њихових потреба.

Додатна подршка се односи на подршку која омогућава детету/ученику не-сметано обављање свакодневних животних активности битних за успешно укључивање у образовни процес, али и квалитетно укључивање у живот заједнице. Најчешће се термин додатна подршка везује за децу са сметњама у развоју, као подршка превазилажењу баријера са којима се ова категорија деце среће у свом окружењу. У складу са основном замисли инклузије, неопходно је пружити адекватну врсту подршке, како би се деца са сметњама на што квалитетнији начин укључила у живот заједнице.

Шест је основних категорија у које се сврставају деца са развојним сметњама (Хрњица и сар., 1991): деца са сензорним сметњама; деца са телесним

сметњама; деца са недовољно развијеним сазнајним способностима; деца са поремећајима говора; деца са поремећајима моторике; деца са израженим поремећајима у понашању (васпитни проблеми, емоционална и социјална незрелост, пасивно-агресивне и агресивне реакције и сл.). Такође, поред ових категорија, постоје и категорије деце из осетљивих група, која имају потребу за додатном подршком, зарад активног укључења у образовни процес и живот заједнице. Укључивање деце са сметњама, деце из осетљивих група и даровите деце, уз адекватну додатну подршку, у редовне предшколске установе и школе, представља најбољи начин да једно друштво постане инклузивно. Стога се поставља проблем адекватне и увремењене процене потреба деце за додатном подршком. Од квалитета процене зависи и квалитет подршке која ће бити пружена.

Процена и процењивачи дечјих потреба

Брига за дете у раном детињству подразумева подржавајућу средину која препознаје дететове потребе и задовољава их на најадекватнији начин, као и окружење које стимулише и подстиче процес дечјег развоја у складу са најбољим интересом детета. О дечјем развоју и функционисању, највише може да се сазна управо од родитеља и информација које су они у стању да дају. Информације које се добијају од родитеља, могу се поделити у две велике категорије (Glascoe, 2002): *описи* (присећања и извештаји) и *оцене* (процене, предвиђања и забринутости).

Описи се односе на родитељско описивање дечјих способности, вештина и понашања, оних који су актуелни или су били присутни у прошлости, при чему се подразумева да родитељи не врше вредновање.

Оцене представљају мишљење родитеља о квалитету развоја детета. Оцене родитеља је лако прикупити и веома су информативне, јер се добијају подаци о понашању детета који се не могу прикупити ни на један други начин. Остаје проблем субјективности родитеља, као свесне или несвесне намере да се дете, али и он као родитељ, прикаже у што лепшем светлу. Посебна врста оцена су процене, када се од родитеља тражи да своје мишљење изрази на бројчаној скали. Процене могу да се односе на давање мишљења о глобалном или специфичним подручјима дечијег развоја. Када родитељи дају оцене о томе какво ће бити функционисање детета у будућности, говори се о предвиђању.

Укључивањем детета у предшколску установу и школу појављују се друге одрасле особе које, добро познајући дете, могу добро да процене његове потребе и пронађу адекватне начине њиховог задовољавања. Те друге значајне особе у овом периоду живота детета су васпитачи и учитељи.

Ивић са сарадницима (2001) даје детаљан приказ улога наставника у одељењу, који се као такав може аналогно применити и у контексту предшколске установе, на сагледавање улоге васпитача у једној васпитној групи и раду са децом предшколског узраста. Улоге које су дефинисане овом класификацијом су следеће: *наставничка улога у ужем смислу* (наставник као предавач, као органи-

затор наставног процеса, партнер у педагошкој комуникацији, стручњак за своју област); *мотивациона улога* (мотивисање ученика за рад, подстицање и одржавање интересовања); *улога процењивача, евалуатора* (оцењивање знања, понашања и личности ученика); *сазнајно-дијагностичка улога*; *улога регулатора социјалних односа у разреду као групи*; *улога партнера у афективној интеракцији*. Дакле, експлицитно је наглашена улога процењивача функционисања ученика, коју имају наставници у образовном процесу, односно, васпитачи у васпитно-образовном раду са децом. Од компетенција васпитача и учитеља, као учесника у процесу процене дејих потреба, несумњиво зависи и квалитет подршке који ће бити пружен деци зарад превазилажења баријера које ометају њихово потпуно укључивање у васпитно-образовни систем.

Метод

Предмет и проблем истраживања

Предмет истраживања је био да се стекне увид о дејем функционисању у предшколској установи и школи. Намера је била да се добију информације о понашању деце, а све то од стране два процењивача, за која се претпоставља да добро познају дете: васпитача и учитеља, чије се процене међусобно пореде. Проблем истраживања је: како васпитачи и учитељи процењују деје функционисање у предшколској установи и школи?

Циљ истраживања

Ово истраживање је спроведено с циљем да се стекне увид о дејем функционисању у предшколској установи и школи, њиховој адаптираности на услове и активности.

Задаци истраживања

1. Испитати ниво лимитираности деце у испуњавању предшколских/школских активности;
2. Испитати присутност проблема у понашању деце која су (посматарана) учествовала у овом истраживању;
3. Испитати адаптираност деце на обавезе и захтеве предшколског и школског система, адаптираности на вршњачки колектив, процену напредовања и постигнућа и сарадљивост родитеља;
4. Утврдити постојање разлика у проценама васпитача и учитеља;
5. Анализирати описе проблема које наводе васпитачи и учитељи, а који утичу на функционисање деце у предшколској/школској установи.

Хипотезе истраживања

На основу теоријског приступа проблему, циља и задатака истраживања, формулисане су следеће хипотезе од којих се пошло у истраживању:

Најопштија хипотеза је: X0 - Деца на задовољавајући начин функционишу у предшколској установи и школи.

Посебне хипотезе:

X1: Постоји одређени ниво лимитираности деце у испуњавању предшколских/школских активности;

X2: Постоји присутност проблема у понашању деце која су (посматрана) учествовала у овом истраживању;

X3: Постоји различит степен адаптираности деце на обавезе и захтеве предшколског и школског система, адаптираности на вршњачки колектив, процену напретка и постигнућа и сарадљивост родитеља;

X4: Постоје разлике у проценама васпитача и учитеља;

X5: Постоје квалитативно различити описи проблема које наводе васпитачи и учитељи, а који утичу на функционисање деце у предшколској/школској установи.

Инструменти истраживања

У овом истраживању је коришћен сегмент упитника *Child Health Questionnaire* (CHQ, Landgraf et al., 1996). То је мултидимензионални инструмент који садржи скале нарочито конструисане и намењене коришћењу на децем узрасту од пет година, па на даље. CHQ процењује дечије физичко, емоционално и социјално благостање. Области које обухвата су: опште здравље, физичко функционисање, промене у здравственом статусу детета, породичну ситуацију, понашање детета, ментално здравље, самопоштовање и друго. Постоје два начина прикупљања података: из перспективе родитеља или старатеља деце (постоји дужа и краћа форма, CHQ-PF50 и CHQ-PF28) или као самоизвештај деце узраста од десет или више година (CHQ-CF87). У овом истраживању су примењене две скале поменутог инструмента у форми намењеној родитељима. Прва скала се односи на *Школске (предшколске) активности детета - лимитираност* (3 ајтема) пример: Да ли је дете било ограничено (лимитирано) у обављању неких школских/предшколских задатака или одређених активности са друговима, а друга скала се односи на *Проблеми у понашању детета* (5 ајтема) пример: Колико често се дете свађало; колико често је имало потешкоћа у одржавању пажње. Виши скорови на скалама указују на боље функционисање детета и одсуство проблема у понашању. Прва скала је четворостепена, а друга петостепена скала Ликертовог типа. За потребе овог истраживања конструисани су четири ајтема као петостепене скале уопштене процене: адаптираности детета на предшколске односно школске обавезе, адаптираности детета на колектив вршњака, предвиђање успеха и напретка детета, као и сарадљивост дететових родитеља са васпитачем односно учитељем. Васпитачима и учитељима је дата могућност да опишу евентуалне проблеме детета, као и питање да ли су се до сада обраћали за помоћ стручној служби установе за помоћ у раду са дететом.

Узорак

У истраживању је учествовало 10 васпитача и 6 учитеља. Коначан узорак истраживања је чинило 109 деце, од чега је било 50 девојчица (45,9%) и 59 дечака (54,1%). У периоду када је започето истраживање, деца су била узраста 6, 2 до 7,3 година и тада су похађала припремни предшколски програм у ПУ „Пчелица“ у Сремској Митровици и у оближњим селима, укупно осам васпитних група, 59 деце (54,1%) је предшколску установу похађало годину дана, док је 50 деце (45,9%) у предшколској установи провело између 2 и 5 година, у просеку 3,3 године. Деца су похађала предшколске установе које су територијално блиске основној школи у којој је планирана реализација друге етапе истраживања. Претпоставка је била да ће већина деце бити уписана управо у ту школу. У другој етапи истраживања, сва деца су 8 месеци похађала 1. разред ОШ „Свети Сава“ у Сремској Митровици и подручним одељењима. Узорак је био погодан и чинила су га деца за коју су у поступку истраживања прикупљене процене оба процењивача. Ни једно дете које се нашло у узорку процењиване деце није имало званично дијагностиковане сметње у развоју.

Процедура

Сакупљање процена васпитача о функционисању деце у предшколској установи је обављено у периоду мај - јун 2010. године. Сакупљање процена учитеља о функционисању деце у школи је обављено у периоду март - април 2011. године. Испитаници су били упознати са сврхом истраживања.

Обрада података

За коришћене скале приказани су основни дескриптивни показатељи. Значајност разлика аритметичких средина за посматране варијабле и примењене скале, на подзорцима васпитача и учитеља испитивана је т-тестом за зависне узорке.

Резултати и дискусија

Дескриптивни подаци за скалу *Школске (предшколске) активности детета - лимитираност* су приказани у Табели 1.

Табела 1. *Аритметичка средина, стандардна девијација, минимум, максимум и поузданост на скали Школске (предшколске) активности детета - лимитираност*

Процењивачи	Н деце	минимум	максимум	AS	SD	Кромбах α
Васпитачи	109	5	12	10,98	1,694	,944
Учитељи	109	3	12	10,45	2,210	,959

Резултати показују да је просечан скор на овој скали 10, 98 односно 10,45 у зависности од процењивача, где је максимум 12 већи од просечне вредности. Може се закључити да је децје функционисање процењено на високом нивоу, с обзиром на то да већи скор упућује на мању лимитираност, односно већу успешност деце при обављању предшколских/школских активности. Поузданост скале изражена кроз Кромбах α је веома висока.

Дескриптивни подаци за скалу *Проблеми у понашању детета* су приказани у Табели 2.

Табела 2. *Аритметичка средина, стандардна девијација, минимум, максимум и поузданост на скали Проблеми у понашању детета*

Процењивачи	Н деце	минимум	максимум	AS	SD	Кромбах α
Васпитачи	109	11	25	22,94	2,721	,763
Учитељи	109	13	25	22,41	2,746	,771

Резултати добијени на овој скали указују да су процене васпитача (AS=22,94) и учитеља (AS=22,41) веће од просечне вредности на скали. Већи скор на овој скали упућује на мање присутне проблеме у понашању детета, што наводи на закључак да су проблеми у понашању код процењиване деце слабије изражени. Поузданост ове скале је задовољавајућа.

Нацртом истраживања је предвиђено да се статистички упореде процене децјег функционисања које дају васпитачи и учитељи. Резултати т-теста за зависне узорке, за две примењене скале су дати у Табели 3..

Табела 3. *Значајност разлика између процена васпитача и учитеља на скалама: Школске (предшколске) активности детета - лимитираност и Проблеми у понашању детета*

Поређење парова процена васпитача и учитеља на скалама:	AS	SD	t	df	p
Школске (предшколске) активности детета	,518	2,405	2,24	108	,027
Проблеми у понашању детета	,532	2,537	2,19	108	,031

На основу добијених резултата се може закључити да постоји статистички значајна разлика ($p < ,05$) између процена васпитача и учитеља на обе примењене скале. Васпитачи процењују децје функционисање које се тиче обављања предшколских обавеза и захтева као боље и процењују да деца имају мање проблема у понашању.

За потребе овог истраживања, а у циљу комплетнијег сагледавања функционисања деце у предшколским/школским условима, васпитачима су понуђени ајтеми конструисани као скале процене, за које су дескриптивни показатељи приказани у Табели 4.

Табела 4. *Аритметичка средина и стандардна девијација за уопштене процене – процењивачи: васпитачи и учитељи*

Ајтеми-процењивачи	васпитачи		учитељи	
	AS	SD	AS	SD
Адаптираност детета на предшколске односно школске обавезе	4,50	,824	4,18	,954
Адаптираност детета на колектив вршњака	4,52	,812	4,25	,944
Предвиђање успеха и напредовања детета	4,45	,844	4,26	,976
Сарадња са дететовим родитељима	4,46	,788	4,29	1,021

На основу приказаних дескриптивних показатеља за понуђене ајтеме, може се закључити да су обе групе процењивача на свим ајтемима дали процене чији је скор већи од просечне вредности. Скорови упућују на виши степен адаптираности на предшколске/школске обавезе, вршњачки колектив, виши ниво напредовања и постигнућа деце, као и задовољавајућу сарадњу на релацији васпитач/учитељ-родитељи.

Да би се сагледале разлике у проценама различитих процењивача, примењен је т-тест за зависне узорке. Резултати су приказани у Табели 5.

Табела 5. *Значајност разлика између процена васпитача и учитеља на ајтемима за уопштене процене*

<i>Поређење парова процена васпитача и учитеља на ајтемима:</i>	AS	SD	t	df	p
Адаптираност детета на предшколске односно школске обавезе	,321	,999	3,37	108	,001
Адаптираност детета на колектив вршњака	,275	,980	2,93	108	,004
Предвиђање успеха и напредовања детета	,193	,957	2,10	108	,038
Сарадња са дететовим родитељима	,165	1,085	1,59	108	,115

Установљено је постојање статистички значајне разлике ($p < .005$) у процени адаптираности деце на обавезе и захтеве предшколског и школског система, као и адаптираности на вршњачки колектив између две групе процењивача. Потврђена је и статистички значајна разлика ($p < .005$) код процене будућег односно актуелног напредовања и постигнућа деце између ове две групе процењивача. Васпитачи, како резултати показују, дају процене које у статистички значајно веће у односу на процене учитеља.

Процењивачи, васпитачи и учитељи, имали су као посебан захтев да се изјасне, да ли дете које процењују има неке проблеме у понашању, савлађивању предшколског програма, са вршњацима и сл. Уколико су се позитивно изјаснили, имали су могућност да опишу те проблеме. Васпитачи су навели постојање проблема код 17 деце (12 дечака и 5 девојчица), а учитељи 19 деце (14 дечака и 5 девојчица). Ово је значајно велик број деце код које васпитачи и учитељи изјаснили да постоје неки проблеми у функционисању, с тим да се у 13 случајева ради о истом детету. Квалитативном анализом се утврдило да се у десет случајева ради о истој деци и да се процењивачи у великом степену слажу у врсти проблема (6 – проблем са пажњом и потешкоће у савладавању програма, 2 – агресивност која ремети функционисање у групи, 1 – проблеми у породици). Васпитачи су се за 9-оро деце обраћали за помоћ стручној служби установе, док су учитељи то чинили за 10-оро деце. Деца обухваћена овим истраживањем у предшколској установи провела девет месеци (54,1% деце), односно, у просеку 3,3 године (45,9% деце), а у школи просечно знатно краћи временски период од седам/осам месеци. Сагледавајући учесталост обраћања стручним службама, у контексту времена који су деца проводила у установи, може се закључити да је фреквентност приближна, али да су деца у школи провела значајно краћи временски период.

Закључак

Основна идеја овог рада је да се сагледају процене процењивача који долазе из два различита система, а при том се процене односе на исто дете. Упоредивањем процена две одрасле особе, за које се претпоставља да добро познају дете, добија се информација о функционисању самог детета. Већ је наглашено да од квалитета процене зависи и подршка која се пружа детету када се за њим појави потреба. У популацији деце која су процењивана у овом истраживању, није било деце која су имала дијагностиковане сметње у развоју. Самим истраживањем су идентификована деца која имају проблеме у понашању, проблеме са пажњом и проблеме који се везују за примарну породицу детета.

Циљ овог истраживања је био и тај да се испита деље функционисање у предшколском и школском окружењу и то сагледавајући ниво лимитираности у испуњавању активности које се везују предшколске и школске захтеве и обавезе и присутност проблема у понашању деце. Резултати упућују на то да васпитачи и учитељи процењују да деца која су учествовала у овом истраживању функ-

ционишу на веома задовољавајући начин, испуњавајући своје обавезе, те да су проблеми у понашању ове деце слабије изражени.

Васпитачи и учитељи су процењивали адаптираност деце на обавезе и захтеве предшколског и школског система, адаптираности на вршњачки колектив, процену будућег напредовања и постигнућа детета и задовољавајућу сарадњу са дететовим родитељима. Обе групе процењивача дају процене, као оцене, које указују на виши ниво, у односу на аритметичку средину, адаптираности деце у обе процењиване области, виши ниво напредовања и постигнућа деце, као и задовољавајућу сарадњу на релацији васпитач/учитељ-родитељи.

Један од задатака овог истраживања је био и тај да се упореде процене две групе процењивача који процењују децу у оквиру два система: предшколског и основношколског. Оно што је уочљиво, то је да су све процене васпитача више у односу на процене учитеља и да се све процене, две групе процењивача статистички значајно разликују у својим проценама. Једина процена код које се не налази статистички значајна разлика између процењивача је процена сарадљивости децијих родитеља. Разлог оваквим резултатима може да се потражи управо у окружењу у ком се дете процењује. Захтеви предшколског система, обавезе које као такав намеће деци, су мањи од захтева основношколског система. Мања очекивања од деце омогућавају деци да се боље адаптирају на та очекивања. Мање структурирани захтеви и правила понашања чине да деца у предшколском систему, како је и процењено, боље функционишу. Ово указује да постоји дисконтинуитет између два система: предшколског и основношколског, што може да представља значајан проблем у адаптацији, и то нарочито деце која имају неке проблеме у развоју и понашању. Ако се узме у обзир да су захтеви предшколског образовања мање формални и дефинисани, а да преласком у основну школу дете бива стављено пред сложеније и формалније захтеве, уочава се потреба да се, посебно када је реч о деци са сметњама у развоју, обезбеди континуитет између два образовна система.

Резултати истраживања нам показују да се васпитачи и учитељи, стављени пред задатак да издвоје дете за које процењују да има неке проблеме у функционисању и опишу те проблеме, у великој мери слажу у својим проценама, да детектују углавном исту децу и проблем описују на исти начин. Разлике се, пак, појављују када анализирамо активности које су предузимале ове две групе процењивача у циљу подршке деци, а тичу се иницирања сарадње са стручном службом вртића, односно, школе. Васпитачи и учитељи су се за помоћ стручној служби предшколске установе/школе, обраћали скоро подједнако пута, иако су деца обухваћена истраживањем у предшколској установи провела девет месеци (54,1% деце), односно, 3,3 године (45,9% деце), а у школи знатно краћи временски период од седам/осам месеци. Један од разлога може да се пронађе у броју чланова стручних тимова, јер ПУ“Пчелица“ са свим објектима у граду Сремска Митровица и свим селима у околини, има једну стручну службу, коју чине један педагог, један социјални радник и два дефектолога. Претпоставка је, да је у таквим условима рада отежана комуникација и проток информација на релацији

васпитач-стручна служба, док је та комуникација и сарадња у основним школама много непосреднија. Ипак, један од разлога могу бити и неједнаки захтеви у оквиру два образовна система, о којима је већ дискутовано, који наводе да учитељи, чим препознају да дете не остварује ниво функционалности као остала деца у одељењу, имају потребу да добију смернице како даље радити са овом децом.

Као закључак овог истраживања би могло бити следеће: да је функционисање и адаптираност деце у предшколском и основношколском окружењу на задовољавајућем нивоу. Такође је потребно нагласити значајност процена и васпитача и учитеља, као особа ван породичног окружења које добро познају дете. Неопходно је прикупити процене више различитих процењивача који би истовремено и у приближно сличним околностима процењивали потребе и понашање детета, јер то само доприноси квалитету информација о дечијем функционисању. У зависности од свеобухватности процене, зависи и подршка која ће бити пружена сваком појединачном детету које има потребу за њом. У зависности од компетенција процењивача да дају ваљану оцену дететових потреба, у крајњој линији се огледа и оствареност идеја инклузије. С обзиром на континуитет васпитања и образовања деце који подразумева прелазак из једног, предшколског, у други, школски, систем, јавља се потреба за укључивањем процењивача у тим, очигледно различитим системима. Различитост ова два система, али и развојне карактеристике деце које у одређеном периоду живота бивају укључена у сваки од ових система, процењиваче, васпитаче и учитеље, стављају у веома различите ситуације и околности које се понекад неупоредиве. Све ово донекле отежава континуитет у праћењу дететовог функционисања и процени његових потреба. Општи закључак истраживања је ипак охрабрујући, а то је да су васпитачи и учитељи веома значајни у процени потреба деце, кроз давање информација о њиховом функционисању, те да су те процене у високом степену поуздане и значајне.

Литература

- Drotar, D., Schwarty, L., Palermo, T.M., Burant, C. (2006). Factor structure of the Child Health Questionnaire-Parent Form in Pediatric Populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 31 (2), 127-138.
- Glascoe, F.P. (2002). *Suradnja s roditeljima: upotreba roditeljske procjene dječjeg razvojnog statusa – PEDS u otkrivanju razvojnih problema i problema ponašanja te bavljenju tim problemima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hrnjica, S., Bala, G., Dimčević, N., Novak, J., Popović, D., Radoman, V., Radonjić-Živković, G. (1991). *Ometeno dete, Uvod u psihologiju ometenih u razvoju*. Beograd: Zavod za uženike i nastavna sredstva.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, A. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jovanović, V., Zavišić, V., Lazarević, S., Jerotijević, M. (2010). *Priručnik za rad interesorne Komisije za procenu potreba za pružanje dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške detetu i učeniku*. Beograd: Ministarstvo prosvete, Ministarstvo rada i socijalne politike, ministarstvo zdravlja.

- Landgraf, J. M. (1996). Child Health Questionnaire (CHQ). Preuzeto 14. jula 2007. sa World Wide Web <http://www.outcomes-trust.org/instruments.htm>
- Waters, E., Salmon, L., & Wake, M. (2000). The Parent-Form Child Health Questionnaire in Australia: Comparison of Reliability, Validity, Structure, and Norms. *Journal of Pediatric Psychology*, 25, 381-391.
- Williams, W.G., McCrindle, B., Cullen-Dean, G., Cai, S., Culbert, E., & Ashburn, D. A., (2001). Summary of the Child Health Questionnaire completed by patients in the Transposition Study. Preuzeto 19. avgusta 2007. sa World Wide Web <http://www.chssdc.org/file/chq1218.pdf>

Dr Tanja Panić

Sremska Mitrovica

Dr Jelena Opsenica Kostić

Nis

Dr Marta Dedaj

Sremska Mitrovica

EVALUATION OF CHILD FUNCTIONING IN PRESCHOOL AND SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract

Serbia is on the way taken by numerous countries before it – the way towards growing into inclusive society. Basic idea and purpose of inclusion is meeting the needs and respecting rights of all children. Inclusion implies a set of significant changes in the approach to consideration and realization of needs and rights of children from vulnerable social groups, i.e. needs of each child and finding ways of providing him/her with educational, health and social support in order to get completely involved in the life of a community. Along with the involvement of a child into educational system, other relevant adults appear in the life of the child, out of family setting who, getting to know the child can give significant information on his/her functioning and needs. The main aim of the research is to evaluate child functioning in preschool and school environment by preschool teachers and teachers and to compare these evaluations. The research included 10 preschool teachers and 6 lower primary school teachers. Final research sample included 109 children, for whom evaluations of both types of evaluators were collected. In the period when the research was initiated, children were between 6,2 to 7,3 years of age. Two scales were used in the research: *School (preschool) activities of a child – limitations* and *Problems in child's behaviour*; they are culturally adjusted segment of the questionnaire SNQ-PF50, form for parents (Langraf, et al 1996). A part of the questionnaire was constructed for the needs of the research referring to the assessment of child's adaptation and the evaluation of his/her future development,

as well as problems and needs. Results show that in certain aspects the evaluations of child's functioning carried out by different evaluators concur to great extent, while in others, like e.g. assessment of child's adaptation to conditions and demands within education institutions, they differ significantly. A conclusion could be made that the evaluators assess children and their needs according to the demands imposed on children by educational requirements themselves, and these are different in preschool and school educational system.

Key words: SNQ inclusion, preschool teachers, lower primary school teachers, evaluation.

Д-р Таня Панич

Сремска Митровица

Д-р Елена Опсеница Костић

Ниш

Д-р Марта Дедај

Сремска Митровица

ОЦЕНКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ И В ШКОЛЬНОЙ СРЕДАХ

Резюме

Сербия находится на пути по которому до неё пошли многие страны, а это путь преобразования в инклюзивное общество. Основной идеей и целью инклюзии является осуществление прав всех детей. Инклюзия подразумевает ряд важных трансформаций в подходе к определению и реализации пртрё бностей и прав детей из уязвимых общественных групп, то есть потребностей каждого ребёнка и нахождения форм оказания образовательной, здравоохранительной и социальной поддержки, с целью их полного включения жизнь общества. Включая ребёнка в образовательную систему появляются и другие важные взрослые люди, вне семейной среды, которые зная ребёнка могут дать важные информации о функционировании ребёнка и его потребностях. Основной целью настоящего исследования является оценка функционирования ребёнка в условиях дошкольных заведений и школы, со стороны воспитателей и учителей-и сравнение этих мнений. В исследовании участвовали 10 воспитателей и 6 учителей. В группу исследуемых детей включено 109 детей, для которых оценки, мнение собрали и воспитатели и учителя. В начале исследования детям было с 6,2 до 7,3 лет. В исследовании использованы две шкалы: Школьные /дошкольные/ активности ребёнка - лимитированность и Проблемы в поведении ребёнка являются культурологически приспособленным сегментом вопросника CHQ-PF50, форма для ро-

дителей Landgraf, et al., 1996/. Для настоящего исследования составлена и часть вопросника, касающегося оценки адаптации ребёнка и оценки его дальнейшего развития, проблем и потребностей. Результаты указывают на то что в некоторых аспектах оценки разных оценителей функционирования детей в большой степени совпадают, а в некоторых сегментах, как например, оценка адаптации на условия и требования в рамках образовательных заведений, статистически значительно отличаются. В заключении можно сделать вывод что воспитатели и учителя оценивают детей и их потребности, согласно требованиям их образования, а они разные в дошкольной и школьной образовательных системах.

Опорные слова: СНQ инклюзия, воспитатели, учителя, оценка

СВЕОБУХВАТНА ПРОЦЕНА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ СМЕТЊАМА: СОЦИЈАЛНИ ПРИСТУП

Резиме

Свеобухватна процена деце с развојним сметњама са аспекта социјалног модела има за циљ сагледавање укупне дететове егзистенције почев од микросистемских релација ка ширим – мезо и макросистемским релацијама. Процена има двострук задатак - процену деље могућности за раст и развој, као и процену најбоље очуваних и развијених потенцијала, да би се на њима градило дететово самопоштовање, самоефикасност и осећање сигурности. Драгоцени подаци о детету, његовим специфичним тешкоћама и способностима, могу се добити путем посматрања његовог понашања, игре и цртежа, уз податке добијене на основу интервјуа и упитника са значајним другима за дете – пре свих родитеља. У раду с децом са развојним сметњама професионалци треба да манифестују вишеструке компетенције: за наставну област, предмет и методiku наставе; поучавање и учење; подршку развоју личности ученика; комуникацију и сарадњу. Веома је важно не „утеривати“ дете у стандардне норме, односно, неопходно је сагледавати дететову индивидуалност кроз његов начин функционисања у социјалном пољу и однос друштвене средине према њему и при том реално проценити последице развојних сметњи на све аспекте развоја детета.

Кључне речи: процена, деца са развојним сметњама, игра, цртеж, интервју

Социјални модел подразумева прихватање особа с хендикепом као једнаковредних чланова заједнице, одговорност за њихов развој се пребацује на друштвену заједницу, која је дужна да им омогући оптимално учешће у свим друштвеним доменама, па и образовању. Социјални модел је подржан, са једне стране, теоријским оријентацијама социјалног конструктивизма, системског и еколошког приступа (Бер, 2001; Виготски, 1996; Бронфенбренер, 1997; Берта-ланфи, 1937), а са друге, уважавањем права особа са хендикепом - почев од Декларације УН о правима човека (1948), преко Конвенције УН о правима детета (1989), до Конвенције УН о правима особа са сметњама у развоју (2007).

Компоненте рада са особама – децом са развојним сметњама са аспекта социјалног модела су следеће:

- предмет интересовања су способности, интереси, потребе и права особа са хендикепом,
- циљ социјалног модела је изједначавање права особа са тешкоћама с правима „већинске” популације,
- сврха активности које се предузимају је укључивање особа са тешкоћама у заједницу;
- улога друштвене заједнице се огледа у уклањању свих препрека у окружењу и изједначавање могућности,
- основни процеси које социјални модел признаје су процена и деинституционализација,
- дугорочне последице свих предузетих активности воде инклузији (према Bouillet, 2010).

Образовна инклузија подразумева отвореност и спремност свих елемената друштва да сваком детету омогуће образовање, што је могуће оптималније, у школи или разреду који би иначе похађало. То значи приближавање служби за подршку детету и његовој породици, а не одвођење детета у такве службе. Инклузија се дефинише као „планирано учешће деце са и без сметњи у развоју у контексту образовно-развојних програма“ или као „програми у којима деца са и без сметњи у развоју заједнички учествују у програмским сарджајима, активно-стима и свему што нуди окружење“ (Гуралник, 2001, Андерсон и Котам, 2002, према Сретенов, 2008). Инклузија у школама значи смањивање свих препрека у образовању за све ученике. Социјални модел синтагму „посебне образовне потребе“ замењује синтагмом „препреке за учење и учешће“.

Свеобухватна процена деце са развојним сметњама има за циљ сагледавање укупне дететове егзистенције почев од микросистемских релација ка ширим – мезо и макросистемским релацијама. Процена се предузима када је потребно донети неку значајнију одлуку о детету и његовој будућности - приликом укључивања детета у организоване васпитно-образовне активности у вртићу, приликом поласка у школу, одабира занимања и њена улога је да помогне Тиму за подршку детету.

„Процена је поступак којим се одређује или утврђује вредност, квалитет или количина нечега; то је процес прикупљања информација које ће процењивач или неко други искористити као основу или полазиште у доношењу одређених одлука или долажењу до одређеног циља” (Поповић, 2007, према Митић, 2011, стр. 78).

Процена је „процес који се одвија, у којем клијент партиципира, а сврха је да разуме људе у релацији са својом околином; то је база за планирање онога што је неопходно да се уради да би се одржало, унапредило или променило нешто у особи, средини или обома” (Coulshed and Orme, 1998, према Митић, 2011, стр. 79). Основна сврха процене је поспешивање доношења одлука.

Приликом процене деце са посебним потребама треба да пођемо најпре од тезе да су ова деца пре свега деца, особе, индивидуе са својим специфичностима, потенцијалима и потребама и никако их не треба идентификовати са њиховим недостацима. Хрњица (2002) истиче да унутар сваке групе ометених у развоју постоје значајне варијације које настају услед разлика у етиологији и времену настанка оштећења, као и у оквиру друштвених (посебно породичних) услова који одређују дететов развој, као и да „чист” хендикеп скоро да не постоји, углавном се ради о комбинацијама ометености и хендикепа.

Од осамдесетих година прошлог века уместо индивидуалне, дијагностичке процене, почела је да се користи свеобухватна процена, која није уско усмерена на проблем, већ на ширу ситуацију у којој дете егзистира. Са модела пропитивања (који подразумева професионалца-експерта који поставља питања) и процедуралног модела (професионалац који прати образац у прикупљању података и њихов однос према стандардима), прешло се на модел размене у коме је нагласак на особи која се процењује као „експерту” за своју ситуацију и потреби да јој се помогне у планирању како да постигне своје циљеве.

Свеобухватна процена има двострук задатак - прво, да процени у којој мери је деџа могућност за раст и развој под утицајем основног (или удружених) развојног проблема, а у којој мери на то утичу социјални фактори, друго, да процени који су дететови потенцијали најбоље очувани и развијени, да би се на њима градило дететово самопоштовање, успешност и осећање сигурности (Хрњица, 1997).

Шема бр. 1. Приказ корака у клиничком процењивању или обради (Митић, 2011):

I	II	III	IV
Планирање поступака	Прикупљање	Обрада података	Саопштавање
Прикупљања података	података	и образовање	података
	процене	хипотезе	добитених проценом
			Давање препорука за врстом подршке

Оквир холистичке, свеобухватне процене детета са развојном сметњом обухвата три области које утичу на дете – потребе детета, капацитети за родитељство родитеља и фактори породичне и шире социјалне средине. Развојне

потребе детета су здравље, образовање, идентитет, развој емоција и понашања, породични и друштвени односи, представљање у друштву и вештине самозащите. Капацитети родитеља се тичу основне неге, обезбеђивања сигурности, емоционалне тоpline, стимулације, вођства и постављања граница детету, као и сигурне базе за дете. Фактори породичне и околине су ресурси заједнице, приходи, социјална интеграција породице, запосленост, становање, шира породица и породична историја и породично функционисање.

Технике за процену: посматрање, дечји цртеж, интервју са значајним другим детета

За процену когнитивног развоја деце типичног развоја, па и деце са посебним потребама, користе се стандардне скале - на најранијем узрасту Брине-Лезин скала која испитује ниво психомоторног развоја, а од 4. године Бине-Симонова скала или WISC (Векслеров тест за мерење интелигенције деце). Чешће него код деце редовне популације на полипрофилним тестовима код деце са посебним потребама (попут WISC-а) добијају се неуједначени резултати услед дисхармоније у развоју когнитивних функција - односно неодговарајућег коришћења расположивих менталних потенцијала. Хрњица (2005) предлаже да се стварни интелектуални потенцијал деце са посебним потребама процењује на основу најбољег постигнућа на полипрофилном тесту, јер он указује до којих граница је могућ развој детета, уколико се примене одговарајући стимулативни програми. За процену социјалне зрелости користи се Винланд-Долова скала, док се за процену личности деце са посебним потребама не препоручују класичне технике, које захтевају компетентно вербално изражавање, а често и писменост.

Дагоцени подаци о детету, његовим специфичним тешкоћама и способностима могу се добити путем посматрања његовог понашања, игре и цртежа, уз податке добијене на основу интервјуа и упитника са значајним другима за дете – пре свих родитеља. Требало би изабрати ситуације у којима се дете спонтано понаша, што понекад изискује и присуство мајке. Наравно, веома је важно стандардизовати посматрање, водити детаљан протокол и учинити га што је могуће објективнијим.

Посматрањем свакодневних активности детета, пре свега игре, може се доћи до значајних података о развоју опажања, моторике, нивоу социјалног развоја, способности за комуникацију и потенцијалима за сазнајни развој. Посматрањем игре (индивидуалне и колективне), с обзиром на ниво сложености игре, укљученост у игру, омиљене играчке, начин њиховог коришћења, можемо проценити све аспекте дететовог развоја, као и сталност понашања током времена, реакције на фрустрације, контролу импулса, склоност агресивном и деструктивном понашању и сл.

Дечја игра има дијагностички и терапијски значај. Ериксон сматра да је игра најприроднији аутотерапијски метод који детињство пружа. Родоначелник терапије игром је Клајн, дечји психоаналитичар – теоретичар објекталних одно-

са (1983). Клајн је игру сагледавала као пут разумевања деце и моћно аналитичко оружје. Дете у игри на симболичан начин изражава себе. Игра има исти архаичан начин изражавања као и снови (латентни и манифестни део сна), неопходно је анализирати конкретно дете и конкретне игре. При том се анализирају класични психоаналитички симболи, попут кућа-мама, утркивање – ривалство, судар, падање – сексуални однос и сл. „Као специфична терапијска техника коју користимо у лечењу деце, терапија играм почива на природној потреби детета за играм, односно изванредним могућностима које дете има – да кроз игру, а преко материјала за игру, изрази, одигра, своја нагомилана осећања, фрустрације, тензије, несигурности, конфликте и страховања” (Кондић и сар., 1998).

Ана Фројд, мада игру сматра за природну и веома корисну активност детета, у психотерапији на игру гледа као на помоћно средство у припремној фази терапије и не мисли да игра има симболичко значење. Она много већи значај придаје реалним животним ситуацијама и односима, него фантазмима. Она истиче едукативни и морални утицај игре у терапији играм (Смирноф, 1970).

Професионалци – психолози и психотерапеути у игри посматрају:

- Да ли је дете способно да се игра (аутистична деца нису у стању да остваре тематску игру)?
- Да ли су развијени симболи у игри?
- Кад дете прекида игру? Обично на врхунцу напетости - страха, депресије.

Игра има сврху адаптације на страх и потпомаже развој – дете играм изражава своје мисли, жеље, фантазије.

Дијагностичка средства која користе игру: Сцено-тест – Фон Стабс – испитује однос детета према другима, Свет-тест – Ловенфелд и Билер – однос према свету и одбрамбени механизми које дете користи.

Деца се веома радо и спонтано изражавају уз помоћ цртежа, те је и за децу са развојним сметњама цртеж значајно дијагностичко и терапијско средство. Цртеж се користи за испитивање нивоа интелектуалног развоја (Гудинаф-Харис тест) и као пројективна техника (Тест цртежа породице).

Гудинаф-Харис тест људске фигуре настао је 1926. године, допуњен 1963. године, као мера интелектуалне зрелости, за мерење актуелног нивоа функционисања детета и још увек није изгубио на прогностичкој вредности. Избор је пао на људску фигуру с обзиром да је задовољавала услове графичког представљања (према Гудинаф):

- предмет цртања треба да буде нешто са чиме су сва деца упозната у подједнакој мери - или да буде једнако нов за све или познат свој деци,
- објекат цртања треба да буде што мање варијабилан у својим основним карактеристикама,
- објекат треба да буде једноставан у својим општим одликама да и мала деца буду у стању да га нацртају, али ипак довољно сложен у погледу детаља да може да региструје и способности одраслих,
- објекат мора да буде од општег значаја како би била остварена и одржана мотивација детета током испитивања (Игњатовић и сар., 1997).

Закључак је да овај тест представља један од показатеља перцептивно-појмовног развоја детета и формирања појмова. Људска фигура је најбољи показатељ тог развоја јер је „и когнитивно и афективно, али и објективно важнија за дете и пролази кроз знатно финију диференцијацију са узрастом”. Према Харису, „вештина цртања одсликава перцептивно искуство и формирање појмова, репрезентује чињенице и одсликава машту, показује јасан развојни тренд и дозвољава безброј идиосинкратичких експресија” (Игњатовић и сар., 1997).

Тест цртања човека може да се користи и као тест испитивања личности – „Пројекција личности у цртежу људске фигуре” који је конструисала Маховер 1949. године. На овај начин Цртеж људске фигуре може се примењивати и код деце са развојним сметњама старијег узраста. Настао је на претпоставци да „цртање личности представља изражавање сопствене личности или тела у окружењу; сложена слика коју представља нацртана фигура интимно је повезана са личношћу у свим њеним видовима” (Кокс, 2000, стр. 82). Услови примене теста су нерестриктивни, без строго одређених упутстава, једино упутство које се даје испитанику (као и на Тесту људске фигуре Гудинаф-Харис) је: „нацртај човека” и инсистира се на цртежу и мушке и женске фигуре. Прва нацртана фигура се интерпретира као изражавање себе и идентификација сопственог пола, а на основу другонацртане фигуре закључује се о односу који испитаник има према значајним особама у свом животу. Интерпретације које аутор теста Маховер нуди у свом приручнику су под снажним утицајем психоаналитичке оријентације, тако да се „готово свакој линији, сваком сегменту цртежа додаје симбличко значење, што може бити заводљиво, али не и објективно прихватљиво” (Кокс, 2000, стр. 83). Процењивач, ипак, што и сама Маховер признаје, не треба да буде заведен узбудљивом природом методе, лакоћом спровођења и непосредним начином интерпретације теста. Да бисмо дошли до праве процене личности, морамо разматрати такве чињенице као што су узраст, пол, ментални ниво, норме културе, потпомагање и притисак околине.

Што се тиче цртежа људске фигуре деце са тешкоћама у учењу, истраживања показују (Кокс, 2000), да се „више ради о успореном развоју, него о поремећају или девијацији способности цртања” (стр. 81). На цртежима такве деце примећује се мањак детаља, одсуство организације, погрешне пропорције, присуство ирелевантних и бизарних детаља – на пр. персеверације - цртање више делова тела, транспарентност у време када би требало да буде превазиђена по календарском узрасту и сл. Дете са тешкоћама у учењу спорије пролази кроз цртачке фазе, а с обзиром на врсту тешкоћа неке никад не досеже.

Тест цртежа људске фигуре не може да замени друге индивидуалне тестове интелигенције, може се користити за стицање прве импресије о достигнутом интелектуалном нивоу детета или за процену емоционалне прилагођености.

Незаобилазна пројективна техника је Тест цртежа породице, посебно за децу предшколског и раног школског узраста, до стадијума реалистичког цртања. Стандардизација ове пројективне технике не постоји. Лакоћа задавања и пријемчивост деце ликовном изражавању обезбедила је њену популарност. Дете-

ту се понуди лист папира и (најбоље дрвене или водене) боје, уз молбу да нацрта своју породицу. Понекад је неопходно и додатно објашњење: „Ти знаш шта је породица - мама, тата, деца. Ти нацртај своју породицу”. Ако желимо да видимо експлицитније односе у породици, захтев може да буде: „Нацртај своју породицу како нешто ради”.

Цртеж се тумачи на основу следећих индикатора:

- потпуност концепта породице,
- адекватност величине сопствене фигуре,
- инвестирање фигура,
- дефектност фигура,
- локација - распоред фигура,
- расположење фигура,
- међуоднос фигура,
- место лоцирања целог цртежа,
- квалитет линија - непрекидна, непрекидана, доцртавања,
- колорит.

Елементи који су дијагностички значајни су: пребојавање, замазивање, брисање, употреба одређених боја, изостављање појединих чланова породице, да ли је цртеж богат или сиромашан детаљима, на фигурама - изостављање делова тела - стопала, шака, црта лица - очију, уста и сл. И овде треба нагласити да је погрешно цртеже процењивати „на слепо”. Уз дискусију цртежа са дететом, неопходно је знати основне податке о детету, социо-културно-образовном миљеу породице и не заборавити да је цртеж породице само једна импресија о детету и његовом односу према члановима породице.

Понекад испитивач не може да организује процену уз помоћ инструментаријума, ни систематско посматрање, било да дете није спремно за сарадњу или је узнемирено или хиперактивно или анксиозно. Тада остаје испитивачу на располагању интервју са детету блиским особама – родитељима, старатељима, браћом-сестрама.

Интервју се дефинише као „професионални циљем усмерени разговор две особе које имају међусобно комплементарне улоге” (Бергер, 1979, стр. 149). Разговор лицем у лице је незаменљива техника упознавања личности испитаника, људска компонента која недостаје већини других техника у психологији. Важну компоненту интервјуа чине и подаци добијени невербалном комуникацијом, јер „човек само повремено говори, а зато стално нешто саопштава” (Бергер, 1979, стр. 159). Осим садржаја вербалне комуникације, интервју даје драгоцене податке о невербалном понашању испитаника. Такође, интервју има и емоционалну компоненту – процењивач током интервјуа емпатише са испитаником и на тај начин улази у његов лични свет и упознаје његову личност.

Интервју је посебна врста комуникације и подразумева модификације интерактивних образаца током разговора – прилагођавање саговорнику. Такође, интервју се води ради постизања неког циља – у случају интервјуа с родитељима

деце са развојним сметњама циљ је најчешће долажење до података за процену дететовог психомоторног статуса.

У интервјуу као техници за прикупљање података садржај разговора је селекционисан, постоји јасна подела улога – интервјуер иницира, води и усмерава разговор који је планирао.

Интервју се одвија у неколико фаза:

- увод,
- отварање,
- централни део интервјуа,
- завршни део и
- затварање интервјуа.

У почетној фази важно је да се створи повољна атмосфера за разговор. То је фаза упознавања, када је веома важно успоставити сарадњу са интервјуисаним, усмеравање и наговештавање теме интервјуа и стварања „радног савеза”. Кад су у питању родитељи детета са развојном сметњом, потребно је уважити их као партнере и личности. На пример: „Ви најбоље знате своје дете и његове потребе. Важно нам је да знамо Ваше мишљење...”.

У средишњем делу интервјуа би требало да се прикупе најбитнији подаци, који ће бити полазна основа за процену дететовог психомоторног статуса, јаких страна и ограничења, потребе за подршком, као и ресурса који су на располагању.

Завршни део интервјуа има сврху да рекапитулира основне проблеме и теме, оснажи, пружи наду интервјуисаном (родитељу) и укаже на будуће активности које ће се предузимати.

Да би интервју испунио циљ, интервјуер треба да током интервјуа покаже заинтересованост, људску топлину, љубазност, да буде емпатичан. Ово омогућава интервјуеру да сазна како родитељи доживљавају дете, какви су односи у породици, које су снаге, а која ограничења породице као микросистема; при томе је нагласак увек на породичним снагама, а не на ограничењима.

Важно је да интервјуер разговара са свим особама које су кључне за дете – мамом, татом, браћом – сестрама, васпитачем, учитељем, лекаром и сл, како би створио целовиту слику о детету и његовим потенцијалима и потребама. Циљ интервјуа са значајним другим детета са развојном сметњом је стварање опште импресије о детету и његовој животној ситуацији, почетне хипотезе и оријентационог оквира за рад.

За свеобухватну процену дететове животне ситуације може се користити ДСТ интервју који је конструисала Кондић (1990). Првобитна намена ове технике је била испитивање повезаности дечјих неуротичних сметњи са структуром личности родитеља. Ауторка истиче да су у структуру ДСТ интервјуа уграђени критеријуми за процену релативне слабости, односно јачине Ја детета. ДСТ интервју се води у школи, саветовалишту, дому, прихватилишту ... свуда и увек када се од професионалца очекује да са родитељем сагледа индивидуални развој

детета које има тешкоће, а у оквиру специфичних породичних услова и климе у којој је то дете расло и развијало се (Кондић, 1990).

Циљ ДСТ интервјуа је:

- успостављање везе са родитељем који се обраћа за помоћ,
- сакупљање релевантних података у сврху разумевања порекла и природе поремећаја о коме се ради и
- сагледавање показатеља за врсту стручне помоћи коју треба указати.

Подаци који се о детету добијају од родитеља нису његова лична биографија коју је оно дало, већ је вишеструко преломљена кроз призму рационалног и ирационалног доживљавања његових родитеља. Такође, податке треба разумети с обзиром на узраст детета, што подразумева добро познавање норми развоја и њиховог значења, као и индивидуална обележја детета, личну историју и спољашње околности (породичне и локалне) које могу утицати на развој. Родитељи као пар и као личности доприносе психодинамици породичних односа, што има велики утицај на психосоцијални развој детета.

ДСТ интервју је модел за вођење интервјуа садржи уобичајене елементе из којих интервју треба да се састоји, задаје се мајци посебно, посебно оцу и садржи део о другој деци у породици. Обухвата трансферзално низ података о детету, мајци, оцу и другој деци у садашњој породичној ситуацији. Лонгитудинално садржи податке о детету током развоја – пре рођења, раном психомоторном развоју, емоционалном, процесу социјализације у породици и ван ње, о сваком родитељу обухватајући и податке из живота у његовој примарној породици, уључујући и податке о њиховим родитељима, такође о односима и доживљавањима сваког од родитеља у оквиру постојећег брака.

Интервју најчешће има сврху процене, али може да буде и средство интервенције – односно да има и терапијску сврху – да помогне родитељу да дође до увида који би му олакшали сналажење у улози родитеља детета са развојном сметњом.

На крају, не треба заборавити да је дете са посебним потребама дете у развоју, што посебно важи за предшколски узраст - доза опрезног оптимизма интервјуера учиниће процену вреднијом и прихватљивијом и отвориће му могућност даље комуникације са родитељима или другим значајним особама за дете са развојном сметњом.

Улога професионалца у процени деце са развојним сметњама

Професионалци који раде са децом са развојним сметњама – психолози, васпитачи и наставници пре свих, би требало да буду рефлексивни практичари. Ово подразумева радикалне промене у сагледавању васпитно-образовног рада – уместо наративних програма који прописују „како“ чинити, уз примену „опробаних рецепата“, професионалац треба да сам ствара свој рефлексивни практикум – који одговара на питања „шта, како и зашто“, а теоријска знања служе као

основа за рефлексију. Приступ професионалца је истраживачки - изграђивање теорије сопствене праксе, уз прихватање и преиспитивање ранијих концепата васпитања и образовања.

У раду са децом са развојним сметњама професионалци треба да манифестују вишеструке компетенције: за наставну област, предмет и методику наставе; поучавање и учење; подршку развоју личности ученика; комуникацију и сарадњу. Када су у питању деца са развојним сметњама посебно важне компетенције су компетенције за подршку развоју личности ученика. Наставник треба да: зна и разуме физичке, емоционалне, социјалне и културне разлике међу ученицима; познаје и разуме психички, емоционални и социјални развој ученика; поседује знања о начинима подршке ученицима из осетљивих друштвених група; познаје различите врсте мотивације и начине мотивисања ученика; уме да препозна, мобилише и подстиче развој капацитета свих ученика уз уважавање индивидуалности.

Једнако су значајне компетенције за комуникацију и сарадњу. Потребно је да наставник: разуме важност сарадње са родитељима/старатељима и другим партнерима у образовно-васпитном раду; поседује информације о доступним ресурсима који могу подржати образовно-васпитни рад (школским, породичним, у локалној и широкој заједници); познаје облике и садржаје сарадње са различитим партнерима; поседује знања о техникама успешне комуникације (Стандарди компетенција за професију..., 2011).

Емпатијски приступ, као сегмент интерперсоналних компетенција, значајан у свим областима васпитног и образовног рада, али је од пресудне важности у комуникацији са децом са тешкоћама у развоју и њиховим породицама. Посебно се истиче значај емпатије као способности која подразумева саодживљавање и доприноси разумевању правог значења дејег понашања (Есбери, 2001).

Оно што најтеже пада и највише вређа децу са инвалидитетом и њихове продице је испољавање осећања сажаљења. Истраживања показују (на пример, Al-Abdulwahab et al, према Нишевић, 2011) да ставови професионалаца утичу на третман и рехабилитациони потенцијал деце с инвалидитетом. Негативни ставови могу да успоре прилагођавање и прихватање хендикепа, а код деце да услове развој негативне слике о себи, ниско самопоштовање, научену беспомоћност, једном речи, да доведу до секундарних последица хендикепа.

Приликом процене деце с развојним сметњама, потребно је прихватити став да све што професионалци предузимају има за функцију добробит детета и унапређивању и развијању до оптимума његових очуваних потенцијала. Веома је важно не укалупљивати дете у стандардне норме, односно, неопходно је сагледавати дететову индивидуалност кроз његов начин функционисања у социјалном пољу и однос друштвене средине према њему и при том реално проценити последице развојних сметњи на све аспекте развоја детета.

Литература

- Бер, В. (2006). *Увод у социјални конструктивизам*. Београд: Zepter Book World.
- Бергер, Ј. (1979). *Психодијагностика*. Београд: Нолит.
- Bouillet, D. (2010). Изазови интегрираног одгоја. Загреб: Школска књига.
- Бронфенбрер (1997). *Екологија људског развоја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Есбери, Ф.Р. (2001). Емпатијски третман. *Психологија у свету*. Вол. 6/4. 189 – 195.
- Хрњица, С. (2002). Клиничка процена хендикепираних. У Ерић, Јб. (ур). (2002). *Психотерапија*. Београд: Медицински факултет.
- Хрњица, С. (1997). *Дете са развојним сметњама у ОШ*. Београд: Учитељски факултет.
- Игњатовић, Т. и сар. (1997). *Приручник за Гудинаф-Харис тест цртежа људске фигуре*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Клајн, М. (1983). *Завист и захвалност*. Загреб: Напријед.
- Кокс, М. (2000). *Дечји цртеж*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кондић, К. и сар. (1997). *Слушам те, разумем те, прихватам те..., Неподирективна психотерапија Карла Роџерса*. Београд: ИП „Жарко Албуљ“.
- Кондић – Белош, К. (1990). Дете са тешкоћама интервју. Београд: Савез друштава психолога Србије.
- Митић, М. (2011). Породица, родитељи и родитељство. У: Митић, М. (ур). *Деца са сметњама у развоју. Потребе и подршка*. Београд: Републички завод за социјалну заштиту. 56 – 66.
- Нишевић, С. и сар. (2011). Социјална дистанца и ставови студената према особама са инвалидитетом. *Педагогија*, 1/11. 126 – 133.
- Смирнов, В. (1970). *Психоанализа детета*. Београд: Култура.
- Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића; деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја. (2011). Београд: Национални просветни савет Републике Србије.
- Виготски, Л.С. (1996). *Основи дефектологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Уједињене нације. (1948). *Универзална декларација о људским правима*.
- Уједињене нације. (1989). *Конвенција о правима детета*.
- Уједињене нације. (2007). *Конвенција УН о правима особа са инвалидитетом*.

Dr Mirjana Stanković – Djordjević
Piot

COMPREHENSIVE EVALUATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES: SOCIAL APPROACH

Abstract

The aim of comprehensive evaluation of children with developmental difficulties is to consider child's existence as a whole, ranging from micro-system relations to broader – meso and macro-system relations. The purpose of evaluation is double fold-ed: to assess child's possibilities to grow and develop, as well as to evaluate best preserved and developed potentials, in order to build up child's self-respect, self-efficacy and the feeling of being secure on them. Valuable data on a child, his specific difficulties and abilities can be collected according to observation of child's behaviour, play and drawings, along with the data gathered according to interviews and questionnaires conducted with relevant others – before all, parents. Professionals should manifest multiple competencies in the work with children with developmental difficulties: in the domain of teaching, subject matter and teaching methodology; teaching and learning; support to pupils' personality development; communication and cooperation. It is important not to "fit" a child in standard norms, i.e. it is necessary to consider child's individuality through his/her way of functioning in a social field and relation social environment has towards the child; at the same time it is crucial to realistically assess the consequences developmental difficulties might have on all the aspects of child's development.

Key words: evaluation, children with developmental difficulties, play, drawing, interview.

Д-р Мирјана Станкович Ђорђевић, Пирот

ВСЕОБЪЕМЛЮЩАЯ ОЦЕНКА ДЕТЕЙ С ПРЕПЯТСТВИЯМИ®! В РАЗВИТИИ: СОЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Резюме

Всеобъемлющая оценка детей с препятствиями в развитии с аспекта социальной модели имеет целью определения всеобщей жизни ребёнка, начиная с микросистемных реляций к более широким - средним и макро-системным реляциям. Оценка имеет двустороннюю задачу - оценку возможности ребёнка в росте и в развитии, как и определение наилучшие сохранённых и развитых потен-

циалов, на которых можно создавать самоуважение ребёнка, самоэффективность и чувство уверенности. Драгоценные данные о ребёнке, его специфических затруднениях и способностях можно получить путём наблюдения за его поведением, игрой и рисунками, и путём данных полученных на основании интервью и анкет с другими важными людьми в его среде - прежде всего их родителей. В работе с такими детьми у профессионалов должны быть многие компетенции: для обучения, для предмета и методики процесса обучения; обучения и учения, для поддержки развитию личности ученика, его коммуникации и сотрудничества. Очень важно не «загонять» ребёнка в стандартные нормы, то есть, необходимо увидеть индивидуальность ребёнка, через его способ функционирования в социальной среде и отношение общественной среды к нему и при этом реально оценить последствия препятствий в развитии на все аспекты развития ребёнка.

Опорные слова: оценка, дети с препятствиями в развитии, игра, рисунок, интервью

Др сц. Есед Карић, доцент
Педагошки факултет Бихаћ
Мр сц. Емина Капић, виши асистент
Педагошки факултет Бихаћ

UDK 316.647.8:323.1(497.6)
Оригинални научни рад
Примљен: 05. В 2014.
BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 2, р. 369–381.

ЕТНИЧКИ СТЕРЕОТИПИ У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ

Резиме

У овом раду се говори о етноцентризму, етничким стереотипима и њиховом мијењању, националним стереотипима, те о интеркултуралном васпитању и образовању. Етнички стереотипи су данас распрострањени у великој мјери, а њихово ширење највише осјетимо и видимо унутар суживота са припадницима других етноса. Јединствен примјер је Босна и Херцеговина. У Босни и Херцеговини су присутни различити етноси који треба да путем заједничког суживота уважавајући једни друге кроз етнос, вјероисповијест, културу, традицију и обичаје живе заједно. Кроз поштивање и уважавање других етноса, култура, традиција, обичаја и вјероисповијести показујемо људскост која је потребна за сложни заједнички суживот, првенствено у данашњем економском стању које води ка преживљавању.

Кључне ријечи: етнички стереотипи, толеранција, суживот, интеркултуралност, мултикултуралност, мултиетичност, мултирелигијалност.

Увод

Етноцентризам подразумијева тенденцију особе да властити селф прекрије етничким својствима и при томе глорификује етнос коме припада вјерујући у његову супериорност и приписујући му највише квалитете, а одричући критику или негативна својства (Сузић, 2005). Конфликт се може описати слиједећим обрасцем: ”Двије или више особа у интеракцији доживљавају неускладиве међусобне разлике у жељи да дођу до нечега или да задовоље неке своје потребе или остваре неке вриједности. Они на такву ситуацију или такав свој доживљај интеракције реагирају одређеним понашањем. Након те временске тачке конфликт се може даље развијати или ублажавати” (Ајдуковић, Печник, 2007, стр.16). Као васпитач битно је на вријеме препознати нетрепелјивост међу дјецом како би се

избјегао конфликт. Проблемску ситуацију треба ријешити заједно с објема странама уз њихов заједнички компромис.

Три су начелне поставке које морамо имати на уму када разматрамо етноцентризам у педагошкој комуникацији:

- 1) Педагошка комуникација у мултиетничким групама је посебно осјетљив посао јер чланови групе посвећују пажњу низу аспеката комуницирања којима иначе не би посвећивали пажњу;
- 2) Културне и индивидуалне разлике могу бити изражене и између припадника истог етноса с обзиром на истакнутост етноцентризма;
- 3) Културне и етничке разлике су ресурс, а не сметња. Не треба их уклањати него користити као индивидуалне квалитете који у збиру дају више ако постоје, него ако се избришу (Сузић, 2005, стр.216).

За здраво понашање у учионици и изван учионице гдје се подстиче мултиетичност, неопходна је сарадња и подршка породице и васпитно-образовне институције. Од најранијег узраста неопходно је истицати мултиетичност као битан фактор заједничког суживота, а посебно се треба истицати и подстицати у Босни и Херцеговини као и на цјелокупном Балкану. Дјеца и млади нижег образовања лакше прихватају предрасуде и стереотипе што је посебно значајно када се узму у обзир све специфичности које су карактеристичне за Босну и Херцеговину. Они обликују и моделују своје понашање по узору на друге, подложна су имитацији понашања других значајних особа из њиховог окружења без обзира јесу ли та понашања позитивна или негативна. Из тог разлога битно је водити рачуна о обрасцу понашања, имати на уму да поред себе имамо имитаторе који упијају сваку нашу ријеч, покрет и тако граде свој систем ставова и увјерења.

Етнички стереотипи и њихово мијењање

Иако се вјеровало да ће модерно индустријско друштво избрисати етничност то се није догодило. Почиње се постављати питање шта је то етникум? Да ли је то група појединаца који се позивају на заједничко поријекло, језик и културу? Које су његове социолошке карактеристике? Етничку скупину чине особе које дијеле идентитет, обичаје, историју, традицију, а често и норме вјеровања. Етничка заједница се ствара кроз субјективно вјеровање да чине заједницу и имају исто поријекло. Етницитету се припада од рођења. Припадност се може стећи и секундарно као на примјер биетничким браком (брак с припадником/цом те групе) или на неки други начин. Етнос је општи појам за етничку заједницу, а етница одређује неку конкретну (ромску, жидовску, мађарску) етничку заједницу. Етнички идентитет настаје на основу разлике (Цвитковић, 2001). Етноцентрички ставови нису урођени, они се уче преко културних и породичних утицаја, али и у школи. Постоји више разлога зашто су стереотипи постали мање проширени у задње вријеме. Један од разлога зашто су стереотипи мање проширени у задње вријеме лежи у средствима технолошких комуникација гдје је дошло до међу-

собног упознавања људи и рушења одређених стереотипа према другима. Путем технолошке комуникације упознајемо и учимо о вриједностима других из властитог приступа, те подстичемо пријатељства која опстају. Мијењање стереотипа се постиже путем интеркултуралног васпитања и образовања. Наставници у раду могу користити методу разговора гдје би с дјецом идентификовали присуство етничких стереотипа у Босни и Херцеговини као и њихове ставове о томе. Један од начина смањивања предрасуда може се извести организовањем радионица на тему етничких стереотипа, те на тему интеркултурализма. Учитељ би са ученицима учествовао и у изради паноа мултикултуралности Босне и Херцеговине и на тај начин промовисао нужност мултикултурализма. Сваки наставник који вјерује у једнакост међу људима, представља узор дјечи као модел за опонашање вриједности и понашања.

Национална везаност стереотипима

Етнички стереотипи су најуниформнији према народима са којима траје или је у историји њиховог развоја постојао неки конфликт. Они у правилу садрже атрибуте и квалификације: *глупи, биједници, геноцидни, лопови, покварени, ненормални, убице, лијени, дегенерици, сексуални манијаци*. То је само дио вокабулара који је доминантан у стереотипима према етничкој групи према којој постоји анимозитет (непријатељство, одбојност). У првим истраживањима етничких стереотипа кориштен је термин WASP концепт (бијели англосаксонски протестанти). Према томе концепту, постоје стереотипи према свим народима који нису припадали англосаксонској бијелој групи протестаната. Из ових истраживања су добивени подаци о стереотипима у којима се истиче да су *црнци лијени, Јевреји лукави и грамзљиви, Турци окрутни* и слично. Из ових истраживања можемо закључити да стереотипи персистирају, да су когнитивна основа многих предрасуда (Милосављевић, 2001). Средина у којој људе живе доводи их у ситуацију да чују да је неко овакав или онакав, а то доводи до стварања стереотипа према другима. Чест је случај појаве стереотипа и у Босни и Херцеговини. У породици, на улици, у локалној заједници и путем медија чујемо разне стереотипе према три различита етноса у Босни и Херцеговини. Дјецу од почетка треба васпитавати на начин да креирају властите ставове и увјерења према другима, без утицаја других. Дјецу треба подстицати на развијање властитих ставова и увјерења, да све што чују о другима не прихватају као готово, него их учити да допусте себи да упознају друге и да о њима донесу властити суд.

Интеркултурално васпитање и образовање

У васпитно-образовном раду неопходно је подстицати и развијати осјећај солидарности ученика према другима. Судјеловање разреда у националним и међународним програмима у оквиру добротворних удружења (Лијечници без граница, UNICEF) може изазвати потребу за живот уз солидарност. Такво судје-

ловање треба да буде у оквиру школских заједница у којима ће млади моћи научити о демократији и продуктивним расправама гдје се требају проводити акције солидарности међу вршњацима уз помоћ активне педагогије која развија позитивну социјализацију. Уз развијање позитивне социјализације јавља се и потреба за солидарношћу према другима (Legrand, 1991).

Интеркултурални одгој и образовање подстиче:

- развој заједничке школске културе темељене на познавању и поштивању друкчијих стилова живота присутних у школи;
- отвореност према другим културама и интеркултуралним вјештинама, посебно вјештинама комуникације;
- јединственост и вриједност сваке културе и њеног доприноса човјечанству;
- одгој за мир, развој, демократски суживот и одгој за људска права (Пиршл, н.д. стр.6).

Интеркултурално васпитање и образовање неопходно је у школама, јер се дјеца сусрећу с припадницима других етноса, вјероисповијести, културе. Школа игра важну улогу упознавања, прихватања и уважавања различитости. Овим радом жели се допринијети увођењу интеркултуралног васпитања и образовања у настави и у школама. Ученици треба да схвате суштину интеркултуралности, прихвате интеркултуралност, те науче живјети уз друге. Сваки наставник треба да буде интеркултурално едуциран да би своју едукацију преносио на ученике.

Методолошки оквир

Предмет, проблем, циљ и задаци истраживања

Предмет истраживања обухвата етничке стереотипе ученика основних школа из три различита етноса у Босни и Херцеговини према припадницима властитог и друга два етноса.

Проблем истраживања се односи на утврђивање степена изражености и разлика у нивоу етничких стереотипа међу ученицима основних школа према властитом и друга два етноса у Босни и Херцеговини.

Полазни *циљ истраживања* гласи: испитати ставове ученика према етносу који је конкретизован кроз етничку дистанцу.

Задаци истраживања су: истражити, утврдити, анализирати и интерпретирати:

а) ниво изражености етничких стереотипа као социјалних ставова испитаника према властитом и друга два етноса у Босни и Херцеговини;

б) разлике у нивоу изражености етничких стереотипа испитаника припадника три етноса с обзиром на етничку припадност, пол и узраст испитаника.

Хипотезе истраживања

Полазна главна хипотеза истраживања гласи: *Ученици преферишу етнички став заснован на етничким стереотипима у односу на мултиетнички став који је ослобођен етничких стереотипа.*

За потребе тестирања полазне (главне) хипотезе утврђена је слиједећа радна хипотеза:

Х-1: претпоставља се да у просјечно израженом нивоу етничке дистанце као атрибуту етничких стереотипа постоје разлике међу испитаницима с обзиром на пол, етничку припадност и узраст као критеријске атрибуте независне варијабле.

Варијабле истраживања

У истраживању постављеног проблема утврђене су и мјерене слиједеће варијабле:

Зависна варијабла: ниво изражености етничких стереотипа према властитом и друга два етноса у Босни и Херцеговини;

Независна варијабла: статусна обиљежја ученика конкретизована и праћена кроз слиједеће модалитете: етничка припадност, пол и узраст.

Методе истраживања

У истраживању су кориштене слиједеће методе истраживања: метода теоријске анализе, дескриптивна метода и сервеј метода.

а) *Метода теоријске анализе*

У раду се користи теоријски приступ гдје се појашњава значење појмова етничких стереотипа, етничке дистанце, етничке солидарности, те интеркултуралног васпитања и образовања.

б) *Дескриптивна метода* је кориштена да се:

1) опишу резултати статистичке обраде података који су добијени примјеном мјерних инструмената провјерених и стандардизираних метријских карактеристика;

2) опише израженост у степену слагања или неслагања са наведеним позитивним етничким атрибутима, као и негативним етничким атрибутима према властитом и друга два етноса у Босни и Херцеговини;

3) да се опишу и образложе ставови ученика о етничким стереотипима према властитом и друга два етноса у Босни и Херцеговини.

Сервеј метода је кориштена за директно добијање података од испитаника примјеном валидних и релијабилних мјерних инструмената о етничким стереотипима према властитом и друга два етноса у Босни и Херцеговини.

Инструмент

У истраживању је кориштен стандардизован инструмент за мјерење етничких стереотипа Седис скалер. Овај инструмент је необјављено дјело проф. др. Ненада Сузића. Инструмент се састоји од двије суб скале. Прва субскала мјери етничке стереотипе у позитивном контексту. Један од стереотипа гласи: Бошњаци су лијени. Свака од суб скала садржи по 10 тврдњи на које испитаници одређују израженост позитивних или негативних особина код припадника свог и друга два етноса бирајући један од пет понуђених одговора: *нимало (1), мало (2), средње (3), претежно (4) и потпуно (5)*. Укупан резултат на суб скали позитивних особина (D_1) израчунава се тако да се од збира резултата за припаднике властитог етноса одузму резултати остварени за припаднике друга два етноса и те разлике саберу. С обзиром да минималан укупан скор за један етнос може износити 10 (свака од особина оцијењена са најнижом израженошћу “нимало 1”), а максималан 50 (свака од особина оцијењена са максималном израженошћу “потпуно 5”), укупан резултат на првој суб скали (D_1) може се теоријски кретати у интервалу од -80 до +80. Укупан резултат на суб скали непожељних особина (D_2) израчунава се тако да се од резултата добијеног за сваког од друга два етноса одузме резултат остварен за припаднике властитог етноса, а затим се ове разлике саберу. Овај резултат се, такође, може кретати у интервалу као и резултат D_1 (од -80 до +80). Укупан резултат на Седис скалеру (D) добија се сабирањем D_1 и D_2 и теоријски се може кретати од -160 до +160 што овом инструменту даје изузетно високу осјетљивост. Висок укупан резултат (D) указује на високу, а низак на ниску етничку дистанцу.

Код утврђивања поузданости овог мјерног инструмента кориштена је метода интерне конзистентности, а као статистик узет је Кронбах-алфа коефицијент. Као арбитарна граница изнад које би се мјерни инструмент могао сматрати поузданим за овај показатељ узима се вриједност Кронбах-алфа коефицијента 0,80.

Популација и узорак

Популацију у истраживању чине ученици основних школа на подручју Федерације Босне и Херцеговине и Републике Српске. Истраживањем је обухваћен узорак случајног типа од 300 испитаника оба пола од петог до деветог разреда основне школе, по стотину испитаника из реда сваког од три етноса у Босни и Херцеговини.

Резултати истраживања и дискусија

Табела 1

Показатељи дистрибуције фреквенција на Седис скалеру за узорак у цјелини (N=300)

	Мин.	Мах.	М	СД	Ск	Ку
Д ₁	-33	80	21,39	23,07	0,64	0,17
Д ₂	-65	80	17,16	26,15	0,35	0,29
Д	-46	131	4,23	22,47	1,82	0,14

Легенда: Мин. = минималан резултат у дистрибуцији; Мах. = максималан резултат у дистрибуцији;

М = аритметичка средина; СД = стандардна девијација; Ск = скјунис; Ку = куртосис.

Показатељи за дистрибуцију фреквенција на суб скали пожељних особина (Д₁) указују да испитаници у цјелини више преферишу позитивне особине код властитог у односу на друга два етноса (М = 21,39) уз истовремено високу дисперзију резултата (СД = 23,07). На дистрибуцији непожељних особина (Д₂) је још већа дисперзија резултата (СД = 26,15), али је мања вриједност аритметичке средине (М = 17,16) што показује да испитаници нису показали изражену склоност за давање високих вриједности за непожељне особине код припадника друга два етноса. Вриједности за скјунис и 8 куртосис за узорак у цјелини (Ск = 1,82 и Ку = 0,14) указују на релативно малу асиметричност уз истовремено наглашенију лептокуртичност кривуље фреквенција (Ку < 0,26).

На суб скали пожељних особина (индекс Д₁), Табела 2, највећу аритметичку средину остварили су испитаници етничке припадности Ц (М = 33,11), а најмању испитаници етничке припадности Б (М = 14,85). Највећа дисперзија индивидуалних резултата на овој суб скали појављује се код испитаника етничке припадности Ц (СД = 25,17), док су највећу хомогеност резултата на овој суб скали остварили испитаници етничке припадности А (СД = 19,35). Асиметричност кривуље је најизраженија код етничке групе Б (Ск = 1,02), а најмање изражена код етничке групе Ц (Ск = -0,04). Дистрибуција је платикуртична код група Б и Ц (Ку > 0,26), док је код групе А лептокуртична (Ку < 0,26).

На суб скали непожељних особина (индекс Д₂), Табела 2, ранг аритметичких средина укупног скорa показује да је највећа вриједност код групе Ц, а најмања код групе А. Дисперзија резултата на овој суб скали највећа је код испитаника етничке групе Ц (СД = 31,59), а најмања код групе Б (СД = 20,37). Симетричност и куртичност кривуља у групама је друкчија: лептокуртична је кривуља једино код групе Ц.

Табела 2

Показатељи дистрибуције фреквенција на Седис скалеру за групе испитаника према етничкој припадности (N=100)

Етничка припадност: А

	Мин.	Мах.	М	СД	Ск	Ку
Д ₁	-28	73	16,20	19,35	0,92	0,07
Д ₂	-49	80	16,72	24,65	0,55	0,87
Д	-46	73	-0,52	20,09	0,69	0,80

Легенда: Мин. = минималан резултат у дистрибуцији; Мах. = максималан резултат у дистрибуцији; М = аритметичка средина; СД = стандардна девијација; Ск = скјунис; Ку = кurtосис, етничка припадност А = Бошњаци.

Етничка припадност: Б

	Мин.	Мах.	М	СД	Ск	Ку
Д ₁	-21	75	14,85	19,76	1,02	0,42
Д ₂	-23	72	12,67	20,37	1,10	0,45
Д	-45	75	2,18	18,57	0,92	0,84

Легенда: Мин. = минималан резултат у дистрибуцији; Мах. = максималан резултат у дистрибуцији; М = аритметичка средина; СД = стандардна девијација; Ск = скјунис; Ку = кurtосис, етничка припадност Б = Хрвати.

Етничка припадност: Ц

	Мин.	Мах.	М	СД	Ск	Ку
Д ₁	-33	80	33,11	25,17	-0,04	0,42
Д ₂	-65	80	22,09	31,59	-0,22	0,14
Д	-34	131	11,02	26,51	2,40	0,33

Легенда: Мин. = минималан резултат у дистрибуцији; Мах. = максималан резултат у дистрибуцији; М = аритметичка средина; СД = стандардна девијација; Ск = скјунис; Ку = кurtосис, етничка припадност Ц = Срби.

Највећу аритметичку средину укупног скорa на Седис скалеру, а тиме и просјечно највећу етничку дистанцу, показали су испитаници из групе Ц (М = 11,02), а најмању испитаници групе А (М = -0,52). С обзиром на распон у којем се може кретати овај резултат (од -160 до + 160), може се закључити да испитаници ни у једној од етничких група нису, у просјеку, показали ни наглашено високу нити наглашено ниску етничку дистанцу. С обзиром да су испитаници групе Ц у

просјеку показали највећу етничку дистанцу, али не екстремно високу, а испитаници групе А у просјеку показали најмању етничку дистанцу, али не екстремно најмању, ови резултати упућују на потребу да се у васпитно-образовном раду примјењују облици и поступци васпитног дјеловања на смањене етничке дистанце и отклањање предрасуда и етничких стереотипа.

Када се анализирају дистрибуције фреквенција резултата на овом мјерном инструменту остварене у групама испитаника с обзиром на *пол* (Табела 3) и *уз-раст* (Табела 4), као друга два модалитета независне варијабле, битно је указати на неке значајне карактеристике.

Пошто је укупни резултат на овом скалеру (индекс Д) показатељ етничке дистанце, а произлази из резултата на суб скалама овог скалера (D_1 и D_2), за потребе анализе потребно је указати на основне карактеристике резултата ове дистрибуције фреквенција. Остварена вриједност аритметичке средине укупног резултата на овом скалеру у интервалу је од 4,05 до 4,43 уз нешто израженије индивидуалне разлике код испитаника женског пола ($СД > СД_M$).

Дистрибуције фреквенција укупног скорa (Д) код једног и другог пола не показују асиметричност (Ск је у интервалу 1,40 - 2,16, дакле не излази из граница интервала -3 до +3), али је куртичност кривуља различита: код испитаника женског пола дистрибуција је наглашеније платикуртична ($Ky > 0,26$), док је код испитаника мушког пола израженија лептокуртичност кривуље ($Ky < 0,26$).

Табела 3

Показатељи дистрибуције фреквенција на Седис скалеру за групе испитаника према полу

Пол: женски

	Мин.	Мах.	М	СД	Ск	Ку
D_1	-33	76	18,71	21,87	0,76	0,22
D_2	-65	80	14,66	24,97	0,36	0,98
Д	-46	131	4,05	22,68	2,16	0,72

Легенда: Мин. = минималан резултат у дистрибуцији; Мах. = максималан резултат у дистрибуцији; М = аритметичка средина; СД = стандардна девијација; Ск = скјунис; Ку = куртосис

Пол: мушки

	Мин.	Мах.	М	СД	Ск	Ку
D_1	-33	80	24,48	24,09	0,49	0,48
D_2	-48	80	20,05	27,26	0,29	0,27
Д	-40	87	4,43	22,30	1,40	0,02

Легенда: Мин. = минималан резултат у дистрибуцији; Мах. = максималан резултат у дистрибуцији; М = аритметичка средина; СД = стандардна девијација; Ск = скјунис; Ку = куртосис

Када се упореде показатељи дистрибуције фреквенција укупног скорa (Д) на Седис скалеру за групе испитаника с обзиром на узраст, односно разред као показатељ узраста, (Табела 4), уочава се да ниво етничке дистанце релативно прогресивно расте са узрастом: код испитаника петог разреда $M = 3,81$, а код испитаника деветог разреда $M = 23,56$. Изузетак у овој прогресији сусреће се код испитаника осмог разреда, гдје је најнижа средња вриједност овог резултата ($M = -2,46$). Код испитаника деветог разреда је истовремено и највеће распршење резултата ($CD = 39,49$), а најмање је код испитаника осмог разреда ($CD = 13,88$).

На свим узрастима кривуља фреквенција не излази из оквира задовољавајуће симетричности: вриједности за скјунис не излазе из интервала од -3 до $+3$, али вриједности куртосиса указују на спљоштеност (платикуртичност) кривуље фреквенција код испитаника петог и шестог разреда ($Ky > 0,26$) и лептокуртичност (издуженост) код група испитаника преостала три разреда ($Ky < 0,26$). Показало се, дакле, да се вриједности индекса етничке дистанце у просјеку релативно прогресивно повећавају са узрастом, али да истовремено расте и дисперзија индивидуалних резултата.

Табела 4

Показатељи дистрибуције фреквенција на Седис скалеру за групе испитаника према узрасту

	Разред	Мин.	Макс.	М	СД	Ск	Ку
D_1	V	-13	48	12,55	14,23	0,62	0,05
	VI	-8	72	22,36	21,96	0,71	0,56
	VII	-33	75	20,78	21,26	0,35	0,23
	VIII	-33	80	15,05	21,05	0,74	0,67
	IX	0	80	49,04	26,29	-0,53	0,09
D_2	V	-16	45	8,74	15,43	0,77	0,25
	VI	-49	80	18,49	29,12	0,46	0,37
	VII	-48	72	16,48	24,11	0,38	0,09
	VIII	-34	80	17,54	20,68	0,70	0,61
	IX	-65	80	25,48	43,59	-0,52	0,63
D	V	-23	50	3,81	15,21	0,94	0,63
	VI	-32	71	3,87	20,43	1,31	0,44
	VII	-46	77	4,30	21,91	0,75	0,15
	VIII	-44	24	-2,46	13,88	-0,82	0,25
	IX	-20	131	23,56	39,49	1,67	0,07

Легенда: Мин. = минималан резултат у дистрибуцији; Макс. = максималан резултат у дистрибуцији; М = аритметичка средина; СД = стандардна девијација; Ск = скјунис; Ку = куртосис

Из података приказаних у Табели 4, уочава се већи индекс етничке дистанце код старијих генерација, што се може објаснити да су ове генерације ближе рату и имају неповољнија ратна искуства за разлику од младих генерација код којих је овај утицај блажи.

Ово је значајно за васпитну праксу гдје би нагласак требало ставити на адекватне васпитне утицаје којим би се отклањале предрасуде и етнички стереотипи, а јачала интеркултурална осјетљивост.

Закључак

У овом раду су истраживани етнички стереотипи те су остварени слиједећи резултати:

а) на суб скали пожељних особина (индекс D_1) највећу аритметичку средину остварили су испитаници етничке припадности Ц, а најмању испитаници етничке припадности Б;

б) на суб скали непожељних особина (индекс D_2) ранг аритметичких средина укупног сора показује да је највећа вриједност код групе Ц, а најмања код групе А;

с) највећу аритметичку средину укупног сора на Седис скалеру, а тиме и просјечно највећу етничку дистанцу показали су испитаници из групе Ц, а најмању испитаници групе А.

Етнички стереотипи се развијају из различитих разлога: друштвено-економских и психолошких, а у сваком разлогу се проналази и оправдање. Неки појединци развијају предрасуде и стереотипе који су друштвено-економске природе, па их подстичу и код других, што је случај у Босни и Херцеговини. Оправдање проналазе у томе да су други лоши, да се треба од њих дистанцирати и да ће они помоћи у томе када дођу на власт, заузврат тражећи да их народ подржи. С друге стране, етнички стереотипи могу бити и под утицајем психолошких чинилаца гдје извор фрустрације пројицирамо према другима. Ако особа, на примјер, припадник другог етноса оствари успјех који је бољи од нашег на неком пољу, закључиће се да је то из разлога што је особа исте етничке припадности као и послодавац на основу чега је имала предност у односу на нас. Из наведеног разлога, као и њему сличних разлога, развијаћемо предрасуде и етничке стереотипе према другима.

Овим радом жели се указати на потребу за интеркултуралним васпитањем и образовањем дјеце, младих и одраслих. Интеркултурално васпитање и образовање неопходно је у Босни и Херцеговини, јер је потребно да три етноса прихвате, уважавају и поштују једни друге. Интеркултуралне компетенције су важне за заједнички суживот, толеранцију, поштивање и уважавање различитости и њих треба да има сваки човјек. Миран живот је предуслов да се развије потребан ниво 14 интеркултуралне компетенције. У борби смањивања предрасуда и етничких стереотипа важну улогу игра васпитање и образовање како у породици тако и од стране средине и васпитно-образовних институција. За дјецу је важно

да се од најмлађег узраста упућују на интеркултуралну осјетљивост, која је основ заједничког суживота. Васпитајући дијете од најранијег узраста да поштује и уважава друкчије од себе, друкчије од свог етноса, културе, традиције и обичаја показујемо величину људскости код себе и властитог дјетета као и величину интеркултуралности и спремности за интеркултурални суживот са другима.

Литература

- Ajduković, M. i Pečnik N. (2007). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
- Cvitković, I. (2001). *Sociologija spoznaje*. Sarajevo: Des.
- Fajgelj, S. (2010). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Legrand, L. (1991). *Moralna izobrazba danas. Ima li to smisla?* Zagreb: Educa.
- Milosavljević, B. (2001). *Uvod u socijalnu psihologiju*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Petz, B. (1997). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Zagreb: Naklada Slap; Jastrebarsko.
- Piršl, E. (n.d.). *Interkulturalna kompetencija i komunikacija nastavnika*. Kompjuterski softverski vodič|. Preuzeto 28.3.2011. sa [http://www.google.ba/hl=hr&sclien-t=psy-ab&q=Interkulturalna kompetencija i komunikacija nastavnika](http://www.google.ba/hl=hr&sclien-t=psy-ab&q=Interkulturalna+kompetencija+i+komunikacija+nastavnika).
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2007). *Primjenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: XBS.
- Suzić, N. (2010). *Pravila pisanja naučnog rada APA i drugi standardi*. Banja Luka: XBS.
- Turjačanin, V. i Čekrlja Đ. (2006). *Osnovne statističke metode i tehnike u SPSS-u*. Banja Luka: Centar za kulturni i socijalni popravak.

Dr Esed Karić
Emina Kapić, MA
 Bihać

ETHNIC STEREOTYPES IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Abstract

The paper deals with ethno-centrism, ethnic stereotypes and the way the are changing, national stereotypes, as well as intercultural upbringing and education. Ethnic stereotypes are nowadays greatly represented, and their spreading can be sensed within the coexistence with those belonging to other ethical groups. Bosnia and Herzegovina is a unique example. There are different ethical groups present there who should live together through common coexistence, respecting one another in regard

to ethnos, religion, culture, tradition and customs. Accepting and respecting ethnos, culture, tradition, customs and religion of others, we show humanity which is necessary for complex common life, before all in today's economic conditions leading to survival.

Key words: ethic stereotypes, tolerance, coexistence, interculturalism, multiculturalism, multi-ethnicity, multi-confession.

Д-р Эсад Карић, М-р Эмина Капич, Бихач

ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ В БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЕ

Резюме

В настоящей работе говорится об этноцентризме, этническим стереотипам и их изменении, о национальных стереотипах и о интеркультурном воспитании и образовании. Этнические стереотипы сегодня распространены в большой мере, а их расширение больше всего чувствуем и видим мы внутри совместной жизни с представителями других народов. Уникальным примером является Босния и Герцеговина. В Боснии и Герцеговине живут разные этносы, которые должны жить вместе- уважая друг друга через этнос, вероисповедание, культуру, традицию и обычаи. Через уважение других народов, культур, традиций, обычаев и вероисповедания, мы выражаем свою человечность и человеколюбие, которые необходимы для совместной жизни, в особенности в настоящем экономическом положении и в условиях переживания.

Опорные слова: этническая стереотипия, терпеливость, совместная жизнь, интеркультурность, мультикультурность, мультиэтичность, мультирелигиозность

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Проф. др Милица Андевски
Филозофски факултет, Нови Сад
Универзитет у Новом Саду

UDK 37.02:378.148(049.32)
Приказ
Примљен: 22. IV 2014.
BIBLID 0553–4569, 60 (2014), 2, p. 382–390.

ВИСОКОШКОЛСКА ДИДАКТИКА

Грозданка Гојков,

Фрагменти високошколске дидактике

Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“,
Вршац, 2013.

У својој студији *„Фрагменти високошколске дидактике“*, ауторка академик **Грозданка Гојков** представља дидактичку стварност и праксу европске дидактичке стварности, савремена кретања у области високошколске дидактике који су запостављени у нашем педагошком простору. Пут развоја интелектуално аутономне личности, ауторка је дефинисала кроз *седамнаест поглавља* која су настала током ауторкиног вишегодишњег студиозног проучавања, теоријског и емпиријског осмишљавања и праћења савремених кретања у области високошколске дидактике, филозофског сагледавања постмодерне, плурализма из дидактичког угла и сталног промишљања могућих импликација на нашу данашњу педагошку мапу. Након *Уводних напомена*, ауторка своје ставове, концепте, перспективе, представља студијом која има следећа, концепцијски и садржајно међусобно повезана, поглавља: *Савремена филозофија науке и знања као основа плуралистичких концепата у еманципаторној дидактици; Епистемологија концептуалних промена у дидактици (Метатеоријске основе еманципаторне дидактике); Постмодерни плурализам у високошколској дидактици (Постмодерни плурализам и курикулум); Постмодерне теорије о знању и дидактички плурализам; Конструктивизам као епистемолошка основа високошколске дидактике; Дидактичка ограничења конструктивистичких модела у високошколској настави; Алостерични модел и ефикасно руковођење сопственим учењем; Когнитивни и стилови учења и метода дискурса у високошколској настави; Стили учења – индикатор квалитета високошколске наставе; Иновативни потенцијали или пројект методе у високошколској настави; Менторство даровитих у високошколској настави; Дискурс као метода поучавања у високошколској настави; Управљање квалитетом високошколске наставе; Иновативни приступи учењу у високошколској настави – Педагошка пракса и саморефлексивност; Когнитивни*

стил у еманципаторној дидактици и Дидактички аспекти плурализма и интелектуалне аутономије у високошколској настави.

Полазећи од неухватљивости идиосинкразије, као главним обележјем људске природе, проф. Гојков узима *Савремену филозофију науке и знања као основу плуралистичких концепата у еманципаторној дидактици*. Постмодерни плурализам узима се као основа повезивања вечитог педагошког, нормативног „треба“, као особеног средства подстицања и развијања индивидуалних способности у обликовању целовите човекове личности, кроз коегзистенцију индивидуалног и социјалног. Јачање еманципаторног потенцијала студената, ауторка види кроз могући плуралитички концепт, са основама критичке филозофије и јачањем конструката као што је когнитивни стил и у сталним интенцијама високошколске дидактике, трагања за теоријама које би биле ближе животу у учионици, са новим приступима учењу и настави, у којима би се еманципација могла манифестовати и у реалним наставним ситуацијама, а не само у стратегијама образовања. Еманципаторна високошколска дидактика полази од епистемологије критичке друштвене науке, која је конструктивистичка и знање посматра као развој подстакнут процесом активне конструкције и реконструкције теорије и праксе и укључује теорију симетричне комуникације (дискурс који покушава рационално да превазиђе принуду и самообману, а објашњава како се знање односи према пракси).

Епистемологија концептуалних промена у дидактици (Метатеоријске основе еманципаторне дидактике) се, према анализи ауторке, рефлектује у постмодерном таласу прилагођавања националних педагогија изазовима глобализације, у либерализацији образовног процеса, рушењу нормативизма у мишљењу, са новим схватањем образовног процеса који ће заћи из граница човечанства, открити нове хоризонте и нивое бића. Ауторка истиче „нову рационалност“ у којој влада апсолутна идеја плурализма и толерантности (М. Силантјева) као и концептуалне промене у образовању и дидактици. Емпиријски покушаји валидације ових начела рађени су у бројним истраживањима, међу којима наводимо експлоративно истраживање које је проф. Грозданка Гојков реализовала са даровитим студентима испитујући конвергентност наставних стилова и когнитивних стилова студената, односно ефикасност професора из угла студената, како би се генерално дефинисала ефикасност универзитетског поучавања. Истраживање открива 5 врста наставних стилова који би могли да се приближе когнитивним стилима студената: *глобални стил, рад у мањим групама на заједничким пројектима, везаност за наставне садржаје, дискусионе групе (радионичарског типа), објашњавалачки тип*. Наставници имају свој стил и покушавају га применити једнако код свих студената, што наравно, не одговара већини у свим ситуацијама. Зато је важно, како закључује проф. Гојков, да наставник усвоји што више стратегија учења, којима ће, не само модификовати сопствене стилове учења и наставног рада, него тако, постоји и велика вероватноћа да ће већи број студената пронаћи и користити сопствене јаче стране, начине учења који им више одговарају.

У поглављима *Постмодерни плурализам у високошколској дидактици* (*Постмодерни плурализам и курикулум*) и *Постмодерне теорије о знању и дидактички плурализам* ауторка износи релевантне тврдње о утицајима које модерне и постмодерне концепције знања имају на курикулум и на курикуларне идеологије, о курикуларним одлукама, улози примера у учењу и поучавању студената. Из перспективе курикулума, селекција примера може бити легитимна само ако они стоје за просторе ширих генерализација, и ако се од студента очекује да деконтекстуализује значење примера и направи трансфере у друге контексте. Као пандан овоме, ауторка разматра тежиште постмодерне које се базира на разликама: теоријски, у препознавању и уочавању разлика, и нормативно, у прихватању и поштовању разлика. Усредсређивање на разлике значи, пре свега, препознати карактеристике по којима је нека ситуација посебна. У контексту бројних расправа о постмодерним импликацијама на дидактику и дидактички плурализам, проф. Гојков износи своју конструкцију о томе како изгледа данашња мапа педагошких концепција и које су импликације свега на праксу и сматра да се на широј педагошкој сцени, пре свега европској, чине покушаји окретања у властиту корист нечега што се до краја још није сасвим ни дефинисало, а ни јасно испољило, али се ипак укључује у живот и чека одговоре и усмерења. На нашој педагошкој сцени, сматра ауторка, једноставно као да се филозофија постмодерне и не догађа, а практични кораци долазе према идејама „споља“, које су парцијално схваћене и још делимичније се примењују, те је тешко и разабрати шта ће се код нас применити, од свега што је карактеристично за европску дидактичку стварност. Такође, ауторка наводи да је сврха сваког курикулума који се користи на факултету, да се постигну одређена жељена крајња стања и врлине студената, која произилазе из социјалних вредности и вештина које су неопходне за функционисање друштва. У том смислу може се говорити о „курикуларним идеологијама“ које се односе на вредносне премисе на основу којих се доносе практичне образовне одлуке, а саме курикуларне идеологије, представљају последицу *Велтансцхауунген-а*, дакле, жељених погледа на свет, и у демократским и плуралистичким друштвима, сматра ауторка, разнолике су и хетерогене.

Посебну пажњу и брижну анализу проф. Грозданка Гојков у својој студији посвећује темама *Конструктивизам као епистемолошка основа високошколске дидактике* и *Дидактичка ограничења конструктивистичких модела у високошколској настави*, у којима се рефлектује конструктивистички или интерпретативистички приступ као и низ теоријских уверења и филозофских претпоставки о начину на који је свет уређен, како га можемо спознати, и како се све епистемолошки проблеми и алтернативе рефлектују у педагогији и дидактици. Циљ проф. Гојков био је да подстакне размишљања о врсти филозофског размишљања и истраживања које се намећу у предлагању алтернатива друштвеним наукама, па и педагогији, за бољи приступ па тиме и релевантније разумевање дидактичких концепата и парадигми учења у високошколској настави. Конструктивистичка епистемологија и верзије конструктивизма виде се као алтернатива квалитативним приступима истраживања, а скице интерпретативистичких и конструкти-

вистичких уверења су, према анализама проф. Гојков, само неки од значајнијих аспеката, како би се могао направити јасан преглед ситуације и добио увид у чињеницу да тренутно стање у овим методологијама, очигледно одражава синтетички импулс постмодерног зеитгеист-а. Тежња ауторке је да се, у овом смислу, подстакну размишљања о врсти филозофског истраживања и о алтернативама емпиристичкој друштвеној науци, па и педагогији, што се сматра основним полазиштем за разумевање дидактичких концепата и парадигми учења у високошколској настави, јер су уткани у метатеоријске концепте дидактике.

Ауторка даје и ограничења конструктивистичких модела када је у питању високошколска дидактика и учење студената. Критичари наглашавају да се знање не стиче рефлексивном апстракцијом, учење концепата и процедура не иде уреживањем нових информација у стечено знање, јер претходно знање често представља препреку на когнитивном и емотивном плану. Претходна фаза требало би да буде деконструкција студентових концепата, што не иде лако, јер се студент тешко одриче претходно проверене компетенције, која му служи као оквир за интерпретацију. Проф. Гојков, детаљно анализира и наводе бројних критичара, који сматрају да конструктивисти изолују индивидуу, не обраћају пажњу на окружење, да стављају акценат само на когнитивне способности, минимизирајући место и улогу средине, занемарују контекст и услове који потпомажу учење.

У поглављу *Алостерични модел и ефикасно руковођење сопственим учењем*, ауторка представља алостерични, у литератури нови и често навођени дидактички модел, као једно од решења у коме се више дотичу стратегије, инструкције, окружење, односи али и потреба да се дидактика ослободи теоријски недомишљених и емпиријски невалиданих конструката. Алостерични модел ставља студенте у центар сопственог учења и они, коришћењем сопствених концепција и система анализе, интерпретирају ситуације које доживљавају и дешифрирају различите податке који држе њихову пажњу. Студенти усвајају нове концепте, замењују и модификују старе, постају конструктори сопственог знања, које је резултат елаборације мобилисаних концептуалних система којим се производе нова значења, којима студенти адекватније одговарају на постављена питања. Алостерични модел може да уочи бројне препреке у учењу, разматра радикалну трансформацију студентовог концептуалног оквира, али ставља и велике задатке пред наставника, да стално поставља изазове пред студенте, све док постојеће концепције не почну да воде до одговора, тј. док не постану „филтер“ за реалност. Најприкладнији термин за описивање механизма учења је „елaborација“, а само учење одвија се у конфликтном и интегративном моду. Овим поглављем, ауторка проф. Гојков, се није бавила критичком оценом конструктивистичког приступа, нити детаљном анализом алостеричног дидактичког модела, него је скренула пажњу на чињеницу да се у европској дидактици критички сагледавају ови нови приступи, да ове дидактичке парадигме треба промишљати у моделима учења и наставе у нашим школама и факултетима, и ослободити дидактичку мисао за нова трагања и нове поставке учења и наставе.

Поглавља *Когнитивни стилови и стилови учења и метода дискурса у високошколској настави* и *Стилови учења – индикатор квалитета високошколске наставе*, анализирају стилове учења и нове концепте високошколске дидактике у контексту примене принципа Болоњске декларације. Ради се о потреби развијања стратегија иновирања које би се односиле на организацију учења, наставних материјала и метода поучавања, како би се неговала култура поучавања и учења, промене у стратегијама еманципаторски оријентисане високошколске дидактике. Ово је било и предмет једног ширег експлоративног истраживања нових концепата високошколске дидактике и одговора на питање колико су коресподентни когнитивни и стилови учења са прихватањем методе дискурса. Експлоративно истраживање, које је ауторка реализовала, показало је да постоји коресподентност когнитивног стила и стилова учења, као и стратегија учења са методом дискурса, што даље значајно утиче на саморефлексивно, самовођено учење студената, што је, истовремено и индикатор значаја методе дискурса у високошколској настави. Партиципативни приступ, који је у основи дискурса разлог манифестованом задовољству већине студената, потврђује идеје партиципативне епистемологије у приступима учењу и отвара пут ка подстицању аутономије и саморегулисаном учењу, као основним елементима еманципаторне дидактике и когнитивном функционисању које би требало да се карактерише флексибилношћу, креативношћу, спремношћу за преузимање ризика. Остварење идеја Болоњског процеса има шансе, према налазима ауторке, у суштинским дидактичко-методичким иновирањима приступа учењу, који би узели у обзир комплексне когнитивне структуре попут когнитивног стила.

Иновативни потенцијали или пројект методе у високошколској настави рефлектују карактер промена у образовању, промене понашања учесника у процесу високошколске наставе усмерене ка самосталном учењу, усмеравању студената ка ефикасном самоучењу. Проф. Гојков анализира пројектну наставу, њене филозофске основе и појмовно одређење, као и дидактичко-методичку страну, домете и ограничења, са основном упитаношћу не како студенти да спознају спољашњи свет, него како их научити да њиме овладају, да га промене и у коју сврху то чине. Без обзира колико се у теоријском смислу вреднује пројект метода у развоју демократског друштва, социјализације, критичког духа и еманципацијског васпитања и еманципаторне дидактике, повратак пројект методе на дидактичку сцену, ипак не иде једноставно, тако да она није остварила очекивања у смислу обухватне промене школе и наставе. Проф. Гојков у овом поглављу даје вредан осврт на резултате истраживања о томе како студенти виде иновативне потенцијале пројект методе, шта они сматрају њеним предностима, а шта недостацима, с посебним освртом на мотивационе вредности ове наставне методе. Истраживачки налази указују да код студената још увек не функционише самоорганизовано учење, али охрабрује чињеница да они добро прихватају коришћење савремених технологија у процесу самоучења и истраживања, као и да имају позитивне реакције на пројект методу уклопљену у класичан систем наставе. Студенти позитивно оцењују ову методу наставног рада, њену мотива-

цију, сматрају је интересантнијом и ефектнијом у односу на класично академско излагање, а главна тешкоћа је, према мишљењу студената, да нису довољно ин-струисани, немају навику трагања за литературом, изворима сазнања... Све ово, према мишљењу ауторке студије, води потреби сталног подстицања, како студена-тата тако и професора, за самосталним и самоорганизованим начинима учења и студирања.

Менторство даровитих у високошколској настави представља наставну методу која треба да подигне квалитет рада са даровитим студентима у високошколској настави. Ауторка студије желела је да испита зашто се менторство с даровитим студентима занемарује иако се оно сврстава међу најефикасније дидактичке поступке. Истраживањем експлоративног карактера, проф. Грозданка Гојков је испитала како наставници у високошколском образовању схватају менторство као наставну методу, колико су му посвећени, какви су услови за менторисање даровитих. Истраживање је реализовано електронским путем с наставницима из Аустрије, Русије, Енглеске, Мађарске, Румуније, Словеније, Хрватске, Босне и Херцеговине, Македоније и Србије. Истраживачки налази указују да је с аспекта еманципаторне дидактике потребна дидактичка трансформација од стране самог наставника који поучава и да се овде отвара простор за примену наставних метода са наглашеном еманципаторском нотом, што је ефикасније из угла менторисања даровитих. Проф. Гојков дидактичке импулсе у овом смислу види у путевима промене на самој дидактичкој сцени, који су усмерени ка иновирању стратегија учења и поучавања на високошколском нивоу, а менторски рад и менторство, према њеним анализама, је значајан пут прикључивања овим импулсима на путу еманципаторног васпитања, аутономије и самоодређење кроз учење, комуникацију и интеракцију у настави у којој ће сарађивати и наставници и студенти.

Дискурс као метода поучавања у високошколској настави је још једна од метода коју је проучавала проф. Грозданка Гојков као један од импулса могућих промена у стратегијама поучавања и учења у иновативној и еманципаторској високошколској дидактици. Дискурс подразумева дијалог, расправу, вербалну комуникацију, говор, а диспут, расправу, дебату, све са интенцијом јачања аутономије, самоодређења, солидарности, комуникације, интеракције студената, разговора у виду расправе о одређеној теми. Ауторка је у студији приказала истраживање којим су сагледане могућности и ефекти примене дискурса као методе поучавања у високошколској настави. Истражено је како студенти оцењују дискурс као метод поучавања, како процењују ефекте дискурса као методе поучавања, а сами ефекти односили су се на изјаве студената о задовољству због учествовања у дискурсу као и на посматране когнитивне реакције у ситуацијама учења и поучавања. Резултати истраживања показују да су студенти дискурс добро прихватили као метод поучавања у високошколској настави, позитивно се изјашњавали о његовим партиципативним и мотивационим аспектима, интересантношћу часова, могућношћу истраживања, саопштавања сопствених ставова, могућности експлорације, самосталности, слободе. Професорка Гојков је, као и увек, опрез-

на при закључивању, и наводи увек присутан индикатор идиосинкразије, дакле, чињеницу да не постоји универзални метод, те у високошколским просторима увек остају студенти са којима треба више радити на усвајању стратегија које у основи имају партиципативну епистемологију, како би их приближили еманципаторним циљевима високошколске наставе. Један од путева је и дискурс као метод који треба да нађе своје место учења и поучавања у високошколској настави.

Управљање квалитетом високошколске наставе и Иновативни приступи учењу у високошколској настави – педагошка пракса и саморефлексиивност су поглавља у којима се ауторка фокусира на социокултурне и критичке струје у педагогији, пледира уважавање суштинских карактеристика феномена образовања (јединственост, целовитост, развојност, комплексност, динамичност, контекстуалност, непредвидивост...). Приклањање критичкој струји у педагогији и сагледавање квалитета високошколске наставе вредновањем нивоа остварености суштинских индикатора, ауторка посматра као алтернативу актуелним приступима феномену квалитета у високошколској настави који се заснива на спољашњој контроли исхода (механицистичко-техницистичка оријентација и економска логика). Ауторка износи и резултате истраживања односа студената према индикаторима квалитета високошколских студија и налази да студенти квалитет студија процењују сагласно теоријском приступу партиципативне епистемологије, дакле, придају значај савладаности студијских програма, остварености сопственог развоја, усклађености личног система вредности са добробити друштвеног напретка, оспособљености за практичну примену наученог, за самоучење и за иновативност, генерално, да се путеви кретања ка „култури учења“, као индикатору квалитета високошколског образовања, налазе у еманципаторној високошколској дидактици. У том смислу, ауторка пледира истраживачко учење као дидактички концепт у високошколској настави, као вид иновативног приступа учењу који треба да помогне развијању „стила размишљања, који се може пренети“ и припремања за позив код студената развијањем компетенција рефлексивног сагледавања праксе (рефлексивна компетентност, компетентност за тимски рад, за решавање проблема, истраживачко-методолошка компетентност, компетентност за саветовање, комуникацију и интерпретацију, управљање савременим информационим технологијама...). Ауторка студије сагледала је и меру у којој је истраживачко учење, као један од видова иновативног приступа учењу у високошколској настави, присутно у образовању студената који се припремају за педагошке позиве. Важно истраживачко питање било је и колико су они који раде у васпитно-образовним установама оспособљени за рефлексивност своје праксе, колико истраживање сматрају незаобилазним елементом комплексних компетенција педагошких радника. Нажалост, налази истраживања нису охрабрујући, педагошки посленици не промишљају своју педагошку праксу, наставници и други у образовању нису рефлексивни практичари, а садашње припреме студената за педагошки позив нису адекватне за обликовање пожељних компетенција. Ако нам је за утеху, према налазима проф. Грозданке Гојков, биланс реформе високог образовања мало је охрабрујућ и налазима у европском окружењу. Студентска

интелигенција, како у Србији, тако и у европским оквирима, организована по Болоњском процесу, усмерена је уским, нормираним доживљајем учења са мало ризика („Кредит Поинт“), што у Хумболтовом смислу не би ни било образовање, као ни у схватању образовања, наставника и других који раде у образовним институцијама.

Когнитивни стил у еманципаторној дидактици прати управљање високошколском наставом у условима компетитивног глобалног тржишта, са наглашеном нотом иновативног развоја који се темељи на управљању променама, новим компетенцијама за рад заснованим на карактеристичним когнитивним, афективним и конативним функционисањем особе. Плуралистички образовни концепт оријентисан је према демократским вредностима, а у педагогији на постулату критичког развоја који води „дидактици оријентисаној ка појединцу“, која има задатак да практикује самоодговорно и суодговорно делање. Веома детаљно ауторка анализира утицаје постмодерне на метатеоријске концепције педагогије, улогу коју у педагогији и дидактици из херменеутичке позиције имају амерички прагматизам, симболички интеракционизам и феноменологија, однос постмодерне и конструктивизма, по коме се о постмодерни размишља као о новој филозофији, а о конструктивизму као о генералној теорији когниције, која објашњава како појединац спознаје свет. Питањима плурализма, ауторка прилази из односа онога што данас зовео модернизам и онога што означавамо као постмодернизам. У педагошкој пракси ово води карактеристичној критици школе у циљу њене еманципације, са властитим циљевима који су такође еманципаторски оријентисани. Наведена дискусија проф. Гојков, релевантна је за обликовање курикуларних одлука и питања каква је улога примера у процесу учења, као и на аспекте статуса знања, методе поучавања и нормативне димензије. Ауторка је од 1995. реализовала низ експлоративних истраживања, како би ушла у траг идентитету метакогниције и корелативним односима између метакогнитивних исказа и дидактичких инструкција, и дошла до закључка да се метакогнитивне способности, као један од елемената подстицања аутономије студената, снажно опирају истраживању и да из угла постмодерне дидактике, морамо снажно уважити концептуални механизам студената и међузависност самоорганизације учења и околности, као и да сам процес решавања проблема укључује много мултифункционалних и плуриконтекстуалних активности, што мобилише више нивое менталне организације, којих појединац често није свестан.

У последњем поглављу студије *Дидактички аспекти плурализма и интелектуалне аутономије у високошколској настави*, проф. Гојков даје концептуализацију критичког размишљања у педагошком и високошколском дидактичком простору, као рационалног, пажљивог, темељног начина опхођења с информацијама, као вида научног размишљања и деловања, коме полазна тачка, према схватању ауторке, треба да се налази већ у основној школи. За европски систем студија, који је формиран на узору немачког универзитета, важи да се труди да оспособи студенте за самостално, научно, критичко размишљање. Ове интенције, уз идеализацију Хумболтових традиција на високим школама, иако су знат-

но еродирале, остале су присутне у наставним методама и поступцима у европском образовном простору до Болоњског процеса из 1999, који је довео до лама многих високошколских, образовних традиција, и до новог дидактичког смера, отворене дидактике у европском оквиру квалификација, о којима проф. Гојков доноси исцрпне и студиозне рефлексије. Болоњска реформа ставља студије, према оцени ауторке, у парадоксалну ситуацију, тако што наглашава потребу за критичким размишљањем, као најважнијим наставним циљем, али у суштини мало је простора да се оно и оствари. За многе студенте, критичко размишљање је изазов, којем се радо опиру, ако своје успехе студирања могу попунити учењем напамет и репродуковањем. Ауторка истиче да је потребна одговарајућа култура дискусије у нашем високошколском контексту и да критичко размишљање није само питање стратегије учења и комуникације на настави, и у том смислу даје низ препорука које би требао поправити, редефинисати и наново осмислити у контексту Болоњског оквира високошколске наставе.

Иако кроз читаву студију *Фрагменти високошколске дидактике проф. Грозданка Гојков* говори о својим скромним рефлексијама на трагове које је филозофија постмодерне утиснула у наш савремени педагошки простор, својом студијом, мисаоно, критички, богатим рефлексијама, као и емпиријски поткрепљеним истраживачким налазима и анализама, она боји мапу педагошких концепција, даје коментаре на методе учења и поучавања у високошколској настави, чини отвореном и препознатљивом дидактичку праксу нашег високошколског простора као и оно што је карактеристично за европску дидактичку стварност, а што ми покушавамо код нас да применимо. И мада, како сама ауторка каже, дискусије настају из жељених конструкција света, често се воде на емотиван начин и представљају трепераву игру знакова и текстова који обухватају и интерпретатора и оно што се интерпретира, неопходно је наставити дискусију коју је проф. Грозданка Гојков у својој студији отворила, јер колико год да је тешко и недостижно промишљати, дефинисати, проверавати педагошку теорију и праксу, проф. Гојков успешно настоји да нас учи „стилом размишљања, који се може пренети“, не би ли, бар на тренутак, зауставили токове високошколског пута који цвета у својим забрињавајућим неодређеностима.

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко Друштво Војводине, В. Путника 1, 21000 Нови Сад, са напоменом „За часопис” **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона и годину рођења. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога, уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текста резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова, треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.
- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.

Позиви на литературу – референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*.

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.

чланак у часопису:

Савићевић, Д. (2011): *Врсте истраживања у педагогији*, Педагошка стварност, 1–2, 5–25.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикавања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б).

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

PEDAGOGICAL REALITY

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško Društvo Vojvodine V. Putnika 1, 21000 Novi Sad, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **spdvcasopis@neobee.net**.

Style Sheet

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

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

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

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

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp. 127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise professional bio data (up to five lines) and electronic contact address. The data include: author's name, academic title, affiliation, postal address at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Pedagogical Reality is edited quarterly.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляние реда

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

Правила оформления текста: параметры редактора - Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта - 12, межстрочное расстояние - двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова - не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски - концевые - только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ПЕДАГОШКА стварност : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредник Радован Грандић.
Год. 1, бр. 1 (1955-). - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522